

NA CONTRAPOSIÇÃO À “EDUCAÇÃO BANCÁRIA”: SUJEITOS COLETIVOS E SUAS CONCEPÇÕES PEDAGÓGICAS E DE MUNDO NA EDUCAÇÃO POPULAR

Edja Fernanda de Moura Araújo ¹
Camila Mesquita Soares ²

RESUMO

Este trabalho é um dos produtos e recortes da monografia apresentada como requisito para obtenção do grau de bacharel em Serviço Social, intitulada de “Educação Popular e Serviço de Convivência e Fortalecimento de Vínculos: diálogos possíveis”. Na delimitação do presente artigo, objetiva-se discutir experiências pedagógicas alternativas que trazem *outros princípios* na relação entre educadores e educandos, podendo exercitar *outras* relações de poderes, assim como *outras* formas de olhar-estar no mundo (numa visão mais crítica). Aqui, a expressão “outros” se refere a uma contraposição à Educação Bancária (Freire, 1996). Ainda assim, é importante destacar que essas “outras educações” possíveis de existir não estão fora do sistema de produção e reprodução social. Estão dentro, perpassadas por suas contradições, limites e possibilidades. Partindo desse pressuposto, podemos indagar: 1- Há sujeitos na sociedade construindo experiências formais e informais de educação numa perspectiva contrária da Educação Bancária? Assim, este artigo trata-se de uma revisão bibliográfica que transcorre pelas seguintes categorias: Educação Bancária, Educação Popular, Movimentos Sociais. Tem como aportes teóricos gerais: Freire (1996); Caldart (2000); Barreto (2005); Pulga (2013); Gadotti (2016). Faz uso também de fonte documental, como o documentário intitulado de “Pensando com Paulo Freire”, da Escola Nacional Florestan Fernandes. Com base nessas diferentes fontes (bibliográfica e documental), buscamos destacar uma sistematização de caminhos e reflexões trazidas por esses sujeitos que estão construindo experiências, concepções e caminhos alternativos à Educação Bancária, na perspectiva da problematização.

Palavras-chave: Educação Bancária, Educação Popular, Movimentos Sociais.

INTRODUÇÃO

Muito se diz sobre a educação em sua relação com as mudanças na sociedade. É possível que o(a) leitor(a) já tenha ouvido, em seus ciclos de convívio diário, frases como: “A educação muda o mundo”. No entanto, em aproximação com o pensamento de Paulo Freire, quando diz

¹ Bacharel em Serviço Social, pela Faculdade de Serviço Social (FASSO) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN), edja0275@gmail.com. Autora deste trabalho;

² Assistente social. Doutoranda em Serviço Social pela Universidade Federal de Pernambuco (PPGSS/UFPE). Mestra em Serviço Social e Direitos Sociais pela Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (PPGSSDS/UERN). Egressa do programa de Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Saúde da Família e Comunidade (RMABSFC/UERN, em parceria com a Prefeitura Municipal de Mossoró-PMM), na qual atualmente é tutora dos módulos de “Territorialização”, “Vigilância em Saúde” e “Educação Permanente e Popular”. Trabalhadora do Sistema Único de Assistência Social do Recife-PE (Suas/Recife-PE), na área de Gestão do Trabalho e Educação Permanente, camilamesquitaseso@gmail.com. Orientadora e coautora deste trabalho.

que, “se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda” (Freire, 2000, p. 67), acreditamos que a educação por si só não é sinônimo de mudança social.

Mas, ao mesmo tempo e no mesmo sentido, também concordamos com Andreola quando ele problematiza que “a educação não pode se restringir aos problemas de sala de aula. Na sua necessária dimensão ético-política precisa contribuir para a solução de problemas hoje tão graves, que dizem respeito à própria sobrevivência da humanidade e do planeta como um todo” (Andreola, 2011, p. 313).

Nesse sentido, entendemos que a educação, ao menos, pode direcionar para onde o educando olhará. Assim, para construir “outra educação”, não somente as pessoas precisam se “reeducar”, mas também o “próprio sistema” educacional que segue tênue com uma educação tradicionalista tensionada aos interesses da burguesia e defasada de uma educação feita para pensar criticamente (Gadotti, 2012).

