



A CIDADE COMO TERRITÓRIO PEDAGÓGICO: HEGEMONIA, MOVIMENTOS SOCIAIS E FORMAÇÃO HUMANA

Erick Augusto Alves Soldati Machado¹; Adriano da Silva Falcão²; Marcio Tascheto da Silva³.

¹soldatierick@gmail.com

²adriarq@ufn.edu.br

³tascheto@ufn.edu.br

RESUMO

A concepção de educação pode assumir diferentes significados, variando de entendimentos abstratos a abordagens profundamente críticas, a depender do embasamento teórico de quem a analisa. No contexto contemporâneo, marcado pela ampliação do acesso à escolarização básica no Brasil, torna-se urgente refletir sobre uma educação que considere o sujeito em sua totalidade histórica, social e política. Este artigo discute a educação enquanto prática política, rejeitando a noção de neutralidade pedagógica e compreendendo o processo educativo como espaço de disputa ideológica atravessado pela lógica do capital. A partir das contribuições de Paulo Freire, Antonio Gramsci, bell hooks, Theodor Adorno, Karl Marx, entre outros, analisa-se como a educação pode operar tanto como instrumento de reprodução das desigualdades quanto como prática emancipadora. O texto também aborda a cidade como espaço educativo e os movimentos sociais enquanto sujeitos pedagógicos fundamentais, destacando a relevância da educação não-formal na formação crítica das populações historicamente marginalizadas. Conclui-se que a superação da alienação e da dominação capitalista passa, necessariamente, por práticas educativas comprometidas com a emancipação humana, a justiça social e a transformação coletiva da realidade.

Palavras-chave: Educação crítica; Capitalismo; Cidade; Movimentos sociais.

1 INTRODUÇÃO

A concepção de educação pode se apresentar de forma branda ou até mesmo abstrata, dependendo do nível de embasamento teórico e crítico do interlocutor. Contudo, tal concepção nunca se encontra dissociada do contexto histórico, político e econômico em que o processo educativo se desenvolve. A educação, enquanto prática social, reflete e, ao mesmo tempo, reproduz as contradições da sociedade na qual está inserida, especialmente em contextos marcados pela desigualdade estrutural e pela hegemonia do capital¹.

No Brasil, a ampliação do acesso à educação básica nas últimas décadas, evidenciada pelo crescimento das taxas de escolarização (IBGE, 2024)², não foi acompanhada, na mesma

¹ Conceito fundamentado na perspectiva de Gramsci (2004), referindo-se ao processo pelo qual a classe dominante estabelece sua visão de mundo como a única possível, obtendo o consentimento das classes subalternas através de instituições culturais e educativas.

² Dados referentes à Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (PNAD): publicada pelo IBGE em 2024, que analisa a universalização do ensino e o analfabetismo no território brasileiro.



proporção, por uma formação crítica e emancipadora. A expansão quantitativa do sistema educacional convive com a precarização das condições de ensino, a desvalorização do trabalho docente e a consolidação de currículos orientados por competências técnicas voltadas ao mercado de trabalho. Esse cenário revela uma contradição central: ao mesmo tempo em que mais sujeitos ingressam na escola, o sentido social da educação é progressivamente esvaziado.

A educação centrada exclusivamente na transmissão de conteúdos, desvinculada da realidade concreta dos educandos, mostra-se insuficiente para a formação de sujeitos críticos e autônomos. Charlot (2008), ressalta que o aprendizado ocorre quando o conhecimento estabelece sentido para o estudante, articulando experiência, identidade e saber. Assim, pensar a educação para além do conteudismo implica reconhecer o educando como sujeito histórico, portador de saberes e experiências que devem ser incorporados ao processo pedagógico.

Nesse contexto, o presente artigo tem como objetivo analisar a educação enquanto prática política e campo de disputa ideológica, problematizando sua relação com o capital, a cidade e os movimentos sociais. Busca-se compreender como a educação pode atuar tanto como instrumento de reprodução das desigualdades quanto como prática emancipadora, capaz de promover a conscientização crítica e a transformação social.

