

Humanismo, Personalismo e os desafios sociais da educação contemporânea

Humanism, Personalism and social challenges of contemporary education

Antônio Joaquim Severino¹

Resumo

O artigo retoma pontos fundamentais da antropologia personalista de Emmanuel Mounier, mostrando sua relevância e atualidade e destacando sua contribuição para a abordagem dos problemas éticos e políticos que ainda hoje se colocam, não resolvidos, para as sociedades, particularmente nos países em desenvolvimento, como é o caso do Brasil. Argumenta que os supostos avanços, nos diferentes aspectos da vida humana, alardeados pelo capitalismo ocidental, a partir de sua atual configuração neoliberal, não realizam efetivamente uma nova ordem social, mas, ao contrário, mantém estabelecida uma desordem, que afeta, negativamente, toda a vida humana. Conclui ressaltando o imprescindível papel da educação para o processo de personalização dos homens e a decorrente necessidade de que ela se inspire e se fundamente nesses princípios humanísticos tão claramente explicitados pelo Personalismo.

Palavras-chave: Humanismo, Personalismo, Mounier, dignidade humana, emancipação, ética, educação.

Abstract

The article takes up key points of Emmanuel Mounier's personalist anthropology, pointing out their present relevance and standing out their contribution to approach the ethical and political problems not yet solved by societies, particularly by developing countries, as is the case of Brazil. It argues that the supposed progress in different aspects of human life, showed off by occidental capitalism, from its current new-liberal configuration, not actually carries out a new social order but, on the contrary, maintains an established disorder, which affects, adversely, all human life. At last, emphasizes the vital role of education in the men personalization process and the resulting need for it to get inspiration from and to base on these humanistic principles so clearly explained by Personalism.

Keywords: Humanism, Personalism, Mounier, human dignity, emancipation, ethics, education.

1 Doutor em Filosofia pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, PUC/SP, Brasil. É atualmente professor titular de Filosofia da Educação na Faculdade de Educação da USP. Seus estudos e pesquisas atuais situam-se no âmbito da filosofia e da filosofia da educação, com destaque para as questões relacionadas com a epistemologia da educação e para as temáticas concernentes à educação brasileira e ao pensamento filosófico e sua expressão na cultura brasileira. Endereço profissional: Universidade de São Paulo, Departamento Filosofia da Educação e Ciências da Educação, Faculdade de Educação. Av. da Universidade, 308 Butantã. CEP 05508-900 - São Paulo, SP - Brasil. Telefone: (11) 30913195 Fax: (11) 30913160 URL da Homepage: <www.fe.usp.br>. E-mail: <ajsev@uol.com.br>.

A contribuição que pretendo trazer é a de que o pensamento personalista, tal como concebido e articulado por Mounier, continua expressando, na atualidade, uma contribuição muito relevante frente à demanda por uma nova civilização. Seu projeto filosófico continua representando substantiva referência para o projeto civilizador que a humanidade ainda tem que conceber e implementar. E a pedra de toque, o seu grande legado, para a reflexão ético-política que deve fundamentar esse projeto é a sua concepção da pessoa humana, como núcleo valorativo básico, como portadora da eminente dignidade. A dignidade humana é a referência nuclear e central da ação adequada à humanidade, a única base para nosso agir conseqüente.

O pensamento personalista, tanto em sua dimensão especificamente filosófica como em sua dimensão política, é, de fato, muito atual e, conseqüentemente, de grande relevância, tal a contribuição que pode dar para a compreensão, para a discussão e para a reorientação da realidade política contemporânea. O personalismo mounierista não é apenas uma filosofia teoricamente exigente, ele é também uma filosofia da práxis, que demanda um compromisso de reflexão e ação sobre a realidade histórico-social. Sem dúvida, ele herdou essa preocupação, tanto teórica como prática, também do marxismo, que muito influenciou Mounier.

Este pensador professava grande indignação e inconformismo frente à realidade histórico-social da primeira metade do século XX e tinha particular sensibilidade à violação histórica da dignidade do ser humano. Essa sensibilidade tinha algo de inapreensível ao olhar analítico, algo muito profundo na sua personalidade, mas sobre esse lastro desdobram-se outras fontes: a seriedade em se equipar com os recursos do conhecimento crítico, o compromisso em se servir bem desse precioso instrumento, a solidariedade com os oprimidos, os exemplos de outras personalidades igualmente compromissadas com a transformação da realidade. Mounier fala muito da consciência que tomou, já de muito jovem, da insuficiência da civilização contemporânea, da necessidade conseqüente de se refazer o renascimento, criar uma nova civilização. Paradoxalmente, até a vivência pessoal da fé cristã foi para ele uma fonte de exigência pela superação da desordem estabelecida, que ele considerava ser a verdadeira configuração do mundo contemporâneo.

As razões pelas quais Mounier pleiteava, na primeira metade do século XX, um novo renascimento continuam presentes no contexto da sociedade contemporânea, em que pesem as mudanças em algumas de suas configurações. A pretensa nova ordem mundial continua sendo uma “desordem estabelecida”.

Com efeito, de acordo com um senso comum atualizado, vigente tanto nos meios acadêmicos, nos meios de comunicação e até mesmo nos meios populares, estaríamos vivendo hoje um mundo totalmente diferente daquele projetado pela visão iluminista da modernidade, que ainda marcaria o início do século XX, constituindo uma nova ordem mundial. Estaríamos vivendo um momento de plena

revolução tecnológica, capaz de lidar com a produção e transmissão de informações em extraordinária velocidade, num processo de globalização não só da cultura, mas também da economia e da política. Tratar-se-ia de um momento marcado pelo privilegiamento da iniciativa privada, pela minimalização da ingerência do Estado nos negócios humanos, pela maximalização das leis do mercado, pela ruptura de todas as fronteiras. No plano mais especificamente filosófico, encontram-se desconstruídas todas as formas de expressão da razão teórica da modernidade, todos os seus discursos são colocados sob suspeita, inclusive aqueles da própria ciência. Todos os grandes sistemas teóricos interpretativos da realidade humana são caracterizados como metanarrativas e, como tal, desconsiderados. Já teríamos entrado, então, em plena pós-modernidade.

No entanto, esse modo de ver e existir atuais, de perfil assumidamente neoliberal, com suas decorrências e expressões no plano cultural, com sua exacerbação do individualismo, do produtivismo, do consumismo, da indústria cultural, da mercadorização até mesmo dos bens simbólicos, não instaura nenhuma pós-modernidade e nenhuma nova ordem, qualitativamente diferenciada, sob o ângulo da compreensão e do respeito da condição humana. Com efeito, o que está de fato acontecendo é a plena maturação das premissas e promessas da própria modernidade. Nada mais moderno do que essa expansão e consolidação do capitalismo, envolto numa aura ideológica de liberalismo extremado; nada mais moderno do que essa tecnicização, viabilizada pela revolução informacional. Finalmente, a modernidade está podendo cumprir as promessas embutidas em seu projeto civilizatório. Nada mais moderno do que o individualismo egoísta dos dias de hoje... No fundo, é a mesma racionalidade que continua dirigindo os rumos da história humana, em que pesem as críticas que são feitas a sua forma de expressão até o século 19.

