
Educação Popular a partir dos óculos da classe trabalhadora: a educação dos *de baixo* – e com eles – na perspectiva do educador popular Alder Júlio Ferreira Calado

Alexandre Soares de Sousa¹

 <https://orcid.org/0009-0009-2115-0490>

Severino Bezerra da Silva²

 <https://orcid.org/0000-0002-3062-6640>

Resumo

O presente artigo tem o objetivo de apresentar a compreensão que o Educador Alder Júlio Ferreira Calado organizou sobre Educação Popular. Caracteriza-se como um estudo teórico de caráter reflexivo, embasado em vivências subjetivas do Educador Popular Alder Júlio Ferreira Calado bem como em referências bibliográficas que fundamentam sua compreensão sobre Educação Popular. Observa-se, portanto, a necessária e utópica sociabilidade alternativa, em que todos e todas voltem ao pensamento originário que foi esquecido, cuja lembrança a Educação Popular tem o dever de fazer acontecer por meio da memória histórica daqueles e daquelas que tombaram na caminhada por um mundo mais igual, fraterno e livre.

Palavras-chave: Educação Popular. Inacabamento. Formação omnilateral. Classe trabalhadora. Mística revolucionária.

Popular Education through the glasses of the working class: education for and with those "from below" from the perspective of popular educator Alder Júlio Ferreira Calado

Abstract

This article aims to present the understanding that the educator Alder Júlio Ferreira Calado organized about Popular Education. It is characterized as a theoretical study of a reflective nature, based on subjective experiences of Popular Educator Alder Júlio Ferreira Calado, as well as bibliographical references that support his understanding of Popular Education. Therefore, we can observe the necessary and utopian alternative sociability, in which everyone returns to the original thought that was forgotten, the memory of which Popular Education has the duty to make happen through historical memory, of those who fell along the way. for a more equal, fraternal and free world.

Keywords: Popular Education. Unfinished. Omnilateral education. Working class. Revolutionary mystique.

¹ Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: alexandre74ssoares@gmail.com.

² Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa: severinobsilva@uol.com.br.

Introdução

Alder Júlio Ferreira Calado é um educador popular pernambucano cuja trajetória mais significativa e profunda tem ocorrido no estado da Paraíba. Calado acompanha Movimentos Sociais da região Nordeste do Brasil desde os anos 1960 – podemos citar também sua participação em sindicatos, associações e trabalhos com a população rural e urbana (Calado, 2020). Nesse sentido, o uso do termo “óculos da classe trabalhadora” é uma alusão ao tempo em que o Professor Calado esteve em processo de discernimento vocacional e prestes a sair de sua cidade natal, Pesqueira, PE, para estudar no Seminário Católico, em Santa Maria, RS, nos anos 1960. Devido à sua tenra idade, não compreendia quão importante era essa simbologia. Um dos marcos em sua trajetória de vida ocorreu justamente quando trabalhadores da antiga Fábrica Peixe³, na qual seu pai também trabalhava, juntaram-se e fizeram um tipo de cota, uma *vaquinha*, para que ele pudesse comprar seu primeiro par de óculos, o que pode exemplificar seu comprometimento desde cedo com a classe dos *de baixo*.

Nesse contexto, raramente filhos e filhas de empregadas domésticas e de ascensoristas, porteiros, pedreiros, torneiros e mecânicos, por exemplo; e pessoas da classe média são os que compõem o rosto do intelectualismo brasileiro de ontem e de hoje – corriqueiramente, o rosto do intelectualismo no Brasil é composto pela classe burguesa ou opressora. A mídia televisiva é profissional em relatar casos de ascensão social, isto é, em noticiar o egresso de algumas pessoas da classe popular, trabalhadora e pobre, e torná-las referências para as demais. É habitual, por exemplo, assistir pela TV, ou até mesmo em lançamentos de livros biográficos sobre o assunto, histórias de, entre outros, jogadores de futebol, cantores de diversos gêneros musicais, atores e atrizes de renome nacional e internacional que obtiveram sucesso e acumularam muito dinheiro.

Comparamos muitos intelectuais advindos das camadas mais pobres da sociedade a esses *bem-sucedidos*, os quais, na maioria das vezes, esquecem ou preferem esquecer suas vidas passadas e ordinárias, pois se encontram nas mais longínquas constelações. Quando resolvem

³ A Fábrica Peixe teve grande relevância na atividade agroindustrial em 1898, em Pesqueira, PE. Atuava na fabricação de doces e extrato de tomate, atividade que perdurou por todo o século XX. Foi responsável por mudanças socioeconômicas naquela cidade, pois empregava pessoas direta e indiretamente no plantio e processamento do tomate. Devido à sua dimensão, também influenciou na rotina e no modo de vida das pessoas, possibilitando o surgimento de classes sociais, como a burguesia industrial e uma classe de operários assalariados. Transformou, assim, a cidade em um importante polo econômico (Xypas; Santos, 2014).

descer ao planeta dos pobres são como cometas que passam repentinamente e somente voltam daqui a 70 anos.

Fernandes (1991) relata:

O intelectual não pode se dissociar da prática política, sob pena de perder a perspectiva de classe e cair no vício acadêmico do pensamento abstrato [...]. Em 1964, a minha inclusão em uma lista de professores a serem inquiridos pelos policiais militares estava ligada à minha própria vida intelectual. Quando eu cheguei à universidade, eu era o Florestan de origem proletária, o que nunca neguei. Eu não procurei na universidade um meio de ascender socialmente e me confundir com as elites. Sempre tive um papel ativo [...]. Em 1964, puniu-se esse padrão intelectual, indesejável em uma sociedade na qual as elites querem manter a sua ordem de qualquer maneira.

Talvez isso nos faça repensar o papel do intelectual dito orgânico⁴, que as universidades têm e produzem. Calado é um desses poucos ou quase extintos e distintos intelectuais que não negam suas origens proletárias.

Cada tópico aqui elaborado para a composição e apresentação do conceito ou da compreensão que Calado desenvolveu sobre Educação Popular ao longo de sua vida e de sua práxis educativa é interdependente dos outros, bem como fundamental para tal realização: no tópico I tratamos de expor a essencialidade da educação que se associa ao inacabamento do ser humano, cujo retorno a esse *pensamento originário* é primária e prioritariamente tarefa da Educação Popular; no seguinte, apresentamos o ser humano como processo que se faz e refaz na história a partir da memória histórica; já no tópico III mostramos a imprescindibilidade de uma formação omnilateral que contempla o ser humano por completo, aproximando-o do pensamento originário e resultando na sociabilidade alternativa; no tópico IV é apresentada a alternativa de sociedade contrária à atual regida pelo sistema capitalista, e que só pode ser erigida pela classe trabalhadora e pelos de baixo; já o tópico V trata sobre a mística da vida diária, mesmo em tempos de luta.

No que diz respeito à metodologia, este trabalho caracteriza-se como um estudo teórico de caráter reflexivo, fundamentado em vivências subjetivas do Educador Popular Calado e em

⁴ “São orgânicos os intelectuais que, além de especialistas na sua profissão, que os vincula profundamente ao modo de produção do seu tempo, elaboram uma concepção ético-política que os habilita a exercer funções culturais, educativas e organizativas para assegurar a hegemonia social e o domínio estatal da classe que representam” (Gramsci, 1975, p. 1.518).

referências bibliográficas que embasam sua compreensão sobre Educação Popular, com o objetivo de apresentar a compreensão que ele organizou sobre Educação Popular.