Para isso, o texto estrutura-se em cinco seções principais. Após a introdução, a fundamentação teórica discute a relação entre educação, capital, alienação e hegemonia. Em seguida, apresenta-se a metodologia da pesquisa. A seção de resultados e discussão aborda a cidade como espaço educativo e a educação não-formal³ desenvolvida nos movimentos sociais, um conceito amplamente trabalhado pela educadora Maria da Glória Gohn (2009):

As práticas da educação não-formal se desenvolvem usualmente extramuros escolares, nas organizações sociais, nos movimentos, nos programas de formação sobre direitos humanos, cidadania, práticas identitárias, lutas contra desigualdades e exclusões sociais. (Gohn, 2009. p. 31).

Por fim, a conclusão sintetiza os principais achados e aponta caminhos para práticas educativas comprometidas com a emancipação humana.

2 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

Inspirando-se na perspectiva de Paulo Freire (1979), o educando deve ser compreendido como sujeito ativo do processo educativo, inserido em uma realidade concreta e histórica. Para

³ Diferente da educação informal, a educação não-formal, segundo Gohn (2009), caracteriza-se por processos educativos dotados de intencionalidade, organização e objetivos formativos, desenvolvidos em espaços como movimentos sociais, ONGs e centros comunitários.



Freire (1979), a educação não pode ser neutra, pois está inevitavelmente comprometida com determinados projetos de sociedade. A ideia de neutralidade pedagógica, frequentemente defendida como técnica ou científica, funciona como mecanismo ideológico que favorece a manutenção da hegemonia da classe dominante⁴. Como explica Freire (2011), “as massas populares cheguem a ‘inserir-se’, criticamente, na realidade. É que o opressor sabe muito bem que esta ‘inserção crítica’ das massas oprimidas, na realidade opressora, em nada pode a ele interessar” (p. 54).

Antonio Gramsci (2004), reforça essa crítica ao afirmar que a neutralidade é funcional à dominação, pois impede que os sujeitos reconheçam as relações de poder que estruturam a sociedade. Nesse sentido, a educação crítica visa promover a conscientização política, rompendo com a alienação produzida pelo capital. Freire (2011), destaca que a consciência crítica permite ao oprimido reconhecer-se como sujeito histórico e coletivo, condição essencial para a emancipação, uma indicação de realidade coletiva que conversa com a teoria desenvolvida por Gohn (2006):

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p. 28).

Autores da Escola de Frankfurt, como Adorno (1995), contribuem para essa análise ao problematizar a educação sob a lógica da indústria cultural. Para Adorno (1995), a educação, quando subordinada ao capital, tende a produzir uma semiformação⁵, esvaziada de reflexão crítica. Marx (2008), por sua vez, aponta que a alienação⁶ ocorre quando o sujeito perde o controle sobre o produto de seu trabalho e sobre sua própria consciência, fenômeno que também se manifesta no campo educacional.

⁴ A crítica à neutralidade pedagógica em Freire (1979) e Gramsci (2004), revela que o silenciamento político em sala de aula é, por si só, uma escolha política que favorece o Estado em exercício. Ao omitir as contradições sociais, a educação atua na manutenção da hegemonia, termo que Gramsci (2004), utiliza para descrever a dominação por meio do consenso cultural e ideológico.

⁵ O conceito de semiformação em Adorno (1995), refere-se à degradação da formação cultural em mera informação consumível. É o resultado de uma educação que prepara o indivíduo para se adaptar ao mercado de trabalho e à indústria cultural, destituindo-o da capacidade de reflexão crítica e de resistência subjetiva.

⁶ A alienação no campo educacional, sob a ótica marxista, manifesta-se quando o conhecimento é tratado como uma mercadoria externa ao estudante, e o processo de aprendizagem torna-se um trabalho forçado para a obtenção de títulos, desvinculado da realização humana e da compreensão da própria realidade social.



Para hooks⁷ (2017), esse debate ao articular educação, raça, gênero e classe, denunciando como o neoliberalismo se apropria da educação para reforçar exclusões estruturais. Segundo hooks (2017), uma educação que não rompe com os paradigmas colonizadores⁸ contribui para a perpetuação do racismo, do sexismo e da exploração capitalista.

