

A Escuta Freiriana e os Direitos Humanos: aproximações possíveis

Paulo Peixoto de Albuquerque

Solon Eduardo Annes Viola

Como citar: ALBURQUERQUE, P. P.; VIOLA, S. E. A. A Escuta Freiriana e os Direitos Humanos: aproximações possíveis In: BRABO, T. S. A. M. (Org). Direitos Humanos, gênero, cidadania e educação. Marília: Oficina Universitária; São Paulo: Cultura Acadêmica, 2022. p.13-32. DOI: <https://doi.org/10.36311/2022.978-65-5954-279-6.p13-32>



A ESCUTA FREIRIANA E OS DIREITOS HUMANOS: APROXIMAÇÕES POSSÍVEIS

*Paulo Peixoto de Albuquerque*¹

*Solon Eduardo Annes Viola*²

Se a vida é um processo de conhecimento, os seres vivos constroem esse conhecimento não a partir de uma atitude passiva e sim pela interação. Aprendem vivendo e vivem aprendendo. (A árvore do conhecimento, Humberto Maturana).

O COTIDIANO E A INSINUAÇÃO DE UM SABER

Do latim, *prae-fatio*, significa ação de falar ao princípio de ou sobre algo.

Para nós, trata-se de um exercício difícil pois significava aproximar pensamentos próximos no tempo e textos tão significativos como: os princípios de sociabilidade que a Declaração Universal dos Direitos Humanos anunciava há 70 anos; as teorias pedagógicas que Paulo Freire

¹ Doutor em Sociologia pela Université Catholique de Louvain-la-Neuve, professor da Faculdade de Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul

² Doutor em História pela Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Membro da Rede Brasileira de Educação e Direitos Humanos.

anunciava na Pedagogia do Oprimido fazem 50 anos e a Constituição Federal, que passados pouco mais de 30 anos e, à época, chamada de Constituição Cidadã. Trata-se, também, de um exercício inquietante na medida em que tanto a Declaração Universal, o pensamento de Freire e Constituição encontram-se sob ameaça da retórica da morte e o culto do obscurantismo medieval.

Textos que celebram um olhar diferente sobre um modo de pensar as relações sujeito político e coletividade; textos que refletem um pensamento complexo e avesso às formulações simplistas que parecem fazer parte do nosso cotidiano neste Brasil de 2020.

Que dizer de Paulo Freire que já não foi dito? Que dizer de uma obra que tem no seu cerne um pensar nada ambíguo sobre o sujeito concreto (aquele que aprende) um incessante movimento de aprendizado no qual a intermediação entre o sujeito e o processo de escrita (alfabetização) é explicitado pela contradição e pela ambivalência e, por isso mesmo, um exercício que se apresenta como árduo trabalho de crítica social.

Não se trata aqui de escrever um texto hermético ou exotérico de exercício intelectual, mas de uma tarefa de fazer uma intermediação entre o texto/pensamento freiriano vinculando-a com a questão dos Direitos Humanos e com aqueles elementos chaves da Constituição de 1988.

Nosso intento está na preocupação de pensar na teoria e na crítica como aspectos fundantes para identificar no sentido daqueles textos como eles podem influenciar e alterar a forma como lemos e aprendemos a realidade, ou seja, a vida que vivemos com seus conflitos, seus movimentos, seus encontros e desencontro.

Trata-se fundamentalmente de um processo de aproximações sucessivas, pois são três textos necessários. Mesmo diferentes na origem, nos objetivos, no formato e naquilo que os constituem aproximam-se no conteúdo quando apontam para um modelo de sociedade capaz de reconhecer a dimensão humana de cada um e de todos.

Gostaríamos de iniciar esta reflexão a partir de duas observações que cremos serem pertinentes por traduzirem a intencionalidade do título

que abre a reflexão: Na escuta freiriana: a garantia de direitos humanos! -, partindo do pressuposto de que não existe inocência ou gratuidade na escolha dos títulos.

A primeira de caráter mais geral diz respeito a um fragmento de diálogo capturado no dia a dia da cidade.

“- tu me ove? ; si tu não me ove, então não cambio!

“- te ovo, sim e cambio!”

A segunda, pode parecer um pouco mais sofisticada, mas se apresenta tão necessária como a primeira.

Toda reflexão depende de certas suposições referentes à concepção que temos da realidade. Se aceitamos isso, as suposições funcionam como hipóteses ou como crenças. Ambas traduzem um modo de pensar a realidade a partir de paradigmas, o que pode significar um risco pois os paradigmas tendem a se tornar normativos e a se converter em marcos, referência e filtro conceitual condicionando o conhecimento e construindo novos dogmas.