A Educação Popular como proposta de pensamento originário e de formação do ser humano como trabalho inacabado

Enxergar a Educação Popular a partir da classe trabalhadora é mergulhar no tempo em que a educação era um princípio, um pensamento, uma matriz originária vinculada à política e à humanização. É voltar ao alicerce fundante em que todos e todas eram igualmente tratados como seres humanos em processo de inacabamento – aquilo que poderíamos denominar de *gênesis da educação*. Esse ambiente em que as pessoas eram gestadas para a coletividade e, por conseguinte, colocavam em exercício suas humanidades caiu no esquecimento. Ou seja, esquecemo-nos de que somos ontologicamente coletivos, relacionais, dialógicos, e que, para sermos considerados humanos, necessitamos uns dos outros.

A educação e a humanização surgiram mutuamente, ou seja, o processo de humanização dá-se impreterivelmente de maneira interligada a essas mencionadas condicionantes. Ser humano implica ser educado para o exercício da cidadania. Ser cidadão ou cidadã significa habitar a cidade ou a *Polis* – isto é, é saber educadamente conviver com o outro diferente de si.

Esse argumento é uma das pilastras fulcrais que compõem o pensamento originário de que falamos há pouco e que terminou por cair em esquecimento. Nesse sentido, um ser humano não se compreende sem o outro, e ambos são fundamentalmente necessários para a constituição ontológica do ser humano. Referimo-nos ao político que em nada tem a ver com a desvinculação de política e educação couraçada por pessoas ou grupos que ainda hoje preferem fomentar essa lógica da separação – que, por sua vez, resulta no abandono do verdadeiro sentido de educar, no afastamento daquilo que pertence ao pensamento do qual fazemos parte, porque sem isso não seríamos humanos em nossa integralidade. Buzzy (1996, p. 107) lembra quão importante é historicamente essa relação:

Para os gregos antigos, o fim de toda formação humana era a existência política, onde muitos, morando num mesmo lugar (*pólis*), viviam na unidade, isto é, no mesmo acolhimento. E quanto mais viviam a existência política, tanto mais necessidade sentiam de praticar a educação.

Essas categorias – política e humanização – formam o que entendemos por educação. Quando as separamos, fragmentamos o que não é para fragmentar, provocamos em nós um vazio, uma sensação de que algo está faltando. Dessa forma, a educação deveria seguir no encaixe desse horizonte e nunca o perder de vista, no entanto o que vemos é que ela se desvirtuou de sua matriz e, por conseguinte, deixou-nos no vácuo e lançou-nos em perdição. Perdemos ou roubaram-nos nossas possibilidades de sermos humanos – ficamos órfãos de humanidades. Segundo Jaeger (2013, p. 2), a nossa real condição e situação educativa é vivermos em coletividade – “antes de tudo, a educação não é uma propriedade individual, mas pertence por essência à comunidade”.

Somente uma casa, um hospital, uma universidade, um carro, por exemplo, dizem respeito a coisas que são suscetíveis de acabamento, isto é, quem pode realizar essa tarefa de deixar em ordem, organizar, consertar, terminar objetos e coisas é o ser humano. Posto isso, faz-se necessário retornarmos à ideia do inacabamento, pois somente as coisas e os objetos merecem ser vistos como acabados. Nós não cabemos dentro dessa racionalidade *coisificante*, isto é, que nos tornaria iguais a qualquer coisa lançada simplesmente aí.

O inacabamento é ontológico ao ser humano; faz parte de nossa essência como seres existentes na história ou no mundo. Sobre isso, Calado (2001, p. 19), dialogando com Freire, apresenta o seguinte comentário:

Ser de relação como modo de existir é vocação ontológica dos humanos, completada por outros traços, a exemplo de sua natureza também inconclusa. Inconcluso, aliás, não afeta apenas a condição humana, pois ‘onde há vida há inacabamento’, sendo que ‘entre homens e mulheres o inacabamento tornou-se consciente’ [...]. Este traço de inconclusão Freire estende aos espaços societários, inclusive como condição de quem se reconhece como ser biófilo, portanto ser de esperança, na medida em que ‘Só na convicção do inacabado pode encontrar o homem e as sociedades o sentido da esperança. Quem se julga acabado está morto’ [...].

O inacabamento transmite a ideia de que algo começou a ser feito, mas ainda não terminou – e ao que nos parece nunca vai terminar. Quando pensamos ter chegado ao término, de repente, como em um lampejo de lembrança, lançamo-nos à frente e voltamos ao ponto de partida, ou seja, aos pontos alfa e ômega de nossa existência. Princípio e fim fazem parte da

nossa condição existencial histórica no mundo. Não tem sentido pensarmos que estamos caminhando, isto é, que somos apenas parte de um processo que visa ao término.

Por isso, os conceitos de inacabado e trabalho têm a ver com o ser humano que somos, que se mantém interligado ao mundo, o que, por sua vez, significa também estar em sintonia com todo o cosmos. No princípio tínhamos o caos: a desordem, a balbúrdia, o tumulto; nada que está na natureza surgiu de contos de fadas ou do simples manejo das mãos de um deus que quis brincar de mágico. Tudo o que vemos e temos é resultado de milhões de anos de evolução. A esse respeito, o conhecimento científico já nos dá garantias de que não precisamos mais nos apegar a relatos mitológicos.

Daí entendemos o motivo pelo qual a Educação Popular tem mais a ver com esse elo perdido – que nos distanciou de nossas humanidades –, empenha-se em resgatá-lo e propõe voltarmos ao ideário matricial da nossa ontológica condição humana no mundo.

Aqui, não se trata apenas de abordar uma ideologia pedagógica, tendência ou até mesmo teoria da educação. A questão à qual nos referimos não é uma questão qualquer, mas a questão fundamental que não deveria se prender a questiúnculas, haja vista se tratar de humanização, ou melhor, da inacababilidade do ser humano. Por essa razão, inferimos que a inacababilidade isenta-nos de qualquer tentativa de coisificação, pois somos seres em construção fazendo-nos e refazendo-nos dentro do fluxo da história.

Nos próximos tópicos pretendemos aprofundar essas questões e apresentar outras complementares.

O homem que é feito fazendo-se e refazendo-se na história com base na memória histórica

Um povo desmemoriado que não conhece seu passado histórico torna-se vulnerável a todo tipo de submissão. Por isso, ser consciente de sua história é continuar na história como protagonista e construtor dela mesma, a qual não pode ser atemporal nem a-histórica. Não podemos admitir que pessoas vivam sem história e acreditando em estórias como as contadas pelo andar *de cima*. Sempre eles mesmos contaram e contam suas versões, atribuindo-as ao valor inquestionável e, conseqüentemente, dogmático. De acordo com Calado (1994), as ideias dominantes incutidas em nossas cabeças tornaram-se referência para muitas gerações, que se

alimentaram de inverdades narradas a gosto pela classe dominante, mas não a contragosto da maioria da classe dominada. Conforme ele,

[...] o processo de inculcação ideológica que atravessa toda sociedade de classes - via cultura e educação - faz com que sucessivas gerações assimilem e reproduzam, ao longo de séculos, a ideia de que a América e, depois, o Brasil tenham sido 'descobertos'. Tornou-se até folclórica a pergunta: 'Quem descobriu o Brasil?' E, pensando bem, dificilmente poderia ser diferente. A começar pelo fato de que foram os próprios colonizadores e seus descendentes que escreveram e interpretaram a história oficial do Brasil. Ora, é claro que isso faz diferença, pois, como diz a sabedoria dos repentistas populares: 'quem dá o mote, puxa a palavra' (Calado, 1994, p. 15).