A liberdade como igualdade social positiva que garante a todos os humanos a oportunidade de modelar o seu destino na riqueza e produtividade comum, só pode ser uma realidade completa quando o nosso mundo não for mais racista e sexista (hooks, 2022, p.85).

Para hooks (2017), abraçar a causa transformadora na educação não é uma mera formalidade, ao contrário, implica romper com a realidade educacional já estabelecida. Assumir a diferença significa reconhecer e valorizar a diversidade humana, bem como analisar os aspectos sociais que ampliam os horizontes do contexto escolar. Compreender os empecilhos que estruturam a desigualdade e o racismo constitui um pilar fundamental para a mudança, sobretudo porque o entendimento desses problemas é condição essencial para a proposição de soluções concretas que impactem a vida do estudante.

2.1 Educação, neoliberalismo e opressões estruturais

A educação, ao longo da história do capitalismo, tem sido progressivamente incorporada como engrenagem estratégica da reprodução social⁹. Marx (2008), já apontava que a alienação não se limita ao campo econômico, mas atravessa as dimensões culturais, simbólicas e educativas da vida social. Quando o processo educativo se orienta exclusivamente pelas demandas do mercado, o conhecimento deixa de ser um meio de humanização e passa a funcionar como instrumento de adaptação dos sujeitos às exigências produtivas.

No contexto do neoliberalismo, conforme analisado por Harvey (1989), observa-se a intensificação dessa lógica, marcada pela mercantilização dos direitos sociais¹⁰ e pela responsabilização individual pelo sucesso ou fracasso educacional. Tal racionalidade ignora as

⁷ O nome de bell hooks é mencionado com letras minúsculas por escolha pessoal da autora, como um gesto político e simbólico.

⁸ Para bell hooks (2017), os paradigmas colonizadores na educação manifestam-se através do que ela denomina como “patriarcado, capitalista, supremacista branco e imperialista”. Uma educação que ignore as interseccionalidades de raça, gênero e classe acaba por colonizar a mente dos estudantes, reforçando hierarquias de poder históricas em vez de subvertê-las.

⁹ A educação como reprodução social refere-se à maneira como o sistema escolar reforça as desigualdades de classe pré-existentes, transformando privilégios sociais em méritos escolares, o que Marx (2008), identifica como a manutenção das condições de produção do capital.

¹⁰ David Harvey (1989), descreve o neoliberalismo como um projeto político de restauração do poder de classe, que utiliza a acumulação por espoliação. Na educação, isso se traduz no corte de gastos públicos e na abertura do setor para conglomerados educacionais privados, onde o conhecimento passa a ser mensurado pelo seu valor de troca no mercado.



desigualdades estruturais e reforça mecanismos de exclusão, naturalizando a precarização do trabalho docente e o esvaziamento do sentido público da educação¹¹.

Segundo hooks (2017), essa análise demonstra como o neoliberalismo articula-se a outras formas de dominação, como o racismo, o sexismo e o patriarcado. A educação, quando não questiona essas estruturas, contribui para a manutenção de uma pedagogia colonizadora, que silencia experiências subalternizadas e reforça hierarquias sociais historicamente construídas. Assim como reafirma hooks (2021):

Nossa esperança está em nos dedicar a uma visão sobre a vida na qual a liberdade e a justiça para todos não sejam mais um sonho, mas a realidade a ser adotada se quisermos sobreviver, se quisermos que o planeta sobreviva. Somente quando trabalhamos pela mudança é que vemos nitidamente que ela pode acontecer, que nossa vida pode ser transformada, que podemos sempre renovar nossos espíritos e reacender nossa esperança (hooks, 2021, p. 277).

Ao reconhecer que raça, gênero, classe e sexualidade são dimensões centrais do aprendizado, hooks (2017), propõe uma prática pedagógica que integra razão e afeto, criando um ambiente seguro para a troca crítica de ideias. Essa abordagem não apenas fortalece o vínculo coletivo, mas também subverte a lógica mercantil da educação, pois se orienta para a formação de sujeitos críticos e engajados socialmente, desenvolvendo a consciência histórica e política necessária para intervir na realidade, em oposição à adaptação passiva às demandas do mercado.