Que tal situação configure um contexto novo, não há como negar, nem recusar. E que obviamente exige reequacionamentos por parte de todos nós, quaisquer que sejam os lugares que ocupemos na dinâmica sociocultural. Isso não está em questão. Mas o que cabe aqui é uma rigorosa atenção a essa especificidade do momento histórico, não se deixando levar nem por uma atitude de mera anatematização moralizante ou saudosista, nem por um deslumbramento alienante. Análise detida, vigilância crítica e renovado compromisso político, é o que se impõe e é sob essa perspectiva que o Personalismo se qualifica como paradigma teórico e prático para o enfrentamento lúcido e eficaz dessa situação histórica extremamente deletéria para o ser humano. O Personalismo expressa significativo potencial tanto como filosofia quanto como pedagogia política, qualificando-se simultaneamente como instrumento de análise dessa realidade e como roteiro de ação transformadora.

Nessa linha, a filosofia personalista tem um diferencial no sentido de que “apela” para o engajamento. Ela engaja um engajamento. Para ela, o filósofo tem que ser simultaneamente profeta e pedagogo, respondendo pela denúncia, pelo anúncio e pelo encaminhamento de propostas de ação histórica. Não endossa o silêncio dos intelectuais, seja ele o silêncio da omissão ou não. Cobra necessária militância intelectual, não só pela análise fria e neutra, mas também pela crítica e pela proposta. Dos intelectuais, se espera um necessário compromisso político e que tenha discernimento competente e combatente.

Essa fecundidade do Personalismo deriva de sua abrangência unificadora, de sua capacidade de fundar-se numa concepção integral da condição humana, superando tanto os reducionismos como os dualismos ontológicos que sempre marcaram a filosofia. Ao conceber a pessoa como essa permanência aberta, Mounier decodifica bem a condição do homem, sujeito responsável pela construção da história, como garantindo uma medida comum e universal que une todos os homens, ao mesmo tempo que reconhece sua encarnação empírica. As estruturas mediante as quais o Personalismo descreve o universo pessoal abrangem simultaneamente o absoluto de sua transcendentalidade, tanto quando o relativo da imanência instaurada por sua encarnação no mundo material

Todo o pensamento de Mounier articula-se em torno dessa intuição básica, de natureza antropológica, qual seja, a da apreensão da pessoa humana, que se realiza como uma unidade dialética de imanência e de transcendência. Essa condição existencial, além de configurar a especificidade da pessoa, atribui-lhe uma eminente dignidade. Com efeito, se, de um lado, a unidade da pessoa é a referência ontológica para a devida compreensão de seu ser, a dignidade da pessoa humana é o ponto nuclear de sua axiologia, ou seja, a referência maior de todos os valores, a fonte referencial de todos eles. Daí, todo o agir histórico dos homens, na sua tentativa de construção da história, bem como seu agir pessoal têm sempre um parâmetro muito sólido, em que pesem todas as dificuldades decorrentes da própria condição de ambivalência da nossa existência encarnada.

Essas premissas antropológicas indicam aos responsáveis pela construção de mediações significativas para a condução de nossa história, que sua produção filosófica precisa estar muito atenta às condições de imanência e de transcendência das pessoas que integram as sociedades históricas. Que o apelo utópico que se põe no horizonte para o pensamento emancipador é o de transformar criaturas naturais em pessoas e de transformar as sociedades reificadas em comunidades de cidadãos livres, capazes de tomar seu destino histórico nas próprias mãos. Cabe a todos aqueles que lidam com o conhecimento, não construir sistemas de significantes abstratos, mas de contribuir com um pensamento criativo e crítico, para a leitura da opacidade social e histórica, lançando esclarecimento para sua superação, tendo sempre em

vista a emancipação da sociedade pela emancipação das pessoas no seu interior. A idéia que me parece muito forte no personalismo mounierista é a razão de ser do conhecimento, o que lhe dá sua legitimação, é seu intransigente compromisso com a construção da cidadania, entendida como aquela qualidade de vida que permita a todos existir concretamente, fruindo efetivamente de todas as condições objetivas e subjetivas que constituem a própria infra-estrutura de nossa existência real.

Mounier se sensibilizara profundamente à miséria humana, ficando inconformado com a condição miserável, de opressão e exploração em que tantas pessoas, mundo a fora, tinham de sobreviver. Não sem razão, insistia em reiterar que o marxismo representava “nosso batismo de fogo”. Seu inconformismo brotara de uma particular sensibilidade que tinha à violação histórica da dignidade do ser humano.

Sem nenhuma dúvida, o personalismo tem um grande diferencial pois, comprometido em sua essência com a dignidade da pessoa humana. Por isso mesmo ele pode lastrear uma ideologia mais universalizada e, como tal, fundamentar uma prática efetivamente emancipatória. A dignidade da pessoa é o critério para a leitura avaliativa das ações mediante as quais se constrói a história real. Não é um ideal ontologizado, mas um conjunto de julgamentos históricos e práticos. Isso implica, sim, uma crítica radical à situação política vigente, comprometida que está integralmente apenas com o ter, sem nenhuma preocupação com o ser. O ser humano foi reduzido a mera mercadoria ou, na melhor das hipóteses, em seu produtor técnico e em seu consumidor voraz. Como filosofia crítica da realidade histórico-social, ao mesmo tempo que um pensamento engajado na práxis transformadora, é claro que o personalismo tem tudo para subsidiar a superação dessa desumanizante situação política do mundo atual.

As idéias de Mounier ajudam a traçar perspectivas de superação das crises políticas de qualquer sociedade onde o ser humano seja manipulado, explorado, oprimido, como é bem o caso da sociedade brasileira, das sociedades latino-americanas e africanas e de tantas outras pelo mundo afora. De qualquer modo, a realidade social brasileira, em sua constituição histórica, que se iniciou sob o signo da escravidão, é bem a demonstração da violência cristalizada no tecido social e sua crise política atual nada mais é que uma decorrência dessas suas raízes.

Para Mounier, a liberdade, maior galardão da transcendência humana, era também uma liberdade condicionada. E esse condicionamento lhe impunha muita responsabilidade. A ética, para ele, pressupunha a liberdade, condicionada, sem dúvida, mas que fazia a pessoa responsável pelo seu agir. A eticidade da ação se configurava a partir da articulação dialética da vontade e da liberdade, do lado da imanência, com seus condicionamentos existenciais; do lado da transcendência, com a eminente dignidade da pessoa humana, fonte de todos os valores que devem nortear nossas ações.