Dessa forma, a memória histórica é bastante relevante, uma vez que nos remete ao fio condutor em que encontramos a nós mesmos. Nela encontra-se talhada nossa identidade na condição de pessoas individuais e coletivas e exercita-se o nosso modo de ser histórico. Todavia, a memória histórica à qual nos referimos é a dos oprimidos, daqueles e daquelas que nunca tiveram a oportunidade de reconstruir de maneira anamnética suas histórias de vida. Conforme Calado (1994, p. 45-46),

[...] a memória histórica dos oprimidos sempre provoca arrepios nas classes dominantes de todos os tempos. Não é por acaso a insistência de Antônio Gramsci em citar Marx (por exemplo, em sua Crítica à Filosofia do Direito de Hegel), quanto ao potencial transformador de uma teoria, quando apossada pelas massas.

Esse argumento entra em sintonia com o que pensa Freire (2017), que, em seu livro *Pedagogia do oprimido*, relata a necessidade de a classe oprimida ter uma teoria sobre a classe opressora. Então, todas as ideias organizadas na principal obra do pedagogo foram para dar respaldo à classe dos de baixo. Os opressores sempre tiveram a seu favor todo tipo de técnicas, teorias, ciências, o Estado, filosofias, teologias – tudo que justifique a dominação e a torne natural e normal. Um exemplo dessa normatização bestializada com as pessoas foi a escravização de pessoas negras no Brasil. Essas pessoas eram tratadas como mercadorias e submetidas por seus senhores a todo tipo de castigos. Nesse ponto, houve a chancela teológica da Igreja Católica, que via essa desumanização como algo que estava de acordo com as leis divinas.

Nas palavras de Freire (2017, p. 252), “todo o nosso esforço nesse ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos, para se libertarem, igualmente, necessitam de uma teoria de sua ação”.

Por esse motivo, o motor da história difere da história do motor. O motor da história diz respeito à luta de classes: ricos e pobres, opressor e oprimido; já a história do motor refere-se àquilo que Francis Fukuyama decretou como o fim da história. A história do motor seria a história do capitalismo, o qual se tornou a medida de todas as coisas. Na história do motor é escamoteada a realidade entre opressor e oprimido, e o instrumento utilizado para tal fim é a alienação.

Em relação a isso, Calado (2000a) faz uma análise crítica de conjuntura e aponta quais circunstâncias levaram à decretação do fim da história. Em suas palavras, a consequência disso também significa o império do pensamento único:

[...] não é segredo que estamos metidos numa conjuntura sócio-histórica marcada por uma profunda, longa e multifacetada crise: de modelo de sociedade, de valores econômicos, políticos e culturais. Com o desabamento do regime stalinista característico de experiências como a da ex-URSS e a dos países do Leste Europeu, os arautos do Capitalismo, em sua fase/face dita neoliberal, trataram de tirar o máximo de proveito, reinando, soberanos, num mundo unipolarizado, dando-se até o luxo de semear a ideologia do “fim da história” e da vitória definitiva do “pensamento único”, a cujas lógicas e armadilhas não poucos pensadores ditos progressistas vêm sucumbindo (Calado, 2000a, p. 9).

Decretar o fim da história é fazer aquilo que a classe opressora habitualmente está acostumada a fazer: absolutizar seus feitos. Quem afirma que a história terminou é senhor tanto do começo como do fim. O pensador Fukuyama não fala por si; ele representa a vontade invisível do sistema dominador. Isso significa que não temos outra saída ou caminho a não ser continuar trilhando pelo capitalismo?

Não é por acaso que a famosa frase de Marx no *Manifesto Comunista* corrobora a ideia de que o *apartheid* social entre ricos e pobres, opressores e oprimidos existe já de longo tempo. Em seus termos isso é transcrito assim: “a história de todas as sociedades até hoje existentes é a história das lutas de classes” (Marx, 2005, p. 40).

O melhor conceito de história que aproxima conhecimento de realidade é esse elaborado por Marx, principalmente no que diz respeito à classe trabalhadora ou aos de baixo. Seria a

melhor teoria para compreendermos o modo como a base da pirâmide social é explorada e vilipendiada. Isso porque o fim da história corresponde ao fim da humanidade, ao fim do ser humano como projeto inacabado. Daí que o fazer não se limita ao fazer das coisas, pois nós fazemos na condição de possibilidades históricas, ou seja, somos gestados na história.

De acordo com o modelo econômico capitalista, até hoje, o Estado precisa do povo para manter-se no poder, mas sem promover ou ofertar a totalidade do que é necessário para que as pessoas vivam bem. O Estado representa os interesses gerais de todos os setores da sociedade: os populares, os médios e a burguesia (Gadotti; Torres, 1992).

Por esse motivo, quando as coisas são colocadas como acabadas, entendemos o fazer como toda ação na qual gira o capitalismo ou o liberalismo econômico. Esse sistema depende desse pressuposto para sobreviver. Não à toa, a expressão francesa “*laissez faire*”, que significa “deixar fazer”, é o mote símbolo da ideia capitalista. Ou seja, fazer para produzir; uma coisa se liga à outra dependentemente. A lógica do sistema econômico vigente reduz a nossa ação à produção e, no que lhe concerne, à objetificação.

O fazer torna-se o *motor móvel* de uma cadeia que passa pelo produzir e chega teleologicamente ao consumir. Todas essas etapas dizem respeito ao processo mercadológico ao qual as coisas são submetidas. A problemática que nos faz refletir é quando nos tornamos suscetíveis à coisificação.

Dessa forma, Calado (1994, p. 11-12) assegura que,

[...] ao mesmo tempo, importa, nesta ocasião, ter presente que nos encontramos, ontem como hoje, diante de um processo dinâmico e cheio de contradições. Ao lado de sucessivas práticas político-pedagógicas de dominação, cumpre não perder de vista igualmente a longa sucessão de práticas de resistência por parte das classes subalternas e das culturas oprimidas. Animado dessa perspectiva, tem-se aqui como objetivo refletir criticamente, e a partir das perspectiva dos povos e grupos dominados, sobre diferentes aspectos socioculturais e político-educativos, tentando aportar alguns elementos que possam contribuir, de alguma forma, com os debates realizados junto às camadas populares, de modo especial aqueles grupos envolvidos com Educação Popular, na caminhada e nas lutas cotidianas, na cidade e no campo, em busca da construção de uma sociedade justa, solidária e democrática, ou seja: socialista, calcada no esforço permanente de construção de novas relações sociais, nos mais diferentes espaços sociais e interpessoais.