Aqui, chamamos de “outras educações” aquelas que façam crítica à Educação Bancária (Freire, 1996) e se comprometam com outras perspectivas, princípios e valores vinculados às classes populares/trabalhadora e, dessa forma, desdobrem-se em metodologias diversas que sejam mais dialógicas, problematizadoras e, por vezes, metodologias participativas, lúdicas, criativas, com arte (Soares, 2022). Que fique claro: chamamos de “outras educações” muito mais pela crítica que se faz ao *modus operandi* da Educação Bancária do que por acreditar que realmente seria possível, dentro desse sistema social, outro sistema educacional substancialmente diferente. Não acreditamos que é possível construir um sistema educacional separado e “por fora” do sistema social. Mas consideramos essencial destacar que há iniciativas diversas que problematizam a Educação Bancária no sistema educacional, assim como esse sistema social.

Assim, buscando contribuir com o debate sobre a temática, este artigo **objetiva** compreender as concepções pedagógicas e de mundo de sujeitos coletivos que se contrapõem a Educação Bancária, ao menos em seus princípios e valores mais essenciais. Tal objetivo geral desdobra-se em dois **objetivos específicos**, quais sejam: 1- compreender a concepção de Educação Bancária e *outras educações*; 2- conhecer alguns Movimentos Sociais que trazem a criticidade e metodologias participativas.

A revisão bibliográfica teve como foco o conhecimento das definições e debates acerca de três categorias: **Educação Bancária, Educação Popular e Movimentos Sociais**.

Entendemos a **Educação Bancária** resumidamente como uma educação verticalizada/hierarquizada que transmite ensinamentos através de uma verdade pouco

questionada, como o “saber” daquele que detém os conhecimentos teóricos, assim como, aquele que “não sabe” ocupa um lugar apenas de receptor de informações.

E por **Educação Popular** compreendemos em linhas gerais como um paradigma pedagógico e ético político, que se desdobra em metodologias diversas, a partir dos princípios com os quais se compromete e dos grupos por quem é materializada. As quais são questionadoras da realidade e podemos chamar de “crítica”. Mas a depender *práxis*³ social, lugares e pessoas, a metodologias, os símbolos e os significados diversificam-se. Como exemplo, os **Movimentos sociais**, que podem trazer uma perspectiva de direitos sociais, agroecologia, aprender com as metodologias dos movimentos, diálogos que aflorem as lutas coletivas e de classe e entre outros. E, como principais aportes das três categorias tivemos: Freire (1996); Caldart (2000); Barreto (2005); Pulga (2013); Gadotti (2016). A pesquisa documental foi realizada a partir de documentário “Pensando com Paulo Freire”, da Escola Nacional Florestan Fernandes.

O método utilizado foi o materialismo histórico-dialético⁴, ou seja, é nele que se aportam as bases de nossas visões de mundo, no qual,

O objetivo do pesquisador, indo além da aparência fenomênica, imediata e empírica – por onde necessariamente se inicia o conhecimento, sendo essa aparência um nível da realidade e, portanto, algo importante e não descartável –, é apreender a essência (ou seja: a estrutura e a dinâmica) do objeto. Numa palavra: o método de pesquisa que propicia o conhecimento teórico, partindo da aparência, visa alcançar a essência do objeto (Netto, 2011, p. 22).

E, ao relacionar essa vertente teórica com objetivos do artigo, assim como, com os aparatos teóricos abordados, pôde-se analisar a produção e reprodução do ser social dentro de contextos sócio-históricos, aproximando-os da discussão sobre Educação Popular e seus espaços de construção.

³ “O conceito de práxis de Marx pode ser entendido como prática articulada à teoria, prática desenvolvida com e através de abstrações do pensamento, como busca de compreensão mais consistente e conseqüente da atividade prática - é prática eivada de teoria.” (PIRES, 1997, p. 86).