Tal proposta não é derisória, mas consequência da necessidade que temos como educadores (aqui apresentamos nosso lugar de fala/escrita) não só de refletir, e expressar a reflexão, sobre a sociedade e o mundo que vemos e no qual vivemos, mas também de revelar nossa concepção como fator de esclarecimento e enraizamento no tempo presente a partir dos atos coletivos que nele se fazem ação.

Pensar sobre a relação entre textos diversos e com histórias/ tempos tão diferenciados nos incita a falar de configurações, de imagens e de um universo conceitual que não se limita a um simples um jogo de palavras, mesmo que intelectualizado, mas que, uma vez vinculado a compreensão do mundo, constitua modos de ação vinculados às transformações amplas contínuas e possíveis do social que Freire (2013) denominou de “inédito viável”.

Nesse sentido, refletir sobre o significado das duas observações e a partir delas fazer a relação entre Paulo Freire, Declaração dos Direitos

Humanos e a Constituição brasileira de 1988 significa, também, refletir a ressignificação conceitual sobre uma forma de produzir conhecimento e de ser das pessoas.

Reconhecer no diálogo acima um saber marginal e não apenas uma prática discursiva fora da construção gramatical hegemônica sinaliza um dos primeiros e fundamentais elementos da prática ou da pedagogia freiriana: a escuta empática.

O inusual daquela fala está, à primeira vista, na não reprodução de estruturas gramaticais oficiais, mas no fato dela se apresentar como um espaço de produção de sentidos e de vida que questiona as representações com as quais estamos habituados.

Destacamos a importância no fragmento de diálogo, porque muito mais do que alguns sentidos o discurso linguístico se apresenta, também, como nossa hipótese de trabalho neste texto:

Na fala do outro há um modo específico de exclusão, mas também uma representação política. Nela, também ocorre a possibilidade de um saber que desvela um incômodo nem sempre capturado pela cegueira paradigmática do intelectual que se considera acima das expressões orais de uma parte significativa da população.

Dito de outro modo, se toda reflexão depende de certas suposições referentes à natureza da realidade, então no modo de pensar o real traduz as crenças, os modelos dentro dos quais a coletividade atua, se situa aceitando ou contestando a realidade. Se aceitamos que pensamos a realidade a partir de paradigmas, e os paradigmas tendem a se tornar normativos então há uma relação intrínseca entre o “falar” e a representação desta fala.

Na escuta da fala é possível perceber que a posição discursiva concretiza um sujeito de direitos investido, e que, ao dizer o que pensa constrói significados no sentido estrito da expressão “*– tu me ove?; si tu não me ove, então não cambio!*”.

Ressalta o caráter e a necessidade de reconhecimento do outro ou daquele que fala; aqui se apresenta um processo de autorrepresentação, pois o ato de ser ouvido ocorre quando há reciprocidade na medida em

que vai além de uma resposta objetiva implica, necessariamente, no estar em um mesmo registro. Não havendo a compreensão do registro ou da equivalência não há cambio (mudança).

O interessante neste diálogo está no ato dele criar no espaço social uma cumplicidade, que tem na busca da confirmação do registro, e do entendimento, a possibilidade de afirmar a relação e a representação.

A prática conversacional desprevenida, - **“- te ovo, sim e cambio!”** – Possibilita conexões não esperadas, clandestinas e fora do contexto da reprodução ideológica dominante.

Por isso, é importante destacar que na escuta do outro – daquele diferente de mim - está a chave analítica e decodificadora de uma realidade social, principalmente porque vivemos um período paradoxal. Período que permite a visualização de movimentos e transformações, em planos diferentes, e de tipos diferentes aonde o que mais se evidencia é a submissão à ideologia dominante por parte de segmentos da sociedade brasileira, e a reprodução da habilidade em manipular a realidade por parte dos agentes de exploração e repressão (fake News/pós verdade), de modo que eles também venham a prover a preponderância da classe dominante nas, e por meio, das palavras.

Assim, re-situar o pensamento ou a proposta freiriana possibilita compreender a educação como categoria analítica (Escuta empática + Compromisso Ético + Intencionalidade da ação = Garantia de direitos) fato que possibilita relacionar o texto da pedagogia do oprimido, à Declaração dos Direitos Humanos e as cláusulas pétreas da Constituição.

Relações que se apresentam como ferramentas pra contrarrestar a lógica social atual estimulada pelo princípio da ação liberal e das novas práticas sociais que tem na concentração de renda, que gera o individualismo, as desigualdades e as injustiças sociais.