2.2 Neutralidade pedagógica e hegemonia

A defesa da neutralidade pedagógica, amplamente difundida em discursos educacionais contemporâneos, constitui-se como uma estratégia ideológica funcional à hegemonia da classe dominante¹². Gramsci (2004), afirma que toda prática educativa está inserida em um projeto de sociedade, sendo impossível dissociá-la das relações de poder que a sustentam. Assim, a pretensa neutralidade atua como forma de ocultamento das contradições sociais e de naturalização da ordem vigente¹³.

¹¹ A precarização mencionada envolve não apenas a redução salarial, mas a perda da autonomia pedagógica. No modelo neoliberal, o professor é muitas vezes reduzido a um executor de apostilas ou técnico de competências, perdendo sua função de intelectual orgânico e mediador do pensamento crítico.

¹² A funcionalidade ideológica da neutralidade manifesta-se contemporaneamente em movimentos que pregam uma escola neutra. Tais discursos, sob o pretexto de objetividade, visam interditar o debate sobre justiça social e direitos humanos, silenciando o potencial crítico da educação frente às estruturas de opressão.

¹³ A naturalização refere-se ao processo sociopolítico de apresentar construções históricas e humanas, como a pobreza e a desigualdade, como fatos imutáveis ou naturais. O papel da educação crítica é justamente a desnaturalização, revelando o caráter histórico e passível de transformação dessas relações.



Freire (2002), reforça que a educação é, por essência, um ato político¹⁴. Negar essa dimensão implica aceitar, ainda que de forma inconsciente, o projeto dominante. A neutralidade, nesse sentido, não representa ausência de posicionamento, mas sim adesão tácita à lógica do capital, contribuindo para a reprodução da alienação e da desigualdade. Como o autor afirma:

A qualidade de ser política é inerente à essência da educação. Na verdade, a neutralidade da educação é impossível. Essa impossibilidade não é, contudo, determinada pelo fato que os professores são “agitadores” e “subversivos”. Da mesma forma, a educação não se torna política por decisão de tal ou tal educador. A educação é política. (Freire, 2002, p.123).

O educador que se afirmar neutro abdica de sua responsabilidade ética e política, limitando o potencial transformador da prática pedagógica.

2.3 Educação, trabalho e formação da classe trabalhadora

A relação entre educação e trabalho constitui um eixo central para a compreensão da função social da escola no capitalismo. Marx (2008), demonstra que, sob a lógica capitalista, o trabalho deixa de ser atividade criadora e passa a assumir caráter alienado, pois o trabalhador não se reconhece no produto de sua própria força de trabalho. Esse processo estende-se ao campo educacional, na medida em que a formação escolar passa a ser orientada pela preparação de mão de obra adaptável às demandas do mercado.

A escola, nesse contexto, assume a função de disciplinar corpos e consciências¹⁵, moldando sujeitos aptos à submissão às exigências produtivas. Saviani (2008), aponta que a dualidade estrutural da educação brasileira reflete essa lógica¹⁶, reservando uma formação crítica e humanista às elites, enquanto destina à classe trabalhadora uma educação instrumental e tecnicista. Tal divisão reforça as desigualdades sociais e limita o acesso das camadas populares aos bens culturais historicamente acumulados¹⁷.

2.4 Indústria cultural, escola e semiformação

¹⁴ É fundamental distinguir a politicidade da educação, defendida por Freire (2002), do partidarismo eleitoral. A educação como ato político refere-se ao compromisso ético do educador com a humanização e com a formação de sujeitos capazes de ler criticamente as relações de poder, independentemente de ideologias partidárias específicas.

¹⁵ No contexto da educação voltada ao mercado, o disciplinamento visa criar o trabalhador dócil, que aceita a hierarquia e o ritmo produtivo sem questionar a finalidade do seu esforço.

¹⁶ A dualidade estrutural refere-se à divisão histórica no sistema de ensino brasileiro: de um lado, o ensino médio propedêutico (preparatório para o ensino superior) voltado aos filhos das elites; de outro, o ensino profissionalizante ou técnico, destinado aos filhos da classe trabalhadora para inserção rápida no mercado.

