



DA TEORIA DOS FRAGMENTOS À PEDAGOGIA DA CONTRAMARCHA: REENCONTRANDO FREIRE NA EDUCAÇÃO POPULAR EM TEMPOS DE DESFILES...

Gomercindo Ghiggi – UFPel

Michelle Nóbrega - UFPel

Resumo: O texto parte da elaborada indignação de Freire em relação ao momento pelo qual passava o Brasil, na década de 1990, quando aponta para o que podemos denominar pedagogia da marchas, onde lemos premissas inseridas no contexto histórico. Freire não viveu o desenvolvimento do capitalismo, na virada do milênio, para ver e escrever sobre a consolidação da ideologia da *Terceira Via*, sendo a *grande marcha* que encontrou espaços ociosos na escola ao se consolidar no discurso nas universidades, nas marchas que parecem ser manifestações dos oprimidos, mas que evitam que estes entrem em conflito entre si e com o Estado. Isso impõe pensarmos que a leitura que a pedagogia do oprimido traz deve ser ação contínua, ao contrário de sua defesa, sem reinvenção. Se faz necessário um questionamento: As marchas contemporâneas são resistências à nova pedagogia da hegemonia do capital, o projeto político da burguesia mundial? Pensamos que a maioria não, mas entendemos que existem possibilidades pedagógicas que possam atuar na direção da construção contra-hegemônica, a contramarcha.

Palavras-chave: Pedagogia das Marchas; Pedagogia da Contramarcha; Paulo Freire; Educação; Capitalismo.

1 Explicitando inquietações

O escrito parte de três registros: o primeiro é extraído do texto *Anotações sobre unidade na diversidade* de Freire (1997a). Freire inicia a discussão refletindo *unidade dialética* nas obras dos anos 60-70 (1979, 1981, 1982, 1983), período de exílio. *Unidade na diversidade* é tema que aparece em obras dos anos 90 (1993, 1994, 1995, 1997a), reflexão organizada após ter estado à frente da SME/SP, contexto para ser considerado na exposição e análise dos escritos acerca da relação entre unidade e diversidade.

O segundo registro é tomado da obra *Metafilosofia* de Lefebvre (1967). Da inevitável convivência humana, não para poucos enfadonha e *enjoada*, mas sempre desafio existencial da maior grandeza na constituição do humano, é imperativo optar por encontros que possam aproximar fragmentos (revolucionários, na sua origem, por natureza), presentes nas pessoas e grupos que conservam a capacidade da indignação ante a sociedade que se organiza

endogenamente excludente, acreditando que, embora vivendo num mundo “*despedaçado*”, há algo que resiste à alienação: “(...) *é o resíduo (...), o que há de mais precioso. O resíduo seria o ponto de partida, o despertar, e a mobilização dos resíduos a esperança de uma metamorfose do cotidiano (...)*” (CORBESIER, in LEFEBVRE, 1967, p.53). É central, para tanto, reconhecer que “*cada sistema deixa um resíduo, que lhe escapa, que lhe resiste, e de onde pode partir uma resistência efetiva (prática)*” (LEFEBVRE, op.cit., p.373). Com tal indicação, Lefebvre buscava “*(...) detectar os resíduos -nêles apostar - mostrar nêles a preciosa essência - reuni-los - organizar suas revoltas e totalizá-los.*” (id, p.375).

Por fim, terceiro registro: Freire, ao fechar seu ciclo entre nós, é provável um tanto inquieto com a precária recepção ao tema da autonomia (FREIRE, 1996), escreve *Cartas Pedagógicas*, bem mais tarde publicadas na obra *Pedagogia da Indignação* (FREIRE, 2000), organizada pela Professora Ana Maria Araújo Freire. Os temas que Freire aborda nas *Cartas Pedagógicas* (últimos escritos/97) expressam a sua importância para a educação, o seu legado à sociedade no seu conjunto e as urgências do nosso tempo. A centralidade é a *indignação*: “*cinco adolescentes mataram hoje, barbaramente, um índio pataxó, que dormia tranquilo (...). Disseram à polícia que estavam brincando*”. A indignação com a *brincadeira* de jovens, que já não sabem o que fazer com tanta liberdade que presumem ter, revela temas com os quais Freire se ocupa na fase final de sua vida. Para ele, a *indignação* é central para que se possa trabalhar com o acolhimento ao “*... outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida, não só humana, mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos ...*” (FREIRE, 2000, p.66). Para a elaboração da indignação, aponta as *marchas* como diretriz pedagógica e política que ganha importância num tempo bastante tomado por incertezas e vazios. O caminho indicado é juntar descobertas, reflexões singulares e escritos de autores diversos, com as diversas leituras de realidade que se realiza. Ou seja, Freire aponta o caminho das *marchas* como “*ímpeto da vontade amorosa de mudar o mundo*”.