O *fiat*, ou melhor, o *faça-se* em relação ao trabalhador diz respeito não a um sujeito indeterminado de uma oração, mas a um bem determinado: pessoas, homens e mulheres em sua maioria desconhecedores e alienados de seus respectivos direitos humanos de ser. O capitalismo existe para tornar invisível a pessoa que trabalha, sem conhecer sua ação produtora e reprodutora. Não existimos para o trabalho como a única dimensão da nossa existência – nossas vidas não giram em torno dele. A canção “Eu sou roceiro”, que reproduzimos a seguir, expressa bem essa inquietação:

Eu sou roceiro

Eu sou roceiro, vivo de cavar o chão.
Tenho as mãos calejadas, meu senhor.
Me falta terra, falta casa e falta pão.
Não sei onde é o Brasil do lavrador.
Só tenho a enxada e o título de eleitor
Para votar em seus fulanos educados
Que não fazem nada pelo pobre agricultor,
Que não tem terra para fazer o seu roçado
[...]
Sou um soldado retirante sem medalha,
Sou estrangeiro quando pego a reclamar.
Sou camponês que usa tanga e sandália,
Sou brasileiro só na hora de votar
(Lima, 1982, p. 110-111).

A primeira estrofe descreve bem a intenção mecânica do sistema de produção capitalista que faz com que as pessoas se esqueçam de suas humanidades e as torna mais fáceis de serem manipuladas. “Viver cavando o chão” representa a exploração do trabalho que atinge muita gente deste país e do mundo – como tatus, toupeiras, formigas, sempre a olhar para o solo como se essa fosse a sua real situação, cuja perspectiva de mudança está fora de cogitação. As “mãos calejadas” são mais um aspecto ou espectro desse modo de ser – ou melhor, modo de *ser-menos* de gentes desumanizadas que caracteriza a real situação dos que são submetidos e submetidas a trabalhos forçados ou análogos ao trabalho escravo.

Não somos trabalho, somos trabalhadores e trabalhadoras abertos a trabalhar, mas não para sermos parte de um processo laboral que nos engole e nos torna coadjuvantes. Se somos inacabados, trabalhamos como protagonistas e construtores de um mundo melhor.

Por isso, o trabalho tem que ser enxergado como princípio educativo. Essa maneira verticalizada – ou melhor, de cima para baixo – sugere uma hierarquização: quem sempre esteve em cima é maior e melhor do que quem sempre esteve embaixo. Isso apenas reflete o fosso constituído ao longo da história – história marcada pelo dicotômico conflito entre classes de opressores e oprimidos, isto é, entre ricos e pobres (Marx, 2005).

Essa situação é semelhante àquela em que se encontravam o *rico epulão e o perebento Lázaro*. Ou seja, entre eles existe uma zona limítrofe, que divide e mantém a divisão, por entender que esta é inalterada: quem se encontra em um dos polos deve manter-se como tal. Não pode sair, emigrar, partir para o do outro, pois não se trata de mudança de fase, porém, deve continuar condenado(a), cada qual fomentando esse antagonismo.

Marx (2013, p. 327) aponta os elementos constitutivos do trabalho humano e diferencia-o do trabalho animal:

Não se trata, aqui, das primeiras formas instintivas, animais [tierartig], do trabalho. Um incomensurável intervalo de tempo separa o estágio em que o trabalhador se apresenta no mercado como vendedor de sua própria força de trabalho daquele em que o trabalho humano ainda não se desvincilhou de sua forma instintiva. Pressupomos o trabalho numa forma em que ele diz respeito unicamente ao homem. Uma aranha executa operações semelhantes às do tecelão, e uma abelha envergonha muitos arquitetos com a estrutura de sua colmeia. Porém, o que desde o início distingue o pior arquiteto da melhor abelha é o fato de que o primeiro tem a colmeia em sua mente antes de construí-la com a cera. No final do processo de trabalho, chega-se a um resultado que já estava presente na representação do trabalhador no início do processo, portanto, um resultado que já existia idealmente. Isso não significa que ele se limite a uma alteração da forma do elemento natural; ele realiza neste último, ao mesmo tempo, seu objetivo, que ele sabe que determina, como lei, o tipo e o modo de sua atividade e ao qual ele tem de subordinar sua vontade.

Comumente conhecemos trabalhador e trabalhadora como pessoas advindas das camadas populares, ou melhor, os mais pobres – como se essa condição fosse atributo restrito a esse público. Trabalhador e trabalhadora é a condição e a situação daqueles e daquelas que trocam sua força de trabalho por recompensa. Ou seja, todos e todas que recebem uma renda mensal, quinzenal, semanal ou diária em troca do uso de sua força; e mais, a classe trabalhadora não é organizada por pessoas que detêm o modo de produção capitalista: empresários, banqueiros, industriais etc. Continuando nossa reflexão, Freire (1989) iguala os

diversos tipos de trabalho, muitas vezes valorizados ou desvalorizados por se encontrarem em tarefas diferentes. Segundo ele, homens e mulheres trabalham, pensam e atuam. E trabalham porque tornaram-se capazes de programar e dar finalidades a seu trabalho, pois o ser humano, ao trabalhar, usa o corpo inteiro. O corpo é consciente, portanto, não está certo fazer uma separação entre trabalho manual e trabalho intelectual. Os trabalhos das roças e das fábricas também são intelectuais.

Com relação a essa passagem, Calado (2001, p. 11-12) tece com aprofundamento um comentário no qual traça o perfil marxiano de Freire, desvelado nas obras citadas:

Traço igualmente forte da/na práxis freireana, que também remete talvez mais diretamente a Marx do que ao Marxismo (pelo menos em algumas de suas formulações), é a sua convicção tantas vezes reiterada, de que a libertação não irrompe como dádiva da classe dominante, mas como obra dos próprios trabalhadores. [...] Pensamento estreitamente ligado a um outro valor tão caracteristicamente freireano: o de autonomia. Outra presença marcante do referencial marxista no pensamento freireano, ao longo de seus textos, é a do conceito Trabalho. Ao se (re)ler [*sic*] textos seus como *Cartas à Guiné-Bissau*, *A Importância do Ato de Ler*, entre outros, percebe-se o alto grau da influência recebida por Freire do referencial marxista. Chama especialmente a atenção o enfoque do Trabalho, em sua omnilateralidade, destacando bem noções tais como a dimensão educativa do trabalho, a associação trabalho intelectual - trabalho manual, bem como sua dimensão transformadora. [...]. Tal é o lugar que Freire atribui ao Trabalho no processo de libertação, ao ponto de afirmar que, vitimado pela violência desumanizante imposta pelo sistema de opressão, o ser humano, no esforço de resgate de sua verdadeira condição, não tem outra opção a não ser a de encampar [...]. Ao que também acresce a necessidade de se articular adequadamente estudo e trabalho, tarefa a ser proposta especialmente à juventude, sem qualquer caráter impositivo, mas sim pelo convencimento.

Por essa razão, é importante fazer com que a classe trabalhadora perceba e entenda quão necessária é sua formação, a qual se dá de forma excepcional, diferenciada para não reproduzir os mesmos gestos, as mesmas artimanhas da classe opressora. É uma educação voltada para as camadas populares, uma Educação Popular com essas facetas freire-marxianas. Isso significa que aqueles que são preparados têm consciência de classe social e memória histórica, o que os torna protagonistas de uma outra sociabilidade, de uma outra história contada que não é essa aí, isto é, a desumanizante.

Diante disso, a memória histórica dos de baixo torna-se elemento importantíssimo, pois resgata a luta daqueles e daquelas que, de forma oral ou escrita, direta ou indiretamente contribuíram para que tivéssemos conhecimentos de uma tradição que ecoa até os dias de hoje. Essas pessoas emprestaram seus corpos e sangue para que as histórias de suas classes sociais continuassem sendo contadas, escritas, lidas, relidas e atualizadas.