NO PENSAMENTO FREIRIANO: A CHAVE ANALÍTICA

Paulo Freire compreende educação como processo aberto, plural que identifica as contradições a partir da recuperação daquilo que é o cotidiano

da vida no qual o – ensinar/aprender – se dá na complexidade do mundo de hoje, em suas múltiplas manifestações. Assim o ato pedagógico orienta-se para um “[...]compromisso com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação” (FREIRE, 1974, p. 22).

Nele, àquele que apreende passa a dar sentido pessoal a seus atos e produzir autonomia e a emancipação e estar social e conscientemente inserido no mundo. Mais que uma percepção individual, trata-se de uma outra maneira de perceber o coletivo como algo que não pode e nem deve permanecer como está.

Este percebido-destacado emerge como uma forma mais radical de entender o mundo a ponto de os indivíduos sentirem-se mobilizados para agir. Este agir nada mais é do que um exercício crítico que possibilita a mudança.

Em educação este processo de estranhamento do cotidiano dos sujeitos abre espaço para a conscientização e através dela a possibilidade do “inédito viável” (FREIRE, 2000). Do mesmo modo a educação pressupõe a busca da humanização como um pressuposto da incompletude humana que permite a emergência do inédito.

Educar para a superação da opressão significa, para Freire, um “querer” cuja dimensão política amplia a compreensão dos limites e possibilidades de uma dada realidade.

Na reflexão freiriana fica evidente que no inédito viável a luta pelo sonho só se torna possível quando se atua em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito à voz, à participação, à reinvenção do mundo, num regime que negue à liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criticar, de ler, de discordar, de ir e vir, a liberdade de ser” (FREIRE, 1974).

Como exposto acima, educar não é só procurar “inéditos” sociológicos ou pedagógicos, mas se dispor a empoderar educandos e educadores o que irá exigir revisões constantes, abrir/reconhecer os pré-conceitos presentes em cada sociedade e em cada grupo. Aprofundar as análises dos problemas sociais e pedagógicos e, ao compreendê-los, buscar caminhos para a

superação das incompreensões que atuam na direção de preservar a consciência ingênua e amedrontada.

O tempo todo seu pensar considera o conceito de educação como a possibilidade de compreender e que esta capacidade de entendimento do sujeito que aprende, se dá pelo fato dele ser portador de direitos, através da valorização e informações/saberes, práticas ou comportamentos que ao serem problematizados promovem a autonomia do pensamento e a reelaboração dos conhecimentos de modo a compor/propor valores, habilidades e práticas cidadãs.

Se educação é uma ação social que possui um projeto de sociedade seu resultado, em consequência, leva a interação entre sujeitos sociais e ela pode ser explicada pelo significado e sentido desta ação.

Assim o agir em coletivamente é distinto de agir individualmente, pois vai além do atendimento imediato de expectativas nas relações entre indivíduos e classes sociais, na medida em que nossas ações estão fundadas em modos de ser limitadas pelos regulamentos e normas sociais aceitas comumente e nem sempre orientadas pelos pressupostos de igualdade e liberdade próprios dos direitos humanos

Então, os problemas, tais como: exploração, repressão social, perda de padrões de qualidade, falsa consciência, afastamento do sujeito político do poder cidadão nos permitem pensar que o sistema educacional está em colapso ou, que sua proposta política-pedagógica se constitua com o objetivo produzir consciências ingênuas.

Os indivíduos) que não se consideram componentes de um grupo, de uma classe ou de uma comunidade não são capazes de interagir com a consciência ativa própria da condição humana. A sua consciência ingênua leva a negação de si mesmo na medida em que transfere seus compromissos sociais ora ao Estado ora aos ídolos e os mitos de ocasião a quem entrega a responsabilidade da condução da coisa pública. Sua compreensão da realidade representa um simulacro na medida em que não participa do agenciamento social e é incapaz de produzir um sentimento de comunidade algumas vezes vinculado a ligações nacionais outras a relações locais.

Por isso, em Freire, a educação possibilita compreender como as pessoas percebem a si próprias e as suas múltiplas relações e como essas permitem explicar a ação social quando não isolamos os componentes básicos do conhecimento, de forma a compreender que na fala das pessoas – “tu me ove? Eu te ovo!” – se manifestam processos coletivos mais complexos do que aqueles que apenas consideram os indivíduos e suas diferenças.

Diferenças que se explicitam em razão de seu lugar social e do seu universo de conhecimento que remete, muitas vezes, aos saberes do “senso comum”. Estes se compõem como um misto de consciência ingênua e de consciência crítica que possibilita a prática de uma epistemologia dialógica apta a relacionar educadores e educandos em busca do conhecimento sistematizado que os movem.