¹⁷ Saviani (2008), defende, por meio da Pedagogia Histórico-Crítica, que o acesso à ciência, às artes e à filosofia não deve ser um privilégio de classe. Para ele, a apropriação dos conhecimentos universais por parte das camadas populares é uma ferramenta de luta política, pois permite que os oprimidos dominem os códigos de poder da sociedade.



A contribuição da Escola de Frankfurt¹⁸, especialmente de Adorno e Horkheimer, permite aprofundar a crítica à educação submetida à lógica do capital. Para Adorno (1995), a indústria cultural produz uma semiformação, caracterizada pela assimilação acrítica de conteúdos e pela ausência de reflexão autônoma¹⁹, como alerta o próprio Adorno (1995), “tudo aquilo que possibilitaria uma reflexão sobre a vida social é descartado no processo educacional” (p. 119). A escola, quando alinhada a essa lógica, passa a reproduzir informações fragmentadas, impedindo a construção do pensamento crítico, como afirma Max Horkheimer (2008), “Tornar inteiramente supérfluas suas funções parece ser, apesar de todas as reformas benéficas, a ambição do sistema educacional” (p.13)

A semiformação manifesta-se na padronização dos currículos²⁰, na valorização excessiva de avaliações quantitativas e na redução do conhecimento a competências mensuráveis. Esse processo enfraquece a capacidade dos educandos de compreenderem as contradições sociais e de atuarem como sujeitos históricos. A educação, nesse sentido, perde sua dimensão emancipadora e transforma-se em mecanismo de conformação social.

3 METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica e caráter exploratório-analítico. O objetivo principal consiste em analisar a educação crítica em sua relação com o capital, a cidade e os movimentos sociais, o que demanda um esforço de compreensão interpretativa da realidade social e de suas contradições inerentes. Conforme aponta Maria Cecília de Souza Minayo (2000), a pesquisa qualitativa é capaz de trabalhar com o universo de significados, motivos, aspirações, crenças, valores e atitudes, o que corresponde a um espaço mais profundo das relações sociais.

O procedimento adotado foi a pesquisa bibliográfica, realizada a partir do levantamento e da análise de obras clássicas e contemporâneas que fundamentam a pedagogia crítica e a teoria social. Segundo Minayo (2000), a pesquisa bibliográfica é desenvolvida com base em

¹⁸ Refere-se à transformação da cultura em mercadoria, produzida em série para o entretenimento das massas, visando o lucro e a manutenção da passividade política, o que impacta diretamente a formação estética e intelectual dos sujeitos.

¹⁹ Para Adorno (1995), a educação tem como tarefa primordial garantir que a barbárie não se repita. Isso só é possível através da educação para a autorreflexão crítica, que permite ao indivíduo resistir à pressão do coletivo cego e aos mecanismos de manipulação da consciência.

²⁰ A padronização curricular, exemplificada contemporaneamente por políticas como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é vista por críticos frankfurtianos como uma forma de planejamento da cultura, onde o conhecimento é reduzido a objetivos de aprendizagem uniformes que ignoram as singularidades regionais e sociais.



material já elaborado, constituído principalmente de livros e artigos científicos, permitindo ao investigador uma cobertura de fenômenos muito mais ampla do que aquela que poderia pesquisar diretamente.

O método de abordagem utilizado é o materialismo histórico-dialético²¹, visto que as categorias de análise, como: alienação, hegemonia, práxis e educação não-formal, exigem uma percepção da realidade enquanto processo histórico em constante transformação. A dialética permite apreender o objeto de estudo em suas múltiplas determinações e contradições²², revelando como a educação atua simultaneamente como espaço de reprodução do capital e como campo de resistência.

O corpo analítico foi constituído por autores centrais da tradição crítica, tais como Karl Marx, Antonio Gramsci, Paulo Freire, Theodor Adorno e bell hooks. O processo de análise organizou-se em três etapas: 1) levantamento bibliográfico e seleção de obras pertinentes à temática da educação e emancipação; 2) leitura crítica e fichamento das categorias teóricas fundamentais; 3) síntese dialética, articulando as contribuições teóricas com o contexto contemporâneo dos movimentos sociais e da vida urbana. Dessa forma, a metodologia buscou não apenas descrever conceitos, mas estabelecer um diálogo crítico que fundamente a proposição de uma educação voltada à transformação da realidade.