Os Movimentos Sociais têm se organizado desde a Antiguidade, como a luta dos Hebreus escravizados no Egito e sua heroica resistência à dominação romana ou a resistência dos gladiadores escravizados pelo Império Romano: epopeias com protagonismo coletivo que atuavam como Movimentos Sociais Populares (Calado, 2005).

Essa tradição transmite valores que os opressores preferem que sejam esquecidos ou, como afirma Calado (1994, p. 45-46), isso “costuma provocar arrepios na classe dominante de todos os tempos”. Uma frase bastante significativa que marca a força da memória histórica dos que lutaram e lutam por uma sociabilidade alternativa é a de Elizabeth Teixeira: “eu marcharei na sua luta, João Pedro, pro que der e vier”. A significância e o sentido dessa afirmação desvelam a coletividade da luta que não é erigida por uma pessoa, mas por um mutirão. A voz sofrida de uma camponesa ao ver o corpo de seu marido cravejado de balas não esmorece a vontade de sonhar e colaborar na construção de um mundo melhor. Ela é estimulada por uma *mística revolucionária* que não titubeou em desistir.

Isso apenas mostra que as histórias se entrecruzam, se completam – é como se alguém dissesse: “terminei a minha contribuição nessa história, agora outros continuem de onde parei contando, recontando-a, escrevendo-a e reescrevendo-a a partir de suas vivências existenciais, suas lutas, suas visões de mundo, suas crenças, suas vitórias, suas derrotas”.

Com a memória histórica, fazemos e refazemos nossa identidade como homens e mulheres históricos que somos. Nela, temos a oportunidade de dizer de onde viemos, o que somos e para onde iremos. Ou seja, temos passado, presente e futuro. E isso só é possível devido a uma formação completa dos que se encontram na base, visto que compreendem o significado de seu papel histórico. Uma formação coletiva, que se aproxima daquela que antes foi o ideal de educação emparelhada à humanização e à política. Por ter a peculiaridade de coletividade, essa formação recebe a união de todos os trabalhadores e trabalhadoras.

A formação omnilateral dos trabalhadores e das trabalhadoras por meio de uma Educação Popular freire-marxiana na construção de uma sociabilidade alternativa

A citação no final do *Manifesto Comunista* (Marx, 2005, p. 69) – “Proletários de todos os países, uni-vos” – traça o modo como deverá ser essa formação omnilateral, inspirada e alicerçada em princípios freire-marxianos. O que significa afirmar que não vem por meio de qualquer educação. Então qual educação está apta a cumprir tal propósito? A educação à qual nos referimos é a Educação Popular. Somente ela consegue fazer a classe popular compreender e pôr em prática o desejo de mudança. Conforme Silva (2011, p. 309-310),

[...] nesse processo educativo o sujeito é considerado como um todo multidimensional (cognitivo, emocional, afetivo, relacional, ético), indivisível (corpo, sentimento, psique, pessoa distinta e completa em si mesmo), social (componente integrado num contexto de relações sociais, culturais, políticas, econômicas e cósmicas) envolvido numa ética ecológica de respeito às diferenças e ao meio ambiente. O que leva necessariamente a se resgatar o conceito de omnilateralidade presente no pensamento pedagógico socialista.

Para ratificar e complementar o pensamento de Silva, Frigotto (2012) apresenta a única versão pela qual se deve compreender a omnilateralidade, a qual não se sustenta como possibilidade filosófica e histórica elaborada por Marx, Engels e seus seguidores. Conforme ele,

[...] os fundamentos filosóficos e históricos do desenvolvimento omnilateral do ser humano e da educação ou da formação humana que a ele se vincula, na sua forma mais profunda e radical (que vai à raiz), são encontrados nas análises de Marx, Engels e de outros marxistas, especialmente Gramsci e Lukács (Frigotto, 2012, p. 268).

Então, pensar a formação omnilateral é pensá-la a partir da perspectiva marxiana, sem a qual não se chegaria a uma formação integral para a classe trabalhadora. Por isso, somente a classe trabalhadora consegue se sensibilizar, ter empatia não só com o sofrimento e a morte de outros(as) tantos e tantas trabalhadores(as) como também com a destruição do planeta. Seu olhar cuidador enxerga além da aparência de cada coisa ou pessoa. Segundo Frigotto (2012, p. 267), “omnilateral”

[...] é um termo que vem do latim e cuja tradução literal significa “todos os lados ou dimensões”. Educação omnilateral significa, assim, a concepção de educação ou de formação humana que busca levar em conta todas as dimensões que constituem a especificidade do ser humano e as condições objetivas e subjetivas reais para seu pleno desenvolvimento histórico. Essas dimensões envolvem sua vida corpórea material e seu desenvolvimento intelectual, cultural, educacional, psicossocial, afetivo, estético e lúdico. Em síntese, educação omnilateral abrange a educação e a emancipação de todos os sentidos humanos, pois os mesmos não são simplesmente dados pela natureza.

Dessa forma, Calado (2018) aposta nessa formação como a mais fundamental para toda a classe trabalhadora e cujo processo humanizador se dá devido a uma Educação Popular libertadora:

Diferentemente de caminhos desastrosos, inspirados numa concepção e numa prática stalinista, de triste memória, mas infelizmente ainda em vigor, devemos sustentar a convicção de que a superação desse contexto sombrio ou será obra nossa, isto é, obra dos deserdados da Terra e seus aliados, ou não virá. Este é certamente um desafio de monta a ser enfrentado ininterruptamente, por protagonistas individuais e coletivos, a curto, médio e a longo prazos; seja nas micro, seja nas macro relações que se entrecruzam e germinam nas múltiplas experiências do dia-a-dia *[sic]*, vão tomando corpo e se desenhando como uma macro experiência de sociabilidade alternativa, em marcha. Trata-se de uma empreitada que requer uma aposta irrenunciável no processo de formação continuada de seus protagonistas. Formação omnilateral, exercitada ininterruptamente nas diferentes dimensões do desenvolvimento humano, de modo a tomar em conta, a partir do chão das relações do Cotidiano, diferentes limites e potencialidades dos Humanos, [...]. Formação que, passando também pela Escola, vai muito além dela, até porque acompanha o dia a dia de seus protagonistas, ao longo do curso de sua vida.

A ideia de uma árvore caracteriza bem o modo como deve ser essa formação voltada para o trabalhador e a trabalhadora: uma pessoa interligada a tudo e a todos, enraizada na realidade circundante. Para que isso chegue a se efetivar, faz-se urgente e necessário se apoiar em uma educação direcionada para tais finalidades. De qual educação estamos falando? Não outra a não ser a Educação Popular de viés freire-marxiano. Calado (2005, p. 14-16) elenca traços específicos desse estilo de fazer educação: uma educação que, “a partir do local, se abra para o mundo, propiciando aos seus membros sentirem-se e agirem como cidadãos do mundo e parceiros do mesmo Planeta; [...] que estimule a capacidade de sonhar de seus protagonistas, numa perspectiva de Utopia libertadora”.

Calado (2020) aposta em um conceito de Educação Popular fundamentado em um extenso legado de teóricos de ontem e de hoje, dos quais Paulo Freire pode ser tomado como a principal referência. Por isso, “uma experiência de formação humana e de convivência com o Planeta, necessariamente vinculada ao processo de Humanização, que se contrapõe radicalmente ao modelo capitalista dominante” (Calado, 2020, p. 83). Em sua opinião, a Educação Popular é compreendida

[...] como um processo formativo permanente, cujos protagonistas são a Classe Trabalhadora e seus aliados, continuamente alimentados pela Utopia em permanente construção de uma sociedade economicamente justa, socialmente solidária, politicamente igualitária, culturalmente diversa (Calado, 2020, p. 89).

