

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO
Faculdade de Educação

JASON FERREIRA MAFRA

**A CONECTIVIDADE RADICAL COMO
PRINCÍPIO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO
EM PAULO FREIRE**

São Paulo
FEUSP
2007

JASON FERREIRA MAFRA

**A CONECTIVIDADE RADICAL COMO
PRINCÍPIO E PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM
PAULO FREIRE**

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: *Filosofia da
Educação*

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

**São Paulo
FEUSP
2007**

Autorizo a reprodução e divulgação total ou parcial deste trabalho, por qualquer meio convencional ou eletrônico, para fins de estudo e pesquisa, desde que citada a fonte.

Catálogo na Publicação
Serviço de Biblioteca e Documentação
Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo

37.01
M187c

Mafra, Jason Ferreira

A conectividade radical como princípio e prática da educação em Paulo Freire / Jason Ferreira Mafra ; orientação Moacir Gadotti. São Paulo : s.n., 2007.
262 p.

Tese (Doutorado – Programa de Pós-Graduação em Educação. Área de Concentração : Filosofia da Educação)
- - Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo.

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Filosofia da educação
3. Epistemologia 4. Conhecimento – Fundamentos 5.
Infância – Educação 6. Paradigma I. Gadotti, Moacir,
orient.

JASON FERREIRA MAFRA

***A CONECTIVIDADE RADICAL COMO PRINCÍPIO E
PRÁTICA DA EDUCAÇÃO EM PAULO FREIRE***

Tese apresentada à Faculdade de
Educação da Universidade de São Paulo
como exigência parcial para a obtenção
do título de Doutor em Educação.

Área de Concentração: *Filosofia da
Educação*

Orientador: Prof. Dr. Moacir Gadotti

Aprovado em: _____

Banca Examinadora

Prof. Dr. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. Dr. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

Prof. _____
Instituição: _____

Assinatura: _____

DEDICATÓRIA

À minha mãe Sebastiana, mestra mulher que, vivendo integralmente o paradigma do cuidado, lê corretamente o seu mundo e o mundo de outras pessoas e, sobretudo, os transforma.

Ao meu pai Amantino (em memória), que atravessou todo o século XX e, em meio a tantas certezas e incertezas daquela era, foi exemplo de retidão e ética.

À Denise, minha mulher e companheira intelectual, que não apenas acompanhou este trabalho de sua gestação ao parto, mas que, igualmente, emprestou a ele a sua voz e o seu espírito.

À minha filha Thalys e ao meu filho Matheus que me educam sem saber e nos quais me reconheço e reconheço outros meninos e meninas de infinitos lugares que farão outro mundo possível e melhor.

Às irmãs Evani, Maria, Eva e Vanilde mulheres fortes e delicadas que escreveram histórias em mim

Aos irmãos Adão e Davi, referências de obstinação, sabedoria e bondade

Ao irmão César, por sua generosidade e dedicação aos outros.

AGRADECIMENTOS

Se tivesse de agradecer mencionando a todas as pessoas as quais direta ou indiretamente se fazem presentes neste trabalho, não haveria espaço aqui. Permito-me discordar dos que afirmam que uma criação se realiza nos momentos de solidão. Para mim, há retiros. Nos retiros não estamos sós. Em nós repousam mulheres, homens, crianças, plantas, águas, animais, pedras e os sonhos ancestrais da humanidade. O “eu”, os “outros” e as “coisas”, essa totalidade conectiva, é que falam por nós no momento em que nos propomos a dizer a nossa palavra. Por isso, registro aqui a minha gratidão a todos as pessoas e coisas com as quais escrevi este projeto. Entre aquelas e aqueles que nesses últimos quatro anos estiveram mais próximos, sem esquecer outros mais distantes, gostaria de agradecer:

Ao Prof. Moacir Gadotti, pela competência e generosidade intelectual e crítica com que me orientou.

Ao prof. José Eustáquio Romão, pela amizade e rigor teórico com que trabalha e reinventa o legado freiriano.

Ao prof. Carlos Alberto Torres, companheiro freiriano que me subsidiou tanto por seus muitos escritos sobre Freire como pelas conversas e entrevistas que tivemos.

Ao prof. Elydio dos Santos Neto, por suas marcas em minha formação e preciosas contribuições à qualificação deste trabalho.

Ao prof. e amigo Carlos Alberto Vieira Coelho que acompanhou cada letra e símbolo gráfico deste projeto e que, com a sua revisão rigorosamente técnica e profundamente crítica qualificou nossa possível contribuição à ciência e à Educação.

Ao prof. Carlos Rodrigues Brandão que, além de incorporar na reflexão e na práxis o ideário e a epistemologia freiriana, presenteou-me com um relógio de bolso, usado, mas que tem conserto.

À prof.^a Flávia Schilling, por suas densas contribuições por ocasião de minha qualificação.

Ao prof. Lutgardes Costa Freire que nos trouxe subsídios inéditos e que, antes de tudo, se traduz num extraordinário companheiro por sua eticidade e ternura humana.

Ao prof. Peter Lownds, freiriano da arte, estadunidense por contingência e brasileiro de coração, pelos encontros ternos e sua contribuição à tradução da sinopse deste texto.

Ao prof. Reinaldo Matias Freuri, mestre da cultura e da amorosidade.

À Selma, amiga e colaboradora na infra-estrutura necessária ao nosso trabalho.

À professora e amiga Alice Akemi Yamasaki, companheira de jornada acadêmica e que me socorreu nos últimos passos dessa caminhada.

À prof.^a e amiga Ângela Antunes pela amizade, admiração e o meu reconhecimento às suas contribuições nesta tese.

Ao prof. Paulo Roberto Padilha, companheiro de trabalho e incentivador desta pesquisa.

À prof. Leny Mrech que, com carinho, se dispôs a participar da discussão deste trabalho.

À prof. Rosana Vieira Coelho, amiga, companheira de utopias e estrada, por sua boniteza e incansável luta por justiça e paz.

Às professoras e amigas Verone e Sandra Benedetti as quais, pelo trabalho de pesquisa e práxis humana, contribuem na restauração da história da mulher oprimida.

Aos companheiros e companheiras do Instituto Paulo Freire, em especial, Sonia, Salete, Alencar, Viviane, Chita, Juju, Ju Brucci, Daiana, Flander, Adriana, Raiane, Fran, Luana, Renata, Elis, Lina, Janaína, Lizeth, Eliseu, Julia Tom e Luizinho.

Tecendo a manhã

Um galo sozinho não tece uma manhã:
ele precisará sempre de outros galos.

De um que apanhe esse grito que ele
e o lance a outro; de um outro galo
que apanhe o grito que um galo antes
e o lance a outro; e de outros galos
que com muitos outros galos se cruzem
os fios de sol de seus gritos de galo,
para que a manhã, desde uma teia tênue,
se vá tecendo entre todos os galos.

(João Cabral de Melo Neto)

RESUMO

Esta tese focaliza e problematiza a categoria *conectividade* subjacente à antropologia do pedagogo e filósofo da Educação Paulo Freire. *Conectividade*, princípio incidente em todas as coisas, é tomada aqui como uma condição que, no gênero humano, ganha centralidade em razão de sua natureza intencional, quer dizer, da consciência individual e histórica. Traduz-se, neste caso, por um conjunto de disposições epistemológicas, axiológicas e praxiológicas, dimensões componentes da totalidade existencial. Entre os objetivos centrais deste estudo, destacamos três: contribuir para o pensamento a respeito do sentido da *conectividade* no campo das ciências sociais, em especial o da Educação; explicitar as características dessa categoria na vida e na obra de Paulo Freire; apontar indicações e pistas possíveis à aplicabilidade prática e teórica desse descritor categorial. Embora tenha se estruturado a partir de subsídios de informações e elementos empíricos, esta pesquisa possui caráter predominantemente teórico. Para tanto, as reflexões aqui expostas se fundam nos exames e análises de vasta bibliografia e de outras fontes de natureza variada, como teses, dissertações, trabalhos de conclusão de curso, entrevistas, jornais, revistas, vídeos, áudios e documentos eletrônicos. À idéia de *conectividade* associa-se a noção de *infância*. O hibridismo dessas categorias deu origem à construção de uma metáfora que se materializou no arquétipo *menino conectivo*, auto-imagem do educador, tomada por nós como instrumento de interpretação neste trabalho. Além do referencial paulo-freiriano, nossas análises se nutrem das categorias de autores que desenvolvem reflexões no campo do pensamento dialético, seja de origem marxista, seja da perspectiva da pós-modernidade crítica. O presente estudo revelou que a *conectividade* é uma categoria-mestra que, em Paulo Freire, aglutina e amarra um conjunto de outras categorias fundantes na forma de construir conhecimento, valores e práticas sociais. Este trabalho se consolidou também como um esforço para pensar o sentido dessa categoria como tema epocal e suas possíveis implicações na organização da vida, em favor da construção da cultura da planetaridade e da vida sustentável, em oposição à lógica desumanizadora do sistema-mundo fundado no paradigma da globalização predatória e, por sua natureza, opressora.

Palavras-chave: Paulo Freire, conectividade, epistemologia, axiologia, praxiologia, infância, educação libertadora, comunidade, paradigma.