Sem ser reducionista ou simplificador, a primeira questão a ser considerada na construção/percepção teórica é não descontextualizar, pois a cognição/o conhecer só poderá ser compreendido como um fenômeno emergente das interações do indivíduo com o seu meio físico e social que constrange e/ou expande aquilo que cada um e cada grupo social entende da realidade.

Por isso, a importância e o poder explicativo dos modelos, que tem a capacidade de descrever os mecanismos e o pensamento, assumindo que o indivíduo, inserido em um contexto social é alguém que se encontra e é proprietário de alguma forma de informação/conhecimento (ou seja, ele, indivíduo/pessoa, nunca sai de ausência lógica: há sempre um conhecimento/um saber na base do seu pensar).

Isto quer dizer que as pessoas processam informação, recorrendo sobretudo às suas “teorias” e não a um processamento mais rigoroso que exige o exame detalhado e objetivo da informação. Mesmo quando os educadores e os educandos constituem uma consciência crítica, próxima de uma dimensão científica, e assumem uma sensação de liberdade individual, o ato pedagógico não é suficiente para a compreensão dos direitos humanos como um pressuposto da transformação social e a produção de uma sociedade mais igual, mais justa e democrática. Para Freire (2012)

o ato pedagógico deve constituir, uma consciência crítica emancipada e democrática, por si só avessa a opressão e ao totalitarismo.

Estamos a dizer que de certo modo um contingente significativo de pessoas não procura a verdade absoluta, na qual o não pensar é a regra, mas sim a verdade suficiente para gerir as suas interações.

Como resultado temos um modo de pensar – ou de recusar a criticidade própria do pensamento – que conduz a erros frequentes, mesmo com suas respostas rápidas e económicas, que Freire denominou de consciência ingênua.

Por quê? Porque os comportamentos dos indivíduos são influenciados pela presença, real, imaginada ou implícita de outras pessoas; o saber então, não contempla apenas a realidade social, mas também a realidade enquanto representação mental (a expectativa dos outros).

Compreender implica em escuta (para reavivar significados) e diálogo que permite pontes interpretativas para dar conta das noções de tempo, espaço, linguagens, formas de organização, padrões de comunicação.

Se considerarmos os conhecimentos advindos da (biologia/neurociências/medicina), que ao estudar as dimensões das conexões cerebrais produzidas pelo córtex occipital-temporal esquerdo no sistema visual de reconhecimento de formas e das áreas de imagem, podemos sugerir que a pedagogia do oprimido possibilita aqueles que apreendem compreender os processos do conhecimento, tanto individuais como coletivos, ocorrem a partir do que a vida apresenta como experiência cotidiana podendo ser apreciada se a decodificação dos seus termos não forem simplesmente agrupados como em um jogo de palavras, mas remetidas a conceitos-chave que permitam entender as lógicas, ou modelos, com as quais se possa sustentar estas narrativas.

Nesse sentido, os valores ou significados do texto freiriano expressam um tipo de conhecimento construído que propõe a ressignificar, dá a forma pela qual compreendemos o que acontece) através de uma lógica apoiada em modelos que marcaram a história dos indivíduos e dos grupos e classes sociais dos quais fazem parte. Nesse sentido a pedagogia política diz muito

sobre a dissimulação social e sobre as lacunas da força mobilizadora do mito da “terra prometida” que o diploma ou certificação oferece.

Por estas razões pode-se pensar na importância de explicitar como cada texto, seja a Pedagogia do Oprimido, seja a Declaração dos Direitos Humanos ou a Constituição de 1986, corresponde a uma concepção de mundo com suas aproximações, complementariedades e diferenças. Os direitos humanos, como a democracia, que aqui tomamos como sinônimo de direitos humanos, se tornam ações coletivas, e cultura política, na medida em que as sociedades se organizam a partir do reconhecimento do outro. Ou seja, as percepções críticas dos indivíduos podem ser “[...] fundamentais para a transformação da sociedade, mas não são, por si sós, suficientes” (FREIRE, 1986, p. 135).

TEMPOS E LIMITES DA DECLARAÇÃO DOS DIREITOS HUMANOS

Embora tenha sido redigida e proclamada num período de reorganização urgente da sociedade mundial, que decorria da profunda destruição e perplexidade das Guerras Mundiais do século XX, o texto da Declaração dos Direitos Humanos apresenta um tipo de lógica capaz de reunir, em seu teor, as dimensões de seu tempo e a atemporalidade própria de seu campo.