⁴ Ao utilizarmos as contribuições e metodologias de Paulo Freire como um dos escritores para fomentar a discussão sobre Educação Popular, compreendemos que suas escritas são tensionadas à fenomenologia e, apesar de ter elementos próximos à visão de mundo de Marx e Gramsci e explicitar algumas das contribuições desses autores – especialmente do Marxismo Humanista Cristã, muito forte na Teologia da Libertação – não podemos apontar Freire como referência marxista (Calado, 2009). A opção por, ainda assim utilizá-lo, diz respeito a nossa concepção da importância deste autor para Educação Popular no Nordeste, Brasil e América Latina. Acreditamos que, para falar de Educação Popular no Brasil, é essencial falar de Paulo Freire.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para explicar o que vem a ser uma proposta de “educação alternativa” que, muito por meio das sistematizações de Paulo Freire, ficou conhecida como Educação Popular, vamos explicitar primeiro à crítica feita pelo referido autor ao que ele chama de “Educação Bancária”.

O que de fato acontece dentro das salas de aula de uma educação tida como tradicional? Paulo Freire, grande educador e escritor da educação, em seu livro intitulado de “Pedagogia do Oprimido”, faz uma crítica (mote gerador de toda a sua pedagogia) à “Educação Bancária” (Freire, 1996, p. 57). Na Educação Bancária:

em lugar de comunicar-se, o educador faz ‘comunicados’ e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem paciente-mente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção ‘bancária’ da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1996, p. 57).

Com isso, na chamada por Paulo Freire (1996) de “Educação Bancária”, podemos problematizar que educandos(as) se aproximam de pequenos robôs que *a priori* precisam que seus criadores os configurem, para que sigam o comando destinado a eles sem contestar métodos e/ou resultados. Na Educação Bancária, “o educador [...] será sempre o que sabe, enquanto os educandos serão sempre os que não sabem. A rigidez destas posições nega a educação e o conhecimento como processos de busca” (Freire, 1996, p. 58).

No documentário “Pensando com Paulo Freire” uma educadora traz a reflexão de que “a-luno” é “sem-luz”, na etimologia da palavra. Ela traz que, em contraposição a isso, o Movimento do Trabalhadores rurais Sem Terra (MST):

[...] pega essa pedagogia de Paulo Freire, é... abordando não mais alunos e professores. E aí ele aborda a questão dos educandos e educadores. É, alunos é uma pessoa que não tem luz, é como se o professor fosse pra lá e só fosse lá para poder passar e o aluno, sem luz, sem nada, é... fosse lá só pra receber. E o educando e o educador não, faz essa troca de experiência, né? (Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4rx67XVe5w&t=627s>).

Essa concepção de “a-luno” coloca o educador como “dono do saber” e impacta na participação do sujeito educando, pois, ao ser colocado como o sujeito que “não sabe”, certamente o “a-luno” irá à procura apenas de “quem sabe” para obter respostas. Desse modo,

na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação. O seu “humanitarismo”, e não humanismo, está em preservar a situação de que são beneficiários e que lhes possibilita a manutenção de sua falsa generosidade [...]. Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico [...] (Freire, 1996, p. 58-59).

O ato da educadora ou do educador de reconhecer que não é detentor do saber absoluto, transcende um conceito transformador e que Freire denomina *educação libertadora*, “[...] de caráter autenticamente reflexivo, implica um constante ato de desvelamento da realidade” (1996, p. 64). Não se caracteriza como algo imediato e simples, mas sim, que necessita da consciência (e problematização da realidade) de ambos (educador e educando) que gradativamente distende-se sob os mesmos e/ou outros sujeitos um pensamento crítico da realidade. Por outro lado, “[...] a “bancária”, insiste em manter ocultas certas razões que explicam a maneira como estão sendo os homens no mundo e, para isto, mistifica a realidade” (Freire, 1996, p. 65).

