

## **Aprendendo com e a partir dos Movimentos da Educação na Grécia e no Brasil: saberes, ação e alternativas**

**Spyros Themelis<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>University of East Anglia (UEA), Norwich – Reino Unido

**RESUMO – Aprendendo com e a partir dos Movimentos da Educação na Grécia e no Brasil: saberes, ação e alternativas.** As ideias compartilhadas neste artigo são baseadas em uma pesquisa realizada na Grécia e no Brasil, e enfoca o exame dos saberes ativistas como uma forma distinta de saber. Ao fazê-lo, discute o papel da reflexão na aquisição da consciência crítica, bem como o caráter unificado e holístico dos saberes ativistas. Esta unidade implica o entrelaçamento da ação com a reflexão e da ação com a teoria. O artigo também mostra como a criticidade constitui um aspecto-chave dos saberes ativistas e destaca algumas nuances, tensões e contradições inerentes à produção deste tipo de saber, que é sustentado por processos dialógicos plurais que desafiam e enriquecem ainda mais os saberes produzidos em movimentos sociais. O artigo objetiva produzir ideias oriundas da teoria para a práxis e vice-versa. Para alcançar seus objetivos, considera a aprendizagem como parte continuada da busca de sentido, e a busca de sentido como parte do agir.

Palavras-chave: **Saberes Ativistas. Movimentos Sociais. Brasil. Grécia. Educação.**

**ABSTRACT – Learning from and with the Education Movements in Greece and Brazil: knowledge, action and alternatives.** The insights shared in this paper are based on research conducted in Greece and Brazil. It is centered around the exploration of activist knowledge as a distinct form of knowledge. In doing this, it discusses the role of reflection in acquiring critical consciousness as well as the unified and holistic character of activist knowledge. This unity entails the intertwining of action with reflection and action with theory. It shows how critique forms a key feature of activist knowledge and highlights some nuances, tensions and contradictions inherent in the knowledge production of this kind. The latter is shown to be underpinned by plural dialogical processes, which further challenge and enrich knowledge produced in social movements. The paper aims to feedback insights from theory into praxis and vice versa. To achieve its aims, it approaches learning as an ongoing part of the quest for meaning and the quest of meaning as an integral part of acting.

Keywords: **Activist Knowledge. Social Movements. Brazil. Greece. Education.**

## **Introdução: sobre os *saberes ativistas* e outros tipos de saber**

Existem *saberes ativistas*? E se existem, em que consistem? Como os distinguimos de outros tipos de saber, como os *não-ativistas*? Como qualquer outro tipo de saber, afirmo que os saberes ativistas existem, porém não independentemente de nossas ideias sobre eles. Podemos falar sobre os saberes ativistas como uma forma distinta de saber, como uma categoria de análise diferente, mas precisamos estar cientes de que ainda fazem parte de um processo de pensamento. Os saberes, ativistas ou outros, não ocorrem independentemente de nossas ideias e, fundamentalmente, de nossas experiências relacionadas a eles. São um legado heurístico e útil que utilizamos para elaborar categorias de sentido e o sentido que os ativistas atribuem à sua prática, bem como para conceituar esta prática e os saberes que produz. No entanto, os saberes ativistas, ao contrário de muitos outros tipos de saber, possuem uma diferença fundamental: estão impregnados na ação. Poderia ser discutido que os saberes ativistas estão em constante ação: do pensar ao agir, do agir ao refletir, do refletir ao saber, do saber ao pensar e assim por diante, infinitamente. Embora esta seja uma conceituação válida de como os saberes ativistas são gerados, retornarei a este ponto mais tarde. Por ora, gostaria de destacar o fato de que este encadeamento de saber-produção ativista não tem um ponto de partida predeterminado. Tanto pode assumir a forma agir-pensar-refletir-saber-agir como a forma saber-agir-pensar-refletir e assim por diante.

No entanto, na maioria das vezes, iniciam a partir de qualquer um dos estados mencionados acima, ou seja, agir, pensar ou saber, e a seguir levam a alguma reflexão que informa outra ação. Esta ação informada por reflexão leva a um novo pensar que, por sua vez, leva a outro pensar adicional, que também leva a algum novo agir e assim por diante. Contudo, o processo de aprendizagem ativista não é operado por engrenagens (agir, pensar, refletir e saber) definidas *a priori* ou mecanicamente relacionadas umas com as outras. Agir, pensar, refletir e saber estão conectados dinamicamente uns aos outros e ligados dialeticamente à ação, ao pensamento, à reflexão e aos saberes existentes no mundo que procuram mudar. Neste sentido, é comum que os saberes ativistas produzam não apenas um novo pensar, agir ou saber, mas um pensar, agir e saber qualitativamente diferentes de outras maneiras inovadoras de pensar, agir ou saber que não estejam associadas ao ativismo. Em outras palavras, muitas vezes o ativismo gera um repensar sobre a situação existente (por exemplo, o sistema educacional e as relações afins) e está entremeado ao agir, que tem o potencial de levar a maneiras alternativas de pensar sobre (fazer) coisas, bem como fazer coisas que não seriam viáveis para não ativistas. O tipo de ativismo que discuto neste artigo apoia-se na *vida diária*, o cotidiano, de ativistas da educação em lugares selecionados na Grécia e no Brasil. Ou seja, enfoca as experiências e as interações diárias de ativistas em seus contextos usuais. Não os segue em *momentos de excesso*, excepcionais ou críticos. Ao contrário, relata a *rotina de práxis* ao coletar exemplos do cotidiano em movimentos sociais<sup>1</sup>.

Apesar da apresentação de exemplos selecionados referentes aos movimentos que pesquisei e com os quais interagi em cada país, uma comparação sistemática entre eles está fora do âmbito deste texto. Com isso, me manterei dentro dos objetivos do artigo, que não envolvem a apresentação de dois estudos de caso e sua comparação subsequente. Ao contrário, minha intenção é usar ideias oriundas do estudo de uma interação com movimentos diversos na Grécia e no Brasil com a finalidade de desenvolver uma análise dos saberes ativistas e seus princípios.