Na primeira dimensão—pela razão de que a Declaração de 1948 faz parte de um quadro político internacional organizado pelos vencedores através dos inúmeros tratados que visavam reestruturar a geopolítica internacional definindo áreas de influência e colocando sobre controle os países derrotados no conflito. Na segunda dimensão em razão de seus pressupostos emancipatórios e da forma através da qual elabora sua compreensão dos princípios de liberdade, igualdade e fraternidade herdados de Declarações que remontam ao século XVIII.

Os tratados assinados, pelos então inimigos fraternos, reorganizariam as relações internacionais e as áreas de influência dos modelos societários que haviam imposto uma derrota, que naquele momento anunciava-se definitiva, ao autoritarismo proposto pelo nazifascismo. A Declaração

compõe este cenário político indo além dos tratados e das limitações geográficas dos modelos que seguiriam em conflito. Sua proposta de outra sociabilidade garantia o reconhecimento de direitos; não só determinados pela hierarquia entre os países e as classes sociais, mas também, porque a maneira como se organiza o texto tem a ver com o significado das palavras, dos valores de cada um dos modelos em disputa, e da compreensão das ideias a que remetem ou propõem.

As críticas feitas a época de sua proclamação apontam que a delegação dos Estados Unidos – detinha a hegemonia das nações do Ocidente e a área sob influência do modo capitalista de produção - priorizava os direitos civis e políticos em detrimento dos direitos sociais e econômicos, enquanto a União das Repúblicas Socialistas Soviética – que liderava as nações do Leste europeu e o bloco que então se estruturava a partir do socialismo de Estado – priorizava os direitos sociais e econômicos.

Seu conteúdo, de dimensão atemporal, desvela os conflitos de um tempo sócio-histórico que já então preparava o período que se convencionou chamar de Guerra Fria. A Assembleia geral da ONU do dia 10 de dezembro de 1948 teve a presença de 56 associados. Destas 48 votaram a favor da aprovação, 8 votaram contra³ (MOYN, 2013).

As anunciadas promessas de um longo tempo de paz seriam permanentemente esquecidas pelas potências hegemônicas de então que, de algum modo, mantiveram sua inimizade fraterna enquanto transferiam suas múltiplas guerras para regiões distantes de seus territórios evitando, deste modo, concretizar um confronto bélico entre as duas superpotências.

A crise do socialismo de Estado que levaria a derrota na Guerra Fria e a auto extinção da União Soviética não contribuíram com o almejado tempo de Paz anunciado em 1945/48. Ao contrário as Guerras, de libertação nacional e os conflitos armados regionais, não cessaram de se expandir e hoje cobrem todos os continentes, especialmente sendo presença permanente especialmente no continente africano e no Oriente próximo.

³ Entre os votos contrários estavam, além da União Soviética e seus aliados, a África do Sul e a Arábia Saudita. Esta por uma discordância de fundo religioso e a África do Sul em razão de questões étnicas e culturais relacionados a migrantes indianos (MOYN, 2013).

Para além das Guerras, e de suas implicações humanitárias, passados 70 anos de sua proclamação, a Declaração Universal demonstra que os avanços culturais desvelam os limites do tempo. Desde modo ela antecede aos chamados Direitos comuns da humanidade, como o direito à paz, à preservação do meio ambiente, e a dimensão do uso dos bens comuns da natureza para todos os seres humanos. Do mesmo modo somente em 1966, com a publicação do Pacto sobre os Direitos Cívicos e Políticos, foram reconhecidos os Direitos de Identidade Cultural das minorias, étnicas, linguísticas e religiosas.

A Declaração produziu também uma questão ainda não resolvida desde sua declaração, ou seja: Para serem realmente universais os direitos humanos foram anunciados como possibilidade de superar as carências daqueles que tiveram, negados – ora pelo Estado, ora pelo mercado – sua condição humana. O direito maior, o direito a vida e a justiça social e jurídica somente poderá ser universal quando se tornar direito daqueles que permanecem excluídos e deserdados das condições materiais de uma vida digna, especialmente daqueles que Freire denominava de os oprimidos da terra.

Atualizar a análise da Declaração Universal pressupõe considerar a multiplicidade das interpretações históricas, isto é, por mais que há 75 anos este texto seja conhecido, como organizado por um conjunto de proposições fundamentais, a serem protegidos pelo Estado de Direito, para que o ser humano não seja compelido, como último recurso, à rebelião contra a tirania e a opressão.

O transcorrer do tempo, especialmente a partir da ilusão neoliberal que propõe a prevalência do indivíduo sobre o coletivo, dificulta a interpretação teórica dos direitos anunciados na medida em que passa a ser atravessada por transformações ideológicas que alteram os níveis básico da consciência.