Tomando as referências acima apontadas, a reflexão aqui proposta parte de uma posição: a inconformidade em relação à *imposição* de universais e à ditadura de fragmentos é base teórica que perpassa a biobibliografia de Freire. Sob tal compasso, o texto tem a pretensão de provocar engajamento em processos de transformação da escola e da educação em geral, relativamente ao debate contemporâneo que é travado em torno de diversidade e educação, indicando as “*marchas*” como pedagogia que Freire aponta em seus últimos escritos.

Ante tal desafio, Freire coloca uma questão central à educação no mundo contemporâneo: tendo presente a *democratização da sem-vergonhice*, quais possibilidades têm a escola e o professor de atuarem na perspectiva da produção de subjetividades (e intersubjetividades) críticas? Estarão fadados a reforçar a individualização das pessoas na luta por *espaços (econômicos e afetivos)* que o mundo da cultura capitalista tanto preza, ou podem atuar na *contramão* das ondas do mercado...? Atada às provocações que abrem este texto, escola e educador não estarão ora tomados por universais, impostos pelos modelos de produção e consumo, ora atuando sob o embalo de fragmentos...? A reflexão de Freire sugere questionamentos: ante a *diferença* com a qual cada educando vai para a sala de aula, por exemplo, como atuar a favor da mudança do complexo momento cultural exposto, quando pares conceituais como universal e fragmento, identidade e diferença, são, de forma maniqueísta, postos em irreconciliável oposição? De que maneira atuar a favor do reconhecimento das diferenças quando estas acentuam desigualdades ou inferiorizam pessoas? Para Freire, pelo diálogo, os diversos *fragmentos* podem ser publicizados, em confronto com outros fragmentos, objetivando novas sínteses, sempre provisórias, sem o que não acontece projeto político alternativo. No campo educativo, o desafio é considerar o que cada um sabe, reconhecendo que o conhecimento ultrapassa os limites expostos, a partir de novos e renovados objetivos (epistemológicos e políticos), passando, sempre, pelo crivo da reflexão ética. Desafios à educação popular? Sim, e por isso, caminho para pensarmos uma perspectiva pedagógica que aponte para a “*contramarcha*” enquanto movimento, não apenas para acolher o diferente, mas com ele organizar encontros de diferentes em busca de unidade mínima para, assim, atuar a favor da dignidade de todos os humanos.

2 Rastreamento as *marchas* em Freire e entendendo-as na atualidade enquanto potencialidade na construção da *contramarcha*

Freire, em vários momentos de seus textos, aponta o tema da marcha.. Ele aponta para a escola como “... aventura, que marcha, que não tem medo do risco, por isso que recusa o imobilismo. A escola em que se pensa, em que se atua, em que se cria, em que se fala, em que se ama, se adivinha, a escola que apaixonadamente diz *sim* à vida.” (1993, p.63).

Percebendo que o jeito humano de viver é “ser mais”, Freire aponta para a marcha que nos convoca ao “[...] necessário alargamento de horizontes que nasce da tentativa de resposta à necessidade primeira que nos fez refletir sobre a prática tende a aumentar seu espectro. O esclarecimento de um ponto aqui desnuda outro ali que precisa igualmente ser desvelado. Esta é a dinâmica do processo de pensar a prática.” (ibid.)

No percurso da história de exílio, mirando sistemas políticos como o chileno, depara-se com a “retorno” da marcha e com a certeza que a marcha é um caminho que, sendo feito caminhando, faz bem. Assim fala acerca dos que, arrependidos, abandonavam a marcha: “de novembro de 1964 a abril de 1969, acompanhei de perto a luta ideológica. Assisti, às vezes surpreso, aos recuos político-ideológicos de quem, tendo proclamado sua opção pela transformação da sociedade, assustado, arrependido, voltava medroso do meio do caminho e se tornava ferrenhamente reacionário. (1994, 3.ed., p.40) E fala dos que continuavam a marcha: “mas vi também o avanço de quem, confirmando seu discurso progressista, marchava coerente, sem fugir da história. Vi igualmente a caminhada de quem, de uma posição inicial mais do que tímida, buscou, se firmou e se afirmou numa radicalidade que jamais se alongou em sectarismo” (ibid.)