### **Delineamento da Pesquisa**

Antes de prosseguir com minha análise, é importante apresentar, mesmo que brevemente, o delineamento e a metodologia da pesquisa, que estão relatados em maiores detalhes em outra publicação (Themelis, 2017). Aqui, é suficiente dizer que empreguei métodos vivos (Back; Puwar, 2012; Simbuerger; Neary, 2015) em uma abordagem global que tem implicações com a sociologia da intervenção (Touraine, 1981). A respeito dos achados aqui relatados e referentes à Grécia, o corpo principal do material em que são baseados foi coletado durante várias visitas realizadas entre 2010 e 2014 a diversas cidades gregas e, principalmente, Atenas. Realizei observação participante em vários fóruns, eventos, reuniões e atividades de ativistas, mantive conversas informais com dezenas deles, além de ter feito entrevistas semiestruturadas com 18 docentes universitários e 11 professores do ensino médio. Os achados referentes ao Brasil são baseados no material coletado durante uma visita ao país entre agosto e setembro de 2015. Neste país, visitei três lugares – Rio de Janeiro, Limoeiro do Norte e Fortaleza –, onde realizei observação participante e colaborei ativamente para vários encontros culturais, políticos, de educação e sociais, reuniões e eventos, como seminários, manifestações e reuniões formais e informais. Entre o rol de eventos dos quais participei, dois são de especial importância com relação às questões que discuto neste artigo: o Fórum dos Movimentos Sociais no Rio de Janeiro e uma reunião organizada pela comunidade do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) em Limoeiro do Norte. Além de discussões informais com diversos ativistas, acadêmicos e estudantes no Brasil, mantive apontamentos regulares e extensos em meu diário de campo, o que me forneceu entendimentos sobre algumas das questões que discuto a seguir. Embora as entrevistas semiestruturadas sobre temas afins tenham sido feitas depois da visita específica ao Brasil, neste artigo me atenho ao material coletado durante esta visita.

### **Em que consistem os saberes ativistas?**

Na primeira seção, observei que os saberes ativistas são uma forma válida de saber, embora diferente. Entretanto, ainda preciso delinear suas qualidades distintas, suas características singulares que nos permitem diferenciá-los de outros tipos de saber. Como qualquer conceito, categoria, palavra, ação, processo, experiência, ideia e produto vivo que se desenrola a partir do ativismo, os próprios saberes ativistas fazem

parte de um processo vivo. Portanto, nunca são estáticos, mas estão em constante movimento e mutação. Embora isto possa justificadamente dar forma a um aspecto-chave dos saberes ativistas, se quisermos tratá-los como uma entidade analítica separada, precisamos concretizar mais seus elementos centrais. Mas quais são estes elementos? O que vem a seguir não deve ser considerado como uma lista prescritiva de ingredientes que formam uma receita bem-sucedida, mas sim como algumas características-chave de um processo multifacetado e em contínua mudança.

### *Reflexão para Adquirir Consciência Crítica*

Conforme Freire (1985, p. 68) acertadamente afirmou, “[...] somente os seres que conseguem refletir sobre o fato de que são determinados são capazes de se libertar. Sua reflexividade resulta não apenas em uma consciência vaga e descompromissada, mas também no exercício de uma ação profundamente transformadora sobre a realidade determinante”. A reflexão, portanto, deriva de e é adquirida com “[...] engajamento e distância objetiva, [ao] compreender a realidade como objeto, compreender a importância das ações dos homens sobre a realidade objetiva, a comunicação criativa acerca do objeto por meio da linguagem, pluralidade de respostas a um único desafio – estas variadas dimensões testemunham a existência de reflexão crítica nas relações dos homens com o mundo” (Freire, 1985, p. 69). Esta relação com o mundo é fundamental para compreender como os saberes ativistas emergem e como diferem de outros tipos de saber. Para acessá-los, as pessoas precisam se envolver em um processo duplo que envolve a objetificação do mundo, além de agir para transformá-lo. Este processo faz parte do que Freire (1985) chama de consciência crítica que, para ele, “[...] nunca é mera reflexão, mas uma reflexão sobre a realidade material” (Freire, 1985, p. 69). A consciência crítica não oferece às pessoas uma imagem da realidade como representação factual do mundo objetivo. Oferece a elas ferramentas para *pensar através* dele, questioná-lo, contestá-lo e transformá-lo. Portanto, a consciência crítica é produzida “[...] não com um esforço intelectual isolado, mas através da práxis – através da união autêntica entre ação e reflexão. Esta ação reflexiva não pode ser negada às pessoas [...] A liderança revolucionária precisa das pessoas para transformar o projeto revolucionário em realidade, mas as pessoas no processo devem se tornar cada vez mais criticamente conscientes” (Freire, 1985, p. 87).

Deve ter ficado evidente que os saberes ativistas não são alcançados pelo raciocínio apenas, mas ao agir de maneira crítica e reflexiva. Esta maneira de adquirir saberes marca uma partida de outras maneiras, dado que é formada por um processo de viver no mundo, de pensar para compreendê-lo e agir para modificá-lo. Este processo forma o tríptico reflexão-consciência crítica-ação e precisa ser abordado como uma relação simbiótica entre ativistas do movimento social.

Porém, como exatamente a reflexão é empregada na aquisição de consciência crítica? A reflexão foi usada por ativistas do movimento da educação na Grécia com a finalidade de desafiar a dominação do livro

didático como a única fonte de conhecimento, de forçar os limites da *sabedoria escolar* convencional e reconfigurar a relação professor-estudante sobre uma base mais respeitosa.

Neste artigo, incluí achados de ativistas do movimento da educação escolhidos que entrevistei ou com quem conversei, dependendo do seu grau de introspecção. Maria, por exemplo, cujos excertos de uma entrevista em grupo discuto a seguir, era uma professora entre os 11 de escolas de ensino médio que entrevistei. Sua posição no grupo e na luta ativista pode ser captada pela importância da reflexão na formação de sua consciência.

Compatível com meu foco nesta seção sobre reflexão e consciência crítica, Maria, professora do ensino médio em uma escola no centro de Atenas, fornece entendimentos singulares a respeito de como este processo se deu. O incidente que relatou ocorreu em uma turma do primeiro ano do ensino médio, formada por aproximadamente 30 estudantes. O dia do incidente foi importante porque coincidiu com uma das maiores greves jamais declaradas pelos sindicatos na Grécia em austeridade. Conforme Maria me contou, logo que entrou na sala de aula sentiu que havia *tensão no ar*. Após alguns minutos de aula, um estudante eloquente levantou sua voz para contestar a finalidade da aula, afirmando: “Eu preferia estar na rua me manifestando agora do que prestando atenção a coisas inúteis”. Maria não tentou punir o estudante nem tentou abortar a *contaminação* de outros estudantes por esta observação aparentemente *insolente*. Em vez disso, usou-a como uma oportunidade para refletir sobre a situação socioeconômica na Grécia e os motivos que levaram as pessoas a protestarem com frequência<sup>2</sup>. Quando outro estudante continuou a provocação perguntando a Maria por que não estava junto com os manifestantes, ela refletiu com mais profundidade sobre o que percebia ser um estado de despolitização e de desmoralização que, para ela, parecia estar difundido entre seus colegas. Em vez de recuar, expressou sua reflexão sobre esta situação e questionou os estudantes acerca de seus próprios pensamentos a respeito. Maria logo compreendeu que a maioria dos pais de seus estudantes tinha perdido o emprego ou estava enfrentando graves questões relacionadas ao trabalho, variando do desemprego ao alto risco de demissão. A discussão levou a mais reflexões, desta vez coletivamente, entre Maria e a turma inteira. De acordo com Maria, “[...] é inútil tentar ensinar a partir do livro didático quando você sabe que o que preocupa seus estudantes é se haverá comida na mesa quando forem para casa de tarde ou se o aquecimento estará ligado em casa neste dia”. Reflexões como esta levaram à adoção da consciência crítica por meio da criticidade e da reflexão. Maria confessou que este incidente a levou a questionar seu papel como professora e ser humano e a refletir sobre suas responsabilidades para com seus estudantes e a sociedade. A reflexão propiciou que identificasse uma *lacuna*, como a chamou: “[...] um silêncio que era culpado, você sabe, aquele tipo da coisa assim ‘[...] alguém fará por mim’; bem, eu não conseguia suportar mais”. Queria dizer com isto que começou a sentir a necessidade de não *apenas questionar*, mas também *pensar*. Pensar envolvia ler mais sobre a crise que tinha engolfado a Grécia e discuti-la com colegas e amigos.