Como proposta de formação continuada para o Educador Popular, Calado (2000b) propõe que essa seja uma *formação omnilateral*, de modo a permitir o desenvolvimento de todas as potencialidades do ser humano, em suas diferentes dimensões (gênero, idade, etnia, espacialidade, ecologia, subjetividade, sua relação com o Sagrado). Com esse pensamento acerca da omnilateralidade, ele propõe o ser humano integral, o que resulta em uma educação integradora, correspondendo à dimensão omnilateral manifesta no dia a dia e cuja ramificação se faz presente em outras dimensões interligadas e interdependentes, as quais formam uma só.

Em busca de uma sociabilidade alternativa a partir dos de baixo – e com eles – na contramão do capital

A ideia de pensamento originário está associada à proposta de uma outra sociabilidade. Posto isto, imaginamos que a atual não corresponde a todos os anseios nem se compromete com o processo de humanização que se dá com uma educação libertadora, ou melhor, Educação Popular. Isso significa dizer que o modelo vigente de vivência comum proposto pela elite econômica, pelo sistema capitalista, não humaniza. Ao contrário, ele vai de encontro às pilstras essenciais para o desenvolvimento humano em sua plenitude.

Segundo Freire (2015), não pode haver algo mais perverso e desumano do que o sistema capitalista: além de desumanizar, ele incute na cabeça dos desumanizados que a situação que eles vivenciam é dessa forma porque Deus quer que seja assim – utilizando-se desse estratagema, o sistema apenas consolida a dominação. Para Freire (2015, p. 93), “se há algo intrinsecamente mau,

que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos ‘modernizantes’”.

O capitalismo não hesitou em derrubar primeiramente as bases que nos tornam seres humanos – a humanização e a política –, que, atreladas à educação, desenvolvem uma só forma de ser, de compreender, de agir e de sentir interligada com o mundo. Esse sistema desumanizador fabrica mais e mais pessoas desfiguradas, desumanizadas. Quando pensa em contribuir para o processo de humanização, realiza-o como que engodando seus interlocutores, fazendo-os acreditarem em suas falsas benevolências.

De acordo com Calado (2000c, p. 15),

[...] trava-se, com efeito, um embate acirrado de projetos de sociedade, e, por conseguinte, de visões de mundo, de valores. Em que pese tratar-se de uma diversidade mais ampla, nessa disputa confrontam-se fundamentalmente duas posições: uma que busca perpetuar-se no poder, para o que não hesita em recorrer aos mais distintos expedientes de dominação, e, por outro lado, um conjunto de forças das classes dominadas e seus aliados.

Para tal acontecimento de uma alternância de sociabilidade, ele tem que ser protagonizado não pelos de sempre, pelos de cima. Estes traíram o único caminho e possibilidade de sermos seres humanos, ou seja, a nossa ontológica condição e situação como seres no mundo. De acordo com Calado (2018), essa sociabilidade em que estamos mergulhados e que vivenciamos fez de tudo, menos humanizar:

Essa sociabilidade que hoje predomina largamente não é definitivamente a dos nossos sonhos. Não era a sociabilidade dos sonhos de Paulo Freire e tantas e tantos outros, nos diferentes continentes, em cujo testemunho de vida buscamos nos pautar. Então, não sendo essa, qual é mesmo aquela em que apostamos? Quais os traços que uma sociabilidade alternativa deve apresentar? No plano econômico, não sendo o império dos poderosos conglomerados econômicos, em que organização apostamos como alternativa? Como, ainda nesse terreno, caminhar em direção a processos de distribuição socialmente equitativa das riquezas e das rendas? Como fazer vingar uma cultura da solidariedade, da partilha, da cooperação, em contraposição aos valores da concentração, da concorrência exacerbada, do lucro como meta maior? Na esfera política, o que caracterizaria tal alternatividade? Como proceder a uma efetiva descentralização do poder, em suas mais distintas expressões, do Estado, das instituições, inclusive a família, a escola, as igrejas, a mídia, entre outras? No âmbito dos valores, quais as prioridades a serem invertidas, nos mais distintos espaços de convivência? Como cuidar bem da individualidade sem

sucumbir ao individualismo? Como recuperar o sentido do coletivo sem ceder ao coletivismo, que asfixia a dimensão individual? Como fazer prosperar a cultura da igualdade social que saiba cuidar adequadamente das diferenças? Como fazer interagir os polos das relações sociais de Gênero, de modo a respeitar suas especificidades, sem jamais perder o horizonte da condição humana que os une, que os sustenta e lhes dá sentido? Como reavaliar nossas relações interétnicas? Como lidar alternativamente com a dimensão da Espacialidade, que privilegia ocidentais em detrimento de não-ocidentais; cidadãos de megalópoles em prejuízo de quem mora em pequenas cidades interioranas; habitantes urbanos em detrimento de quem mora no campo? Como valorizar a condição humana, sem resvalar em direção a um antropocentrismo, em detrimento de uma amorosa relação cósmica? Como exercitar a gratuidade nas relações com o Sagrado, como alternativa à tendência, hoje dominante, de relação de mercado?

Essas inquietações apontadas por Calado nos aproximam daquele horizonte matricial de educação, o qual se apresenta nos dias de hoje como Educação Popular, educação dos de baixo e com eles. Essa sociabilidade nunca deveria se colocar como alternativa, visto que os errados nesse jogo são aqueles que usurparam dos outros e os negaram à humanidade. Essa sociabilidade alternativa não pode ser bandeira defendida pelos de cima. Somente nós, os de baixo, conseguimos vislumbrar imenso e incalculável valor e compartilhar dele. Para que isso chegue a se efetivar, é necessária e urgente uma mística revolucionária que faça dos integrantes da classe trabalhadora sujeitos libertadores. A seguir, veremos esses desdobramentos.

Mística revolucionária: alimenta indivíduo coletivamente por dentro e nos lança a lutar para construirmos uma sociabilidade alternativa

O conceito de mística é sempre associado a, por exemplo, religião, mistério, questões metafísicas e abstratas. Preferimos, conscientemente ou de forma desinteressada, nunca dar a devida importância à força que a terminologia carrega, em razão da estreita e restrita ligação com o ambiente religioso, o que por vezes enxergamos de forma preconceituosa. Aqui mística não tem relação com religião, no sentido institucionalizado do termo. Poderíamos dizer que ela faz parte daquilo que somos e buscamos ser. Boff (2000, p. 130) mostra uma compreensão sobre mística que foge desses parâmetros tradicionais, tratando-a como realidade antropológica e ontológica do ser humano:

A mística é aquela forma de ser e de sentir que acolhe e interioriza experiencialmente esse Mistério sem nome e permite que ele impregne toda a existência. Não o saber sobre Deus, mas o sentir Deus funda o místico. Como dizia com acerto L. Wittgenstein: “O místico não reside no *como* o mundo é, mas *no fato* de que o mundo é”. Para ele, crer em Deus é afirmar que a vida tem sentido. É esse tipo de mística que confere um sentido último ao caminhar humano e a suas indagações irrenunciáveis sobre a origem e o destino do universo e de cada ser humano. É por meio delas que o ser humano vê sentido em renunciar a interesses menores, em fazer sacrifícios pessoais, em seguir o chamado ético de sua consciência e atender aos apelos da realidade ferida.