Mirando a escola, também questiona a “marcha” acertada, “nos trilhos” como afirma. Alerta a escola que treme “... de medo só em ouvir falar de liberdade, de criação, de aventura, de risco. Para ela o mundo não devia mudar e (...) jamais deveríamos sair dos trilhos que bitolam nossa passagem pelo mundo. Marchar nos trilhos já postos para nós, eis o nosso fado, a nossa sina. Fazer os caminhos caminhando, recriar o mundo, transformá-la, jamais!” (id., p.143).

Embora a escola, sob a perspectiva da classe dominante, trabalha para preservar a *status quo*, para Freire, ela (a escola) “... se dá também, independentemente do querer dominante, a outra tarefa que contradiz aquela. Tarefa de desvelamento do real. Esta tarefa, sem dúvida, pertence àqueles educadores que estão aderindo, marchando, na direção dos interesses na realidade, portanto, de desmistificação da ideologia dominante.” (FREIRE, in GADOTTI e outros, 1986, p.78). Freire reconhece, porém, que “quem se bate para desocultar a realidade desmistificando a reprodução da ideologia dominante nada contra a maré. Daí a necessidade de usar manhas a que já me referi.” (ibid.)

Sem temer classificações, Freire fala de conversão, apontando, sempre, para a idéia de “marcha”: “evidentemente, quando usei a palavra conversão – por que negar? –, eu a usei

condicionado por minha formação cristã. A conversão no fundo é uma caminhada, e nesse sentido aqui usado é uma caminhada que se dá na esfera do pólo dominante para o pólo dominado, mas só se completa na travessia mesma, só se dá é na marcha. Não no gabinete.” (id. p.81). E falando em conversão, “elementos individuais, além do que ninguém faz a sua travessia em termos totais, porque ela não acontece simplesmente por um ato de vontade”, Paulo afirma que tal perspectiva se dá na “... caminhada mesma, na marcha: no susto, no medo, na dúvida, na coragem, no desprendimento. Afinal de contas tudo isso são momentos, o momento do medo, do desprendimento, etc. Os momentos da travessia.” (ibid.).

Servindo-nos do mundo virtual, podemos localizar uma entrevista reveladora e de síntese dos principais temas de Freire. Indica, pouco antes de sua partida (para continuar caminhando conosco!), as necessárias marchas “*dos que não têm escola*”, “*dos reprovados*”, “*dos que se recusam a uma obediência servil*”, “*dos que querem amar e não podem*”, “*dos que se rebelam*”, “*dos que querem ser e estão proibidos de ser*”. Por isso afirma: “*eu morreria feliz se visse o Brasil cheio, em seu tempo histórico, de marchas*”, tomando o MST como referência para tal *pedagogia*, pedagogia esta, aliás, propulsora de uma perspectiva de formação das pessoas contra “*uma vontade reacionária, histórica, implantada no Brasil*”. Ou seja, com a conclamação da passagem da indignação às marchas”, Freire nos convoca à realização de uma nova pedagogia: da superação da “*sem-vergonhice*” e a favor da “*decência*”, uma pedagogia que atua a favor da dignidade de todas as pessoas.¹

Nas linhas acima, lemos premissas freirianas inseridas a um contexto histórico referente a meados dos anos 1990. Paulo Freire não viveu o desenvolvimento do capitalismo na virada do milênio atual. Não viveu para ver e escrever sobre a consolidação da ideologia da *Terceira Via*², sendo a ***grande marcha*** que encontrou espaços ociosos na escola ao se consolidar no discurso nas universidades, nas marchas que, aparentemente, parecem ser manifestações dos oprimidos, mas que, no entanto, evitam que estes entrem em conflito entre si e com o Estado. E isso nos impõe pensarmos que a leitura que a pedagogia do oprimido traz deve ser ação contínua, ao contrário de sua defesa, sem reinvenção.

¹<http://www.youtube.com/watch?v=MZQtP-7Ezbw>, em 5/10/2011, às 15h08.

² Constitui um programa político mundial, cuja premissa básica é as forças sociais anti-capitalistas, que foram enterradas com os escombros do Muro de Berlim (GIDDENS, 2001).

Aqui, então, se faz necessário um questionamento: As marchas contemporâneas são resistências à nova pedagogia da hegemonia do capital³, o projeto político da burguesia mundial? Pensamos que a maioria, não. Porém, entendemos que existem possibilidades pedagógicas que possam atuar na direção da construção contra-hegemônica, a *contramarcha*.

Em tempos de relativismo, é necessário problematizar a categoria ‘diversidade’ e ‘marchas’ na atualidade.

3 Avançando: a diversidade na unidade constituindo a pedagogia da *contramarcha*

Lendo o acima dito, atentas leituras de Paulo Freire podem nos levar a uma fecunda discussão acerca da estreita relação entre unidade e diversidade, apontando para uma pedagogia da *contramarcha*.