ABSTRACT

This thesis focuses on and poses questions about the category of connectivity underlying the anthropology of the pedagogue and educational philosopher Paulo Freire. Connectivity, a principle occurring in all things, is taken here as a condition that gains centrality with the human genus because of its intentional nature in relation to individual and historical consciousness. It is translated, in this case, by a group of epistemological, axiological and praxeological dispositions, component dimensions of the existential totality. Among the central objectives of this study, we highlight three: to contribute to the thinking about the meaning of connectivity in the social sciences, especially in Education; to make explicit the characteristics of this category in the life and work of Paulo Freire; to indicate possible paths to practical and theoretical applications of this categorical descriptor. Although its structure is based on empirical elements and information, this study has a predominantly theoretical character. Moreover, the reflections exposed here are founded on examinations and analyses of a vast bibliography and from other sources of a varied nature, such as theses, dissertations, term papers, interviews, newspapers, magazines, audio and video-tapes, and electronic documents. The idea of connectivity is associated with the notion of infancy. The hybridism of these categories is the origin of the construction of a metaphor that materialized in the *connective boy* archetype, the educator's self-image, which serves us as an interpretive instrument in this work. Besides the references to Paulo Freire, our analyses are nourished by authors whose ideas develop in the field of dialectical thinking, either from a Marxist perspective or from the perspective of critical post-modernism. The present study reveals that *connectivity* is a master-category that Paulo Freire uses to agglutinate and tie together a group of other founding categories as a way of constructing social knowledge, values and practices. This work is also consolidated by its attempt to consider the meaning of this category as an epochal theme and its possible implications in organizing life in favor of the construction of planetary culture and of sustainable existence, in opposition to the dehumanizing logic of a world-system founded on the paradigm of predatory globalization that is, by its very nature, oppressive.

Key-words: Paulo Freire, connectivity, epistemology, axiology, praxeology, infancy, liberating education, community, paradigm.

LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS

ANAF	Association Nationale pour l'alphabetsation et la formation des adultes
CD	Compact Disc
CEPLAR	Campanha de Educação Popular da Paraíba
Cf.	Conferir
CIDC	Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural
CNBB	Conferência Nacional dos Bispos do Brasil
EUA	Estados Unidos da América
FME-SP	Fórum Mundial de Educação – São Paulo
FSM	Fórum Social Mundial
ICIRA	Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária
IPF	Instituto Paulo Freire
ISEB	Instituto Superior de Estudos Brasileiros
MCP	Movimento de Cultura Popular
MEB	Movimento de Educação de Base
MEC	Ministério da Educação e Cultura
MOVA-BRASIL	Movimento de Alfabetização – Brasil
MST	Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra
PEC	Programa de Educação Continuada
PNA	Plano Nacional de Alfabetização
PUC	Pontifícia Universidade Católica
SESI	Serviço Social das Indústrias
SINCERE	Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research
UCLA	Universidade da Califórnia
UFPE	Universidade Federal de Pernambuco
UNICAMP	Universidade Estadual de Campinas
UNIFREIRE	<i>Universitas</i> Paulo Freire
UNIJUÍ	Universidade de Ijuí
UNIMEP	Universidade Metodista de Piracicaba
UNISINOS	Universidade do Vale do Rio dos Sinos
URSS	União das Repúblicas Socialistas Soviéticas
USP	Universidade de São Paulo

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO

1 Apresentação e contexto temático.....	15
2 Justificativa e relevância social da pesquisa.....	21
3 Procedimentos metodológicos e quadro teórico.....	26

CAPÍTULO 1

PAULO FREIRE, UM MENINO CONECTIVO.....	33
---	-----------

1.1 A condição <i>menino</i> do homem Paulo Freire.....	33
1.1.1 Origem e construção da metáfora.....	35
1.1.2 Freire por Paulo Freire.....	40
1.1.3 O último simpósio para explicar Paulo Freire.....	45
1.2 Noções de <i>conectividade</i>	47
1.2.1 O significado etimológico.....	54
1.2.2 Outras significações.....	55

CAPÍTULO 2

CONECTIVIDADE E VALORES.....	63
-------------------------------------	-----------

2.1 Sobre o entendimento de axiologia.....	63
2.2 Elementos para uma teoria dos valores em Paulo Freire.....	64
2.2.1 Filosofia moral e construção do sujeito ético.....	66
2.2.2 A radicalidade ética da pedagogia do oprimido.....	70
2.2.3 O que é a pedagogia do oprimido.....	74
2.2.4 Utopia e inconclusão: condições para uma ética universal do ser humano.....	75
2.3 Os mestres de Paulo Freire e a formação valorativa do educador.....	78
2.3.1 A influência acadêmica.....	79
2.3.2 A fertilização dos valores nos exílios de Freire.....	84

2.4 Coerência: uma busca de conexão da palavra com o fazer humano.....	92
2.5 O diálogo como princípio, meio e fim da prática educacional.....	99
2.6 Educação como ato poético: a <i>conectividade</i> estética da pedagogia freiriana..	103

CAPÍTULO 3

CONECTIVIDADE E CONHECIMENTO.....	115
--	------------

3.1 A respeito de uma epistemologia em Freire.....	115
3.2 Teoria do conhecimento e método.....	125
3.3 O <i>Método Paulo Freire</i> de alfabetização.....	128
3.4 O método como teoria e práxis do conhecimento.....	133
3.4.1 A educação como ato de transformação.....	151
3.4.2 O oprimido como opção ético-epistemológica: uma conexão radical....	154
3.4.3 A dialogicidade como meio e fundamento do conhecimento.....	159
3.4.4 A esperança como especificidade do saber humano.....	164

CAPÍTULO 4

CONECTIVIDADE E PRÁXIS FREIRIANA: esperança, utopia e processos de transformação.....	169
--	------------

4.1 Linguagem da práxis: <i>radicalidade</i> da conexão entre o pensar e o fazer pedagógico.....	170
4.2 Práxis da linguagem: <i>conectividade</i> radical entre o fazer ético e o epistemológico na ação transformadora.....	182
4.3 O legado e a práxis freiriana.....	193
4.3.1 A idéia de <i>comunidade</i> hoje.....	196
4.3.2 A Comunidade Freiriana.....	201
4.3.2.1 O Instituto Paulo Freire e a Comunidade Freiriana.....	203
4.3.2.2 A <i>Universitas</i> Paulo Freire – UNIFREIRE.....	207
4.3.2.3 Ecos freirianos no grito de outro mundo possível.....	214

CONSIDERAÇÕES FINAIS.....	227
----------------------------------	------------

REFERÊNCIAS.....	241
-------------------------	------------

Introdução



Éramos meninos conectivos. Participando do mundo dos que comiam, mesmo que comêssemos pouco, participávamos também do mundo dos que não comiam, mesmo que comêssemos mais do que eles – o mundo dos meninos e das meninas dos córregos, dos mocambos, dos morros.

(Paulo Freire, Cartas a Cristina, 1994, p. 39)

INTRODUÇÃO

1 Apresentação e contexto temático

O objeto deste trabalho resulta de meu envolvimento com a pedagogia freiriana em diferentes momentos e contextos: da trajetória acadêmica, das minhas práticas educacionais como professor de história em escolas públicas e privadas e das minhas atividades educacionais no Instituto Paulo Freire (IPF).

Tive contato inicial com o pensamento de Paulo Freire nas disciplinas de licenciatura no período de graduação do curso de História, em 1986. Depois de um período de leituras fragmentadas, esse envolvimento se tornou mais freqüente, especialmente nos últimos dez anos.

Desde 1997, em virtude dos estudos preparatórios ao processo seletivo dos cursos de mestrado em Educação na Universidade de São Paulo e na Universidade Estadual de Campinas, minhas leituras sobre Freire passaram a ser mais sistemáticas. Foi, sobretudo, a partir de 1999, que, participando das atividades da *Cátedra Livre Paulo Freire*¹ no IPF, tive a oportunidade, com outros companheiros e companheiras, de iniciar estudos mais rigorosos sobre aspectos que compreendíamos significativos na vida e na obra desse pedagogo. Propusemo-nos², inicialmente, ao estudo do conjunto da obra de Paulo Freire, respeitando a evolução cronológica de sua produção. Pelo critério de experiência das leituras de cada um sobre o autor e de relevância das obras, selecionamos os 13 livros considerados por nós mais adequados para a primeira etapa desta atividade.

¹ Ver, no capítulo 4, o significado das Cátedras Paulo Freire.

² No decurso desta tese, narrativas e outras eventuais formas de exposição serão realizadas em dois tempos verbais, ora na primeira pessoa do singular, ora na primeira pessoa do plural. No primeiro caso, por razão óbvia, sempre que me referir às questões de caráter pessoal. No segundo, pelo fato de que muitas afirmações ou teses que usamos em nosso discurso, na perspectiva de corroborar hipóteses, assertivas etc., na verdade, não nos pertencem exclusivamente, visto que já foram consagradas por outras pessoas ou, mesmo, por uma comunidade científica. Ou, então, porque, quando nos remetemos a determinadas ações, muitas vezes, não estamos nos referindo a práticas individuais, mas resultantes de um trabalho coletivo. Por exemplo, em se tratando de uma atividade da pesquisa, é possível dizer “ao consultarmos os Arquivos Paulo Freire, encontramos”, ao invés de “ao consultar os Arquivos Paulo Freire, encontrei”. Além disso, ao escrever, nunca o fazemos absolutamente sozinhos, uma vez que expressamos pontos de vista, opiniões, idéias etc., criadas e/ou usadas por outras pessoas e correntes de pensamento. Neste sentido e contexto, somos portadores de várias vozes que, por meio de nós, falam em nossa discursividade. Outra questão é que uma “tese orientada” é, por princípio, um trabalho coletivo. Portanto, ao dizermos, por exemplo, “nós compreendemos essa afirmação de tal maneira”, significa que há concordâncias entre orientador e orientando nas construções da pesquisa.