Seguindo essa mesma linha de pensamento, Calado compreende a mística ou transcendência como toda a ação protagonizada pelos sujeitos individuais e coletivos cujo entendimento histórico e político da realidade propõe mudanças significativas que resultam em uma sociabilidade alternativa. Em relação à atuação dos cristãos e das cristãs no mundo, ele é da opinião de que não podem, como pessoas de fé, se ausentar do debate político nem deixar de reivindicar políticas públicas necessárias para o bem viver em sociedade, uma vez que essa forma de agir é a que melhor define o ser cristão de hoje e o dos primórdios do cristianismo. Conforme Calado (2003, p. 52), “a realidade nos desafia a exercer nossa cidadania de cristã(o)s comprometidos (as) com a Justiça do Reino, indo muito além da condição de eleitores e eleitoras, que também somos”. Boff (2021, p. 11) também conceitua a mística como algo profundo que toca o âmago da vida humana e a perpassa em sua completude:

Na raiz do trabalho popular e da própria inserção encontramos um conjunto de convicções e motivações fundamentais que fundam e animam o compromisso do agente com o povo. Tocamos aqui numa zona de profundidade que raramente é explicitada, mas que subjaz na raiz da prática de todo agente. Como chamar esse nível profundo, obscuro e terroso, em que a prática histórica deita suas raízes? Na falta de outra palavra melhor, chamemos isso de mística. Ideologia, filosofia de trabalho, ética ou concepção de vida seriam outras designações, mas menos adequadas para o que queremos aqui explicitar. Sem mística, qualquer método de trabalho popular se torna facilmente técnica de manipulação e as regras metodológicas acabam se transformando em fórmulas rígidas e sem alma.

Continuando a reflexão sobre mística – a qual não é somente combustível de religiosos e religiosas institucionalizados pertencentes a um corpo doutrinal –, Calado (2020) é da opinião de que ela vai mais além dessa perspectiva e a aproxima daqueles que estão lutando por uma outra sociabilidade. Essa mística, por sua vez, não pode ser outra a não ser a mística revolucionária:

Não posso compreender ou aceitar um revolucionário ou uma revolucionária que não seja também místico ou mística. A mística a que me refiro não é necessariamente um valor teológico. No meu caso, por ser diácono, passa intrinsecamente. Entretanto, há colegas meus que são muito mais místicos que eu e são ateus. É o caso de Michel Löwy, que é ateu e foi meu orientador de tese em um tema de dimensão espiritual/religiosa (Comunidades Eclesiais de Base (CEB), nos anos 1980, e seu papel político). Löwy é alguém que considero místico, embora ele talvez não concorde. No final da nossa experiência de quatro anos na França, despedi-me dele dizendo: “A sua fé (ética) de ateu reforçou minha fé cristã”. A mística é um tempero sem o qual não vamos longe. É uma motivação profunda que move as pessoas. É alguma coisa sem a qual o plano que cada pessoa esboça e tenta construir não acontece (Calado, 2020, p. 73).

A mística revolucionária em Calado está diretamente vinculada – e imbuída por ela – à Teologia da Libertação e ao Cristianismo da Libertação. Além disso, é um dos aportes teóricos para a organização de sua compreensão sobre Educação Popular, uma das marcas preponderantes em sua trajetória de educador popular.

A transcendência, em sua concepção, nada tem a ver com aquela ideia dualista da realidade – por vezes são ideias antagônicas. Ao contrário, é partícipe da história humana e concomitante a ela. Uma história de lutas por reforma agrária, por mais justiça social, mais emprego, em defesa do meio ambiente, sempre ao lado dos pequeninos e *esfarrapados do mundo*. Nesse entendimento, o homem e o transcendente agem simultaneamente. São companheiros de jornada. Por isso, toda e qualquer ação humana, desde que seja em prol da humanidade, é uma ação divino-humana compartilhada.

Calado (2004) detecta a presença da divindade atuando na história e fazendo história por meio da participação crescente e intensa de cristãos em todo o planeta – principalmente no *Terceiro Mundo* –, que se identificam com a casa dos oprimidos e assumem cada vez mais o projeto de libertação. Essa é a ideia que ele tem de transcendência e ao mesmo tempo de mística, a qual se historiciza jungida à história humana. Ela também se desvela no cotidiano, isto é, no dia a dia da vida e da lida das pessoas:

O simples ato de lavrar a terra transcende de muito um mero movimento mecânico. Tanto pode responder a um imperativo de sobrevivência (dimensão biológica), como expressar um gesto de diálogo com a Mãe-Natureza (dimensão cósmica/ecológica). Tanto pode ensejar a memória dos antepassados (dimensão antropológica), como pode expressar a adesão individual a um projeto coletivo de produção (dimensão econômico-política), ou até mesmo

inspirar, em virtude de a etimologia latina do verbo cavar ou por força da canção “Cio da terra”, uma imagem de Eros (Calado, 2018).

Calado compreende a transcendência e a mística como algo pertinente ao ser humano, que faz parte de sua existência. Não é algo distante de nós, mas nós mesmos a caminho, construindo possibilidades em nossa imanente finitude histórica. A respeito dessa transcendência entendida por Calado, Boff (2009) assegura que ela pertence à dimensão humana, faz parte da nossa constituição ontológica e, portanto, “é o seu lado de abertura; é sua capacidade de ultrapassagem; é sua ousadia de romper interditos; é sua liberdade essencial”.

Outro grande pensador que reflete nessa mesma direção de Calado é Freire (2010, p. 48):

É o homem, e somente ele, capaz de transcender. A sua transcendência, acrescenta-se, não é um dado apenas de sua qualidade espiritual [...] Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um eu de um não eu. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude.

A mística revolucionária ou mística militante é aquela que nos impulsiona para frente como se estivesse nos entusiasmando a caminhar, nos animando por dentro mesmo sabedores dos reveses que a militância nos reserva e que nos acometem. De acordo com Bogo (2012, p. 477-478),

[...] a mística na militância é como a força de germinação que existe dentro das sementes. Assim como saem da dormência as gêmulas das sementes, despertam os militantes para a história como sujeitos conscientes de suas funções sociais. Descubrem as potencialidades das mudanças adormecidas nos contextos sociopolíticos e desvendam, na penumbra dos processos, possibilidades de agregar elementos diferenciadores que impulsionam as mudanças sociais [...]. A mística é o ânimo para enfrentar as dificuldades e sustentar a solidariedade entre aqueles que lutam. A mística não somente ajuda a transformar os ambientes e cenários sociais; acima de tudo, impulsiona e provoca mudanças por fora e por dentro dos sujeitos, tal qual o fazem as frutas, que, ao crescerem, ganham a massa que lhes dá volume e, ao mesmo tempo, por dentro, abrigam a formação das sementes. Sem a mística, não haveria história militante. As massas perderiam a esperança logo no início e deixariam escapar a energia do combate, da resistência e da persistência. As lideranças se corromperiam e se aliariam aos criminosos assim que vislumbrassem alguns privilégios.