Um dos livros que ela e seus colegas ativistas tinham lido era *The Shock Doctrine*, de Naomi Klein. “Está tudo lá!”, concordaram todos. “Tudo que você precisa saber sobre a crise, a Grécia, o neoliberalismo e o mundo está naquele livro”, explicaram. “Onde eu estava vivendo antes de ler aquele livro?”, perguntou Maria, estupefata. “Eu não tinha ideia de como o mundo era governado, do que se passava. Estava indo para as aulas, fazendo meu trabalho, indo para casa e isto era tudo. Aquele livro mudou a maneira como eu penso, quem eu sou”, concluiu ela. “E isto naturalmente fez, sem tentar forçar, com que eu me interessasse. Conversar com os outros sobre política, fazer perguntas, tentar compreender o que está acontecendo em um nível mais elevado. Comecei a perguntar às meninas [aponta para suas amigas] sobre determinadas coisas, sobre a crise, sobre tudo que estava acontecendo. E juntas começamos a fazer coisas, como ir às manifestações, falar com os pais [de nossos estudantes], todo tipo de coisa”. Tornar-se ativista, de acordo com Maria, é a única maneira de compreender e sentir o mundo. Em outras palavras, ela só consegue estar *no* mundo se conseguir estar *com* o mundo.

Embora muitos professores com quem conversei tivessem simpatia pelos ativistas e pelos movimentos sociais na Grécia e no exterior, apenas alguns deram os passos a mais necessários para fazer parte deles. Ambos os grupos possuíam pensamento crítico, embora apenas os últimos possuíssem consciência crítica. Aqueles que eram simpáticos ao movimento grego da educação, por exemplo, gostavam do fato de que havia alguma pressão sobre o governo grego e as elites políticas. Achavam animador que as greves e as manifestações ocorressem, embora se incomodassem com sua frequência e fossem céticos quanto ao seu potencial para mudar as coisas. Para eles, a aprendizagem estava descolada do agir e era mediada por terceiros, como a mídia, os amigos e por outros que transmitiam a realidade ativista a eles. Este tipo de aprendizagem é o que eu chamo *aprender a partir dos movimentos*, querendo com isso dizer que é um tipo de aprendizagem de segunda mão que tem o potencial de levar à aprendizagem de primeira mão, *aprender com os movimentos*. A diferença é tão fundamental quanto aquela feita por Freire (1985) entre estar *no* mundo e *com* o mundo. Embora isto seja discutido com alguma profundidade mais adiante no texto, é suficiente observar aqui que, da mesma forma que ao estar com o mundo, aprender com os movimentos requer algum nível de conscientização, que é um fundamento para perceber a realidade ao nosso redor para modificá-la ativamente.

Nesta cadeia de eventos, o papel da reflexão não pode ser subestimado. Sugiro que abordemos a reflexão como um meio de adquirir consciência crítica e como a chave para a geração de possibilidades. A reflexão é um termo gerador de práxis. A reflexão de Maria estava afinada com a necessidade de seus estudantes de compreender a realidade ao seu redor e, naquela ocasião específica, necessitava da formação de uma relação política entre professor e estudantes, uma relação que se caracterizasse por honestidade e fosse permeada pela busca do questionamento, do diálogo e, no processo, expor as próprias limitações. Conforme nos lembra Aronowitz (2008, p. 163), “Freire enfatiza a *reflexão*, na qual o estudante assimila o conhecimento de acordo com suas próprias necessidades,

em vez de aprender memorizando; é dedicada, como alguns elementos da tradição progressista, a ajudar o educando a tornar-se sujeito de sua própria educação em vez de objeto da agenda educacional do sistema”. Portanto, é o potencial transformador da reflexão que a torna primordial para desenvolver a consciência crítica.

### *Unidade entre Ação e Reflexão*

Freire (1985, p. 100) defendia que “[...] o conhecimento envolve uma unidade constante entre ação e reflexão sobre a realidade”. Isto significa que quando nos engajamos em atos de *saber*, não apenas absorvemos conhecimento, mas acrescentamos ativamente nossa própria compreensão a ele, estamos formando-o juntamente com outras forças em um contexto específico e em conjunto com outros agentes. Acrescentamos nossa própria camada de interpretação à realidade social. De acordo com Freire (1985), as palavras estão relacionadas com o mundo que nos cerca, e o sentido é alcançado ao fazer conexões com nosso ambiente. Este é um processo no qual todos os seres humanos se envolvem, pois de outra maneira seríamos *ilhas de comunicação*, cada um de nós atribuindo sentido diferente às mesmas palavras ou usando palavras distintas para discutir, explicar e conceituar as mesmas noções. Por exemplo, a liberdade deve ser concebida em termos similares por integrantes do mesmo grupo social porque, se não o for, haverá algumas repercussões graves sobre nossas liberdades. Além disso, o sentido na vida diária é possibilitado por meio da nossa observância de alguns princípios linguísticos, comunicativos e sociais. Quando estamos em sala de aula, por exemplo, o sentido é alcançado graças à operação simultânea de dois princípios. Primeiro, todos nós reconhecemos o direito de cada um falar, ao qual chamamos liberdade de expressão, mesmo que possamos não concordar com o que a outra pessoa tem a dizer. Em segundo lugar, todos nós observamos as mesmas condições que permitem que a liberdade de expressão seja garantida, como quando ficamos todos em silêncio quando alguém fala. Ambos os princípios, liberdade de expressão e garantia das condições para sua concretização, criam algum terreno em comum, um consenso, relativo ao processo de criação de sentido. Entretanto, não necessariamente o consenso é um processo progressista, pois permite que a dominação seja exercida e que as desigualdades operem. Por exemplo, a democracia liberal está baseada no princípio da representação, o que muitos ativistas de movimentos sociais percebem como uma forma de dominação dos interesses políticos e econômicos poderosos contra aqueles da grande maioria das pessoas. O consenso ou, para ser mais preciso, o *consenso planejado* (Bernays, 1955), que é um pilar da democracia parlamentarista, majoritária, é seriamente desafiado por movimentos sociais e comunidades de ativistas. Considero que abordamos esta falta de adesão a estruturas normativas que geram os saberes ativistas como uma diferença fundamental entre estes e outros tipos de saber. Isto não quer dizer que os ativistas não respeitem nenhuma regra ou que detestem estruturas de referência em comum. Implica que as regras, as normas e os valores que os ativistas utilizam,