4 ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A análise das obras e conceitos discutidos permite compreender que a educação, no cenário do capitalismo tardio, atua em um campo de forças permanentemente tensionado. Os resultados desta investigação bibliográfica revelam que a educação crítica não se limita à transmissão de saberes escolares, mas exige uma imersão nas contradições do espaço urbano e nas dinâmicas dos movimentos sociais.

4.1 A cidade como currículo: do analfabetismo urbanístico à leitura crítica do espaço

Um dos resultados centrais desta análise é a identificação da cidade como um território pedagógico em disputa. O conceito de "analfabetismo urbanístico"²³ proposto por Ermínia

²¹ O método dialético pressupõe que os fenômenos sociais são compostos por contradições. Na educação, isso significa que ela não é apenas dominação nem apenas liberdade, mas uma luta constante entre essas duas forças. O materialismo histórico ancora essa análise na base material e econômica da sociedade.

²² O conceito de múltiplas determinações refere-se à ideia de que um objeto social (como a escola) é o resultado de diversos fatores históricos, econômicos e culturais que se cruzam. Compreender essas determinações é o que permite passar da aparência do objeto para a sua essência concreta.

²³ O termo, segundo Maricato (2002), não se refere a uma incapacidade cognitiva, mas a um projeto de desinformação. Ao não compreender as leis de zoneamento, a valorização imobiliária e o orçamento público, a



Maricato (2002), evidencia que a segregação urbana é uma ferramenta de manutenção da alienação. Quando o cidadão, e especificamente o educando da periferia, não consegue decodificar a organização de sua cidade, ele permanece refém de uma exclusão que parece natural, mas que é, em essência, política.

Nesse sentido, a atuação dos educadores assume relevância fundamental, pois é marcada por uma postura mais dialógica, próxima e sensível às realidades locais.

A aprendizagem política dos direitos dos indivíduos enquanto cidadãos; a capacitação dos indivíduos para o trabalho, por meio da aprendizagem de habilidades e/ou desenvolvimento de potencialidades; a aprendizagem e exercício de práticas que capacitam os indivíduos a se organizarem com objetivos comunitários, voltadas para a solução de problemas coletivos cotidianos; a aprendizagem de conteúdos que possibilitem aos indivíduos fazerem uma leitura do mundo do ponto de vista de compreensão do que se passa ao seu redor; a educação desenvolvida na mídia e pela mídia, em especial a eletrônica etc. (Gohn, 2006, p. 28).

A discussão aponta que a escola tradicional, ao fechar-se em seus muros, colabora com essa alienação. Milton Santos (1996), nos lembra que o espaço é constituído por objetos e ações, ou seja, se o estudante é privado de refletir sobre as ações que moldam o seu bairro, como a falta de saneamento em contraste com a verticalização de luxo²⁴, a educação falha em seu propósito de leitura de mundo. A cidade educa para a submissão quando seus equipamentos são inacessíveis, mas torna-se um laboratório de emancipação quando os sujeitos começam a exercer o "direito à cidade" (Lefebvre, 2006), transformando o ir e vir cotidiano em um ato de consciência política.

4.2 A Educação Não-Formal como Espaço de Práxis e Resistência

A educação não-formal, quando articulada aos movimentos sociais, rompe com a lógica da "educação bancária" e se estabelece como um território de insurgência pedagógica. Enquanto a escola formal, sob a égide do capital, muitas vezes se limita à instrução técnica, a educação nos movimentos sociais opera na dimensão da subjetividade e da identidade política. Conforme Gohn (2014), esse modelo educativo não busca apenas a transmissão de dados, mas a produção de saberes que nascem da experiência coletiva de privação e luta.