Diante disso, afirmamos que Calado assegura que se torna impensável e indispensável a mística para a construção de uma sociabilidade alternativa. Podemos alegar sem hesitar que ela é o motor que move a história daqueles e daquelas sem vez e sem voz da sociedade. Na verdade, ela surge como *fogo de monturo* com os de baixo e provém deles, vigorando-os e revigorando-os como em um ciclo vital, que os torna vivos e vivificantes. Em hipótese alguma podem se afastar desse fogo abrasador, pois serão esmagados e engolidos pelo poder opressor.

O fogo de monturo não provoca destruição nem morte. Por onde passa ergue a bandeira da paz, da justiça social, da equidade, da amorosidade, enfim, da inacabada e histórica vida humana.

Conclusão

Grande foi e continua sendo a peleja de homens e mulheres – trabalhadores e trabalhadoras do campo e da cidade advindos especificamente da classe dos de baixo – em construir uma sociabilidade alternativa, um mundo diferente do que está aí. Parece que essa sina se tornou interminável.

Tudo chega ao fim na natureza; as coisas com o passar do tempo vão naturalmente ao encontro da obriedade, isto é, de sua conclusão ou seu término: os animais, os vegetais, *nós humanos*, nem as grandiosas e aparentemente indestrutíveis formações rochosas conseguem escapar de tal destino.

Mas o que nos faz refletir é que não podemos ser tratados e enxergados como coisas simplesmente dadas dentro do mundo. Temos consciência de nossa finitude, a qual se diferencia das demais em razão da nossa condição de ser inacabado. Essa é uma característica ontológica somente nossa na condição de seres históricos no mundo.

Por isso, torna-se inadmissível que ainda haja lutas por humanidades, que sejamos como mendigos a mendigar por algo que já nos pertence desde sempre. Não estamos a pedir esmolas, os de baixo ou a classe trabalhadora propõem uma alternativa de sociabilidade, visto que a atual nunca se interessou em promover um ser humano qualquer, a não ser uma mínima parcela dos humanos, denominados “os de cima”.

Desse modo, fica claro que ninguém mais tem interesse em promover essa revolução social marcada por tamanho antagonismo entre opressores e oprimidos, a não ser a classe

proletária. Somente ela pode ser juiz da história sem cometer injustiças. Justamente para não se reproduzir a opressão.

O que queremos é não repetir os erros do passado nem do opressor. Daí urge a necessária e utópica sociabilidade alternativa, em que todos e todas voltem ao pensamento originário que foi esquecido, cuja lembrança a Educação Popular tem o dever de fazer acontecer por meio da memória histórica daqueles e daquelas que tombaram na caminhada por um mundo mais igual, fraterno e livre.

Referências

- BOFF, C. *Como trabalhar com o povo*. 2021. Disponível em: <https://servicioskoinonia.org/biblioteca/pastoral/BoffClodovComoTrabalharPovo.pdf> Acesso em: 13 fev. 2024.
- BOFF, L. *Ethos mundial: um consenso mínimo entre os humanos*. Brasília: Letraviva, 2000.
- BOFF, L. *Tempo de transcendência: o ser humano como um projeto infinito*. Petrópolis: Vozes, 2009.
- BOGO, A. Mística. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 475-479.
- BUZZY, A. *Filosofia para principiantes*. 5. ed. Petrópolis: Vozes, 1996.
- CALADO, A. J. F. *Repensando os 500 anos*. João Pessoa: Ideia, 1994.
- CALADO, A. J. F. Sociedade e cidadania: o protagonismo dos Movimentos Sociais Populares. In: CALADO, A. J. F. (org.). *Movimentos sociais e cidadania: um enfoque multifacetado*. João Pessoa: Ideia, 2000a. p. 7-19.
- CALADO, A. J. F. *Pelas veredas libertárias da utopia: ensaios de um aprendiz*. João Pessoa: Ideia, 2000b.
- CALADO, A. J. F. A concepção de cidadania subjacente ao projeto político-pedagógico do MST. In: CALADO, A. J. F. (org.). *Educação e cidadania: embates de projetos*. João Pessoa: Ideia, 2000c. p. 13-24.
- CALADO, A. J. F. *Paulo Freire: sua visão de mundo, de homem e de sociedade*. Caruaru: FAFICA, 2001.

CALADO, A. J. F. Direitos Humanos X Capital: Potencializando a intervenção dos movimentos e organizações sociais de base. João Pessoa: Ideia, 2003.

CALADO, A. J. F. *Brasil, anos 80: um olhar de militante, no calor dos embates*. Caruaru: FAFICA, 2004.

CALADO, A. J. F. Movimentos sociais populares: Qual cidadania? Qual educação? In: CALADO, A. J. F.; SILVA, A. M. T. S. et al. (org.). *Cidadania no horizonte do trabalho: reflexões sócio-históricas e pedagógicas*. João Pessoa: Ideia: FAFICA, 2005. p. 9-30.

CALADO, A. J. F. *Em busca de uma sociabilidade alternativa: a contribuição da pedagogia e do legado freireanos*. 2018. Disponível em: <https://revistaconsciencia.com/em-busca-de-uma-sociabilidade-alternativa-a-contribuicao-da-pedagogia-e-do-legado-freireanos/> Acesso em: 21 mar. 2019.

CALADO, A. J. F. A dimensão da mística na construção da alternatividade. In: OLIVEIRA, A. F. et al. (org.). *Educação popular: autoras e autores da Paraíba*. João Pessoa: CCTA, 2020.

FERNANDES, F. *Florestan Fernandes*. Entrevista concedida a Paulo de Tarso Venceslau em 1991. Disponível em: <https://teoriaedebate.org.br/1991/01/20/florestan-fernandes/> Acesso em: 20 abr. 2021.

FREIRE, P. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados: Cortez, 1989.

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2010.

FREIRE, P. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 15. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

FREIRE, P. *Pedagogia do oprimido*. 64. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017.

FRIGOTTO, G. Educação omnilateral. In: ALENTEJANO, P.; CALDART, R. S.; FRIGOTTO, G.; PEREIRA, I. B. (org.). *Dicionário da Educação do Campo*. Rio de Janeiro: Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio; São Paulo: Expressão Popular, 2012. p. 265-272.

GADOTTI, M.; TORRES, C. A. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papius, 1992.

GRAMSCI, A. *Quaderni del cárcere*. Turim: Einaudi, 1975.

JAEGER, W. *Paidéia: a formação do homem grego*. Tradução de Artur M. Parreira. Adaptação do texto de Mônica Stahel. Revisão do texto grego de Gilson César Cardoso de Souza. 6. ed. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

LIMA, J. P. *Cultura insubmissa*. Fortaleza: Nação Cariri, 1982.

MARX, K. *Manifesto Comunista*. Tradução de Álvaro Pina. Organização e introdução de Osvaldo Coggiola. São Paulo: Boitempo, 2005.

MARX, K. *O capital: crítica da economia política - Livro I - O processo de produção do capital*. Tradução de Rubens Enderle. São Paulo: Boitempo, 2013.

SILVA, M. S. Educação Básica do Campo: organização pedagógica das escolas do meio rural. In: BATISTA, M. S. X. (org.). *Movimentos sociais, estado e políticas públicas de educação do campo: pesquisas e práticas educativas*. João Pessoa: Editora da UFPB, 2011. p. 309-310.

XYPAS, C.; SANTOS, S. C. M. O sucesso escolar de alunos de origem popular sob o olhar da teoria do reconhecimento social. *Ariús*, Campina Grande, v. 20, n. 1, p. 6, jan./jun. 2014.

Submissão: 31.03.2024.

Aprovação: 31.07.2024.