com maior frequência do que não, se desviam, de algumas maneiras importantes, das normas majoritárias da organização democrática liberal. Por exemplo, embora a democracia seja um princípio organizacional central, também é um imperativo axiológico para os ativistas que a reinterpretam buscando melhorar as operacionalizações existentes que vieram a ser aceitas como naturais, como se por decreto, e estão muito distantes do espírito de democracia e das necessidades da larga maioria das pessoas em nossas sociedades. Esta interpretação de democracia serve como exemplo de como os saberes ativistas partem de saberes hegemônicos não ativistas. Esta reinterpretação de noções, como democracia, parte inescapavelmente da criticidade que discuto a seguir.

### *Criticidade*

Conforme referi acima, os saberes ativistas são sustentados por um enfoque à aprendizagem diferente que é impregnada de humanismo. A criticidade tanto é um meio para a humanização da sociedade como um modo de ser. Defendo que, para situar a criticidade no ativismo dos tempos atuais, precisamos estabelecer um equilíbrio entre a *crítica contra* e a *crítica a favor*. Associo a crítica contra, ou crítica negativa, com abordagens que são investidas de negatividade, um *afastamento*, conforme Mouffe (2013) sugere. Para alguns autores, esta crítica negativa procura romper com a modernidade e avançar para um novo estado das coisas. Para Hardt e Negri (2000), por exemplo, é *altermodern*, uma forma de vida que vai além das lacunas da modernidade. Para outros, como Virno (2004), a ruptura com a modernidade envolve um afastamento das instituições existentes, o que permitirá o desenvolvimento da auto-organização de um agente coletivo revolucionário, *a multidão* (Hardt; Negri, 2005). Contudo, existe outra forma de criticidade que luta pelo engajamento para alcançar a transformação positiva. Mouffe (2013), por exemplo, propõe o conceito de engajamento com instituições, como a democracia, para produzir um tipo de hegemonia diferente daquele que existe atualmente. Isto permite que Mouffe (2013) sustente a ideia gramsciana de *revolução passiva* ou *hegemonia pela neutralização* com a qual o potencial criativo do capital e do trabalho pode ser mobilizado. Sugiro que, juntamente com estas duas conceituações concorrentes de criticidade, também consideremos a *crítica a favor*. A crítica a favor busca não apenas desmontar e transformar, mas também criar. Ao fazê-lo, tem potencial para se transformar em uma forma de hegemonia libertadora.

Os ativistas do movimento da educação na Grécia, por exemplo, eram indiferentes às discussões sobre *modernidade* e a qualquer coisa além dela. Estavam preocupados em resistir à austeridade, criticar o Estado, expor a irracionalidade e a brutalidade do capital e unificar o trabalho para contestá-lo. Sua crítica resultava não apenas de um interesse em negar ou transformar o atual estado das coisas. Também desejavam criar uma alternativa, explorar novas possibilidades e maneiras de pensar sobre a educação, a vida, a economia, o meio ambiente, a mídia e assim por diante. No entanto, nos movimentos sociais, a dificuldade está

não em criticar, mas em sintetizar os diferentes tipos de crítica dada a diversidade de opiniões inerente nestes movimentos.

### *O Caráter Dialógico Plural dos Saberes Ativistas*

O pluralismo nos movimentos sociais é fascinante e, ao mesmo tempo, desafiador. Os movimentos sociais pesquisados por mim e dos quais participei no Brasil e na Grécia celebram a diversidade de opinião e incentivam que vozes novas, diferentes e, especialmente, marginais sejam escutadas. Isto, por sua vez, permite a emergência de uma diversidade de saberes. Para capturar esta diversidade, é importante falarmos sobre os *saberes ativistas*, não o conhecimento. Entretanto, também precisamos estar cientes de uma romantização em potencial dos saberes ativistas e qualquer reificação e fetichismo concomitante que possa infiltrar-se. Aqueles que trabalham e vivem, agem e pensam com movimentos sociais saberão que, em alguns casos, nem todas as vozes e saberes são igualmente escutados e representados e que os problemas da representação e da legitimidade são abundantes. O mundo do ativismo não é imune a diferenciais de poder e problemas de equidade e igualdade (de participação, oportunidades, representação e assim por diante). Não obstante, o que diferencia este mundo daquele da política hegemônica é sua maior consciência destes problemas e sua atitude proativa para corrigi-los. Por meio de minha própria participação em reuniões, fóruns, eventos e discussões de ativistas tanto no Brasil como na Grécia, testemunhei que foram dados mais passos para responder a algumas destas questões do que em dez anos de experiência que eu tinha tido na universidade e na política hegemônica entre meados da década de 1990 e meados da década de 2000. Apesar da pluralidade e da abertura de vozes ativistas, as contradições incorporadas ao ativismo e o impacto destas contradições sobre a produção concomitante de saberes precisam de maior elaboração.

Compatível com a ênfase de Freire (1970) sobre o diálogo para promover a consciência crítica, os saberes ativistas são elaborados por meio de um diálogo constante e plural, por intermédio de um processo que permita que diferentes vozes emerjam e que as diferenças sejam usadas como oportunidade, não como ameaça. Conforme argumentei em outra publicação (Themelis, 2016, p. 2),

[...] o diálogo é um meio de antecipar novas relações sociais que sejam democráticas, diretas e comunicativas, e [objetiva] a conscientização dos integrantes da comunidade. Ao mesmo tempo, o diálogo também faz parte de um processo de transformação do eu, da sociedade e das relações sociais.