São escritos que delimitam, progressivamente, o percurso literário de Freire, isto é, o início, o meio e o fim de sua produção teórica. Trata-se das seguintes obras: *Educação e atualidade brasileira* (1959), *Educação como prática da liberdade* (1966), *Pedagogia do oprimido* (1970), *Extensão ou comunicação?* (1971), *Ação cultural para a liberdade* e outros escritos (1976), *Cartas à Guiné-Bissau* (1977), *Educação e mudança* (1981), *A importância do ato de ler* (1982), *A educação na cidade* (1991), *Pedagogia da esperança* (1992), *Professora sim, tia não* (1993), *Cartas a Cristina* (1994) e *Pedagogia da autonomia* (1996).

De fato, enquanto grupo, não conseguimos concluir esta empreitada, principalmente em razão das agendas de cada um. Porém, em termos de formação, foi uma experiência de grande valia, pois, para além de uma iniciação científica aos estudos freirianos, cada obra era intensamente discutida à luz de nossa prática, retroalimentando nossas ações educacionais.

Além das leituras (sistemáticas, em certo período) na Cátedra Paulo Freire, tenho participado da organização de cursos, encontros e fóruns educacionais e projetos relacionados à pesquisa e à produção de material pedagógico. Apresento aqui algumas atividades e eventos que considero pertinentes à contextualização de meu envolvimento com o objeto de estudo proposto neste projeto: cursos de Reorientação Curricular para professores da Rede Municipal de Ensino de São Paulo; estudos dos documentos dos encontros internacionais do Fórum Paulo Freire (Carta de São Paulo e Carta de Bolonha); participação na organização do evento e apresentação de comunicação no III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em Los Angeles (de 19 a 22 de setembro de 2002); trabalhos na Comissão de Metodologia e Temática do Fórum Mundial de Educação - São Paulo e no Fórum Mundial de Educação de Porto Alegre (2004); participação na organização do evento e apresentação de comunicação no IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, na cidade do Porto (de 19 a 22 de setembro de 2004); coordenação das atividades do IPF no Fórum Social Mundial, em Porto Alegre (2005); coordenação do *Projeto Memória - Paulo Freire, educar para transformar* (2005); participação na equipe de pesquisa do projeto *Globalização e Educação* (2005-2007).

Participando também no trabalho de coordenação do Movimento *Universitas Paulo Freire* (UNIFREIRE)³, minha aproximação com textos, idéias, projetos etc.,

³ Esta temática, assim como as abordagens em torno da Comunidade Freiriana, será discutida no último capítulo deste trabalho.

vinculados ou referenciados no pensamento freiriano tornou-se muito intensa. Nessa experiência, e sobretudo no trabalho de mapeamento, documentação e atendimento das demandas do que vimos chamando de *Comunidade Freiriana*, pude perceber com certa visibilidade empírica a dimensão mundial da presença freiriana no campo educacional.

Entretanto, há uma situação paradoxal que se apresenta quando pensamos Freire a partir de sua *tradução* no imaginário popular. E aqui se explicita uma outra razão que me levou à escolha deste objeto. Dada a inserção direta e/ou indireta das idéias de Paulo Freire, todo profissional da educação, de uma forma ou de outra, já teve contato com os escritos desse educador. Em geral, as pessoas que não possuem uma leitura mais aprofundada, ao refletir sobre a rapidez com que Freire ganhou notoriedade internacional, mencionam o que mais lhe projetou: o *Método Paulo Freire*.

Explicitado em *Educação como prática da liberdade* e em *Pedagogia do oprimido*, seu livro mais conhecido e traduzido, esse *método* e seus escritos posteriores fizeram com que o pensamento de Freire ganhasse o mundo. Assim, suas idéias romperam fronteiras, tornando-se referência para um sem-número de educadores e educadoras em todo o planeta. Entretanto, no senso comum, o “método” é traduzido e reduzido, com certa freqüência, a uma “técnica de alfabetizar em 40 horas”.

Na verdade, Freire, a exemplo de outros grandes autores, é mais *reconhecido* que efetivamente *conhecido*. Levando em conta sua expressão no contexto da história do pensamento educacional, essa distância entre *reconhecimento* e *conhecimento* se dá inclusive nas grandes universidades, fator que contribui para uma formação, no mínimo, lacunar de muitos de nossos pedagogos. Se, por um lado, a biografia de Paulo Freire e algumas idéias sobre o seu método de alfabetização são relativamente comuns, o mesmo não podemos dizer a respeito de tantos outros objetos investigados por ele, bem como de muitas outras categorias desenvolvidas em sua prática ético-político-pedagógica.

Uma amostra recente desse quadro, no meio cultural, embora fora da academia, experienciamos no trabalho de coordenação de um projeto realizado em nível nacional e para um público variado. Trata-se do *Projeto Memória 2005*, cujo tema foi *Paulo Freire – educar para transformar*, uma iniciativa com vistas à popularização da obra de Freire.

Realizado graças às parcerias entre Instituto Paulo Freire, Petrobras e Fundação Banco do Brasil, consistiu na produção de seis grandes *peças* culturais: um livro fotobiográfico e um vídeo documentário (distribuídos para cerca de cinco mil bibliotecas públicas do país), um almanaque histórico e um guia do professor (destinados às bibliotecas de dezoito mil escolas), um website, uma exposição itinerante (que percorreu 800 municípios) e um concurso nacional de redação⁴.

Durante a organização das atividades, confecção das *peças pedagógicas* e sobretudo no trabalho de leitura crítica e curadoria dos produtos, observamos que a grande insistência de alguns profissionais das equipes de produção – todos graduados, muito competentes em suas áreas – centrava-se muito mais na ênfase do caráter pseudo-redentor do *Método Paulo Freire* que nas contribuições teóricas ou da práxis do educador. Por meio do diálogo, da aprendizagem processual e, sobretudo, em virtude de uma rigorosa curadoria (formada por educadores do IPF, membros da família Freire e de outras instituições), esse e outros problemas foram resolvidos, garantindo-se uma reconhecida qualidade nessa produção cultural.⁵

Indício de tal desconhecimento de Freire também nos meios acadêmicos brasileiros tem a ver com outra experiência pessoal. Em 1997, ano de sua morte, eu me submetia aos exames seletivos para os cursos de mestrado na USP e na Unicamp. Retornava do *campus* desta última, após o exame escrito, com alguns companheiros candidatos. No caminho, relatei aos colegas o meu estranhamento ao reparar que, paradoxalmente ao reconhecimento da importância pedagógica de Paulo Freire, nas ementas dos programas das disciplinas e nas bibliografias dos programas de seleção da Pós-graduação das Faculdades de Educação dessas duas grandes universidades, não havia referências às obras desse autor.

Entre os presentes, um filósofo e um historiador, candidatos ao curso de pós, como eu, explanavam-me que esse fenômeno se devia ao fato de que o trabalho de Paulo Freire, focalizado que era, limitava-se à alfabetização. Mais específico ainda, segundo eles, Freire estava restrito à alfabetização de adultos. Para o filósofo, Paulo

⁴ Esse material pode ser acessado virtualmente. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Universitas_Paulo_Freire/Projetos_Ativos/p_memoia_pf.htm>. Acesso em: 22 jan. 2007.

⁵ Além de muitas manifestações positivas por e-mail e cartas a respeito das “peças culturais”, um relatório sobre o “kit pedagógico” (formado pelo *almanaque histórico* e o *guia do professor*) revelou excelente avaliação da qualidade do material. A análise dos dados das cartas-resposta (que continham sete itens para análise) enviadas por mais de 300 professores e professoras que receberam e examinaram o material mostrou que em nenhuma das cartas houve críticas que apontassem para a desaprovação desse produto pedagógico.

Freire se resumia a um alfabetizador cristão. Daí, pensamos: essa visão seria uma exceção ou uma razão possível para explicar as limitações nos estudos sobre esse autor nas universidades brasileiras?

Curiosamente, Freire, que trabalhou uma década na Unicamp, sofreu bastante resistência para ingressar naquele espaço. É razoavelmente conhecido o episódio de sua admissão naquela universidade. Pela riqueza do documento e também para corroborar o que vimos afirmando, reproduzimos essa passagem aqui.

Logo após o retorno de Paulo Freire ao Brasil, Rubem Alves, a convite da Reitoria, que exigia um aval para creditar Freire em seu quadro docente, fez um parecer sobre Paulo Freire que se tornou célebre pelo seu teor de *antiparecer*. Vejamos o que dizia o documento:

O objetivo de um parecer, como a própria palavra o sugere, é dizer a alguém que supostamente nada ouviu e que, por isto mesmo, nada sabe, aquilo que parece ser, aos olhos do que fala ou escreve. Quem dá um parecer empresta os seus olhos e o seu discernimento a um outro que não viu e nem pôde meditar sobre a questão em pauta. Isto é necessário porque os problemas são muitos e os nossos olhos são apenas dois...

Há, entretanto, certas questões sobre as quais emitir um parecer é quase uma ofensa. Emitir um parecer sobre Nietzsche ou sobre Beethoven ou sobre Cecília Meireles? Para isto seria necessário que o signatário do documento fosse maior que eles e o seu nome mais conhecido e mais digno de confiança que aqueles sobre quem escreve...

Um parecer sobre Paulo Reglus Neves Freire.

O seu nome é conhecido em universidades através do mundo todo. Não o será aqui, na Unicamp? E será por isto que deverei acrescentar a minha assinatura (nome conhecido, doméstico), como avalista?