Barreto (2005) traz que Paulo Reglus Neves Freire foi um nordestino nascido em Recife (1921-1997) que viveu primeiramente numa família de classe média. E após a crise de 1929 (cenário pós Primeira Guerra Mundial) conheceu a desigualdade social em formato de fome e dela teve a consciência das injustiças submetida aos pobres com um sentimento otimista de possíveis mudanças (Barreto, 2005). Então, “[...] uma das marcas da sua pedagogia [...] [era a] indignação frente à realidade injusta, mas também luta pela sua transformação” (Barreto, 2005, p. 22).

Uma das experiências marcantes na vida de Freire foi caracterizada por um projeto chamado “Quarenta Horas de Angicos”, que alcançou na aula inaugural 380 moradores de Angicos-RN, e destes, 300 foram considerados alfabetizados (Gadotti, 2014). Freire acreditava e defendia outro sistema educacional que valorizasse a “[...] relação estreita entre este sistema e a realidade. Ele insistia que essa organicidade se traduzia pela Leitura do Mundo, isto é, pela maior sensibilidade em relação aos problemas da vida cotidiana” (Gadotti, 2014, p. 55). Assim, em Angicos-RN, as práticas de alfabetização eram em torno daquilo que os moradores viam e viviam.

A partir dessas experiências de alfabetização de jovens e adultos (na qual se destaca o Rio Grande do Norte), no Movimento de Cultura Popular (em Recife-PE) e na aproximação

com grupos e organizações populares, que ele sistematiza a Educação Popular. E, ao mesmo tempo, metodologias próprias (Soares, 2017; Soares, 2022; Barreto, 2005).

Neste tópico, partimos de alguns pressupostos: 1- Há sujeitos na sociedade construindo experiências formais e informais de educação numa perspectiva contrária da Educação Bancária; 2- Muitos a chamam de Educação Popular. Bem como, nas contribuições de Freire (1996) e de Gadotti (2016) “[...] a escola não é o único espaço educativo: aprendemos na luta. Há muitos e novos espaços de aprendizagem: o mundo tornou-se educador. Qualquer espaço pode ser educativo [...]” (Gadotti, 2016, p. 5).

Mas o que seria “outra educação”? Ao partimos do olhar pedagógico articulado com a Lei 9.394/96 que estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional temos, como já mencionado, o Art. 1º, destacando que “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem [...] nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil [...]” (Brasil, 1996). Dito isso, os Movimentos Sociais populares expressam os interesses das classes subalternas. Tendo em vista “o desdobramento sociopolítico das contradições do desenvolvimento capitalista que se materializam na chamada ‘questão social’. Foram os Movimentos Sociais que transformaram a questão social, na realidade brasileira e em qualquer outra formação social capitalista, numa questão política e pública” (Duriguetto; Souza; Silva, 2009, p. 14).

Cabe dizer que a Questão Social, nas palavras de Iamamoto (2003), são um

[...] conjunto de expressões das desigualdades da sociedade capitalista madura, que tem uma raiz comum: a produção social cada vez mais coletiva, o trabalho torna-se mais amplamente social, enquanto a apropriação dos seus frutos mantém-se privada, monopolizada por uma parte da sociedade (Iamamoto, 2003, p. 27).

Em nossa concepção, os Movimentos Sociais são uma reação aos processos de desigualdade intrínsecos ao modo de produção capitalista. Dito isso, para compreendermos os Movimentos Sociais populares, temos palavras-chave que trazem novos ordenamentos “sociais” “econômicos”, políticos e “culturais” (Pulga, 2013) de idealização e transformação de uma sociedade de forma “avessada”. Assim, os interesses das classes populares são prioridades que rompem com uma lógica imutável, em que o “[...] fazer educação, [...] é necessariamente inacabamento, descontinuidade, movimento” (Caldart, 2000, p. 242).

Então, na medida em que pensamos a educação numa perspectiva crítica que anime a consciência coletiva, política e social das classes populares “[...] há uma compreensão mais profunda da educação popular como concepção de educação libertadora/emancipatória e não

de uma educação para o povo” (Pulga, 2013, p. 588), as pessoas se educam em relações horizontais e, ao dialogarmos, não falamos **para** alguém e sim **com** alguém.