O papel do diálogo foi evidenciado em algumas observações que fiz junto a uma comunidade de ativistas perto de Limoeiro do Norte, no nordeste do Brasil, em uma área ocupada por uma comunidade do MST. Embora as condições de vida da comunidade fossem rudimentares se avaliadas em termos de serviços como eletricidade, água corrente,

transporte, acesso ao comércio etc., para eles o diálogo fazia parte da organização da comunidade. Para alcançar isto, a organização do espaço era configurada de maneira a promover o uso do diálogo como um componente central nas relações sociais da comunidade. Especificamente, um espaço central comunitário, em uma das primeiras barracas do acampamento funcionava como *sala de reuniões*, o local onde os integrantes da comunidade se reuniam, debatiam e decidiam sobre todos os assuntos importantes. Sugestivo da importância da igualdade em suas reuniões, todas as cadeiras estavam organizadas em semicírculo para que todos os participantes pudessem estabelecer contato visual entre si, sendo que a designação de assentos não originava diferenças de poder<sup>3</sup>. Durante minha breve estada lá, havia diálogo quando visitantes e pessoas locais formavam um círculo que permitia a discussão de problemas relacionados à educação e à situação social no Brasil e no Reino Unido. Os saberes que eram assim produzidos eram simultaneamente o produto de todos os participantes e de cada um de nós. Além disso, o processo pelo qual isto era alcançado também fazia parte de uma estrutura em comum que envolvia a criação conjunta, a compreensão e a reflexão com base em saberes. Quando em diálogo, compartilhávamos saberes e também produzíamos um novo sentido a noções como comunidade, igualdade, participação, democracia etc. Por meio desta maneira dialógica, praticávamos os saberes que tínhamos produzido e transcendíamos algumas dicotomias estéreis, como aquelas entre pensar e agir, sentir e teorizar, dizer e fazer. A desconstrução destes dualismos improdutivos é mais elucidada na seção seguinte com a discussão da maneira como os próprios ativistas compreendiam sua participação em movimentos sociais.

### *Unidade entre Ação e Teoria*

Ao pensar sobre o sentido e os elementos constituintes dos saberes ativistas, sugiro que também o enfoquemos *a partir de seu interior*, do ponto de vista dos próprios ativistas. Desta maneira, é produzida uma abertura à fenomenologia da experiência ativista. A fenomenologia se refere às nossas percepções do mundo vivido por meio do estudo e da reflexão sobre as estruturas da consciência e dos fenômenos que conseguimos (e não conseguimos) conceituar. A fenomenologia ativista na qual estou interessado, embora repleta de nuances e silêncios, está enraizada em uma rejeição da concepção dual do mundo. Além disso, está interessada no abandono da dicotomia entre mundo externo e interno como campos de experiência diferentes. Quando os ativistas do movimento da educação do Rio de Janeiro estavam discutindo seu envolvimento em greves da universidade, nunca dividiam sua experiência entre externa e interna. Para eles, fazer parte de uma atividade contra-hegemônica fazia parte de uma experiência unificadora de estar *no* mundo e *com* o mundo. Ao mesmo tempo, seu estar no mundo não contrastava com seu agir com ele. Apesar das contradições na vida diária dos ativistas e da diversidade de experiências que transmitiam, as experiências que discutiam estavam organicamente unidas e simbioticamente entrelaçadas com

sua compreensão acerca destas experiências e do mundo em torno delas. Desta maneira, a compreensão dos ativistas em relação às suas experiências assemelhava-se à definição de fenomenologia de Merleau-Ponty (1962) como incorporada na experiência. Entretanto, a compreensão dos ativistas a respeito de suas próprias experiências ia além deste nível, pois invariavelmente também buscavam ativamente unir o agir com o viver, a teoria com a prática e a justiça social com a liberdade individual. Se quisermos um termo diferente, chamo a isto de *fenomenologia crítica*.

Esta unidade entre externo e interno, ação e teoria também se estende para a maneira como o mundo do ativismo representa discursivamente a ação na qual está envolvido. Portanto, os discursos produzidos sobre suas experiências de aquisição desta consciência são igualmente importantes para elaborar a consciência crítica dos movimentos ativistas. A separação entre discurso e prática era redundante tanto nas comunidades do MST no Brasil como nos grupos ativistas que pesquisei e com os quais trabalhei na Grécia. A necessidade da combinação de um “[...] discurso de crítica e resistência com um discurso de possibilidade e esperança” (Giroux, 2008, p. 5) fazia parte do tipo de política que os ativistas estavam buscando e as relações sociais que permeavam suas vidas. O aspecto discursivo do ativismo enfocado por mim relaciona-se com o tipo de saberes produzidos por ativistas e a maneira como são comunicados. Além de noções reificadas de conhecimento quando operam em instituições educacionais tradicionais, onde o aprender iguala-se a representações de realidade objetivas, estáticas e mensuráveis, além da transmissão de conhecimento da mente de um educando para outro (Osberg; Biesta, 2007), a compreensão dos ativistas acerca dos saberes produzidos em e por meio de seus esforços estava mais alinhada com uma *pedagogia da possibilidade*. Estes tipos de saber se relacionam com a noção de *emergência* e envolvem *a criação de novas propriedades* (Osberg; Biesta, 2007). Estas propriedades “[...] nunca existiram antes e, ainda mais importante, são inconcebíveis frente ao que havia antes, são criadas ou vêm a existir de algum modo pela primeira vez” (Osberg; Biesta, 2007, p. 33).

Esta forma de saber e de conhecimento constitui uma nova maneira de aprendizagem e constitui um novo paradigma epistemológico. No entanto, a ideia não é nova. Dewey (1963) destacou há muito tempo a importância de criar uma escola que seja vivenciada como uma série de pequenas aventuras que irão melhorar tanto os estudantes como a sociedade, uma escola que permita aos estudantes *reconstruir a experiência* em vez de instrumentalmente agregar conhecimentos que os ajudem a serem aprovados em testes e se encaixarem no mundo do emprego. Os ativistas do movimento da educação na Grécia queriam abolir o regime de exames estéreis e substituir a aprendizagem por memorização pela aprendizagem experiencial. Não queriam que seus estudantes devolvessem passivamente as noções de igualdade e de diversidade. Queriam que desafiassem as ideias existentes e que formassem novas categorias de sentido; que recuperassem o sentido, mesmo que fosse contra o currículo hegemônico. Tinham no centro de suas iniciativas o questionamento de Arendt (1961) se *amamos o mundo* e enfocavam a aprendizagem como

uma atividade política que busca construir as condições para melhorar o mundo ao seu redor.

Da mesma forma, os ativistas do movimento da educação no Rio não estavam interessados em criar uma nova metodologia de ensino e aprendizagem, novos livros didáticos que substituiriam os antigos nem novos gestores que seriam indicados no lugar dos atuais. Não eram motivados por uma preocupação com categorias de sentido em mudança, em induzir mudanças discursivas ou cosméticas nas categorias sociais existentes. Buscavam inspiração em Freire, que encarava seu trabalho como uma estrutura ampla o bastante para incorporar igualmente todos os elementos discursivos, representacionais, simbólicos, intersubjetivos e materialistas. Este é um ponto fundamental que precisa ser destacado, a práxis ativista por ativistas da educação no Rio de Janeiro não estava baseada na pedagogia crítica como meio para atingir um fim. Para eles, a pedagogia crítica era uma maneira de viver. Neste sentido, deve ser abordada como uma filosofia, não como um método. Este ponto é enfatizado corretamente por Aronowitz (2008, p. 162), que ecoou a intenção de Freire de “[...] oferecer um sistema no qual o *locus* do processo de aprendizagem é deslocado do professor para o estudante. E este deslocamento significa apenas uma relação de poder alterada, não somente na sala de aula, mas também no tecido social mais amplo”. Em uma semelhança impressionante com o espírito da filosofia freireana, os ativistas do ensino superior no Rio de Janeiro buscavam tanto intervir naquele *tecido social* quanto modificar a educação. O Fórum de Movimentos Sociais que observei e do qual participei é uma aplicação viva do anti-instrumentalismo e da filosofia abrangente de Freire.