Seus livros, não sei em quantas línguas estarão publicados. Imagino (e bem pode ser que eu esteja errado) que nenhum outro dos nossos docentes terá publicado tanto, em tantas línguas. As teses que já se escreveram sobre seu pensamento formam bibliografias de muitas páginas. E os artigos escritos sobre o seu pensamento e a sua prática educativa, se publicados, seriam livros.

O seu nome, por si só sem pareceres domésticos que o avalizem, transita pelas universidades da América do Norte e da Europa. E quem quisesse acrescentar a este nome a sua própria “carta de apresentação” só faria papel ridículo.

Não. Não posso pressupor que este nome não seja conhecido na Unicamp. Isto seria ofender aqueles que compõem seus órgãos decisórios.

Por isso o meu parecer é uma recusa em dar um parecer. E nesta recusa vai, de forma implícita e explícita, o espanto de que eu devesse acrescentar o meu nome ao de Paulo Freire. Como se, sem o meu, ele não se sustentasse.

Mas ele se sustenta sozinho. Paulo Freire atingiu o ponto máximo que um educador pode atingir. A questão é se desejamos tê-lo conosco. A questão é se ele deseja trabalhar ao nosso lado. É bom dizer aos amigos: “Paulo Freire é meu colega. Temos salas no mesmo corredor da Faculdade de Educação da Unicamp...”

Era o que me cumpria dizer. (ALVES, Rubem, apud GADOTTI, 1996, p. 44-45).

Esse episódio aconteceu em 1980, mas o que vemos ainda hoje é que a presença de Freire nas universidades está aquém do seu significado à Educação.

Mas, se por um lado tal desconhecimento é ruim porque provoca equívocos, distorções, rótulos e críticas infundadas, por outro, revela-nos também que há muito a perscrutar em Freire. Seu legado, em termos de estudo e aplicação pedagógica, longe de se esgotar, tem um longo caminho a percorrer nas instâncias educacionais, sejam elas formais, informais ou não-formais.

Diante desse quadro, que a mim já se esboçava e me provocava desde o final da década de 90, Paulo Freire tornou-se, naturalmente, o meu interesse de pesquisa. Assim, no final de 2002, apresentei o meu projeto à seleção do doutorado na Universidade de São Paulo.

Nessa mesma ocasião, tive a oportunidade de discutir muito sobre o foco de minha investigação com José Eustáquio Romão e Moacir Gadotti, durante nossa viagem a Los Angeles, onde ocorreu o III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. A idéia era mostrar a riqueza e a extensão de Freire, levando em conta o seu pensamento e sua prática pedagógica no Brasil e nos tempos de exílio. Tratava-se, então, de explicitar as dimensões complexa e transdisciplinar em Paulo Freire, bem como avaliar a sua inserção no mundo, isto é, a sua universalidade.

Para dar conta disso, havíamos pensado em examinar a *omnilateralidade* em Paulo Freire ou, mais precisamente, do paradigma freiriano. Mais tarde, enriquecido por outras leituras e com maior amadurecimento em torno do nosso *cerco epistemológico*, compreendemos que, realmente, a *omnilateralidade* manifesta-se nesse educador, à medida que sua obra – incorporada que é por inúmeras áreas, disciplinas, e materializando-se em práticas político-pedagógicas em nível mundial – revela múltiplos elementos de potencialização psicossocial⁶. Contudo, havia que

⁶ Para Erich Fromm, com o qual Paulo Freire se encontrou algumas vezes e se correspondeu com certa frequência, o trabalho de Freire “é uma espécie de psicanálise histórico-sociocultural e política”. (FREIRE, 1999c, p. 56).

cavar mais para responder a outra questão emergida nessa busca: “O que ou quais elementos possibilitaram a *omnilateralidade* em Paulo Freire?”.

Foi no próprio Freire que encontramos uma pista a uma possível resposta para essa questão. Urgia-nos levar a sério e investigar uma metáfora, espécie de auto-conceituação, reiteradas vezes empregada por ele, numa alegoria denominada *menino conectivo*. A partir daí, nossa investigação passou a revelar, cada vez mais, que a dimensão *omnilateral*, comportando complexidade, transdisciplinaridade e universalidade, não se constituía, precisamente, como causa, mas, inversamente, como resultado desse princípio ontologicamente conectivo e valorativo de Paulo Freire.

2 Justificativa e relevância social da pesquisa

Freqüentemente, na academia, quando se trata de explicitar a importância pública de um estudo, faz-se, não raro, pelas necessidades meramente acadêmicas ou, mais precisamente, diríamos, academicistas. Por esse prisma, pesquisar sobre um grande autor, para alguns, já é em si a justificativa social do objeto em questão⁷. Ainda que discordemos desse procedimento, não desconsideramos o valor intrínseco de uma pesquisa. Convictos de que não há neutralidade científica, compartilhamos a alegoria de Umberto Eco ao dizer que uma “[...] tese é como um porco [...]” (ECO, 1996, p. 169), pois dela tudo se aproveita.

De fato, em nossa compreensão, pensar a ciência como uma busca absolutamente submetida à aplicação empírica é, contraditoriamente, negá-la. Aliás, se assim o fosse, o mundo da física, entre tantos, estaria fadado ao desaparecimento. Ora, sabemos que muitas descobertas da teoria, seja do mundo natural, biológico ou social, levarão séculos, às vezes milênios, para que sejam incorporadas numa prática ou numa dada tecnologia. No limite, há aquelas que jamais serão aplicadas a coisa alguma.

Num projeto sobre Paulo Freire, pelo menos para aqueles e aquelas que se dizem freirianos e freirianas⁸, a relevância social de um trabalho torna-se um

⁷ Nesse caso, um pesquisador, silogisticamente mal intencionado, poderia tentar se justificar com o seguinte argumento: “o meu objeto de pesquisa é Marx. Marx é importante, portanto, uma vez que ele é importante, é importante estudar Marx”.

⁸ Nos trabalhos sobre Paulo Freire, é comum encontrarmos duas formas de terminações empregadas para adjetivar ou fazer menção ao seu legado. Há autores que usam o “freireano” e outros que

impositivo ético, pois, se na perspectiva freiriana *educar é transformar*, pesquisar é contribuir para e na transformação. Isso se torna mais eticamente contundente no contexto de uma pesquisa financiada pelo povo, como o que ocorre nas universidades públicas, e, em menor número, em outros espaços. Daí, então, a nossa preocupação em fazer algumas considerações sobre a relevância social de nosso trabalho.

Sabemos que a obra de Paulo Freire, por sua riqueza, tem sido constantemente revisitada pelo que há de mais recente no universo da produção pedagógica nos últimos dez anos. Apenas para dar um pequeno exemplo, já em seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, sub-intitulado, *saberes necessários à prática educativa*, escrito em 1996, Freire antecipava muito do que se discute hoje em termos de educação. Assim atestamos, por exemplo, quando observamos que Edgar Morin, em *Os sete saberes necessários à educação do futuro*, trabalho financiado pela Unesco e concluído em 1999, nos fala de temas muito parecidos com o que Freire já havia discutido três anos antes.

Retomar a trajetória de Freire, relacionando sua práxis pedagógica com alguns paradigmas emergentes, pode significar também alguma colaboração ao extenso e árduo trabalho de reflexão e proposição sobre a prática educacional. Frente aos inúmeros e incertos desafios e caminhos colocados pela realidade atual, significa, assim, refletir não apenas sobre a produção do conhecimento, mas também sobre o que fazer com ele, como lidar com o conhecimento num contexto de informação instantânea e planetarizada.

Há muitos trabalhos sobre Freire, geralmente em torno de temas que dizem respeito às categorias centrais de seu pensamento: alfabetização, diálogo, liberdade, oprimido, utopia, subjetividade, conscientização, leitura do mundo, entre outras. Nossa preocupação é com outro foco. Tratamos aqui de um estudo sobre o sentido da *conectividade* em Paulo Freire.

Segundo nossa hipótese central, a *conectividade*, em sua natureza radical, é uma categoria fundante na vida e da obra de Paulo Freire. Impregnando-se na história inteira do educador, esse princípio existencial foi determinante para a

preferem o “freiriano”. Existem argumentos dos dois lados para justificar tais escolhas. Amparando-nos pelas normas atuais da língua portuguesa, escolhemos esta última forma. Portanto, como já o fizemos anteriormente neste texto, ao nos remeter às idéias, pensamento, prática ou quaisquer outras derivações da perspectiva ético-político-pedagógica de Freire, usaremos sempre a forma terminada em “iano”: “freiriano”, “freiriana”, “freirianos”, “freirianas”. “Freirianistas”, como nos observa José Eustáquio Romão, é um termo empregado aos estudiosos/as ou especialistas em Freire.

arquitetura de uma *epistemologia*, um *ideário filosófico-moral* e uma prática *ético-estético-político-pedagógica* profundamente inovadora e, como outros já disseram, revolucionária. Esta tese é, nesse sentido, uma tentativa de explicitar e qualificar essa condição ontológica que, por suas características adquiridas em Freire, produziu a complexidade e a universalidade não apenas em relação à questão do conhecimento, mas à própria antropologia freiriana.

A noção⁹ de *conectividade* é desenvolvida no primeiro capítulo. Para efeito de contextualização, no seu aspecto antropológico aqui abordado, a *conectividade* pode ser entendida como a capacidade do ser humano de, fazendo-se sujeito consciente de sua inconclusão, unir-se às múltiplas dimensões da existência humana, reinventando sua prática social.