O Personalismo leva em conta, antes de mais nada, a condição real do ser humano como entidade natural e histórica. O homem está, por sua própria condição, lançado no mundo, aí é sua casa. A convergência do Personalismo com algumas teses do marxismo advinha dessa sensibilidade à encarnação do homem. O mundo não é apenas um vale de lágrimas provisório, mas o habitat real da humanidade.

Apesar do personalismo mounierista ter perdido bastante sua força de inspiração filosófica e política nos contextos socioculturais do Ocidente, vítima que foi de cerrado questionamento ideológico, ele constitui, na verdade, um referencial filosófico de extrema relevância. Todas as conquistas teóricas que hoje têm ganhado reconhecimento no contexto da filosofia pós-moderna, por exemplo, foram antecipadas pelo personalismo na primeira metade do século XX. Mas, a humanidade jamais conseguirá superar seus graves problemas se não decidir apoiar-se numa concepção antropológica, em que a dignidade do ser humano, enquanto pessoa livre e encarnada, tornando-a referência norteadora de todas as suas ações, individuais e coletivas. Não se trata de elaborar novas metanarrativas, mas de reconhecer a dignidade humana como o valor fonte para a ação que constrói a história.

É no contexto de todas estas referências antropológicas que podemos formular algumas considerações sobre os desafios atuais da educação, prática histórico-social que se legitima exatamente pelo compromisso que tem de personalizar os sujeitos humanos, de tornar os indivíduos cada vez mais pessoais.

À luz das referências filosóficas do Personalismo, a educação não pode ser concebida apenas como um processo institucional, seu lado visível, mas, fundamentalmente, como um investimento formativo do humano, seja na particularidade da relação pedagógica pessoal, seja no âmbito da relação social coletiva. As intervenções educacionais, mediadoras universais e insubstituíveis da formação humana, ancoram-se na condição da educabilidade do homem. O que está em pauta não é só a habilitação técnica, mas uma autêntica *Bildung*, a formação de uma personalidade integral, o investimento sistemático e intencionalizado na construção do humano no homem, sua humanização, sua personalização.

Na condição de prática especificamente voltada para os sujeitos humanos em construção, desenvolvendo uma ação de intervenção nesses sujeitos, o seu compromisso fundamental é com o respeito radical à dignidade humana desses sujeitos. Com efeito, a legitimidade da educação pressupõe necessariamente sua eticidade. Esse compromisso ético da educação, que se estende ao exercício profissional dos educadores, por assim dizer, se acirra nas coordenadas histórico-sociais em que nos encontramos. Isso porque as forças de dominação, de degradação, de opressão e de alienação se consolidaram nas estruturas sociais, econômicas e culturais. As condições de trabalho são ainda muito degradantes, as relações de

poder muito opressivas e a vivência cultural precária e alienante. A distribuição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens simbólicos, muito desigual. Em outras palavras, as condições atuais de existência da humanidade, traduzidas pela efetivação de suas mediações objetivas, são extremamente injustas e desumanizadoras.

Assim, é também por exigência ética que a atividade profissional dos educadores deve se conceber e se realizar como investimento intencional sistematizado na consolidação das forças construtivas das mediações existenciais dos homens. É isso que lhe dá, aliás, a sua qualificação ética. O investimento na formação e na atuação profissional do educador não pode, pois, reduzir-se a uma suposta qualificação puramente técnica. Ela precisa ser também política, isto é, expressar sensibilidade às condições histórico-sociais da existência dos sujeitos envolvidos na educação. Sendo política, a atividade profissional se tornará intrinsecamente ética.

Numa sociedade organizada, espera-se que a educação, como prática institucionalizada, contribua para a integração dos homens no tríptico universo das práticas que tecem sua existência histórica concreta: no universo do trabalho, âmbito da produção material e das relações econômicas; no universo da sociabilidade, âmbito das relações políticas, e no universo da cultura simbólica, âmbito da consciência pessoal, da subjetividade e das relações intencionais.

No seu conjunto, os dados sociais, econômicos e culturais da realidade brasileira mostram como o trabalho é degradante, como a sociabilidade é deteriorada e opressiva, como a cultura é alienante e precariamente distribuída. Eles mostram como se acham as mediações da existência humana no Brasil. Eles remetem também aos desafios que a educação brasileira precisa enfrentar para cumprir sua missão intrínseca que é aquela de investir nas forças construtivas das práticas relacionadas ao trabalho, à vida social e à cultura simbólica. O que se constata, todavia, a respeito da educação brasileira, é que ela se encontra numa situação ainda muito deficitária. O deficit educacional se apresenta em números muito elevados. Tal situação demanda de todos nós, sensíveis ao valor da dignidade da pessoa humana e, portanto, de sua atitude ética, o compromisso de fazer a prática político-educativa tornar-se um investimento competente para a consolidação das condições de trabalho, para a construção da cidadania, na esfera da vida pessoal e da democracia, na esfera da vida social, e, para a expansão da cultura simbólica, utilizar todos os recursos disponíveis e, de modo especial, o instrumento do conhecimento.

A análise que Mounier fez da civilização ocidental, dos anos 30 a 50, se aplica perfeitamente ao que acontece hoje no Brasil, que não conseguiu implementar um projeto civilizatório mais abrangente. Certamente, é preciso ainda fazer seu renascimento, compreendendo, com isso, superar todos os índices de opressão, de exclusão, de pobreza e de miséria, de modo que o ser possa superar o ter.

O pensamento de Mounier teve uma presença marcante na cultura brasileira, precisamente durante os anos 50 e 60, mas ele não conseguiu prosperar por causa da repressão ditatorial dos anos 70 e 80. Agora, nessas últimas décadas, durante as quais se reconstituiu a frágil democracia brasileira, ainda muito formal e hipócrita, ele ganha uma nova atualidade no seio da insistente demanda por uma nova civilização, também nos trópicos, mediante uma reformulação no sentido da vida social e política.

A grande contribuição que o Personalismo pode fornecer ao projeto civilizatório do Brasil passa seguramente pela educação para a cidadania, tal qual esta é concebida hoje. Educar a pessoa hoje, em nossas condições, é educar para essa dimensão da cidadania, é despertar a humanidade junto dos homens para consolidar a civilização, é assegurar a todos a condição de cidadãos, numa sociedade verdadeiramente democrática, que é aquela que consegue assegurar a todas as pessoas a fruição dos bens naturais, dos bens políticos e dos bens culturais que são necessários para sua realização como pessoas portadoras de uma eminente dignidade.

O que se pode perceber, então, é que aquilo de melhor que é pensado e realizado, hoje, na esfera educacional, retoma essencialmente a inspiração madura, crítica e construtiva do pensamento personalista, que propõe e consolida um projeto humanista de transformação qualitativa de toda nossa realidade individual e social.

Referências

ALTHUSSER, Louis. **Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado**. São Paulo: Martins Fontes, s/d

BELLUZO, Luiz Gonzaga. Fim de século. **São Paulo em Perspectiva**. v. 12, n. 2, abr./jun 1992. p. 21-26. São Paulo: Fundação Seade, 1992.