Paulo Freire ao se fazer presente na discussão sobre Educação Popular, destacou uma discussão que Gramsci já trazia, na Itália, a qual, o elemento político nos processos de educação, compreendendo as classes sociais, a opressão dentro do sistema educativo, substitui a transmissão/criação do conhecimento (Puiggrós, 1994). Freire comentou um pouco da sua pedagogia, esta que, era

[...] desveladora das injustiças; desocultadora da mentira ideológica. Dizia que o trabalhador, enquanto educando, tinha o dever de brigar pelo direito de participar da escolha dos conteúdos ensinados a ele. Eu defendia uma pedagogia democrática que partia das ansiedades, dos desejos, dos sonhos, das carências das classes populares. (Freire, *[s.d.] apud* Barreto, 2005, p. 29).

Conforme isso, para muitos Movimentos Sociais populares, Educação Popular entra como uma nova forma de reordenar a perspectiva de Educação, direcionando-se a uma “educação de classe” voltada para a população que produz a riqueza, mas não se apropria dela: a classe trabalhadora. Ao tempo que questiona a realidade em que vive as pessoas e as relações envoltas, questiona também o modo de produção capitalista, as formas de acumulação e exploração que se expandem nas esferas sociais, econômicas, políticas e culturais.

Conforme Wanderley (2014) a Educação Popular é “histórica” correlacionando-se com o “avanço das forças produtivas”. É “política” abrangendo um cenário de lutas globais (reagindo a todas as formas de opressões). É “democrática”, pois é ante toda e qualquer regime que legitime desigualdades e hierarquize poderes antidemocráticos. É “transformadora e libertadora”, pois busca mudanças que revolucionem a estrutura social montada pelo capital e objetiva a construção e a legitimação do poder popular (Wanderley, 2014).

A Educação Popular, então, tem um viés político nas suas práticas, comprometendo-se com uma “dimensão pedagógica” articulada com os movimentos populares e pedagógicos. Nesse sentido, Gadotti (2016, p. 16) relata as oposições da Educação Popular:

[...] [se opõe] à mercantilização da educação, ao ensino burocratizado e ao pragmatismo político que reduza educação à escolarização, uma educação cada vez mais contestada pelas camadas populares, uma educação estandardizada, que exclui o debate político dos países que queremos (Gadotti, 2016, p. 16).

E para entendermos melhor como a Educação Popular transcende na sociedade, precisamos atentar o olhar para os sujeitos que vêm construindo essa “educação alternativa”. Por exemplo, os sujeitos que formam os Movimentos Sociais.

Os Movimentos Sociais e a Educação Popular, assim como, o movimento de Educação Popular em Saúde, acontecem por sujeitos que se encontram em espaços e vivências particulares em cada território. Produzem educação na medida em que animam homens e mulheres (e, crianças - em alguns movimentos, como por exemplo o MST com suas Cirandinhas) construtores e construídos das e pelas relações sociais. Tratando-se do Brasil é necessário considerar processos da formação sócio-histórica do país, que desvelam uma sociedade com grandes desigualdades sociais, a exemplo, “[...] o Brasil é um dos países mais desiguais do mundo: os 10% mais ricos concentram 59% da renda nacional total, enquanto a metade inferior da população leva apenas cerca de 10%” (Pellicer; Grasso, 2021, *s.p.*).

A reflexão trazida por Pulga (2013), apontando que saúde tem a ver com política e com processos problematizadores da realidade social, afirma que “o capitalismo em sua fase neoliberal, em que há a primazia da economia sobre a política e o todo da vida social, o corpo humano e a saúde passam a entrar na esfera do mundo da mercadoria [...]” (Pulga, 2013, p. 580). Nesse sentido, Caldart (2000) aponta para o papel que os Movimentos Sociais vêm ocupando na busca de “outras pedagogias”, contrapostas à bancária.