Em Paulo Freire, o princípio *conectividade* encontrou sua radicalização na imagem do *menino conectivo*. Há muitos significantes em torno dessa idéia. Eles serão desenvolvidos no próximo capítulo. Por ora, em linhas gerais, essa expressão nos remete a observar Freire como um sujeito que, aberto à sua realidade local e geral, recupera, crítica e eticamente, os valores arquetípicos da infância, figurando-se, epistemologicamente, num ser construtor e reconstrutor de representações e práticas sociais libertárias e libertadoras.

A *conectividade*, certamente, enquanto expressão lingüística, nunca esteve tão evidente como nos dias atuais. Aquilo que alguns vêm chamando de era do conhecimento e outros, era da informação, só se tornou possível em razão desse princípio. Aplicado ao meio informacional, a *conectividade* possibilita o trânsito mundial de eventos, contatos, dados, informações, idéias, conhecimento, enfim, de comunicação.

Mas, paradoxalmente à velocidade e facilidade de comunicação produzidas neste estágio civilizatório em que a *conectividade* possibilita o acesso e a troca de idéias entre pessoas de todo o planeta, em tempo real, vivemos, segundo Zygmunt Bauman, o mais expressivo sociólogo polonês da atualidade, intensa crise civilizacional decorrente da atual *fragilidade dos laços humanos*. Trata-se de uma das características mais perversas de nossa “[...] modernidade líquida [...]”

⁹ Alguns autores fazem distinções entre “categoria”, “conceito” e “noção”. Outros utilizam esses vocábulos como sinônimos. Por não haver consenso em torno disso e por entendermos que, para o método expositivo neste trabalho, as especificidades desses termos não comprometem nossa apresentação, optaremos aqui pela segunda alternativa. Assim, ao empregarmos “categoria”, “conceito” e “noção”, em determinados contextos, trabalhamos com a mesma significação semântica.

(BAUMAN, 2001b). De acordo com esse sociólogo, dadas as especificidades do mundo contemporâneo, entre outras, a insegurança geral que ele proporciona, a facilidade de se estabelecer relações (conexões) é proporcional à de desfazê-las (BAUMAN, 2004, p. 7-13).

A descrição de Bauman (2004, p. 7) do “[...] homem sem vínculos [...]” – o “[...] cidadão de nossa líquida sociedade moderna [...]” – aponta para idiossincrasias da condição pós-moderna em que, mais do que em qualquer época, retomando Marx, o sólido se desmancha no ar. Porém não se eteriza. Liquidifica-se gerando uma fluidez em que tudo se experimenta, porém, tudo passa; nada permanece. A não ser a própria mudança. É exatamente no apogeu da *conectividade*, essa condição inerente de todo ser humano para estabelecer laços, que, contraditoriamente, se produziu um *amor líquido* que impede a solidificação das relações.

Na leitura baumaniana (2004, p. 13), a facilidade de conectar-se e desconectar-se a qualquer momento “[...] não traz felicidade aos homens e mulheres que se rendem a essa pressão [...]”. Ao contrário, produz frustrações e insegurança, uma vez que “[...] a facilidade do desengajamento e do rompimento (a qualquer hora) não reduzem os riscos, apenas os distribuem de modo diferente, junto com as ansiedades que provocam [...]”. A patologia produzida na era da *conectividade* faz com que “[...] estar em movimento, antes um privilégio e uma conquista [...]”, virasse uma necessidade, ao mesmo tempo em que “[...] manter-se em alta velocidade, antes uma aventura estimulante [...]”, transformou-se numa tarefa cansativa e frustrante.

Em virtude dos recentes acontecimentos envolvendo nações e estados, não é preciso muito esforço para se perceber que a situação de fragilidade se aplica também no nível das grandes estruturas humanas, ou seja, das macro-organizações coletivas. A opressão, em todas as suas formas, se mantém ou se aprofunda nos tempos neoliberais. Imperialismo, fome, guerra, ecocídios, tirania, desemprego, abandono e tantas outras formas de violência e exclusão não só não arrefeceram, como, em muitos lugares, tornaram-se muito mais intensas¹⁰.

¹⁰ Essas denúncias foram e são bastante explicitadas em inúmeros trabalhos; por isso, sem esquecê-las, até porque, como nos ensina Freire, não há anúncio (transformação) sem denúncia (situação), e conscientes de que não podemos deixar de compreendê-las cada vez mais, optamos por não repeti-las aqui.

Por um lado, se a *conectividade* como princípio físico, cada vez mais aplicado ao campo tecnológico e ao mundo cotidiano dos indivíduos, é um fenômeno inexorável, por outro, enquanto fenômeno ontológico e social, é uma construção histórica, isto é, de possibilidades. É nesse sentido que o *menino conectivo*, condição existencial vivida e proposta por Paulo Freire, pode nos ajudar na busca de algumas pistas e perguntas para pensarmos, como propõe Bauman (2004, p. 13), sobre os “[...] riscos e ansiedades de se viver junto, e separado, em nosso líquido mundo moderno [...]”.

A explicitação e aplicação dessa condição/princípio, seja no campo do conhecimento – pensada em relação às comunidades aprendentes, ao conhecimento compartilhado, às redes, à intertransdisciplinaridade, entre outras –, seja no mundo dos valores, pode ser também uma contribuição ao longo e complexo caminho de uma ética universal do gênero humano, tão necessária quanto urgente e possível à produção de novas relações entre pessoas e entre nações.

Finalmente, compreendemos também a pertinência social deste projeto, do ponto de vista de sua autenticidade temática.

Para estabelecer o nosso cerco epistemológico, entre outras ações, examinamos títulos e temas em 320 obras (livros, dissertações e teses) publicadas até 1996 – na mais completa biobibliografia, até então organizada sobre Freire, em que estão relacionados trabalhos não apenas brasileiros, mas de outras partes do mundo (GADOTTI, 1996). Investigamos, igualmente, os acervos da Universidade de São Paulo (USP) e da Universidade de Campinas (Unicamp), mapeando teses, dissertações, periódicos, livros dedicados aos estudos do educador. Além disso, recorreremos a sistemáticas consultas virtuais pela rede mundial de computadores.

Nessa jornada, constatamos que há muitos trabalhos dedicados a Paulo Freire, destacando ora uma categoria de conhecimento, ora um recorte humanístico-existencial. Porém, em nossa busca, até então, não existe nenhum estudo que dê conta de uma explicação integradora da vida e da obra de Freire fundada numa ontologia conectiva. No que pudemos observar, há trabalhos de grande envergadura e que se tornaram obras de referência, como *Paulo Freire: entre o grego e o semita* (696 p.), de Benedito Eliseu Leite Cintra (1992), defendido na Unicamp, em 1992, e o já citado *Paulo Freire: uma biobibliografia* (765 p.), organizado por Moacir Gadotti

(1996)¹¹, para citar apenas esses. Porém, a despeito do alcance da obra de Paulo Freire, estudada que é a partir de inúmeros ângulos, e pela recente discussão em torno das noções destacadas por nós neste projeto, o problema-objeto que estamos tratando não foi ainda abordado em outro trabalho.

Diante desse quadro e das razões apresentadas, acreditamos ser possível afirmar a pertinência do estudo aqui proposto.

Adorno (2000, p. 43), o *scholar* frankfurtiano, à maneira oracular, nos ensina: “Não há ser no mundo em que a ciência não possa penetrar, mas, aquilo que a ciência pode penetrar não é o ser.”

Buscando coerência com a sentença adorniana, este trabalho não pretende, e nem poderia, traduzir ou explicitar o ser Paulo Freire. Nossa missão consiste em tentar entender dele e sobre ele um pequeno fragmento. Assim, conscientes de que a questão do saber educacional possui dimensões macro-pedagógicas, impossíveis de se esgotarem num único exame, nossa proposta aqui requer humildade. Desejamos que este estudo possa, sob o prisma da epistemologia e da didática, dar uma singela contribuição ao debate – em termos de conhecimento, compreensão, significação e aplicação – sobre as leituras e releituras do legado de Paulo Freire no campo das ciências sociais, notadamente, da Educação.

3 Procedimentos metodológicos e quadro teórico

A hipótese central deste trabalho é a de que Paulo Freire, embora estudado sob múltiplas dimensões (marxista, marxista cristão, existencialista, fenomenólogo, iluminista, moderno, pós-moderno, dialético, libertador, libertário etc.) captadas em sua teoria ou em sua prática, não pode ser limitado a descrições hegemônicas ou, pior ainda, *embotado* numa única corrente de pensamento.

Por outro lado, se uma rotulagem acadêmica é inviável, entendemos que a complexidade em Freire não se faz a partir de possível ecletismo *cousinista* contido em sua filosofia, como pretendem fazer crer alguns de seus críticos, a ponto de se afirmar ou, no mínimo, insinuar que suas idéias resultam de uma *geléia geral* teórica.

¹¹ Com a colaboração de Ana Maria Araújo Freire, Ângela Antunes, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutierrez, Heinz-Peter Gerhardt, José Eustáquio Romão e Paulo Roberto Padilha.

O que ocorre em Paulo Freire, enquanto pensador e educador, em nosso entendimento, é um procedimento aberto de busca e de construção, rigorosamente crítico e criativo, que possibilitou o florescimento de idéias e princípios originais.

Em seu conjunto, tais idéias e princípios resultaram numa práxis ético-político-pedagógica *sui generis*, inicialmente focada num contexto específico, cuja evolução teórica e aplicação elevaram-na a um status de universalidade. Assim nos esclarece Antonio Joaquim Severino:

[Freire] Criou uma Filosofia da Educação extremamente autêntica, profunda, fundada numa antropologia. E exatamente porque lastreou essa antropologia na realidade histórica da sociedade brasileira, ela ganha, simultaneamente, um alcance universal. (apud PAULO FREIRE, 1998).