### *Caráter Dialético e Baseado em Classes*

Conforme foi observado na seção de abertura, os saberes ativistas estão alicerçados sobre bases dialéticas. São cheios de contradições, mas também possibilidades. Freire (1985) nos convidou a focar os saberes como um processo que parte do esforço de encontrar sentido como membros de grupos sociais, de compartilhar uma compreensão com os outros que nos permita compreender a nós mesmos: “[...] em termos epistemológicos, o objeto do conhecimento não é uma expressão do conhecimento para o sujeito que está conhecendo, mas mediação do conhecimento” (Freire, 1985, p. 100). Esta mediação consiste na transição para um novo tipo de pensar, o que envolve uma transição para um processo novo de pensamento. Por sua vez, este deve ser focado como uma nova estrutura para compreender o mundo em vez de simplesmente uma nova maneira de focar o conhecimento. Em poucas palavras, é a transição de *nós pensamos* para *eu penso* (Freire, 1985). Fundamentalmente, este deslocamento de *nós pensamos* para *eu penso* indica uma autonomia individual maior, um distanciamento de atitudes de rebanho para outras caracterizadas por um controle maior sobre a própria vida, além de um grau mais elevado de reflexão crítica. Este pensamento não é alcançado por obediência e conformidade de uma massa de indivíduos, mas está baseado em uma compreensão incorporada do papel de quem

pensa sobre sua vida. Conforme Freire mostrou, este tipo de pensamento resulta em um distanciamento da fragmentação, rumando para a aprendizagem e a ação coletivas. O *eu*, portanto, não é subsumido, substituído ou ignorado pelo *nós*. Ao contrário, é aumentado e autoatualizado por meio dele. Isto quer dizer que o *eu* está localizado dentro do *nós* ao invés de em oposição a ele, como, por exemplo, é o caso em nossas sociedades individualistas centradas no consumidor.

Um exemplo da luta dos ativistas-professores na Grécia pode me ajudar a ilustrar melhor este ponto. Como resultado da crise econômica em aprofundamento na Grécia<sup>4</sup>, a desnutrição entre os estudantes está aumentando devido à incapacidade das famílias de fazer frente às despesas. Para responder a esta crise humanitária nas escolas gregas, os ativistas-professores organizavam eventos para arrecadação de fundos com apoio da comunidade local. Por exemplo, em algumas escolas no centro da cidade, os professores organizaram feiras para comercialização de objetos usados na escola de noite para cobrir parte das necessidades nutricionais de seus estudantes, pois havia sido relatado que um grande número estava desmaiando na sala de aula ou faltando às aulas devido à desnutrição.

Este exemplo mostra que a resposta aos desafios induzidos pela pobreza enfrentados pelos estudantes foi a reinvenção do político e a reapropriação de uma parcela pequena, embora fundamental, da experiência cotidiana. Embora limitada em âmbito e insuficiente para enfrentar os grandes problemas, estas e outras ações similares podem gerar grandes ondas rumo à humanização da vida diária. Em vez de mandar o impossível ou negociar com o *prático*, como é a política usual, os ativistas intervieram para recuperar a escola como um espaço de possibilidades. Invariavelmente, estas ações são acompanhadas por outras semelhantes, fazem parte de um conjunto de atividades que desencadeiam a imaginação política da comunidade e libertam seu potencial criativo. Em muitas escolas, os pais retribuía o ato de solidariedade iniciado pelos professores, resultando em uma reaproximação da escola com a comunidade ampliada. Os resultados alcançados por ações como estas não são quantificáveis nem mensuráveis no sentido tradicional do termo com o qual as escolas modernas estão acostumadas. Ao contrário, a qualidade das escolas assim produzidas é medida pela *solidariedade de classe que se segue ao seu estabelecimento na escola* (Freire, 1985), o que só pode ser alcançado pela democratização da própria escola.

Em outro cenário, as frequentes intervenções dos ativistas-professores em uma escola de ensino fundamental urbana no centro de Atenas foram descritas pelos pais como atos de politização de uma *massa* anteriormente *apolítica*. Embora a política maior ainda fosse evidente e o custo que a crise econômica cobrava sobre a vida das pessoas fosse mencionado com vigor, atos de humanização como aqueles esboçados acima tinham um significado quádruplo. Primeiro, desempenhavam um papel para a conceituação das escolas como espaços da comunidade e sua recuperação como tal. Em segundo lugar, renovavam a política na escola e na comunidade. Em terceiro lugar, ofereciam um vislumbre de uma maneira alternativa de auto-organização, além da declaração de

governamentalidade da escola e da política centralizada. E em quarto lugar, reapropriavam o sentido perdido tanto em uma infinita semiótica a-significante (por exemplo, visitar a escola como parte de uma atividade tácita do tipo não consciente, como levar os filhos para a aula; entrar em contato com a escola por meio de atos sem sentido ditados pelo seu estilo de gestão e não pela necessidade de se comunicar) como significante (por exemplo, ao aderir a um currículo desinteressante e desatualizado, que promove a conformidade, não o aprimoramento de valor social, falta-lhe compaixão, trata a geração e a aquisição de conhecimento como uma tarefa instrumental e assim por diante) (Themelis, 2017).

## Discussão e Conclusões

Nas seções anteriores, discuti as premissas e os elementos constituintes dos saberes ativistas. O fiz partindo da posição de ter aprendido ao pesquisar estes movimentos e também ao interagir e atuar junto a eles. Conforme foi afirmado na seção *Reflexão para Adquirir Consciência Crítica*, chamo o primeiro tipo de aprendizagem de aprender *a partir* dos movimentos e o segundo de aprender *com os* movimentos. Proponho que tratemos a diferença entre aprender a partir de e com os movimentos como uma extensão da distinção que Freire (1985) iniciou entre estar *no* mundo e *com* o mundo. Freire argumentou vigorosamente sobre esta distinção como um meio de adquirir consciência crítica, que eu afirmei ser um dos elementos-chave subjacentes à produção dos saberes ativistas:

Como a condição fundamental para a conscientização é que seu agente deve ser um sujeito (isto é, um ser consciente), a conscientização, como a educação, é específica e exclusivamente um processo humano. É como seres conscientes que os homens não apenas estão no mundo, mas com o mundo, junto com outros homens [*sic*]. Apenas os homens, como seres ‘abertos’, conseguem realizar a complexa operação de simultaneamente transformar o mundo por suas ações e agarrar e expressar a realidade do mundo em suas linguagens criativas (Freire, 1985, p. 68).