A exemplo, temos o Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) que é pioneiro na luta por terra, na qual, a sua criação se deu no período de 1979 a 1984 no Paraná. Como o nome já sugere, o movimento surgiu tendo como ponto de partida as lutas pela terra (a primeira articulação do MST) com a iniciativa dos trabalhadores e das trabalhadoras do campo. Estes e estas que, foram expulsos(as) das suas terras devido ao “processo de mecanização das lavouras”, processo da história do Brasil conhecido como “Revolução Verde” (Santos, 2017). Na qual, a exploração da mão-de-obra era mais intensa e grande parte dos trabalhadores foram descartados (Caldart, 2000). E, “assim se constituiu a base social que gerou ou que permitiu o nascimento do MST: [...] aumento brusco de concentração da propriedade da terra e do número de trabalhadores rurais sem-terra [...]” (Caldart, 2000, p. 69).

O MST é um importante sujeito pedagógico em Educação Popular pelas pedagogias que constrói na luta informalmente, por exemplo a Ciranda Infantil⁵, mas também pela iniciativa

⁵ “As cirandas infantis são espaços pedagógicos das crianças e facilitadores dos espaços de aprendizado do adulto. A ciranda infantil é uma prática educativa muito comum do MST, pois permite que os e as militantes estejam liberados e liberadas da tarefa de cuidar de seus filhos e possam assumir funções dentro das demandas do movimento” (Carcaioli, 2014, p. 53 *Apud* Caldart, 2010).

direta na educação formal que é tão importante quanto a informal, citando o exemplo do Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA⁶) pois ocupar os espaços acadêmicos e de pesquisa são igualmente importantes para a sociedade e como diz o próprio movimento “ocupar o latifúndio do saber”.

Outro movimento que podemos destacar é o Movimento de Mulheres Camponesas (MMC), pois “[...] é uma organização da sociedade civil, sem fins lucrativos, formado por mulheres camponesas, trabalhadoras rurais, agricultoras, quebradeiras de coco, ribeirinhas, dentre outras que vivem no campo e na floresta” (Pulga, 2013, p. 589). Pelo cuidado com a natureza, defesa da vida das mulheres e da humanização da vida em geral – em contraposição à valorização das mercadorias acima da vida – também é um movimento que se destaca na luta pela saúde e na construção de práticas de cuidado em saúde.

Destacamos aqui a perspectiva traga por Pulga (2013) na qual, a saúde coletiva dentro das comunidades é um “processo educativo-cuidador”, onde podemos elencar a

[...] reorientação alimentar, a energização, os chás, o uso de plantas medicinais e remédios feitos por elas para curar determinadas doenças, a mudança de postura nas relações familiares e cotidianas, até a conexão com o universo e a dimensão da fé e da transcendência (Pulga, 2013, p. 585).

Compreendemos que essas ações que são ligadas às mulheres do MMC espelham as relações geracionais, nas quais, esse processo coletivo certamente não foi apreendido dentro das escolas. E sim, acompanhando, observando e praticando junto às suas bisavós, avós, mães, tias, sobrinhas, amigas, irmãs e entre outras relações de mulheres para com mulheres dentro de suas terras. Nas quais, transmitem os saberes exalando o cuidado nos aprendizados coletivos.

Acreditamos que a Educação Popular em Saúde proporciona esse contato com o os coletivos dentro do território, assim como, o caráter político e social é aflorado dentro dos movimentos e no próprio MMC, com grande capacidade de desfocalizar o olhar da saúde apenas biomédico e ampliar a perspectiva do fazer saúde como um “processo educativo” e que tem grande poder de articulação com o povo que compõe a localidade e entidades, onde os

⁶ “O PRONERA, trabalha em regime de parceria com Instituições publicas e privadas sem fins lucrativos para ofertar educação nos níveis de educação de jovens e adultos, médio/técnico, superior e pos-graduação lato sensu ao trabalhadores do campo” (Lopes, 2015, p. 7). E de acordo com o “Art. 1º A política de educação do campo destina-se à ampliação e qualificação da oferta de educação básica e superior às populações do campo, e será desenvolvida pela União em regime de colaboração com os Estados, o Distrito Federal e os Municípios, de acordo com as diretrizes e metas estabelecidas no Plano Nacional de Educação e o disposto neste Decreto” (Brasil, 2010).