Para nós, o ato criador de Freire repousa sobre um princípio que ele carrega desde a infância e que o aperfeiçoa e radicaliza ao longo de sua história: a *conectividade*. À *conectividade*, Paulo Freire incorporou uma concepção de infância, produzindo um hibridismo conceitual¹² denominado por ele de *menino conectivo*. Uma metáfora – ao mesmo tempo, uma categoria de análise antropológica – à qual recorreremos para tentar demonstrar as hipóteses nucleares do nosso trabalho.

No percurso de explicitar essa totalidade investigativa, nossos exames priorizarão as seguintes dimensões: axiológica (capítulo 2), epistêmica (capítulo 3) e praxiológica (capítulo 4). A primeira refere-se ao campo valorativo do educador. A segunda diz respeito às questões relativas a uma teoria do conhecimento. A última focaliza a práxis político-pedagógica de Freire, ao mesmo tempo em que se traduz num esforço para identificar a produção da *conectividade* freiriana, por meio de uma cartografia ou pequeno panorama sobre como *freirianos* e *freirianas* têm procurado prosseguir e *reinventar* Paulo Freire em seus estudos, trabalhos, projetos, produções, movimentos etc.

Em seu conjunto, a tese se estrutura na sincronia de três momentos: a) conceituações de *conectividade*; b) manifestações dessa categoria em Freire; c) repercussões dessa categoria nos processos de transformação e experiências educacionais inspiradas no legado freiriano.

¹² A rigor, essa expressão pode se constituir num pleonismo, visto que, não existindo pureza conceitual, todos os conceitos tendem a ser híbridos.

As fontes empregadas na pesquisa são de caráter empírico-documental e bibliográfico. A primeira refere-se ao material colhido em entrevistas, informações avulsas, dados quantitativos, gravações de áudio e vídeo, entre outros. As entrevistas, em sua maioria, foram realizadas com educadores, intelectuais, parentes e pessoas que conviveram com Freire. A segunda, relativa às fontes bibliográficas, estrutura-se em três níveis: a) livros, artigos, entrevistas, cartas, entre outras fontes produzidas por Paulo Freire; b) autores da filosofia e da filosofia da educação; c) dissertações, livros, teses e artigos sobre Paulo Freire.

Esta é uma pesquisa de caráter empírico-teórico, por isso, os procedimentos básicos serão a reflexão crítica sobre a análise dos dados levantados e a pesquisa bibliográfica direcionada na perspectiva de diálogos críticos com os autores, livros, teses, artigos etc. Os fundamentos epistemológicos constituem-se num instrumental teórico elaborado sob referências de autores que buscam fornecer análises a partir de uma reflexão dialética e de uma perspectiva, genericamente, chamada por nós de *progressista*.

Paulo Freire, com frequência, lançou mão da expressão *progressista* para situar um conjunto de idéias e valores considerados por ele autenticamente críticos e propositivos à prática político-pedagógica. Falava em *concepção progressista da educação*, *educador progressista*, *posição progressista*, *atitude progressista*, *pedagogia progressista*, *prática progressista*, *perspectiva progressista* etc. Empregava também a expressão *pós-modernidade progressista* para referir-se à estrutura de pensamento que, libertando-se dos sectarismos e das ortodoxias, incorpora novas categorias, objetos e novas teorias do conhecimento. Distingue-se da pós-modernidade clássica, entre outros aspectos, centrada fundamentalmente na desconstrução das grandes narrativas. Por manter sua radicalidade ética nos valores da modernidade, em especial àquela de tradição marxista e cristã, e por combater a pseudo-inexorabilidade da história, sugerida pelo pensamento liberal, entre outras razões que retomaremos mais à frente, Carlos Torres (2005a) considera Freire um “modernista crítico”.

A idéia de *conectividade* neste trabalho está qualificada, como se vê no título, pelo adjetivo “radical”. Portanto, trabalharemos também essa noção na perspectiva em que o próprio Freire a apresentou. Para ele, a radicalidade é o antagônico do sectarismo. Essa noção, que é também uma atitude antropológica, registra-se já em seus primeiros trabalhos sistematizados. Originalmente fundado na idéia de

radicalização, evoluiu no decorrer de sua vida e se manteve até os seus últimos escritos. Freire sempre a empregou para fazer distinção entre uma ética radical e uma ética sectária. A primeira se materializa, concretamente, num posicionamento coerente e, ao mesmo tempo, crítico aos valores; a segunda se converte numa ortodoxia irracional que, em muitos casos, leva ao fundamentalismo.

Em *Pedagogia do oprimido*, Freire já explicitava essas distinções:

[...] a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. (FREIRE, 1987b, p. 25).

Mais de duas décadas depois, em *Pedagogia da esperança*, ele mostra a sua fidelidade a essa posição:

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a convivência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal. (FREIRE, 1999c, p. 12, grifos do autor).

Além do referencial freiriano, nossas interpretações comportarão, como destacamos anteriormente, as noções de complexidade, transdisciplinaridade e universalidade. Embora Freire não tenha se preocupado em discutir esses termos, essas são categorias que se completam. Isso se esclarece à medida que vislumbramos a obra freiriana como um autêntico mapa categorial que, originário no campo da pedagogia, não se limita a ele (sendo por isso complexo) e, emergido da ótica dos oprimidos, não se restringe a um espaço geoeconômico ou de classe (é, portanto, universal). Tais categorias, no pensamento de Freire, assumem uma luta política pela autodeterminação do indivíduo e da sociedade. Neste sentido, como fenômeno prático, constitui-se em *resistência* e alternativa à *pedagogia da exclusão*. (GENTILLI; FRIGOTTO, 1995).

A universalidade em Freire se organiza em duas dimensões: a epistemológica e a ontológica. De fato, quando lemos os depoimentos de pessoas e certos trabalhos sobre Paulo Freire, é comum estabelecer-se relações entre a teoria freiriana e a pessoa de Freire. É nessa perspectiva que podemos supor que antes mesmo de conhecer os escritos de Tolstoi, Paulo Freire descobre e coloca em prática a máxima educacional do educador russo: “Se queres ser universal, fala da tua aldeia [...]” (VIEIRA, 1998, p. 21). Talvez não seja por outra razão que desde seus primeiros trabalhos em Angicos, Paulo Freire vem afirmando sua pernambucanidade e sua terrenalidade, noções que carregou em sua práxis educativa em todos os lugares por onde passou.

Desde o exílio na década de 60, Paulo Freire vem se constituindo como cidadão do mundo, na expressão progressista do termo. Da mesma forma, o seu pensamento, por sua universalidade, conduz à construção da cidadania¹³ da humanidade. Assim, dialogando com e a partir dos camponeses do Chile, dos homens e mulheres de Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, de Angicos ou de qualquer outro lugar do planeta, Paulo Freire, com suas lições, nos ensina a reconstruir o elo que une a aldeia ao universo, condição básica para a reinvenção da dimensão planetária da pessoa humana.

Em síntese, este trabalho nos revela a existência de quatro hipóteses integradas: a) a *conectividade* radical em Paulo Freire resulta numa complexidade epistemológica, axiológica e praxica; b) ao gerar um pensamento complexo e transdisciplinar, Freire alcança uma dimensão universal; c) a complexidade e a universalidade do pensamento freiriano, unificando objetividade e subjetividade, propugna uma práxis libertário-libertadora; d) a práxis freiriana materializa-se em resistências e alternativas a múltiplas manifestações de opressão e exclusão, ao mesmo tempo em que se concretiza na proposição de *inéditos-viáveis* para uma Educação local e global lastreada numa ética humana universal.

¹³ Nas palavras de Leonardo Boff, cidadania significa “[...] a capacidade de um povo e dos cidadãos de moldarem seu próprio destino (cidadania nacional), em consonância com o destino comum da humanidade e da Terra (cidadania terrenal) [...]” (BOFF, 2000, p. 26). Moldar o destino exige, portanto, praticar a cidadania em todas as instâncias da vida, seja na microesfera do cotidiano escolar, seja nas lutas políticas mais amplas (ANTUNES, 2002).

Capítulo I



PAULO FREIRE, UM MENINO CONECTIVO

CAPÍTULO 1

PAULO FREIRE, UM MENINO CONECTIVO

1.1 A condição *menino* do homem Paulo Freire

*H*á três motivações que nos conduziram ao procedimento de examinar a perspectiva do *menino conectivo* em Freire.

A primeira está no fato de que se trata de uma figura de linguagem criada pelo próprio educador aqui em estudo. Uma construção do pensador que, voltando o olhar sobre si mesmo e contrariando as tradicionais rotulações e convenções acadêmicas, produziu a sua auto-definição. Assim o confirmamos em muitos de seus textos, preleções ou mesmo em situações informais, seja de maneira explícita ou tácita, em períodos distintos de sua existência.

Outra razão é que consideramos essa imagem bastante rica em possibilidades discursivas e, ao mesmo tempo, muito adequada para uma possível descrição – ainda que nunca definitiva – de Paulo Freire. Remetendo-nos a um conjunto de transposições, tal representação nos oferece um leque significativo de elementos de ordem estética e epistemológica, que nos possibilita construir a imagem mais próxima possível que, a partir de nossos exames, traduz a personalidade histórica que ora investigamos.