FRIGOTTO, Gaudêncio. **A produtividade da escola improdutiva**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1984.

GRAMSCI, Antonio. **Os intelectuais e a organização da cultura**. Rio de Janeiro: Civilização, 1968.

GRAMSCI, Antonio. **Maquiavel, a política e o estado moderno**. 2 ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1976.

IANNI, Octavio. Globalização e neoliberalismo. **São Paulo em Perspectiva**. São Paulo: Fundação Seade, v. 12, n. 2, abr./jun 1992. p. 27-32

KLIKSBERG, Bernardo. **Desigualdade na América Latina: o debate adiado**. São Paulo: Cortez/UNESCO, 2000.

- KLIKSBERG, Bernardo. **Repensando o Estado para o desenvolvimento social**. São Paulo: Cortez, 1999.
- MARX, K. & ENGELS, F. **A ideologia alemã**. Lisboa: Presença, 1976. 2 v.
- MOUNIER, Emmanuel. **Oeuvres**. Paris: Seuil, 1962. 4 v.
- ORTIZ, Renato. **Mundialização e cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- RODRIGUES, Neidson. **Estado, educação e desenvolvimento econômico**. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1982.
- SEVERINO, Antônio J. **Educação, sujeito e história**. São Paulo: Olho d'Água, 2001.
- SEVERINO, Antônio J., **Pessoa e Existência: iniciação ao personalismo de Emmanuel Mounier**. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1983.
- SEVERINO, Antônio J. A escola e a construção da cidadania. In: **Sociedade civil e educação**. Campinas: Papyrus, 1992, p. 9-14. (Coletânea CBE).
- SEVERINO, Antônio J. A contribuição do pensamento de Mounier à reflexão antropológica contemporânea. **Rev. Fil. Bras.** 5(1): 25-30. jun. 1992. Rio: UFRJ, 1992.
- SEVERINO, Antônio J. **Educação, ideologia e contra-ideologia**. São Paulo: EPU, 1986.
- SEVERINO, Antônio J. **Filosofia da educação**. São Paulo: FTD, 1994. (Col. Ensinar & Aprender).
- SINGER, Paul. Para além do neo-liberalismo: a saga do capitalismo contemporâneo. **São Paulo em Perspectiva**. v. 12, n. 2, abr./jun 1992. p. 3-20. São Paulo: Fundação Seade, 1992.

Recebimento em: 30/11/2008.

Aceite em: 30/12/2008.

Uma pedagogia do movimento: Os movimentos sociais na obra de Paulo Freire

Pedagogy of movement: Social movements in the work of Paulo Freire

Danilo R. Streck¹

Resumo

O artigo tem o objetivo de situar a obra de Paulo Freire em relação aos movimentos sociais. Argumenta-se que a pedagogia freireana tem nesses movimentos um dos principais lugares de inspiração e de renovação. Na primeira parte há uma tentativa de mapear etapas da obra de Freire e sua vinculação com os movimentos sociais, respectivamente, os movimentos populares dos anos 60 no Brasil; o período do exílio, quando a teoria de Freire é testada no confronto com outras realidades e movimentos; e os movimentos pelos direitos humanos e pela redemocratização após o retorno à sua pátria. Na segunda parte são identificados alguns aspectos do que pode ser caracterizado como pedagogia do movimento: a leitura do mundo desde o interior das práticas sociais, a itinerância ou “andarilhagem”, e a ampliação de fronteiras do “ser mais” a partir dos movimentos sociais como forças instituintes.

Palavras-chave: Paulo Freire. Movimentos sociais. Movimentos populares. Educação popular. Cidadania.

Abstract

The main purpose of this article is to situate the work of Paulo Freire in relation to social movements. It is argued that Freire's pedagogy finds in the social movement one of the main *loci* of inspiration and renewal. In the first part there is an attempt to identify some phases in Freire's work, and their linkage to social movements, respectively, the popular movements in the decade of 1960 in Brazil; the period of his exile, when Freire's theory is tested in the confrontation with other realities and movements; and the movements for human rights and for redemocratization after returning to his country. In the second part, there are identified some aspects of what could be characterized as a pedagogy of movement: the reading of the world from within the social practices, the itinerant character of his praxis, and the widening of the meaning of “being more” (*ser mais*) based on the social movements as creative forces.

Keywords: Paulo Freire. Social movements. Popular movements. Popular education. Citizenship.

-
- 1 Doutor em Educação. Professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos Sinos – UNISINOS. Grupo de Pesquisa: Mediação Pedagógica e Cidadania. Endereço profissional: Universidade do Vale do Rio dos Sinos. Av. Unisinos, 950, Cristo Rei. CEP 93022-000 - São Leopoldo, RS - Brasil - Caixa-Postal: 275. Telefone: (51) 35908117 Ramal: 1113 Fax: (51) 5908118. Endereço residencial: Rua Pastor Rodolfo Saenger, 144, Bairro Jardim América. CEP 93035-110. São Leopoldo-RS. Fone: 51 3590 142851 8151-6466. E-mail: <dstreck@unisinos.br>.
Nota: Colaboraram os seguintes bolsistas de iniciação científica: Vítor Schütz (Unisinos), Diulli A. Lopes (FAPERGS), Daiane Azevedo (CNPq) e Mirele Alberton (CNPq).
O projeto do qual este texto faz parte conta com apoio do CNPq.

| | | | | | |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|
| R. Educ. Públ. | Cuiabá | v. 18 | n. 36 | p. 165-177 | jan./abr. 2009 |
|----------------|--------|-------|-------|------------|----------------|

As marchas: a sociedade em movimento

Na segunda carta pedagógica, ao referir-se à marcha do MST (Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra), em direção a Brasília, Freire (2000, p. 61) manifesta seu sonho de ver o país cheio de marchas: “A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.”²

Ana Maria Araújo Freire relata a emoção do marido diante da manifestação pública na qual culminou tal marcha, na Esplanada dos Ministérios, em Brasília, falando diante da televisão como se lá estivesse: “É isso minha gente, gente do povo, gente do povo, gente brasileira. Esse Brasil é de todos e de todas nós. [...] esse país não pode continuar sendo de poucos [...] Lutemos pela democratização deste país. Marchem, gente de nosso país[...].” (FREIRE, 2000, p. 63). Com essas palavras e gestos, Paulo Freire reconhece os movimentos sociais como as forças por excelência capazes de alterar situações de injustiça construídas na história, a partir de interesses que passaram a ser naturalizados.³

Neste trabalho pretendo identificar alguns momentos na construção de sua obra, a partir da relação com os movimentos sociais, tendo presente que há neles uma grande diversidade, desde a perspectiva ideológica até as suas estratégias de luta. Argumento que, grosso modo, estes momentos constituintes podem ser agrupados em três categorias, que correspondem à emergência e construção do popular na América Latina, à elaboração de uma perspectiva dentro de outros movimentos no mundo e ao engajamento na luta pela democratização e pelos direitos humanos em sua pátria.