Como anunciado acima, *Freire escreve sobre unidade dialética* acentuadamente nas obras dos anos 60-70, período de exílio, e sobre *unidade na diversidade*, nas obras dos anos 90. Referenciados nas discussões freirianas indicadas acima, advogamos que se torna principal apontar questionamentos acerca das atuais discussões que envolvem diferença, diversidade, igualdade, unidade e educação. Tais questionamentos nascem de uma constatação: a cultura capitalista impõe modelos aos quais os novos atores sociais têm acesso por ritos de iniciação, que não pouco garantem hegemonia ao molde dominante e dificultam inserção crítica de quem inicia trajetória social. É o caso de jovens, por natureza portadores de impulsos à mudança, não raro reveladores de umbilical dependência ao modelo cultural vigente.

Cabe adiantar que tomamos, aqui, diversidade no sentido da percepção da alteridade, da diferença e da dessemelhança, dimensão, assim, que se contrapõe à identidade. Seguindo Souza (in TIBURI et al., p.241), se partirmos da idéia da “falência da mera identificação entre identidade e subjetividade”, é possível concluir que aberto está o “[...] espaço de imponderabilidade, a ser preenchido pelo diferente, a ser construído como significante para além das determinações da mera identidade, ou seja, como não determinável *a priori* pela identidade.”

E ante tal debate, qual contribuição Freire traz ao debate para a decifração das afirmações acima, com a particular indicação de elo entre unidade, diversidade e pedagogia das marchas? Freire não é *bíblia*, não *assina* dogmatizações, não quer ser lido de forma laudatória ou passar por

³ Ver: A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso, de Lúcia Maria Wanderley Neves (Org.). São Paulo: Xamã, 2005.

crítica uniforme, sob pena de atuarmos a favor da negação do *movimento* que ele sempre adensou à sua *biobibliografia*.

Explicitar a relação entre diversidade, fragmentos e pedagogia das marchas demanda admitir, inicialmente, que as “diferenças culturais não podem ser concebidas separadamente de relações de poder” (SILVA, 1999) e, estas, separadas de universais (provisórios), historicamente fundantes. Na obra *Política e Educação*, já citada, Freire aponta para quatro temas com poder de indicar referências fundantes à construção da *pedagogia das marchas*. Inicia afirmando que “a) as diferenças interculturais existem e apresentam cortes: de classe, de raça, de gênero e, como alongamento destes, de nações”. Avança lembrando que “b) essas diferenças geram ideologias, de um lado, discriminatórias, de outro, de resistência”. Que “c) é impossível compreendê-las (as diferenças) sem a análise das ideologias e a relação destas com o poder e com a fraqueza”. E conclui apostando que “d) é impossível pensar, pois, na superação da opressão (...), primeiro, sem uma compreensão crítica da História, na qual, finalmente, essas relações interculturais se dão de forma dialética (...). Segundo, sem projetos de natureza político-pedagógica no sentido da transformação ou da re-invenção do mundo” (1997a, p.31-2), bem indicando, aqui, as marchas como caminho para *seguir caminhando*.

E Freire faz avançar a reflexão acima ao retomar a concepção de História que sempre o acompanhou, da mesma forma, base para a *pedagogia das marchas*: “pensar a História como possibilidade é reconhecer a educação também como possibilidade. É reconhecer que se ela, a educação, não pode tudo, pode alguma coisa. Sua força (...) reside na sua fraqueza.” E conclui apontando desafios: “uma de nossas tarefas (...) é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para as transformações do mundo, de que resulte um mundo menos ‘redondo’, menos arestoso, mais humano, e que prepare a materialização da grande Utopia: Unidade na Diversidade.” (id., p.32), indicação, cabe reafirmar, bem provocadora à ideia de pedagogia das marchas.

A leitura de Freire nos leva a Lefebvre (1967, p.373), para quem é fundamental trabalhar para juntar fragmentos, auscultar *experiências*, construir (conceitualmente) totalidades, universais históricos e sínteses provisórias, abrindo a possibilidade de descobrir novos horizontes do fazer das pessoas e produzir sentido à vida e à luta por ultrapassar limites do tempo presente, enfrentando *relativismos culturais*. Tal desafio pode dar-se pela retomada do conceito de classe social, não só dimensão de análise do lugar de onde os humanos produzem o que produzem, mas

condição de possibilidade de sua compreensão como seres que amam e são amados, que exploram ou são explorados (MARTINS, 1996, p.23). Coerente com sua história, classe, para Freire, é um conceito que não é eliminado do dicionário da vida por decreto ou discurso contrário: “os discursos neoliberais, cheios de ‘modernidade’, não têm força suficiente para acabar com as classes sociais e decretar a inexistência de interesses diferentes entre elas, bem como não têm força para acabar com os conflitos e a luta entre elas.” (1994, p.43), conceito, aliás, bem caro ao tema das marchas.