A terceira incentivadora de nossa escolha reside na descoberta de que, ao colocarmos a *lente* do *menino conectivo* sobre a leitura biobibliográfica de Freire, progressivamente percebemos que essa construção não resultava de um ato gratuito de Paulo Freire, mas de uma profunda convicção existencial sua.

Examinando os seus escritos e depoimentos das pessoas que o conheceram mais intimamente, observamos que Freire tinha um cuidado muito especial com as palavras. Não dizia coisas sem sentido. Nunca recorria às sentenças ou expressões apenas por sua boniteza. Aliada ao elemento estético, constante em seus trabalhos, o que dizia e escrevia possuía a marca de uma intencionalidade pedagógica radical.

Segundo Romão (2002a), esse caráter estava igualmente presente, fosse numa conferência, fosse em momentos informais, como num gesto cotidiano de contar uma piada. Preocupando-se tanto com as “[...] formas do conteúdo quanto

com o conteúdo das formas [...]” (COELHO, Edgar, 2006), lançava mão de variados e inusitados recursos em sua prática político-pedagógica.

Portanto, ao reportar-se a si mesmo como um *menino conectivo*, enquanto fenômeno coerente com a sua própria consciência, para nós, Freire está dizendo algo denso e verdadeiramente carregado de sentido.

Examinando as fontes das categorias ou expressões comuns em Paulo Freire¹⁴ – entre outras, diálogo, curiosidade, amorosidade, boniteza, dialogicidade, conscientização, inconclusão, contextualização, leitura do mundo, projeto-político-pedagógico –, entendemos que elas não vêm de uma corrente única do pensamento social em que Freire se filiaria. Na verdade, resultam mais de uma postura que Paulo Freire desenvolveu, desde tenra idade, ao se relacionar com o mundo do conhecimento, com o mundo dos valores e em sua práxis. Trata-se de uma postura antropologicamente conectiva, própria de todo ser humano, mas que em Freire adquiriu um grau de consciência extraordinário.

Em sua perspectiva antropológica, ou seja, na existência inteira de Freire, a *conectividade* é uma espécie de categoria-mestra. A partir dela se desenvolve uma complexa história, marcada que foi pelo homem filósofo, educador, administrador, pensador, militante político entre outras dimensões possíveis de se captar nesse ser humano que, ainda em vida, foi reconhecido como mito¹⁵.

¹⁴ Diga-se que muitas dessas noções não são criações de Freire, mas adquiriram nele ressignificações específicas.

¹⁵ De nossa parte, não há intenção de enfatizar a mitificação de Freire na perspectiva de colaborar com ela. Mas, de reconhecê-la, historicamente. Há muitos exemplos manifestos em homenagens em todo o mundo, e também nas práticas de vários grupos sociais. Contudo, apenas para mostrar alguns desses indícios, vejamos o que diz Fernando Henrique Cardoso, na época Senador da República, referindo-se à expressão de Freire no mundo, muitos anos antes de sua morte: “Eu convivi com Paulo Freire por muito tempo, primeiro em Santiago e, mais esporadicamente, quando ele estava na Suíça e [...] naquela época ele era já um homem muito famoso, um homem que tinha pôster nos Estados Unidos, com a cara dele, que fazia conferências em toda a parte do mundo [...] É preciso conhecê-lo de perto para entender depois como é que ele teve tanta influência e tem tanta influência pelo mundo afora [...] eu acho que ele, seguramente, é hoje no mundo, talvez, um dos cinco brasileiros mais conhecidos nos meios intelectuais. Seguramente, o Paulo está entre esses cinco, e na área dele é imbatível, é uma força realmente enorme, uma capacidade enorme de conhecimento.” (CARDOSO, 2005, p. 85). Paulo Freire tinha consciência da tendência mitificadora. Evidentemente, qualquer pessoa que tenha uma obra traduzida para quase 40 idiomas e receba mais de trinta títulos *honoris causa* (e seguramente neste caso são bem poucas!) sente o peso da fama. Em alguns momentos Paulo Freire falou sobre isso. Ao tratar do impacto e reconhecimento que teve com a *Pedagogia do oprimido* disse “[...] se não tiver uma ‘boa cachola’, você corre o risco de se perder. [...] O livro me fez conviver com o prestígio e com a necessidade de controlar-me diante do prestígio, de não perder a humildade, de não deixar a minha necessária e indispensável humildade ser ameaçada.” (FREIRE, 2005b, p. 238-239).

1.1.1 Origem e construção da metáfora

Não nos cabe, neste trabalho, fazer uma revisão bibliográfica do significado ou *sentido da infância* na história, trabalho já desenvolvido por pesquisadores, seja do campo da historiografia, seja da psicologia ou psicanálise. Fundamental em nosso entendimento aqui é mostrar o sentido que Paulo Freire atribuiu a essa categoria existencial que, conforme aponta Philippe Arriès, no clássico *História social da criança e da família*, durante grande parte do processo humano esteve fadada ao limbo.

No atestado do historiador francês (ARRIÈS, 1978, p. 275), desde os tempos da *paideia* dos antigos até o advento dos tempos modernos e por muito tempo depois nas classes populares “[...] crianças misturavam-se com os adultos assim que eram consideradas capazes de dispensar a ajuda das mães ou da amas, poucos anos depois de um desmame tardio [...]”. Não havia tempo nem espaço para a sensibilidade. A integração desses seres *indefinidos* na comunidade dos homens, segundo diz, fazia parte natural do movimento da vida coletiva que “[...] arrastava numa mesma torrente as idades e as condições sociais, sem deixar a ninguém o tempo da solidão e da intimidade.”

Moacir Gadotti, ao abordar também esse tema, retoma a distinção a respeito das dimensões relativas à criança. Segundo ele,

Há duas palavras latinas muito importantes quando falamos da criança: *infans* e *ingenuus*. *Infans* significa “sem fala” e *ingenuus* significa “nascido livre”. Na verdade, trata-se de duas concepções da infância. A primeira nega à criança o direito à fala, a expressar sua vontade, seus direitos; a segunda busca entender a criança como um ser livre, em construção permanente de sua liberdade (2005a, p. 11, grifos do autor).

Problematizando a condição “sem fala” (*infans*), encontram-se os estudos que Santos Neto e Silva (2007) têm realizado a respeito do sentido existencial e histórico da infância na perspectiva de se discutir uma *Pedagogia da infância oprimida*.

Tomando como aportes, entre outros, as reflexões de Paulo Freire e de Giorgio Agamben, filósofo veronense, Elydio dos Santos Neto, diretor da Faculdade de Educação da Unimep, e Marta Regina Paulo da Silva, educadora na mesma universidade, afirmam que, para além das idéias de minoridade, inferioridade e

dependência, a infância “[...] é uma condição da existência humana [...]”, sendo “[...] uma das manifestações do inacabamento do ser humano [...] uma de suas expressões de esperança.” (SANTOS NETO; SILVA, 2007). Segundo esses autores, a infância não se restringe a “[...] etapa cronológica [...]”. Ela, em verdade, é uma condição para que o próprio homem continue a viver, transformando, no cotidiano, a não-fala em língua e discurso capazes de colocá-lo na situação de criador de cultura.” (2007). Para Santos Neto e Silva, a infância é a “[...] raiz que nos torna abertos ao mundo, curiosos, inquietos, criativos, capazes de pensar um outro mundo, de construir uma outra História; de sermos sujeitos da experiência.” (2007).

Na perspectiva agambeniana, a infância é o lugar da experiência. É por tal razão que “[...] experienciar significa necessariamente [...] reentrar na infância como pátria transcendental da história [...]” (AGAMBEN, 2005, p. 65). Nas conclusões do autor italiano, é o alojamento e o eterno visitar da infância no ser humano que possibilita a reprodução e o avanço da existência. Nessa direção, afirma Agamben:

A história não pode ser o progresso contínuo da humanidade falante ao longo do tempo linear, mas é, na sua essência, intervalo, descontinuidade, *epoché*. Aquilo que tem na infância a sua pátria originária, rumo à infância e através da infância, deve manter-se em viagem. (2005, p. 65, grifo do autor)

Na obra *Infância e história*, esse mesmo autor, ancorando-se nas incursões wittgensteinianas, propõe a seguinte pergunta: “Se a expressão mais adequada para a maravilha da existência do mundo é a existência da linguagem, qual será então a expressão justa para a existência da linguagem?” (AGAMBEN, 2005, p. 17). Ele mesmo aponta o caminho dizendo:

A única resposta possível a esta pergunta é: a vida humana enquanto *ethos*, enquanto vida ética. Buscar uma *pólis* e uma *oikía* que estejam à altura desta comunidade vazia e impresumível, esta é a tarefa *infantil* da humanidade que vem. (AGAMBEN, 2005, p. 17, grifos nossos).

Ao associar a categoria *conectividade* à condição existencial do *menino*, Paulo Freire vai a sua raiz existencial. Mas não está preocupado em definir-se ou interpretar-se *menino* a partir dos cânones das ciências da infância. Mesmo no campo filosófico, em nenhum momento, Freire explicita definições sistematizadas sobre isso. Embora se possam captar em sua obra elementos de uma filosofia para

a criança ou de uma *pedagogia da infância oprimida*, como fazem Santos Neto e Silva, a infância não é objeto de tratamento rigoroso e sistemático em seus estudos.

Na idéia de *menino conectivo*, é o senso intuitivo¹⁶ que ampara Paulo Freire na construção desse arquétipo. Essa condição-conceito desvela-se, de forma mais nítida, em sua antropologia, à medida que observamos transposições de um categórico-comportamental relacionado ao que, geralmente, entendemos por infância, criança ou, na expressão mais usada por Freire, *menino*.