Nesse sentido, a práxis freiriana encontra nos movimentos populares o seu terreno mais fértil. A educação não-formal não é um "apêndice" do ensino formal, mas uma matriz que reeduca o olhar sobre o que significa aprender. Ao ocupar uma terra, ao reivindicar moradia ou

população torna-se incapaz de intervir nas decisões que segregam o espaço urbano, aceitando a precariedade como um destino inevitável

²⁴ A verticalização de luxo em áreas com infraestrutura, em contraste com a periferia desassistida, é o que a geografia denomina como segregação socioespacial. Esse contraste é um material didático vivo que, se ignorado pela escola, reforça a invisibilidade das desigualdades estruturais citadas por Marx (2008) e Harvey (1989).



ao lutar contra o racismo estrutural, o sujeito pedagógico realiza uma leitura de mundo que a sala de aula convencional raramente alcança. A pedagogia do oprimido manifesta-se no cotidiano da resistência, onde a necessidade material se transforma em consciência política, permitindo que o oprimido deixe de hospedar o opressor em sua própria subjetividade.

Além disso, a educação não-formal desafia a semiformação discutida por Adorno (1995). Se a indústria cultural padroniza o pensamento para o consumo, o movimento social pluraliza o pensamento para a intervenção. A autonomia, nesse contexto, é conquistada através do reconhecimento de que a realidade não é um dado imutável, mas um processo histórico passível de alteração. Assim, a cidade deixa de ser apenas o cenário da exploração e passa a ser o palco da educação emancipadora, onde cada praça, cada ocupação e cada assembleia se torna uma extensão da sala de aula.

4.3 Movimentos sociais e a matriz pedagógica da resistência

A investigação demonstra que os movimentos sociais são os principais produtores de educação não-formal na atualidade. Diferente da "educação bancária" denunciada por Freire (2002), os movimentos sociais operam a partir da carência material para gerar consciência de classe. A análise de autores como Arroyo (2003) e Gohn (2014), confirma que as lutas por moradia, terra e igualdade racial são processos reeducativos: o militante não apenas reivindica um direito, ele se descobre como sujeito de direitos.

O papel pedagógico de movimentos como o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e o Movimento Negro Unificado (MNU) revela-se na construção de uma identidade coletiva que rompe com o individualismo neoliberal. Para a compreensão do protagonismo dos movimentos sociais na educação é necessário entender seu protagonismo na sociedade, como afirma Marx (2012), cita:

Todos os movimentos históricos precedentes foram movimentos minoritários, ou em proveito de minorias. O movimento proletário é o movimento consciente e independente da imensa maioria, em proveito da imensa maioria. O proletariado, a camada inferior da nossa sociedade, não pode erguer-se, pôr-se de pé, sem fazer saltar todos os estratos superpostos que constituem a sociedade oficial (Marx, 2012, p.36).

Enquanto o capital estimula a "meritocracia" e a competição, a educação no movimento social prega a solidariedade e a práxis²⁵. Os resultados sugerem que a formação desses sujeitos é mais profunda que a formação puramente técnica, pois atinge a raiz da "semiformação"

²⁵ Conceito central na obra de Freire, a práxis é a unidade indissociável entre a reflexão teórica e a ação transformadora. Sem a reflexão, a ação é ativismo cego, sem a ação, a reflexão é verbalismo vazio. Nos movimentos sociais, a práxis manifesta-se no ato de refletir sobre a própria opressão para organizar a resistência.



discutida por Adorno (1995), devolvendo ao indivíduo a capacidade de refletir autonomamente sobre sua inserção na história.

4.3 A superação da semiformação e a construção da práxis emancipatória

Ao articular bell hooks (2017) e Paulo Freire (2011), a discussão dos resultados indica que a superação da opressão exige uma "comunidade pedagógica" que reconheça as interseccionalidades de raça, gênero e classe. A análise evidencia que a educação colonizadora do capital busca apagar as identidades subalternizadas para criar uma mão de obra dócil.

A discussão reforça que o educador tem um papel decisivo ao romper com a "neutralidade". Ao assumir o caráter político da educação, o educador possibilita que o educando transite da "consciência intransitiva" para a "consciência crítica". A emancipação, portanto, surge como resultado de uma educação que integra o saber acadêmico com a vivência na cidade e a organização popular. Os resultados apontam que, sem a ocupação política dos espaços, sejam eles as ruas ou as salas de aula, o capital continuará a gerir a educação como um mecanismo de controle social.