Uma leitura que cabe nessa aposta ao retorno do conceito de classe, enquanto suleador da pedagogia da contramarcha, é questionarmos contra o que estamos lutando: a favor de quem já não é mais suficiente.... Pois, sabemos, concordando com Wood (2003), que o capitalismo aproveita em benefício próprio toda a forma de exploração extra-econômica disponível em qualquer conjuntura e a transforma em novas formas de equilíbrio hegemônico. E pode sobreviver, inclusive, mesmo que fossem eliminadas todas as formas de opressão, exceto ao fim da exploração de classe.

É nesse contexto que cabe perguntar como se organizam as relações em geral, em particular a educação, a partir do que, com Freire, a aposta é *juntar fragmentos*, buscando, como *método*, descobrir o seu potencial de mudança dos mesmos, indicador central para a realização da educação popular, apontando, assim, elementos à instituição da pedagogia das marchas. O ponto de partida é o intrincado momento pelo qual passam a humanidade e a organização das relações sociais: produção e acumulação flexível, desregulamentação da relação capital-trabalho, automação acentuada da produção e da vida, desemprego estrutural, degradação do meio ambiente, desperdício, veneração ao supérfluo e ao descartável... Os humanos, por sua vez, lutam para a elucidação cada vez mais tensa e intensa das diferenças, pois carregam consigo a sua origem, a sua formação, a sua cultura, a sua capacidade de reconhecer e nomear o mundo e nele agir. Mais ainda: cada humano tem entendimentos diversos do seu contexto. As práticas, por conseqüência, são diversas. Não obstante sua idiosincrasia, o humano, ao atuar no mundo, constitui relações. As mensagens sociais, recebidas de maneira diferenciada, encerram a definição de normas de conduta aguardadas de todos quantos vivem em sociedade. São moralidades que caminham cada vez mais por frágeis referências. E a sociedade, por suas instituições, atua para formar e consolidar conceitos e representações que ajudem a estabelecer regras que condicionem (determinem?) o comportamento das pessoas, nem sempre por elas

aceito, pois tais *regramentos* assumem, não raro, caráter impositivo. Ao descartar imperativos morais impostos, as pessoas são consideradas *desviantes*, pois transitam à margem de comportamentos *esperados*. Aos *marginais* reservam-se penas corretivas na escola, nas instituições especializadas ou no seio da própria família.

Vivemos um tempo histórico no qual as pessoas têm suas identidades esfaceladas e multiculturalizadas, com aparente validade universal, mas onde as diferenças sociais, por gênero e etnia, por exemplo, continuam gritantemente desiguais. O reconhecimento do multicultural, particularmente no âmbito da institucionalização de políticas públicas, não é a condição de possibilidade de reunião de várias culturas para pensar a constituição da nação, mas, não raro, a instauração de novas lutas fratricidas e fragmentadoras.

O ponto de partida desde o qual retomamos Freire para pensar o tema da diversidade e a pedagogia das marchas é a historicidade da sua concepção de diálogo. A filosofia freiriana revela a condição histórica na qual os humanos estão inseridos (não determinados, mas condicionados), e desde a qual constroem, nos limites das possibilidades que experienciam, o jeito que descobrem de ser, a cada dia, mais livres. Só é possível, porém, *navegar* pelas incursões filosóficas de Freire se assumirmos a necessária condição histórica da existência, se admitirmos que as circunstâncias desumanizam muitos homens e muitas mulheres e que, pela mesma, a *mão* humana, esperta, *deve* interferir na formação das pessoas para a prática da humanização.

E, por que Freire aposta que é do fragmento que é possível construir sínteses, sempre provisórias, agora na perspectiva da indicação de uma pedagogia das marchas? Freire atua, por primeiro, para rechaçar construções culturais essencialistas e estáticas e coloca-se a favor da concepção de cultura dinâmica. Por isso (2000, p.58) tem a “*história como possibilidade*”, quando reconhece “(...) *a importância da consciência no processo de conhecer, de intervir no mundo. A História como tempo de possibilidade pressupõe a capacidade (...) de observar, de conhecer (...), de avaliar, de decidir (...), de ser responsável (...), ético, assim como de transgredir a própria ética.*” Para ele, “*não é possível educar para a democracia, para a liberdade, para a responsabilidade ética na perspectiva de uma concepção determinista da História*”. E é assim que Freire mostra que não esqueceu que a história é *tarefa humana*, desafio permanente à reconstrução do já construído e edificação do novo.