2 Na entrevista à TV PUC, por Luciana Burlamaqui, poucos dias antes de morrer ele expressou a mesma idéia, com uma enorme plasticidade. Eis a transcrição do trecho: “Eu estou absolutamente feliz por estar vivo ainda e ter, acompanhar essa marcha, que como outras marchas históricas revelam o ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo, dessa marcha dos chamados ‘sem terra’. Eu morreria feliz se visse o Brasil, cheio em seu tempo histórico, de marchas. Marchas dos que não têm escola, marcha dos reprovados, marcha dos que querem amar e não podem. Marcha dos que se recusam a uma obediência servil. Marcha dos que se rebelam, marcha dos que querem ser e são proibidos de ser. Eu acho que, afinal de contas, as marchas são andarilhagens históricas pelo mundo e os sem terra constituem para mim hoje uma das expressões mais fortes da vida política e da vida cívica desse país. (...) O que eles estão, mais uma vez, é provando certas afirmações teóricas de analistas políticos, de que é preciso mesmo brigar para que se obtenha um mínimo de transformação.” (Transcrito por Vítor Schütz).

3 Veja o verbete “Movimentos sociais/movimento popular” (MEDEIROS, ZITKOSKI E STRECK, 2008). No *Dicionário Paulo Freire*.

Na segunda parte do trabalho analiso três marcas desta trajetória na pedagogia freireana. Uma delas é o desenvolvimento da ótica de leitura de mundo, na qual os movimentos sociais populares desempenham um papel central. São eles que propiciam os óculos para conhecer a realidade, mesmo que os patrocinadores de projetos e programas sejam órgãos de governo ou, mais tarde, organizações não governamentais. Uma segunda marca é a dinamicidade que os movimentos sociais imprimem na obra de Paulo Freire, constituindo uma pedagogia do movimento, conforme se expressa no desdobramento da pedagogia do oprimido em outras pedagogias contextuais. Por fim, e vinculada aos itens anteriores, a pedagogia de Freire se caracteriza pelo seu caráter inovador, a partir da margem, onde se encontram as energias capazes e dispostas a produzir mudanças.

Momentos constituintes da obra freireana: A emergência do popular

As décadas 1950 e 1960 são reconhecidas na educação popular como o momento quando se funda algo novo no panorama pedagógico latino-americano (BRANDÃO, 2001; PALUDO, 2001). A educação passa a ser vista como instrumento para as classes subalternas ocuparem um lugar na sociedade que lhes havia sido negado. Paradoxalmente, a sociedade que negava este espaço reconhecia que tanto o desenvolvimento econômico quanto a democracia moderna não poderiam conviver com este enorme contingente de população ignorante e analfabeta. As indústrias precisavam de operários minimamente qualificados e o aumento do número de cidadãos aptos a depositar o seu voto, então não permitido aos analfabetos, era importante para as disputas políticas regionais e nacionais.

A política populista, então vigente, consistia em adaptar as massas dentro da estrutura da sociedade, sem alterar a sua essência. Francisco Weffort comenta que “[...] terá sido este o maior equívoco e, ao mesmo tempo, a maior virtude dos populistas.” (WEFFORT, 1980, p. 24). Por um lado, eles necessitavam do crescimento da pressão popular através da mobilização das massas para garantir os seus interesses de poder e de realizar as reformas. Por outro lado, para que isso ocorresse criavam-se necessariamente espaços de participação que fugiam ao seu controle e que representavam uma tomada de consciência para além dos parâmetros previstos.

Por essa razão, Francisco Weffort refere-se à experiência pedagógica de Freire nestes seus primeiros anos como um “movimento de educação” integrado a um “movimento popular brasileiro” mais amplo⁴. Na apresentação do livro em que Freire narra a sua experiência de Angicos, o sociólogo tece as seguintes considerações:

⁴ A primeira edição do livro *Educação como prática da liberdade*, no qual se encontra este prefácio de Francisco Weffort, é de 1967.

A apresentação deste livro parece-nos assim uma valiosa oportunidade para algumas considerações sobre o movimento popular brasileiro. Em verdade, seria difícil tratar de outro modo a um pensamento engajado como o de Paulo Freire. Suas idéias nascem como uma das expressões da emergência política das classes populares e, ao mesmo tempo, conduzem a uma reflexão e a uma prática dirigida sobre o movimento popular. (p. 4).

Esta mesma mobilização tinha, na visão do sociólogo, uma “debilidade congênita” que consistia em estarem os movimentos direta ou indiretamente vinculados ao governo, não chegando a criar um nível de organização que lhes permitisse uma resistência mais efetiva por ocasião do golpe militar, na maioria dos casos ruindo como castelos de cartas. O próprio Freire foi vítima da reação das forças que se sentiram ameaçadas e restabeleceram a ordem à sua maneira.

É grande a história e longa a lista de todos os movimentos que compuseram um quadro que hoje é parte de uma memória viva que se traduz numa visão de história como possibilidade e na ação pedagógica como ação política. Os Círculos de Cultura Popular, as Ligas Camponesas, o Movimento de Educação de Base, entre muitos outros, escreveram uma página da história quando a prática educativa faz da sociedade em movimento a sua “sala de aula”, recriando os tradicionais papéis de educador e educando, a metodologia, os objetivos e o conteúdo.

Dentre os muitos movimentos⁵, merece destaque o Movimento de Cultura Popular, criado na época em que Freire se envolvia com os seus projetos pedagógicos. Ele conta que o então governador Miguel Arraes convidou um grupo de intelectuais jovens da época, junto com alguns artistas e líderes sindicais para um encontro, no qual teria dito mais ou menos o seguinte:

Bem, eu ganhei a eleição, sou prefeito, e gostaria enormemente de trabalhar tanto quanto eu pudesse nessa administração; ter um trabalho de educação e de cultura ligado ao povo, às classes trabalhadoras. Não disponho de dinheiro, mas tenho a infra-estrutura da Prefeitura que eu posso pôr à disposição. Conto com a colaboração de vocês intelectuais, a quem não posso pagar. (FREIRE, 1992, p. 36).

5 Para uma análise deste período remeto ao livro *Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (SCOCUGLIA, 2000). Conforme este autor, “entre os principais movimentos, implantados no Nordeste, entre 1960 e 1964, merecem destaque: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 1960, na Prefeitura do Recife (gestão Arraes); a campanha “De Pé no Chão Também se Aprende a Ler”, sob os auspícios da Prefeitura de Natal (RN), instituída em fevereiro de 1961; o Movimento de Educação de Base (MEB), da CNBB em convênio com o governo federal, instituída em março de 1961 em vários estados.”