5 CONCLUSÃO

O presente artigo buscou analisar a educação em suas múltiplas dimensões: como campo de disputa do capital, como prática política e como território de emancipação nas cidades e movimentos sociais. A partir da fundamentação teórica construída, conclui-se que a educação nunca é neutra; ela serve ou à domesticação ou à libertação. A pretensa neutralidade é, em última instância, uma ferramenta ideológica para a manutenção da hegemonia da classe dominante e para a perpetuação das desigualdades estruturais.

Ficou demonstrado que a cidade e os movimentos sociais são espaços educativos fundamentais que transcendem o modelo escolar tradicional. A superação do "analfabetismo urbanístico" e da alienação imposta pelo neoliberalismo exige uma práxis pedagógica que reconheça o educando como sujeito histórico e coautor de sua própria trajetória. A educação crítica, portanto, não é apenas um acúmulo de conteúdos, mas um exercício constante de intervenção na realidade.

Por fim, ressalta-se que a verdadeira emancipação humana depende de uma educação que articule a reflexão teórica com a ação coletiva. Como enfatizado por bell hooks e Paulo Freire, a liberdade e a justiça social só serão possíveis quando a educação for entendida como um ato de amor político e de resistência contra todas as formas de opressão. Este trabalho não esgota a discussão, mas reforça a necessidade urgente de uma pedagogia que, ao ler a cidade



e as lutas sociais, construa novos horizontes de humanidade frente à lógica predatória do capital.

Em última análise, a transição de uma consciência ingênua para uma consciência crítica exige que o espaço escolar deixe de ser um repositório de informações mercantis para tornar-se um centro de investigação da vida. Ao reivindicar a cidade e os movimentos sociais como matrizes curriculares, este estudo reafirma que o horizonte da educação emancipatória não é a adaptação ao mercado, mas a transformação radical das estruturas que desumanizam os sujeitos.

Assim, educar para a liberdade significa, acima de tudo, cultivar a esperança como um imperativo ontológico e a solidariedade como a única ferramenta capaz de edificar uma sociabilidade para além do capital, onde o conhecimento esteja, enfim, a serviço da plena dignidade humana.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995.

ARROYO, Miguel. **Educação e exclusão da cidadania. Educação e cidadania. Quem educa o cidadão?** 5. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**. São Paulo: Artmed, 2008.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

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

GOHN, Maria da Glória. **Educação não-formal, participação da sociedade civil e estruturas colegiadas nas escolas**. Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação, Rio de Janeiro, v. 14, n. 50, p. 27-38. 2006.

GOHN, Maria da Glória. **Sociologia dos Movimentos Sociais**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2014.

GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do Cárcere**. Vol. 03. 3ª Ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.

HARVEY, David. **Condição Pós- Moderna**. 7ª ed. São Paulo: Loyola, 1989.

HOOKS, Bell. **E eu não sou eu uma mulher? Mulheres negras e feminismo**. 10ª edição. Rio de Janeiro: Rosa dos Tempos, 2022.



HOOKS, Bell. **Ensinando a transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Ed. WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, Bell. **Ensinando comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Elefante, 2021.

HORKHEIMER, Max. **Teoria crítica: uma documentação**. São Paulo: Perspectiva, 2008.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Educação na PNAD Contínua: módulo ampliado – 2º trimestre de 2024**. Rio de Janeiro: IBGE. 2024.

LEFEBVRE, Henri. **A produção do espaço**. Trad. Doralice Barros Pereira e Sérgio Martins. Paris: Éditions Anthropos, 2006.

MARICATO, Ermínia. **Erradicar o analfabetismo urbanístico**. Laboratório de Habitação e Assentamentos Humanos FAU-USP. 2002.

MARX, Karl, ENGELS, Friederich. **Manifesto do Partido Comunista**. Penguin Companhia, 2012.

MARX, Karl. **Contribuição à crítica da economia política**. Trad. e introdução de Florestan Fernandes. 2 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2008.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O desafio do conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. São Paulo. 2000.

SANTOS, Milton. **A natureza do espaço: técnica e tempo, razão e emoção**. 4. ed. São Paulo: Hucitec, 1996.

SAVIANI, Dermeval. **História das Ideias Pedagógicas no Brasil**. Campinas: Autores Associados, 2008.