Freire afirma que é a partir do contexto que construímos nossas marchas, do que derivam os fundamentos políticos e éticos que ajudam a sustentar a defesa, por um lado, do

reconhecimento e do respeito da diversidade e, por outro, da ação coletiva a favor da transformação das atuais relações sociais e produtivas, quando todos e todas, homens e mulheres, têm direito à vida plena. Transformação aqui entendida enquanto processo de supressão de uma sociabilidade de ordem burguesa.

Ao mencionar juntar ‘fragmentos’ em tempos ‘tão modernos’, torna-se necessário problematizar a categoria ‘diversidade’ e ‘marchas’ na atualidade, a fim de evitarmos uma leitura relativista da história. Abordar a diversidade em Freire, desconsiderando o antagonismo de classes, é possibilitar dar voz e vez para a pedagogia da hegemonia. Embora o circuito acadêmico teça colchas de fragmentos teóricos – muitas vezes antagônicos para defender diversidade, igualdade..., entre outras – Paulo Freire não o fez em termos de escritura. Há clareza em algumas de suas passagens em relação à unidade na diversidade, principalmente em seu penúltimo livro, “À Sombra dessa Mangueira”. A diversidade conclamada por Freire é a diferença não antagônica: *“Se sou progressista, não posso juntar às minhas as forças de quem nega o direito de voz às classes populares. Impõe-se a coligação entre forças que, mesmo diferentes, não se antagonizam e com as quais se pode partilhar a responsabilidade de governar”* (FREIRE, 1995, p.48).

E Freire (1995) ainda vai mais adiante, defendendo que a esquerda tem que lutar pela unidade na diversidade para **vencer** a direita e, portanto, democratizar a sociedade. Claro que aponta, ao mesmo tempo, as dificuldades da esquerda em fugir dos velhos sectarismos. Essa passagem de sua obra sugere, inclusive, potencial criativo aliado à perspectiva gramsciana de partido revolucionário e seu vínculo com as práticas educativas.

Acima de tudo, Freire mostra sensibilidade para captar movimentos que envolvem a discussão em torno de *diferença*, de *alteridade* e de *identidade*, em tensa negação/afirmação ante universais com jeito hegemônico e imutável, indicando, assim, elementos para a composição da pedagogia da contramarcha.

4 Caminhando à constituição da pedagogia da contra-marcha

Da leitura dos textos de Freire, então, aparece um indicador metodológico para organizar a atuação a favor das marchas: no complexo mundo acima parcialmente desenhado: falo da construção de uma condição para que os oprimidos se reconheçam atores da história. Para tanto, é

fundamental levá-las a optar por tarefas teóricas que possibilitem tomar o mundo das diferenças e dele *capturar, compreender e fazer falar o mundo da multiculturalidade*. Por isso, retomando idéia já expressa, é central colocar às ciências da educação, centralmente, uma tarefa e com ela atuar como pesquisadores e pesquisadoras: refletir o presente, com as referências do passado e convocar os humanos à humanidade para (a) reconhecer as diferenças, (b) fazê-las dialogar com outras diferenças ... e (c) produzir consensos mínimos para a produção da felicidade para todos. É o caminho da contramarcha.

É fundamental, então, trazer denso mapeamento acerca de tentativas de elaboração de matrizes para a construção de marco teórico explicativo do fenômeno educacional multicultural. O que parece urgente fazer avançar é a avaliação da compreensão da questão, possibilitando, assim, certa limpeza de terreno, ou seja, separando a literatura que não passa de moda, de mero desfile, de mera produção de novas categorias, para que, então, *os oprimidos* tenham acesso à *passarela* da história. O fundamental é evitar elaborações que se entregam à produção de abstratos. O central, apostamos, é fazer densa compreensão dos lugares onde as pessoas produzem sua sobrevivência material e simbólica e suas configurações multiculturais.

A tarefa é desenvolver uma *leitura ética*, comprometida, que aguce a sensibilidade para constatar, escutar e refletir com as diversas manifestações que se apresentam (TORRES, 2000, p.85). Para Freire, o imediato é incompreensível “(...) *fora de seu contexto histórico: espaço e tempo*”, fazendo dele (o imediato) “*uma referência privilegiada para construir o teórico*”. (ROSAS, 1996, p.560). A opção aqui proposta tem a realidade concreta envolta numa dialética entre “*objetividade e subjetividade*”, realidade esta composta pelos “*fatos*” e “*dados*” e “*mais a percepção que deles esteja tendo a população neles envolvida*” (FREIRE, in BRANDÃO, 1982, p.35). O sonho, a denúncia e a reflexão aqui expostos colocam a tarefa de pensar possibilidades e limites da escola, onde justiça social e superação de desigualdades atreladas a classe, sexo e raça podem ser experimentalmente superadas. Ou seja, algo é necessário produzir em termos de inteligibilidade dos fenômenos isolados. Conforme McLaren, tal exercício será possível “*se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo ...*” (MCLAREN, 1999, p.39). Em diálogos formativos, superando quiçá, na expressão de Kurz o “*pessimismo cultural reacionário e ideologia liberal progressista*” (1999, p.5), é fundamental transgredir códigos culturais do capitalismo, quando o que é urgente problematizar e/ou