Faziam parte desse grupo Ariano Suassuna e outras figuras de destaque, que tiveram uma influência decisiva na obra de Freire. Esta passagem pelo Movimento de Cultura Popular abriu, conforme sua avaliação, “uma larga possibilidade de aprendizado e gestação de uma teoria pedagógica.” (FREIRE, p. 37). Importante frisar que, junto com o reconhecimento de teóricos como John Dewey e Jean Piaget, mencionados na mesma entrevista, há um destaque para o Movimento como o espaço onde se encontram as condições para aprender e para gerar uma teoria pedagógica.

A universalização

A obra de Freire alcançou um caráter universal, como testemunham as inúmeras traduções para idiomas em diferentes cantos do mundo que continuam sendo feitos de seus livros. Acredito que esta universalidade tem a ver não por último com a sua radicalidade, no sentido de produzir uma reflexão enraizada em práticas concretas, quer fossem no nordeste brasileiro, no processo de reforma agrária no Chile, na luta pela libertação na Guiné-Bissau ou na Prefeitura de São Paulo.

Um fato decisivo para isso foi, paradoxalmente, o exílio ao qual foi condenado pelo Regime Militar instalado no Brasil em 1964. Nesse sentido, o que aconteceu com Freire foi semelhante ao encontrado na biografia de João Amós Comenius e Jean-Jacques Rousseau, dois dos maiores pedagogos modernos. Eles também foram perseguidos em suas pátrias e, em suas peregrinações, não alimentando o ódio que divide, mas buscando compreender os sentimentos, as razões e os processos sociais capazes de alicerçar uma educação que promovesse a convivência justa e pacífica entre as pessoas e os povos.

Paulo Freire, numa entrevista à revista *Teoria & Debate* (1992), fala de sua aprendizagem no exílio:

Eu sabia que o exílio significava uma ruptura. Era uma espécie de corte e implicava, necessariamente um aprendizado difícil de, continuando vivo, lidar com um contexto novo. A realidade do exílio é sempre uma realidade que você toma de empréstimo; porque não está podendo experimentar-se na sua realidade original. [...] Você não pode transformar Brasil em Genebra. Eu procurei me ocupar no exílio para me preocupar com o Brasil. Aproveitei o tempo para aprender, nas minhas passagens pela África, Ásia, Austrália, Nova Zelândia, Pacífico Sul, América Central.

É nessa fase da vida de Freire que uma experiência do nordeste brasileiro encontra eco em outras práticas e começa a se constituir numa teoria capaz de

abrigar uma grande diversidade de experiências e de pontos de vista teóricos. Pouco sabemos da breve experiência de Freire na Bolívia, mas temos importante documentação do trabalho de Freire no Chile⁶, país que estava em plena fase de reformas que desaguardariam na eleição do socialista Salvador Allende, deposto pelo golpe de 1973. Aqui, a visão de Freire adquire um caráter explicitamente latino-americano. A cultura do silêncio não é mais um problema nordestino e brasileiro, mas é um problema derivado do passado colonial do sub-continento latino-americano. Mesmo que breve, a passagem pela Bolívia deixa nele as marcas da forte presença indígena neste país.⁷

Aos poucos entram outros atores. O fato de a primeira nota de rodapé de *Pedagogia do Oprimido* falar dos movimentos sociais ao redor do mundo parece especialmente reveladora, no sentido de indicar a fonte de inspiração desta teoria pedagógica, assim como de sinalizar as conexões entre os diversos movimentos da sociedade naquela época. Vejamos a nota:

Os movimentos de rebeldia, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. Em torno do *que* e do *como* estão sendo. Ao questionarem a “civilização do consumo”, ao denunciarem as “burocracias” de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas relações professor-aluno; de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época. (FREIRE, 1981, p. 29-30).

6 Ver o livro *Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile* (TRIVIÑOS; ANDREOLA, 2001).

7 Num seminário sobre Educación Cristiana y Educación Popular, em Cochabamba (PREISWERT, 1987, p. 21), Freire expressa esta aprendizagem: “Pero sólo no podemos trabajar en educación cristiana o educación popular, que es lo mismo, desconociendo da religiosidad popular, menos desconociendo la religiosidad nativa, anterior a la cristiana e que está viva; porque los 2 millones de aymaras han sufrido dominación quechua dos siglos, han sufrido dominación española cuarto siglos, han sufrido dominación de la república criolla 150 años, pero el aymara tiene su religion.” Descreve, então, o ritual da “wilancha”, o sacrifício de uma lhama ou ovelha e o compara ao ritual sacrificial da tradição judaico-cristã.

Há nesta citação cinco elementos que compõem a compreensão de Freire sobre os movimentos sociais.

a) Os movimentos são portadores de uma rebeldia que impulsiona as mudanças na sociedade. Vamos encontrar a palavra rebeldia em seus escritos posteriores, já incorporada à sua reflexão pedagógica, no sentido da necessidade de uma educação da rebeldia e da indignação.

b) Os movimentos sociais são localizados, respondendo a desafios específicos de uma classe, de um grupo social, de uma questão social emergente, diferenciando-se, portanto, de uma instituição.

c) Os movimentos sociais são ao mesmo tempo portadores de uma preocupação essencial, de caráter universal, que no caso seria a busca de humanização.

d) Os movimentos sociais são lugares de constituição do homem e da mulher como sujeitos, como alguém que diz a sua palavra.

e) Os movimentos sociais da atualidade indicam, para Freire, a ultrapassagem de uma visão antropocêntrica em direção a uma visão antropológica. Com esta afirmação, Paulo Freire antecipa a discussão sobre a centralidade da cultura e a valorização das diferenças, o que parece ser possível apenas se houver uma descentração, deixando o homem (sic!) de ser o centro, mas a própria vida, conforme argumento feito adiante no mesmo livro onde, com base em Erich Fromm, refere-se à tensão entre o movimento biofílico e necrofílico como portadora das possibilidades para uma educação humanizadora.

A passagem pelo Conselho Mundial de Igrejas foi, sem dúvida, um marco decisivo na carreira de Freire e uma opção consciente de sua parte. No fim da década de 60, ele já era suficientemente conhecido para poder optar por uma carreira acadêmica relativamente confortável em instituição de renome internacional. O convite do Conselho Mundial de Igrejas, no entanto, dava a ele, naquele momento, o espaço de que necessitava para testar as suas idéias no confronto com outras realidades.⁸ Também a sua relação com o movimento da Teologia da Libertação se tornou paradigmático para a vinculação destas duas áreas de conhecimento na América Latina.⁹ Tanto uma como a outra partem da realidade concreta do povo que crê, que aprende e que ensina.