Movimentos Sociais tem destaque por ter o caráter das classes populares que compõem a luta, considerando a determinação social do processo saúde doença.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os Movimentos Sociais impulsionam uma luta de classes através de suas metodologias múltiplas, mas que, sofrem com a invisibilidade e marginalização dos movimentos. Dito isso, é importante expandir o olhar pedagógico educativo que os Movimentos Sociais exercem perante a sociedade, principalmente, nas classes populares

[...] como portadores da esperança, com suas múltiplas subjetividades políticas, lutando por moradia, pelo direito à terra, por transporte, segurança, pelos direitos humanos, pelo meio ambiente, saúde, emprego, diversidade e étnica, racial, de gênero, sexual etc. dando novo rosto à Educação Popular (Gadotti, 2016, p. 15).

Educação e Movimento Social, tal como, Educação Popular e uma pedagogia crítica e popular, trazendo a vida das classes populares como princípio de luta e de legitimidade das suas necessidades objetivas (moradia, alimentação, educação de qualidade e emancipatória, saúde etc.) e subjetivas (que transcendem o imediatismo e se complexificam de acordo com o tempo histórico e determinantes dos mesmos) mantendo de acordo com Caldart (2000) os seus “princípios”, “valores” e “objetivos” impulsionados numa “força pedagógica” em movimento constante.

Todo esse arcabouço teórico sobre educação e seus significados na sociedade Brasileira – nas desigualdades históricas, de raízes estruturais e culturais, nas negações de direitos, nas resistências e nas criatividade das classes populares –, propicia a ilustração dos princípios da contracorrente à Educação Bancária trabalhados até aqui. Vejamos esses que tornam a educação diversa:

QUADRO 01			
PRINCÍPIOS DE UMA EDUCAÇÃO MÚLTIPLA			
Crescimento	Movimento	Solidariedade	Linguagem
Diversidade	Cultura Popular	Socialização	Comunicação
Diálogo/conflito	Universal	Liberdade	Criticidade
Popular	Democrática	Alternativa	Questionamento/problematização

Revolução	Consciência	Esperança	Luta
-----------	-------------	-----------	------

Fonte: autoria própria.

Em concordância com Freire (1996), mesmo a “Educação Bancária” sendo hegemônica no “ensinar”, é preciso esperar, juntar as mãos, e assim, lutar por mais liberdade. É importante refletir sobre as palavras “libertar” e “questionar”, pois, a liberdade não vem só pelo conhecimento, não só subjetivamente, mas também pelas relações materiais e reação aos sistemas de dominação da sociedade. A exemplo, as lutas que envolvem racismo e patriarcado, não basta somente compreender que são bases na sociedade brasileira, é preciso lutar contra elas e criar caminhos para sua desconstrução.

REFERÊNCIAS

ANDREOLA, Balduino Antonio. **Por uma pedagogia das grandes urgências planetárias**. Santa Maria [online]. 2011, vol. 36, n. 02, p. 313-330.

BARRETO, Vera. **Paulo Freire para educadores**. São Paulo: Arte & Ciência, 2005.

BRASIL. Decreto nº 7.352, de 4 de novembro de 2010. Dispõe sobre a política de educação do campo e o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária - PRONERA. **Diário Oficial [da república federativa do Brasil]**, Brasília, 2010. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/decreto/d7352.htm. Acesso em: 01 ago. 2023.

CALADO, Alder Júlio Calado. Rastreado fontes da Utopia freireana: marcas cristãs e marxianas do legado de Paulo Freire. In: CALADO, Alder Júlio Calado (Org.). **Revisitando Paulo Freire: diálogo, prática docente, corpo consciente e inspiração cristã-marxiana**. João Pessoa: Idéia, 2008. p. 67-109.

CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do Movimento Sem Terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis: vozes, 2000.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. **Conhecimentos ordinários, currículo e cultura: artes de fazer no acampamento Elizabeth Teixeira**. 2014. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Ensino de Ciências e Matemática) – Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2014, p. 51-55.