Ser humano para Freire significa *devir*, desempenhar nosso papel como seres conscientes, o que, por sua vez, está baseado em duas premissas: buscar ações que têm o potencial de transformar a vida e refletir sobre estas mesmas ações. Entretanto, é necessário enfatizar que estas ações precisam ser críticas, ter potencial transformador, para que a conscientização seja adquirida. A conscientização não é, então, meramente outra forma de consciência, mas o processo pelo qual as pessoas aprendem a “[...] perceber contradições sociais, políticas e econômicas e agir contra os elementos opressores da realidade” (Freire, 1985, p. 67). É o processo de desenvolver uma consciência crítica da sua realidade social por meio da reflexão e da ação. A ação, por sua vez, é fundamental porque é o processo de transformar a realidade. Por seu turno, transformar a realidade é um processo humanizador para nossa espécie. Não uma atividade separada reservada para poucos, talvez os profissionais, como políticos, mas uma parte essencial no processo de devir. A realidade em

modificação, então, deve ser enfocada não como o ponto de destino, mas como um processo continuado. Contudo, saber o que mudar exige mais do que imergir na situação, do que estar no mundo (Freire, 1985). Fundamentalmente, exige conhecer o mundo e conhecer sua própria condição. Se alguém quer mudar o mundo, também precisa estar com o mundo:

[...] os homens podem preencher a condição necessária de estar com o mundo porque conseguem ter uma distância objetiva dele. Sem esta objetificação, por meio da qual o homem também objetiva a si mesmo, o homem estaria limitado a estar no mundo, carecendo tanto de autoconhecimento como de conhecimento do mundo (Freire, 1985, p. 68).

O tipo de ativismo que vivenciei na Grécia e no Brasil encontra-se em uma encruzilhada interessante. Falta-lhe o caráter messiânico, de mudar tudo de, digamos, maio de 1968, porém é mais pragmático do que aquele encontrado em gerações de ativistas anteriores. Não havia nenhuma declaração grandiosa do tipo *sejam realistas, exijam o impossível* ou *nada de retoques, a estrutura está podre*. No caso grego, o ativismo, especialmente no movimento da educação, era pragmático porque procurava incorporar a luta à vida diária, no *aqui e agora*. Conforme Amsler (2015, p. 19) sugere, a questão do pensamento e da ação democrática radical é “[...] enfraquecer a ligação com a *praticidade* e substituí-la por um interesse pelo político; possibilitar o trabalho impraticável da humanização como parte da experiência cotidiana de uma vida libertadora para todos que a desejarem”.

Em termos de saberes ativistas, isto é, os saberes produzidos na práxis, é importante observar que não são “[...] algo que é feito e concluído de uma vez por todas. E a consciência é uma *intenção* para o mundo [e] como nossa presença no mundo, nossa consciência transforma o conhecimento, agindo sobre o que nos permite alcançar o estágio da reflexão” (Freire, 1985, p. 100-101). Ao avaliar os saberes produzidos em movimentos sociais, ressalto as seguintes características. Primeiro, o papel da reflexão na aquisição da consciência crítica. Em vez de tratá-la como uma variação da consciência humana, analisei suas diferenças qualitativas com referência aos ativistas de movimentos sociais no Brasil e na Grécia. Em poucas palavras, a consciência crítica consiste na reflexão que leva à ação. A seguir discuti como esta ação está em harmonia com mais reflexão e as maneiras como a práxis unifica os conceitos de ação e reflexão em um todo coerente. A discussão envolveu uma ênfase sobre o papel da criticidade, porque evidências da pesquisa que conduzi na Grécia e no Brasil mostram que a criticidade atravessa o pensamento e a práxis ativista, bem como os saberes que os ativistas produzem. Além disso, discuti que o engajamento ativista está impregnado de processos dialógicos que permeiam a operação dos movimentos sociais. Entretanto, destaquei as nuances, as contradições e as tensões nos trabalhos de diálogo nos movimentos sociais e adverti para a potencial romantização e fetichização dos saberes ativistas. Estas tensões são reais, mas a promessa dos saberes ativistas está na busca de unidade entre teoria e ação. Ao contrário, então, de tentativas estéreis e extintas de separar ação e saber, os movimentos sociais produzem saberes informados por ação,

enquanto os saberes recentemente produzidos informam a ação futura. Finalmente, mostrei que estes saberes são qualitativamente diferentes de outros tipos porque carregam características de classe social. Obviamente, todo conhecimento é produto de classes sociais tentando compreender, interpretar, classificar e intervir no mundo. Mesmo assim, a diferença entre saberes ativistas e não ativistas é que os primeiros estão tentando conscientemente intervir nas relações sociais por meio de resistência, criticidade, diálogo e proposição de alternativas.

Porém, qual é a importância dos saberes produzidos com e a partir dos movimentos sociais? Defendo que seu significado é múltiplo. Primeiro, este tipo de saber e de aprender é importante para a unidade do movimento em si. Sua importância para o movimento é fundamental porque transforma em redundância o desalento e promove a alimentação da esperança. A esperança, por sua vez, transforma-se em arquitetura de alternativas e parteira da luz. Em termos da importância societal dos saberes ativistas, cria novas representações, produz novas imagens e imaginário social. Embora o conhecimento em si não possa levar à utopia, é uma condição necessária na busca de libertação, de liberdade. E a liberdade é inevitavelmente pessoal e social ao mesmo tempo. O indivíduo precisa ser libertado dos confinamentos da opressão para conseguir criar uma sociedade liberta, enquanto uma sociedade liberta somente pode funcionar quando todos os indivíduos são livres.

Em segundo lugar, a produção de saberes que ocorre fora dos confinamentos de arranjos institucionais existentes (como escolas, partidos políticos ou mesmo fora do controle do estado) podem transformar-se no veículo de possibilidade para os movimentos em si e para a sociedade como um todo. Em terceiro lugar, aprender a partir e com os movimentos é uma premissa de antecipação. Em outras palavras, este tipo de conhecimento é necessário para desaprender como fazemos as coisas, para reaprender como fazer outras e aprender novas (Themelis, 2017). Esta aprendizagem e este conhecimento, entretanto, devem ser postos a serviço da humanidade como um todo, não reservados para os intelectuais ou as elites, como muitas vezes é o caso dos saberes hegemônicos não ativistas.