8 Ver *O andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI* (ANDREOLA; RIBEIRO, 2005).

9 Ver *Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar* (STRECK, 2004).

A construção da democracia

Ao regressar ao Brasil em 1979, depois de 15 anos de exílio, Paulo Freire encontrou uma realidade distinta no sentido de que os movimentos sociais populares haviam se dissociado da ação do Estado, contrapondo-se a este na luta por direitos trabalhistas através dos sindicatos, pelos direitos humanos e pela democratização, pela escola pública, pela terra e por outros direitos de cidadania. Ao mesmo tempo, na medida em que se reconquista a democracia, passam a ter um papel propositivo e se tornam protagonistas na luta por políticas públicas. A Constituição de 1988 incorporou muitas dessas propostas através da ação do Fórum da Participação Popular na Constituinte.¹⁰

Giovanni Semeraro (2006) aponta que se trata da mudança do paradigma da libertação para o paradigma da hegemonia. Já não interessava mais o confronto direto com o Estado, mas a ocupação de espaços na sociedade civil que garantissem a construção de um projeto de cunho popular. Tornam-se comuns nas discussões político-pedagógicas conceitos do vocabulário gramsciano, como sociedade civil, Estado ampliado, escola unitária, intelectual orgânico, bloco histórico, entre outros. É também neste período (1980) que se cria o Partido dos Trabalhadores, do qual Paulo Freire é um dos membros fundadores, e que passa a representar as expectativas cultivadas ao longo de duas décadas de silenciamento dos movimentos, muitas vezes na clandestinidade.

Formam-se, nesse período, importantes lideranças, tanto no âmbito dos sindicatos como no âmbito das Comunidades Eclesiais de Base. O atual presidente da República, Luiz Inácio Lula da Silva e o escritor Frei Betto são exemplos eloquentes da força formadora dos movimentos sociais daquele período. Herbert de Souza, o Betinho, liderou uma campanha pioneira contra a miséria e a fome no país.

Nos anos anteriores, Paulo Freire havia insistido na idéia de que a ação pedagógica não é neutra, mas que ela é sempre também ação política. Neste período ganha força a idéia de que a ação política é também ação pedagógica¹¹. No momento em que o

10 Ver a esse respeito a análise de Pedro Pontual (2005, p. 46): “É importante situar que a intervenção dos movimentos sociais na perspectiva de construção das políticas públicas é uma dimensão recente das suas ações que emerge a partir da década de 80, incidindo sobre o processo de redemocratização do país. Foi na década de 80 que os movimentos sociais desenvolveram uma nova compreensão acerca do Estado e da sua autonomia em relação a ele. Evidencia-se uma relação de complementaridade necessária entre a organização autônoma na sociedade civil e a sua capacidade propositiva em relação às políticas públicas. A estratégia das suas ações passa a combinar sua organização autônoma com a disputa no espaço institucional em torno das políticas públicas, tanto no tocante à sua formulação como em relação ao seu controle e à sua gestão.”

11 Sobre a relação entre movimentos sociais, partidos e educação em Freire, ver *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas* (SCOCUGLIA, 1997, p. 91-96).

movimento se alia e em muitos casos se funde num partido, e quando este em não raras ocasiões se rege pela lógica política hegemônica, ganha proeminência a pergunta sobre o que fazer com o poder. É necessário, conforme ele afirma, reinventá-lo:

Pois bem, se temos uma opção política de compromisso com a classe trabalhadora, temos um sonho, uma utopia. Meu sonho não é apenas a tomada do poder: mas a reinvenção do poder. A tomada de poder pode implicar na reprodução ideológica do velho poder autoritário. Mas é preciso, sim, reinventá-lo completamente de maneira democrática. (1984, p. 6).

As marcas do movimento na pedagogia: A ótica da leitura do mundo (quem educa o educador)

A leitura do mundo, como “a possibilidade que mulheres e homens ao longo de sua história criaram de *inteligir* a concretude e de comunicar o *inteligido*” (FREIRE, 2000, p. 42), faz parte do ser no mundo. Constituímos-nos como mulheres e homens a partir de compreensões da realidade que vamos formando desde que nascemos, através de um complexo conjunto de lentes que herdamos, e que, ao mesmo tempo reconstruímos, de forma sempre original. Se não podemos negar o caráter formativo das experiências, precisamos também reconhecer que esta formação não ocorre de modo mecanicista e, muito menos, pré-determinada. Paulo Freire, por isso, parte do pressuposto de que a leitura do mundo precede a leitura da palavra e que o exercício da última não poderia estar dissociada da primeira.¹²

A questão que se coloca, então, não é se lemos a realidade ou não, mas sobre a ótica a partir da qual a mesma é feita. Chegamos, assim, a uma pergunta central na pedagogia e que passou a ser conhecida pela clássica frase de Marx de que “a teoria materialista da mudança das circunstâncias e da educação esquece que as circunstâncias fazem mudar os homens e que o educador necessita, por sua vez, ser educado.” (MARX; ENGELS, 1983, p. 27). Em outras palavras: Quem e o que forma e informa a ótica pela qual educadores e educadoras lêem e ensinam a ler o mundo?

No caso de nosso estudo implica perguntar sobre os lugares nos quais Paulo Freire funda a sua práxis. Podemos tomar como ponto de partida a sua luta intransigente

12 “Como educador preciso de ir ‘lendo’ cada vez melhor a leitura do mundo que os grupos populares com quem trabalho fazem de seu contexto imediato e do maior de que o seu é parte. [...] E tudo isso vem explicitado ou sugerido ou escondido no que chamo ‘leitura do mundo’ que precede sempre a ‘leitura da palavra’.” (FREIRE, 1996, p. 90).

nos últimos anos de sua vida contra a aceitação fatalista do mercado como o único agente regulador da vida social e, por conseguinte, dos objetivos e dos conteúdos da educação. “E é uma imoralidade, para mim, que se sobreponha, como se vem fazendo, aos interesses radicalmente humanos, os do *mercado*.” (FREIRE, 1996, p. 112).

Da mesma forma, não temos em Freire uma crença de que o Estado ou algum partido, ao menos não da forma como existem, pudesse desempenhar esta função. Ele tem consciência de que, em uma sociedade capitalista, os interesses que controlam o Estado são prioritariamente os do capital e não das pessoas e dos grupos que estão deixadas à margem dos processos produtivos e de consumo ou neles integrados de forma subalterna. Igualmente, não adere a um fatalismo tecnológico, no sentido de que a tecnologia proveria os impulsos e a própria direção da educação. “A necessária formação técnico-científica dos educandos por que se bate a pedagogia crítica não tem nada a ver com a estreiteza tecnicista e cientificista que caracteriza o mero treinamento.” (FREIRE, 2000, p. 44).

A ética universal do ser humano, proposta por Freire, tem como ponto de referência o Outro que, mesmo silenciado, faz ouvir o seu grito.¹³ Nesse sentido, os movimentos sociais populares são considerados por ele como a grande escola da vida. Neles, a ação por melhorias concretas em seu bairro ou das condições de vida anda de mãos dadas com a reflexão sobre o seu entorno e sobre estratégias de luta. “É por esse caminho, diz Freire, que o Movimento Popular, vai inovando a educação.” (FREIRE; NOGUEIRA, 1989, p. 66). Eles são uma força instituinte nas práticas educativas.