DURIGUETTO, Maria Lúcia; SOUZA, Alessandra Ribeiro de; SILVA, Karina Nogueira. Sociedade civil e movimentos sociais: debate teórico e ação prático-política. **Revista Katálysis**, v. 12, p. 13-21, 2009.

ENFF, Escola Nacional Florestan Fernandes. **Pensando com Paulo Freire**. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=-4rx67XVe5w&t=266s>. Acesso em: 28 ago. 2023.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Ed. UNESP, 2000.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. São Paulo: Paz e Terra, 1996, p.57-76.

GADOTTI, Moacir. Alfabetizar e Politizar. Angicos, 50 anos depois. [s.l.]: **Foro de Educación**, v. 12, n. 16, 2014. Disponível em: file:///C:/Users/Edja/Downloads/298-470-1-SM.pdf. Acesso em: 28 ago. 2023.

GADOTTI, Moacir. Educação popular, educação social, educação comunitária: conceitos e práticas diversas, cimentadas por uma causa comum. *In: Congresso Internacional de Pedagogia Social*. São Paulo [s.ed.] 2012.

GADOTTI, Moacir. **Estado e educação popular: desafios de uma política nacional**. Brasília: [s.ed.] 2016, p. 1-21.

IAMAMOTO, Marilda Villela. **O serviço social na contemporaneidade: trabalho e formação profissional**. São Paulo: Cortez, 2003, p. 27-37.

LOPES, Cinthia Fonseca. Educação do campo, PRONERA e o Serviço Social da terra: articularidades de uma proposta em construção. São Luís: **VII Jornada Internacional de Políticas Públicas**, 2015. Disponível em: <http://www.joinpp.ufma.br/jornadas/joinpp2015/pdfs/eixo13/educacao-do-campo-pronera-e-o-servico-social-da-terra-articularidades-de-uma-proposta-em-construcao.pdf>. Acesso em: 01 ago. 2023.

PELLICER, Lluís; GRASSO, Daniele. **Os 10% mais ricos com 76% do patrimônio do planeta, o retrato da desigualdade na pandemia**. El país, 2021. Disponível em: <https://brasil.elpais.com/economia/2021-12-07/os-10-mais-ricos-com-76-do-patrimonio-do-planeta-o-retrato-da-desigualdade-na-pandemia.html>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PIRES, Marília Freitas de Campos. **O materialismo histórico-dialético e a educação**. Interface-comunicação, saúde, educação, 1997. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/S1414-32831997000200006>. Acesso em: 28 ago. 2023.

PUIGGRÓS, Adriana. História e perspectiva da educação popular latino-americana. *In: GADOTTI, Moacir; TORRES, Carlos Alberto (org.). Educação popular: utopia latino-americana*. São Paulo: Cortez Editora, 1994, p. 19-29.

PULGA, Vanderléia Laodete. Contribuições do movimento de mulheres camponesas para a formação em saúde. **Trabalho, educação e saúde**, v. 11, p. 573-590, 2013.

SANTOS, Josiane Soares. **Particularidades da “questão social” no capitalismo brasileiro**. Rio de Janeiro: Cortez, 2017.

SOARES, Camila Mesquita. “Faz escuro, mas nós cantamos”: Serviço Social e Educação Popular. *In: CASTRO, Paula Almeida de; SILVA, Gessika Cecília Carvalho da; SILVA, Alex Vieira da; SILVA, Givanildo da Silva; CAVALCANTI, Ricardo Jorge de Sousa (Orgs.). Escola em Tempos de Conexões – v. 02*. 1 ed. Campina Grande/PB: Realize Editora, 2022, v. 02, p. 1341-1359.

SOARES, Camila Mesquita. **“Não nos afastemos muito, vamos de mãos dadas”**: serviço social e educação popular. 2017. Monografia (Graduação em Serviço Social) - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte, Mossoró, 2017, p. 29-37.

WANDERLEY, Luiz Eduardo W. MEB e educação popular. **Revista Em Pauta: teoria social e realidade contemporânea**. Rio de Janeiro, n. 33, v. 12, 2014, p. 97-107.