Em quarto lugar, saberes e aprendizagem vindos de baixo são os catalizadores para colaborações intermovimentos (Santos, 2014). Podem conduzir a possibilidades para mudança e para compartilhar os benefícios desta mudança em larga escala, pois a necessidade de mudar não está limitada a uma área, cidade, nação ou continente. É um imperativo universal se a espécie humana quiser sobreviver em termos biológicos, morais, espirituais e intelectuais. Este tipo de conhecimento pode conduzir a um curto-circuito dos saberes e processos de produção de conhecimento atualmente dominantes, que privam os humanos de realizar seu potencial coletivo e impedem que o utilizem para se libertarem das diversas formas de dominação (epistêmica, ideológica, material, tecnológica etc.). Finalmente, saber e aprender com e a partir dos movimentos são meios significativos para a “[...] recuperação de tradições culturais e políticas [pois procuram] mobilizar as pessoas para resolverem problemas e preocupações em comum por meio de um processo de

ativismo organizado, sustentado, deliberado e informado” (Prasant; Kapoor, 2010, p. 208).

Neste artigo, discuti alguns aspectos-chave dos saberes ativistas e destaquei sua importância por meio de evidências da pesquisa que venho conduzindo com movimentos sociais na Grécia e no Brasil desde 2010. Embora haja necessidade de mais evidências e de compreender melhor para discutir sistematicamente as características dos saberes ativistas, defendo que esta também é a hora para mais ação. Pois, conforme discuti acima, apenas os saberes que estão em harmonia com a ação têm probabilidade de produzir as mudanças que a sociedade necessita. Os movimentos sociais de baixo para cima, então, devem ser considerados como os motores de uma maneira renovada de pensar e de agir para mudar o mundo, bem como nossas expectativas, representações e ideias acerca deste mundo. Em resumo, os saberes ativistas abrangem tanto a aprendizagem como a mudança da maneira como pensamos. E quando os saberes ativistas falham, devemos nos voltar para o agir, não apenas o pensar.

Tradução do original inglês de Ananyr Porto Fajardo

Recebido em 06 de julho de 2017

Aprovado em 20 de novembro de 2017

## Notas

- 1 Minha definição operacional de movimentos sociais é inspirada pela *Free Association* (2011), que os considera como experiências em escavar o poder do capital e, como tal, como processos-chave no *movimento de relações sociais*.
- 2 Em maio de 2010, a Grécia assinou um *memorando de entendimento* com credores internacionais em troca de medidas de austeridade severas. Isto desencadeou manifestações e protestos frequentes e, em alguns casos, violentos em quase todas as cidades gregas e, principalmente, em Atenas. Em apenas três meses do mesmo ano, foram declaradas cinco greves gerais e os manifestantes tomaram as ruas diversas vezes por semana.
- 3 Este tipo de organização espacial não é de maneira alguma exclusiva desta comunidade. Muitas comunidades indígenas no Brasil também apresentam arranjos similares.
- 4 Nos primeiros quatro anos da crise (2009-2012), a renda familiar média caiu 27% (Elstast, 2012), enquanto a taxa anual média de inflação foi de aproximadamente 2,7% (www.inflation.eu). As crianças são afetadas desproporcionalmente pelas elevações drásticas em desigualdades e a concomitante perda da renda familiar. Os lares de famílias com crianças sofreram uma perda em renda equivalente a 14 anos de seu crescimento, pois ela retornou aos níveis de 1998 (UNICEF, 2014). Consequentemente, a pobreza infantil foi às alturas, e a Grécia sofreu o maior aumento percentual nesse ponto, tendo a taxa total mais elevada de pobreza infantil (40%) (UNICEF, 2014).

## Referências

- AMSLER, Sarah. **Education of Radical Democracy**. London: Routledge, 2015.
- ARENDR, Hannah. **Between Past and Future: six exercises in political thought**. New York: Viking Press, 1961.

- ARONOWITZ, Stanley. **Against Schooling**: toward an education that matters. Abingdon: Routledge, 2008.
- ELSTAST. **Press Release**. November 2, 2012.
- BERNAYS, Edward. **The Engineering of Consent**. Norman: University of Oklahoma Press, 1955.
- DEWEY, John. **Experience and Education**. New York: Collier Books, 1963 [1938].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogy of the Oppressed**. London: Penguin, 1970.
- FREIRE, Paulo. **The Politics of Education: culture, power, and liberation**. South Hadley, Mass: Bergin & Garvey, 1985.
- GIROUX, Henry. Henry Giroux: rethinking the promise of critical education. **Truthout**, on-line, dez. 2008. Available at: <<http://truth-out.org/archive/component/k2/item/81318:henry-giroux-rethinking-the-promise-of-critical-education>>. Accessed on: 6 abr. 2016.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. **Empire**. Cambridge: Harvard University Press, 2000.
- MERLEAU-PONTY, Maurice. **Phenomenology of Perception**. London: Routledge, 1962.
- MOUFFE, Chantal. **Agonistics: thinking the world politically**. London: Verso, 2013.
- OSBERG, Deborah; BIESTA, Gert. Beyond Presence: epistemological and pedagogical implications of 'strong' emergence. **Interchange**, Norwell, Kluwer Academic Publishers, v. 38, n. 1, p. 31-57, mar. 2007.
- PRASANT, Kumar; KAPOOR, Dip. Learning and Knowledge Production in Dalit Social Movements in Rural India. In: KAPOOR, Dip; CHOUDRY, Aziz (Org.). **Learning from the Ground Up**. New York: Palgrave Macmillan, 2010.
- THEMELIS, Spyros. Dialogue and Praxis in the Pursuit of Utopia. In: VITTORIA, Paolo (Org.). **Dialogo, Luogo Dell'utopia: Saggi, Proposte, Divergenze Dalla Pedagogia Critica**. Traduzido por A. Lotti. Genova: Qunitadiscopertina, 2016.
- THEMELIS, Spyros. Learning, Unlearning, Relearning with the Movements: a study of an education movement and its prefigurative potential. **Postcolonial Directions in Education**, Msida, n. 6, v. 1, p. 28-53, 2017.
- UNICEF. **Press Release**: 2.6 million more children plunged into poverty in rich countries during Great Recession. On-line: Unicef, oct. 28, 2014. Available at: <[http://www.unicef.org/media/media\\_76447.html](http://www.unicef.org/media/media_76447.html)>. Accessed on: 6 abr. 2016.
- VIRNO, Paolo. **A Grammar of the Multitude**. New York: Semiotext(e), 2004.

**Spyros Themelis** é professor associado na University of East Anglia. É autor da obra *Social Change and Education in Greece: a study in class struggle dynamics* (2013, New York: Palgrave Macmillan) e de vários artigos e relatórios de alto nível sobre sociologia da educação, educação de minorias e desigualdades sociais. Desde 2011 tem pesquisado movimentos sociais e da educação e oferta de ensino (superior) alternativo na Grécia, no Chile, no Brasil e no Reino Unido. Suas publicações recentes envolvem esta área.  
E-mail: s.themelis@uea.ac.uk

Este é um artigo de acesso aberto distribuído sob os termos de uma Licença Creative Commons Atribuição 4.0 Internacional. Disponível em: <<http://creativecommons.org/licenses/by/4.0>>.