O movimento/a andarilhagem

A pedagogia de Freire é uma pedagogia do movimento, e Carlos Rodrigues Brandão (2008, p. 40) expressou bem essa “vocalização coerentemente errante e andarilha” da vida e do pensamento freireano. Há, segundo Brandão, várias razões que nos fazem pendular entre o “estar aqui” e o “partir”, “ir para”:

Há os que se deslocam porque querem [os viajantes, os turistas], os que se deslocam porque crêem [os peregrinos, romeiros], os que se deslocam porque precisam [os migrantes da fome, os exilados] e há os que se deslocam porque devem [os engajados - para usar uma expressão cara aos dos anos 1960 - os comprometidos com o outro, com uma causa].

(Paulo Freire teria pertencido às duas últimas categorias).

13 “A assunção de nós mesmos não significa a exclusão dos outros. É a ‘outredade’ do ‘não eu’, ou do *tu*, que me faz assumir a radicalidade do meu *eu*.” (FREIRE, 1996, p. 46).

No diálogo com Myles Horton (FREIRE; HORTON, 2002, p. 182), Freire lembra que a idéia de movimento está presente na própria etimologia de educação: trata-se de um movimento de fora para dentro, e vice-versa, que corresponde à tensão entre autoridade e liberdade. O lugar do oprimido, na sua provisoriamente como momento de passagem, requer um constante reinventar-se. Surgem, por isso, os desdobramentos da *Pedagogia do Oprimido* em *Pedagogia da Pergunta*, *Pedagogia do Conflito*, *Pedagogia da Esperança*, *Pedagogia da Indignação*, *Pedagogia do Sonho Possível*, entre outras.

A criação do Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos, na gestão de Luíza Erundina, quando Paulo Freire era Secretário de Educação do município de São Paulo, exemplifica a importância, na prática, da idéia de movimento. Maria Alice de Paula Santos (2008, p. 274) narra como o nome foi cuidadosamente escolhido para dar: “[...] o sentido de mobilização e engajamento dos setores organizados da sociedade, de apoio aos grupos que já desenvolviam trabalho de educação de jovens e adultos.” Tratava-se efetivamente de ir ao encontro das necessidades de grupos que já desenvolviam práticas educativas e que necessitavam de apoio.

Uma pedagogia da margem

Os movimentos sociais têm a sua origem na margem do instituído.¹⁴ Os movimentos que defendem os direitos humanos fazem-no exatamente porque as instituições supostamente destinadas a cuidar da integridade do cidadão não cumprem sua função. O Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST) surge nas margens da legalidade que continua garantindo o acesso desigual à possibilidade de cultivar a terra, o que também vale para a educação, para a ecologia ou para qualquer outra área na qual pessoas, grupos ou classes vêm-se excluídas do acesso a recursos ou constatam, como no caso da ecologia, que estes estão sendo usados indevidamente.

A *Pedagogia do oprimido* é essencialmente uma pedagogia daquele outro que se encontra na margem. Por isso, parece tão pouco pertinente perguntar se a pedagogia de Paulo Freire ainda tem validade ou se ela pode ser aplicada, por exemplo, em escolas da rede pública, em universidades ou em projetos de educação de jovens e adultos. O equívoco consiste em se perder de vista que se trata de perceber o movimento pedagógico–recriado nesses espaços marginalizados da sociedade.

14 Boaventura de Sousa Santos (2007, p. 59), ao defender a criação de uma Epistemologia do Sul, comenta: “Das margens se vêem melhor as estruturas de poder. Devemos analisar as estruturas de poder da sociedade a partir das margens, e mostrar que o centro está nas margens, de uma maneira que às vezes escapa à toda nossa análise.”

Freire teve o mérito de captar e sistematizar como ninguém outro de seu tempo esse movimento e dar-lhe forma e consistência. Ele não inventou a pedagogia do oprimido mesclando Marx, Fromm, Sartre e outros pensadores, mas viu e ouviu o movimento pedagógico do movimento nas margens da sociedade e, então, para compreendê-lo, buscou os interlocutores. Ao mesmo tempo em que fez isso, Freire se pôs junto com o movimento, para o qual se tornou referência.

Referências

ANDREOLA, Balduino A.; RIBEIRO, Mario Bueno. **Andarilho da esperança: Paulo Freire no CMI**. São Paulo: ASTE, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **De Angicos a Auserentes: 40 anos de educação popular**. Porto Alegre: MOVA-RS; CORAG, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Vozes, 2008.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____. **Utopia e poder**. São Paulo: PUC, 1984. Palestra proferida em 12 de maio de 2008, na PUC-SP, por ocasião do curso de extensão cultural “Igreja e poder”.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. [Entrevista]. **Teoria & Debate**, São Paulo, n. 17, v. 1, p. 28-40, 1992. Trimestral. Entrevista concedida a Mário Sérgio Cortella e Paulo de Tarso Venceslau.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. Petrópolis: Vozes, 1989.

MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. **Textos sobre educação**. São Paulo: Moraes, 1983.

MEDEIROS, Lucineide B., ZITKOSKI, Jaime J., STRECK, Danilo R. Movimentos sociais/Movimento popular. In: STRECK, Danilo R.; REDIN,

Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Vozes, 2008. p. 276-278.

PALUDO, Conceição. **Educação popular em busca de alternativas: uma leitura desde o Campo Democrático e Popular**. Porto Alegre: CAMP; Tomo, 1981.

PONTUAL, Pedro. Os movimentos sociais e a construção de políticas públicas nos espaços locais. In: BORGES, Liana; BRANDÃO, Sérgio Vieira (Org.). **Diálogos com Paulo Freire**. Tramandaí: Isis Editora, 2005. p. 37-58.

PREISWERK, Matthias. Paulo Freire em Cochabamba. **Fé y Pueblo**, año IV, n. 16 y 17, p. 4-49, octubre de 1987.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social**. São Paulo: Boitempo, 2007.

SANTOS, Maria Alice de Paula. MOVA. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime J. **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Vozes, 2008, p. 274-276.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise dos paradigmas**. João Pessoa: Editora Universitária, 1997.

_____. **Educação Popular: do sistema Paulo Freire aos IPMs da Ditadura**. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB; São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2000.

SEMERARO, Giovanni. Libertação e hegemonia: chaves de filosofia política na educação brasileira. In: TORRES, Artemis; SEMERARO, Giovanni; PASSOS, Luiz Augusto (Org.). **Educação: Fronteira política**. Cuiabá: EdUFMT, 2006. p. 19-36.

STRECK, Danilo R. **Correntes Pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. Petrópolis, RJ, Vozes, 2004.

TRIVIÑOS, Augusto Nibaldo Silva; ANDREOLA, Balduino Antonio. **Freire e Fiori no exílio: um projeto pedagógico-político no Chile**. Porto Alegre: Editora Ritter dos Reis, 2001.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política (Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade). In: FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

Recebimento em: 13/11/2008.

Aceite em: 13/12/2008.