investigar visa produzir solidariedades, com novas orientações simbólico-culturais, pela crítica a uma ordem social exaurida, com destaque a que acentua, seguindo Cirigliano, “*la naturaleza misma del capitalismo que se asienta en el egoísmo*”. (CIRIGLIANO, 2000, p.10).

Para atuar a favor das marchas, fundamental é trabalhar para a superação do individualismo, solitário e narcísico, e do critério do mercado que quer organizar a vida, fragilizando, pela globalização, individualidades, responsabilizando-as por descontextualizados fracassos presentes em suas histórias e conjunturas. O sofrimento, material e simbólico, pode produzir resistências em forma de redes de solidariedade, instaurando processos de produção de práticas, inicialmente fragmentadas, que, ajuntadas, podem instalar contra-hegemonia. É pelo contraditório então que é possível reagir e criar alternativas ao estado social posto, caminhando na direção da mudança, ou seja, apontando para a marcha como concepção política e pedagógica. O diálogo, eterno companheiro, é a base à instalação de processos de compreensão e explicação, contando com a complexidade que lhe é própria. A indignação e não a resignação ao status quo, colonizado e conformista, que procura justificar perversamente a dominação e a redução da diferença à sua explicitação, produz argumentos a favor da convivência intercultural, o que requer aprendizagem, tarefa esta novamente posta à escola e aos educadores, ressaltando: a educação pode algo, mas não é messiânica instituição na qual toda a perspectiva de mudança está contida, apontando, assim, à pedagogia das marchas.

A opção central para dialogar com a unidade na diversidade é, como afirma Torres (1998, p. 96), a busca permanente da fuga da prática de focalizar a educação partindo das classes hegemônicas, “*o trabalho de Freire, ao contrário, tem mostrado outra perspectiva: a necessidade de redefinir a educação partindo das classes subordinadas*”.

Para desenvolvimento dessa nova cultura, a ser desenvolvida pela classe oprimida e através de seus intelectuais orgânicos, algumas premissas de Freire são importantes, concordando com Torres (1998):

1. É crucial estudar o processo educacional partindo da dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica – reprodução de relações sociais e usando a lente das classes subordinadas – a contra-hegemonia;
2. A educação enquanto conhecimento compreendido como instrumento de luta da contra-hegemonia;

3. Designar práticas educacionais autônomas inseridas em comunidades urbanas e rurais expropriadas pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido;
4. A relação dialética entre lideranças e massas tem um terreno rico para desenvolver a liderança de jovens trabalhadores.

Além destas premissas freirianas apontadas por Torres, é considerarmos sempre que ler e escrever sobre os oprimidos não é a mesma coisa que existir junto a eles. Talvez aqui seja o preço caro à educação popular. Inúmeros intelectuais escrevem sobre os oprimidos, mas não vivem junto a eles, embora o lócus de trabalho dos mesmos sejam fronteiras com espaços marginalizados.

Assim, a investigação, no campo da explicitação das relações entre diversidade e unidade, é um ato de criação e não de consumo, porque dialógica, comunicativa e participante, razão pela qual o pressuposto é desafiadoramente antropológico e ético: *“não posso investigar o pensar do povo se não penso. Porém, não posso pensar autenticamente se o outro também não pensa. Simplesmente, não posso pensar pelo outro, nem para o outro, nem sem o outro”* (FREIRE, in TORRES, 1979, p.133). As pessoas com as quais tenho dialogado para pensar multiculturalidade, interculturalidade, diversidade e unidade, ao explicitarem fragmentos de suas memórias, de suas biografias, de suas compreensões de mundo, reconstituem experiências e localizam situações episódicas ao longo de suas inserções na escola e na sociedade, gerando representações que contam à percepção, à compreensão e à fundamentação de sua própria identidade ante o diverso. Outras situações, tomadas desde o mundo da escola, carregam consigo interdições próprias de uma cultura hegemônica que busca perpetuação da identidade padronizada. Outras práticas escolares de cultura dominante apresentam, porém, quebras em relação a modelos de produção de subjetividades. Por aqui, penso, passa algo instigante em relação às tarefas dos educadores: a construção de um discurso explicativo, procurando levar a cabo uma reflexão ético-teórica acerca dos dados que têm origem no encontro intercultural que a escola propicia.