Assim reduzem a questão dos Direitos a uma dimensão do desejo individual que considera os direitos sociais e econômicos como políticas irresponsáveis e perdulárias do Estado, enquanto circunda os espaços da liberdade ao universo do mercado. Quando a Declaração de 1948 dimensiona os direitos humanos como universais ultrapassa os limites dos

direitos individuais e específicos e reconhece a dimensão coletiva. O que inclui, a compreensão de que os direitos, por serem universais são de todos e de cada um.

Mais ainda, garantem o valor da pessoa humana a partir do reconhecimento de que são iguais e possuem direitos de vida digna fundamentada na promoção do progresso social e a garantia de participação livre e cidadã.

A Declaração dos Direitos Humanos expressa, não só a questão da singularidade da pessoa, a diversidade dos grupos sociais, mas, inclusive, o sentimento de pertinência e a identificação de que estão nos valores que ela propõe as referências que permitem a construção da identidade das pessoas, seja no campo jurídico, permitindo garantir o respeito ao ser humano tanto quanto às liberdades fundamentais e à prática de deveres.

As perguntas: Como analisar? O que levar em consideração? Quais aspectos a priorizar? Evidenciam a complexidade de um texto que tem na relação tensa entre o universal e o singular a questão central neste início do terceiro milênio.

A relação entre o indivíduo, como sujeito político e construtor autônomo do seu ser, e a definição da ordem jurídica precisa ser entendida como uma experiência intransferível em que o sujeito, em sua prática social heterônoma, constrói autonomias individuais, interdependentes porque não desconectadas da rede social ou de um coletivo.

A interrelação do texto da ONU, com seus valores de diversidade e tolerância, com o pensamento Freiriano (diversidade, pluralidade do pensar, reconhecimento do outro) nos leva a entender que tanto a Pedagogia do Oprimido como a DH possibilitam reinserir o sujeito – tanto social como individual - por meio da representação e da participação (poder e desejo de justiça).

A educação, como expressa o artigo 26 em seu segundo parágrafo, “[...] será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e pelo fortalecimento do respeito dos direitos humanos e pelas liberdades fundamentais”. Tal conceito de educação pode ser aprofundado

com a observação de Freire: “[...] nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível lutar pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio” (FREIRE, 2000, p. 121).

Os conceitos de liberdade, “consciência de si” e de crença se apresentam nos dois textos não como um imperativo de ordem ética, mas como uma necessidade política e de justiça. Não são as definições técnicas-legais que garantem a sua pertinência, mas a garantia de que o sujeito político é irremediavelmente heterogêneo, diverso e plural.

Estas dimensões (política/filosófica/pedagógica/conceitual) podem ser observadas, principalmente porque ocorrem nas relações que permeiam o saber e o fazer que originou os dois textos.

Por isso, se pode dizer que quem pensa educação sempre tem um lado, fala de algum lugar e com ele se compromete. Assim a educação se faz na relação com o outro – em especial o mais fraco –, por isso, o ponto de inflexão ou de entrada analítica dos textos, é sempre o daquele que “aprende”, visto que é a partir dele que poderemos perceber se há, ou não, uma relação de reciprocidade, sobretudo de reconhecimento. Aspectos fundamentais de uma proposta pedagógica que se pretenda diferenciada.

Se independência ou dependência - aquilo que aprendemos a ser - de um modelo de educação decorre de nossas relações sociais, isto significa que: a) o tipo de intercâmbio social precisa ser explicitado, porque pode potencializar ou não aquilo que seremos; b) na aprendizagem sempre necessitamos de alguém que nos necessita pois não existe educação abstrata e isolada; e, c) a plenitude de um projeto de educação ocorre na relação entre os educador e educando mediados pelo conhecimento e formando consciência de si e do outro.

Tanto na Pedagogia do Oprimido quanto na Declaração Universal dos Direitos Humanos estão, a possibilidade de produzir a autonomia, como a possibilidade de ocorrer o processo de conscientização que produz um tipo de sociabilidade que vai além do indivíduo e do seu grupo familiar.

Nesse sentido, se nossa existência é sempre em referência ao ‘tu’, então assumir que há um outro diferente (o que não sabe) nos remete a uma questão ética. Ética, pois envolve a escolha de assumir a responsabilidade com este outro. Aprender, e fazer aprender, essa responsabilidade é o que, segundo Freire, nos constitui como educadores, uma vez que não é resultado natural das relações sociais.

Por isso que se diz que a educação deve primar pela consecução de valores que a sociedade opta como desejáveis em determinado momento histórico (isto serve para discutir quais são os valores que pautam a sociedade brasileira de hoje)

Por outro lado, se a função da educação na sociedade é criar as condições para a emergência de uma consciência cidadã o que significa analisar as situações que se apresentam e identificar nos contextos sócio-históricos passa a ser uma ferramenta importante para perceber quais padrões de ação, e de comportamento. Quais possibilitam produzir cidadania e quais preservam a consciência ingênua.

Com frequência o próprio ato pedagógico pode gerar ingenuidades possibilitando a transferência da cidadania para governantes que imaginam encarnar – como o absolutista francês Luiz XIV – o Estado e suas leis.

Nestas conjunturas sócio-históricas a democracia se vê ameaçada e os governos recusam os compromissos do Estado possibilitando a implantação de uma política da morte. Para Castor Bartolomé Ruiz caracteriza a “política da morte” como uma tanatopolítica:

[...] a tanatopolítica gerencia de forma instrumental (e útil) a morte de pessoas e até grupos sociais considerados indesejáveis ou prejudiciais para uma sociedade ou grupo social. A tanatopolítica mostrou sua face mais perversa nos regimes totalitários {...}. Nestes regimes, a tanatopolítica era uma política de Estado cujo objetivo era eliminar fisicamente os opositores, pelos meios mais cruéis e diversos. (RUIZ, 2018).

Desde a Grécia clássica o conceito de democracia se vincula a dimensão de poder (governo – krátos) exercido pelo povo (demos). Organizado, a

ele cabe o exercício da soberania a partir da qual se instituem as leis e se definem as normas de organização social e as formas de produção de vida digna de cada um e de todos.

Em uma democracia, o exercício do poder pertence ao povo e o exercício do governo é uma delegação por tempo e forma previamente determinados de modo que nenhum governo, e nenhum governante, possa se identificar com o poder e pensar em dele ser proprietário.

Na contemporaneidade, com sua complexidade social e econômica, o exercício da democracia pressupõe o reconhecimento da multiplicidade de interesses e de diferenças que resultam em permanentes processos de conflitos sociais. Eles, os conflitos sociais, expressam a pluralidade que forma a sociedade brasileira contemporânea revelando o quanto ela se mostra dividida e quão distante está de reconhecer os direitos individuais e coletivos. No limite ao preservar a herança colonial, com sua estrutura de privilégios e a recusa da condição humana para os setores sociais produtores de riqueza, as elites nacionais insistem em garantir seus benefícios e a recusar direitos aqueles a ela não pertencem.

Assim, não só recusam os direitos humanos e, por via de consequência, a democracia. Por deles não necessitar os tratam como ameaça constante. Por esta razão recusam o exercício da democracia, negam o reconhecimento da diferença e impossibilitam os princípios clássicos de igualdade, da liberdade e da fraternidade. Assim em terras de Pindorama o exercício de práticas de direitos humanos e a experiência com leis fundamentadas nos princípios da democracia tem se manifestado somente em breves e tênues períodos históricos. Um deles, talvez o que mais foi capaz de reconhecer os conflitos sociais como legítimos – e não como ameaças - foi o recente período sob o qual vivemos regidos pela Constituição de 1988. Neste breve período havíamos conseguido a dimensão perversa vivida pela tanatopolítica do período autoritário.

A CONSTITUIÇÃO A PROPÓSITO DE CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nascida no amago do processo histórico provocado pela crise da ditadura militar (1964/1986) a Constituição - denominada de Constituição Cidadã -, encerrou um ciclo de movimentos sociais que foram das denúncias de crimes de lesa humanidade, a projetos de caráter civis e políticos e a reivindicações por direitos sociais/ econômicos e identitários. Os primeiros movimentos acusavam os crimes cometidos, nos porões e nos covis, por agentes do Estado. Fala-se, pela primeira vez, no direito humano maior, o direito a vida. A vida sem medo e sem preconceito capaz produzir dignidades, liberdades e sonhos.

Os movimentos seguintes ora ocorriam em separado ora confluíam. No primeiro caso, – de um lado a luta pelo fim da censura; e a liberdade de pensar e dizer; a anistia política e o pluripartidarismo –, de outro, - a luta pela terra, pela moradia, contra a carestia; no segundo caso os movimentos confluíram e direitos civis e políticos aproximavam-se daqueles por direitos sociais e econômicos como o movimento pelas Diretas Já e depois aquele pela Constituinte Livre e Soberana. Os movimentos incorporaram em suas propostas os pressupostos clássicos da de declaração e, de algum modo a defesa da igualdade e a superação da opressão que Freire pretendia no exílio chileno na década de 1960.