Ficamos, em síntese, com a indicação de tarefa ao pesquisador-educador: observar o anterior, recolher material (etnográfico) necessário e elaborar explicações que nos aproximem da compreensão da complexa realidade socioeducativa que vivem as pessoas das mais diversas comunidades, interculturalmente constituídas e avançar, pelas contramarchas, na provocação á mudança, mudança esta que nada mais aponta a não ser à humanização inteira de todos os humanos. Para tanto, a sempre atual Pedagogia do Oprimido, indica os centrais elementos da

pedagogia da marchas: “a co-laboração”, “a união”, “a organização” e “a síntese cultural” (FREIRE, 1982), sistematizando, assim, a perspectiva da unidade na diversidade. É a *travessia* proposta por Freire, na perspectiva da construção da liberdade para todos os humanos. Nada, porém, está pronto: é “caminho que faz caminhando”, conforme título de obra dialogada de Freire e Horton (FREIRE e HORTON, 2003).! Porém, por ora, em tempos de desfiles, andamos sem marcar ainda o caminho...

5 Referências

- BRANDÃO, Carlos R. *Pesquisa participante*. 2ed. São Paulo: Brasiliense, 1982.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. Reflexiones del viejo profesor. *Cadernos de Educação*. Pelotas, FaE/UFPel, (14): jan/jun 2000. pp.7-17.
- FREIRE, Paulo. *Educação como Prática da Liberdade*. 8ed. RJ: Paz e Terra, 1978.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural para a Liberdade*. 5ed. São Paulo: Paz e Terra, 1981.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou Comunicação?* 7ed. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREIRE, Paulo. *Professora sim tia não*. 2ed. SP: Olho d'Água, 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. 3ed. RJ: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3ed. São Paulo: Cortez, 1997a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; OLIVEIRA, Rosiska e Miguel de; CECCON, Claudius. *Vivendo e aprendendo: experiência do Idac em educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1980.
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles. *O caminho se faz caminhando*. Petrópolis: Vozes, 2003.
- GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 2ed. São Paulo: Cortez-Autores Associados, 1986.
- GIDDENS, Anthony. *A Terceira Via: reflexões sobre o impasse político atual e o futuro da social-democracia*. 4. ed. Rio de Janeiro: Record, 2001.
- LEFEBVRE, Henri. *A cidade do capital*. Rio de Janeiro: DP&A, 1999.
- LEFEBVRE, Henri. *Metafilosofia*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- KURZ, Robert. O tédio mortal da modernidade. *Folha de São Paulo*. São Paulo, Mais!, 28/11/1999.

- MARTINS, José de Souza. *Henri Lefebvre e o retorno à dialética*. SP: Hucitec, 1996.
- MCLAREN, Peter. *Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial*. Trad. Helena Beatriz Mascarenhas de Souza. Petrópolis: Vozes, 1999.
- NEVES, Lúcia Maria Wanderley (Org.). *A Nova Pedagogia da Hegemonia: estratégias do capital para educar o consenso*. São Paulo: Xamã, 2005.
- ROSAS, Paulo. Germinação do pensamento de Paulo Freire. In GADOTTI, Moacir (Org.) *Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; IPF; UNESCO, 1996, pp. 559-562.
- SILVA, Tomaz T. *Documentos de identidade*. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.
- SOUZA, Ricardo Timm de. Identidade e diferença: da mera identificação ao diferencial de gênero. In TIBURI, Márcia et al. *As mulheres e a filosofia*. São Leopoldo: UNISINOS, 2002.
- TORRES, Carlos A. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a pedagogia política de Freire. In TORRES, Carlos Alberto. *Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TORRES, Carlos Alberto. *A Práxis educativa de Freire*. São Paulo: Loyola, 1979 (Coleção “Freire” – 1)
- TORRES, Carlos Alberto. *Educação, Poder e Biografia Pessoal: diálogos com educadores críticos*. Porto Alegre: Artes Médicas, 2000.
- TORRES, Carlos A. De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: a pedagogia política de Freire. In MCLAREN, Peter; LEONARD, Peter; GADOTTI, Moacir (orgs.) *Freire: Poder, desejo e memórias de libertação*. Porto Alegre: ArtMed, 1998.
- WOOD, Ellen Meiksins. *Democracia contra o Capitalismo: a renovação do materialismo histórico*. São Paulo: Boitempo, 2003.