Embalada pela consigna do Ditadura Nunca Mais a sociedade aspirou a uma Constituinte Livre e Soberana, que se dissolveria após a redação da Carta Magna. No entanto, as forças em embate político-parlamentar redimensionaram, arditosamente, as pretensões reivindicadas e a transformaram em constituinte congressual.

Menos de duas décadas depois, a breve experiência democrática nos apresenta novos desafios. Nas ruas dos bairros em que moram e circulam setores das elites nacionais pode-se ver em desfiles coloridos em verde e amarelo, cartazes clamando por “Fora Freire” “Direitos Humanos estrume da bandidagem” “Intervenção Militar Já”. Jovens vestidos de heróis do comics estadunidense saudando homens sórdidos habituados, nas décadas de 1960/70 a agir como herói dos porões.

Tornou-se possível, também, acompanhar o sonho da soberania - escorados na potencialidade das reservas do território nacional - escorrer com o passar do tempo e o mover das águas de alto mar, enquanto o verde da floresta arde em chamas na Amazônia. Estarrecidos, e quase imóveis, acompanhamos pontes lançadas para o futuro desembocar no início do século XX e, no limite, retornar aos tempos dos séculos XVI a XVIII. Atônitos, e quase imóveis, acompanhamos a desmontagem, feitas a partir de políticas públicas e de capítulos da Constituição que um dia se chamou de Cidadã. Assim gradualmente, rompem-se os avanços societários do século XX e da primeira década deste impactante século XXI.

O documento constitucional, a partir do reconhecimento dos direitos humanos, e o pensamento emancipador de Freire possibilitaram alternativas de aprendizagens cidadãs tornando possível lembrar o que entendemos por como ato educativo voltados para a formação do sujeito político. Isto é um indivíduo capaz de se reconhecer como portador de direitos e a reconhecer saberes e desejos coletivos, e a se dispor a práticas que promovam a autonomia do pensamento e a reelaboração de práticas emancipatórias.

O texto jurídico normativo nacional é fruto de seu tempo sócio-histórico. Como toda a Carta Magna carrega em si os conflitos de interesses próprios de uma sociedade plural e apresenta valores societários que formam escalas de concordância ou discordância orientadas por critérios de julgamento de si e dos outros.

No entanto, nunca são individuais, mas compartilhados pelas pessoas que se relacionam nos atos cotidianos nos quais a vida se estabelece, ocorrem experiências sociais que constituem memórias coletivas aptas a trazerem de volta o que realmente importa e orientar a formação de consciências capazes de superar a dimensão de ingenuidade próprias das crenças que se movem ao redor de soluções mágicas. Estas, a memória nos demonstra, voltam-se sempre para práticas autoritárias e negadoras de direitos.

A memória, ao trazer de volta aquilo que realmente importa, torna visível o que não é visto e permite estabelecer a relação entre três textos

de natureza distinta dando pertinência histórica que, aparentemente, não tinha por que separados.

A relação, não feita até então, ganha valor estético intelectual, na medida em que se apresenta como mecanismo de memória que refaz caminhos experiências históricas de tiranias – nazifascismo das décadas de 1930-40, as ditaduras militares das décadas de 1960/1980 na América Latina - e aponta teorias – a episteme freiriana expressa na profundidade da Pedagogia do Oprimido – e esperanças sólidas, as vezes tímidas, de democracia anunciadas na Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948 e na Constituição Cidadão de 1988.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, P. *À sombra desta mangueira*. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, P. *El grito manso*. Buenos Aires: Siglo veintiuno, 2012.
- FREIRE, P. *Pedagogia da Indignação e Outros Escritos*. São Paulo: Ed. da UNESP, 2000.
- FREIRE, P. *Cartas a Cristina*. 2. ed. Rio de Janeiro: Ed. Paz e Terra, 1974.
- FREIRE, P.; SHOR, I. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 12. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- MATURANA, H. R.; VARELA, F. J. *A árvore do conhecimento: as bases biológicas da compreensão humana*. Trad. de Humberto Mario e Lia Diskin. 6. ed. São Paulo: Palas Athena, 2001.
- MOYN, S. *Entrevistado por André Rangel Rios*. Rio de Janeiro: Ed. Universidade Estadual do Rio de Janeiro, 2013.
- RUIZ, C. B. A produção da violência em larga escala: da biopolítica à Tanapolítica. *Instituto Humanitas Unisinos*, São Leopoldo, edição 521, maio 2018. Disponível em: <http://www.ihuonline.unisinos.br/artigo/7270-a-producao-de-violencia-e-morte-em-larga-escala-da-biopolitica-a-tanapolitica>. Acesso em: 20 ago. 2020.