Nesse sentido, ao empregarmos a palavra *menino* no contexto e na composição de uma metáfora, entendemos não haver necessidade, e nem seria possível recorrer, neste trabalho, ao rigor conceitual das ciências psicobiofísicas para defini-la como categoria de análise neste trabalho. Assim, a perspectiva da metáfora é representada aqui pelo entendimento que o senso comum¹⁷ elabora dessa categoria, visto que foi assim que Freire a concebeu. Por isso, em alguns momentos, usaremos no decorrer do texto as palavras *criança* e *infância* como

¹⁶ A intuição é uma característica que Freire descreveu em alguns momentos como recurso tanto de sua prática pedagógica como de um princípio na construção do conhecimento: “Desde o início, eu estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. *Eu tinha intuição*. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia.” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 39-40, grifos nossos).

¹⁷ Desde autores como Georg Lukács, Lefebvre, Husserl, que trataram de questões relacionadas ao cotidiano, passando Habermas, Agnes Heller e Boaventura de Sousa Santos, o senso comum tem ganhado outro foco. Esses e outros autores têm demonstrado que, para além dos preconceitos de uma forma de fazer ciência que relega o senso comum à categoria de trevas, ele é um ponto de partida e pode ser um aliado do conhecimento. Aliás, negá-lo como forma de conhecer é negar a História, visto que foi essa categoria que orientou a humanidade na maior parte de sua trajetória. Dele temos muito a aprender ou a perder se, como diz o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos (2000), desperdiçarmos a experiência por ele produzida. Nessa direção nos fala Agnes Heller, da Escola de Budapeste. Ela considera que o senso comum está presente, em maior ou menor nível, na cotidianidade de todo indivíduo, como forma de conhecimento fundamentada sobre a base da probabilidade e da possibilidade. Para ela, o dia-a-dia, em geral, está repleto de situações que exigem dos seres humanos atitudes “espontâneas”, portanto, desprovidas de reflexões epistemológicas. No entanto, através dessa espontaneidade, os indivíduos conseguem se orientar e dar respostas satisfatórias às suas necessidades. Sobre isso, Heller (1985, p. 32) lembra que: “A assimilação do comportamento consuetudinário, das exigências sociais e dos modismos, a qual, na maioria dos casos, é uma assimilação não tematizada, já exige para sua efetivação a espontaneidade. Pois, se nos dispuséssemos a refletir sobre o conteúdo da verdade material ou formal de cada uma de nossas formas de atividade, não poderíamos realizar nem sequer uma fração das atividades cotidianas imprescindíveis; e, assim, tornar-se-iam impossíveis a produção e a reprodução da vida na sociedade humana [...] na cotidianidade podemos efetivamente nos orientar e atuar com ajuda de avaliações probabilísticas, na medida em que, abaixo dessa linha, na esfera da mera possibilidade, ainda não podemos consegui-lo e, por cima da correspondente fronteira superior, na esfera da segurança científica, já não mais o necessitamos.” Não nos custa igualmente lembrar que o ponto de partida da teoria freiriana sobre a “do-discência” (ensinar-aprender), a *leitura do mundo* – que precede a leitura da palavra – é o encontro entre educador e educando permeado pelos elementos do senso comum.

sinônimas do verbete *menino*, embora as áreas especializadas nesse assunto possam fazer distinção rigorosa entre esses termos.

Um pequeno trecho revela aspectos do entendimento de Freire a respeito da idéia de *infância*:

Creio que, se a opção do povo nicaragüense for respeitada, a Nicarágua poderá, neste fim de século, dar-nos um testemunho realmente importante em torno de como reinventar uma sociedade.

Em minha primeira visita a Manágua, em novembro de 79, falando a um grupo grande de educadores no Ministério da Educação, dizia a eles como a revolução nicaragüense me parecia ser uma *revolução menina*. Menina, não porque recém-“chegada”, mas pelas provas que estava dando de sua *curiosidade*, de sua *inquietação*, de seu *gosto de perguntar*, por *não temer sonhar*, por *querer crescer, criar, transformar*.

Disse também naquela tarde quente que era necessário, imprescindível que o povo nicaragüense, lutando pelo amadurecimento de sua revolução, não permitisse porém que ela envelhecesse, matando em si a *menina* que estava sendo. Voltei lá recentemente. A menina continua viva, engajada na construção de uma *pedagogia da pergunta*. (FREIRE; FAUNDEZ, 1998, p. 158, grifos nossos).

Em nossos exames, como podemos observar nesse fragmento e em outros, constatamos que, tal qual num menino ou numa menina, determinadas categorias, valores ou condições – ousadia, curiosidade, amorosidade, admiração, encantamento, lealdade, espontaneidade, informalidade, concretude, ingenuidade, esperança, inquietação, emotividade, ludicidade, teimosia, solidariedade, inventividade, intuição, totalidade, entre outras – se delineiam na biobibliografia de Paulo Freire.

Entretanto, pode-se questionar se essas categorias, valores ou condições pertenceriam à dimensão criança, mesmo quando usadas no senso comum. Isso exigiria também um longo estudo a ser feito em outro contexto. Por ora, entendemos ser suficiente refletirmos se os antagônicos das categorias mencionadas, em seu conjunto, representariam também esse arquétipo.

Em nosso entendimento, a condição criança não se manifestaria em pusilanimidade, incuriosidade, ódio, desinteresse, desprezo, desencanto, hipocrisia, artificialidade, formalidade, abstratividade, malícia, desesperança, passividade, frieza, calculismo, conformismo, indiferença, obsoletismo etc. Em situações “normais”, o bom senso diz que não parecem ser estas as características de um menino ou de uma menina.

Porém, é justo que se diga que um menino pode ser ao mesmo tempo ousado e medroso, ingênuo e malicioso etc., e mais ainda que, para cada categoria, valor ou condição, encontrar-se-ão crianças que, ao invés de incorporar tais *virtudes*, seriam verdadeiros representantes dos *vícios*.

Dessa premissa, concluir-se-ia, portanto, que a definição de menino em Freire estaria no campo da idealização. Sobre isso, poderíamos dizer que, além do fato de que os casos que incorporam os *vícios* representam exceções que confirmam a regra, a idealização é uma das principais senão a principal substância do arquétipo. Neste sentido, descrevem Japiassú e Marcondes:

Em Platão, [arquétipos são] as idéias como protótipos ou modelos ideais das coisas; em Kant, o entendimento divino como modelo eterno das criaturas e como causa da realidade de todas as representações humanas do divino. [...] Jung [...] define os arquétipos como imagens ancestrais e simbólicas, desempenhando uma dupla função: a) exprimem-se através dos mitos e lendas que pertencem ao fundo comum da humanidade; b) constituem-se, em cada indivíduo, ao lado de seu inconsciente pessoal, o inconsciente coletivo que se manifesta nos sonhos, nos delírios e em algumas manifestações artísticas. (1996, p. 17).

Como, para nós, é o arquétipo que aqui nos interessa, essa descrição satisfaria a necessidade de nosso trabalho.

Outra questão que pode parecer problemática, e lograda ao campo da idealização, é a relação *conectividade-menino*. É que, raramente, poderiam muitos afirmar, constatamos uma *criança conectiva*, uma vez que o que mais caracteriza um menino ou uma menina é exatamente o oposto da *conectividade*, ou seja, a sua atitude egocêntrica. Afinal, como se diz no senso comum, toda criança não quer ser o centro das atenções?

Nesse caso, *menino conectivo* tornar-se-ia, então, um contra-senso. Sendo uma expressão ambígua, carregaria em si, ao mesmo tempo, as características da infância e do adulto que, naturalmente, se auto-excluem, uma vez que não se pode ser duas coisas ao mesmo tempo. Por essa perspectiva, instaurar-se-ia um paradoxo. Para além do fato de que o egocentrismo também pode ser entendido como uma forma de conexão, esse raciocínio parte de uma premissa positivista.

Em se tratando de Freire, temos consciência de que a criação *menino conectivo* não se inscreveria na tradição positivista. Como sabemos, a perspectiva desse educador é, historicamente, de origem hegeliana. Daí que jamais Freire se

consideraria, arquetipicamente, *homem conectivo*, pois ele (homem) o é (conectivo), por regra natural da existência. Também não se definiria como um *menino egocêntrico*, posto que, supostamente, e pela mesma razão, tratar-se-ia de uma tautologia.

Na interpretação de Romão, a concepção filosófica de Freire repousa sobre uma construção dialético-dialógica. Afirma Romão:

Enquanto o Materialismo Dialético enfatizou o conflito entre a tese e a antítese, no sentido da destruição de ambas para a geração da síntese, Paulo desenvolveu uma concepção na qual está implícita [...] que, no mesmo processo, a construção da síntese não se dá pela destruição, mas pela convergência dialógica que, no mesmo momento da destruição, também se ocorre entre a tese e a antítese, e é esta *conjunção* positiva que faz nascer a síntese. (ROMÃO, 2006b, grifo nosso).

Assim, entendemos que é na originalidade dialético-dialógica de Freire que se constrói o arquétipo *menino conectivo*. Ele não exclui, mas incorpora os elementos do adulto. Resultante de dois contraditórios convergentes, desenha-se nessa imagem uma síntese coerente de Paulo Freire.

1.1.2 Freire por Paulo Freire

Em suas obras, a recorrência à infância para ilustrar e tratar de variados temas é uma constante. Em preleções escritas ou orais, Freire, ora de maneira explícita, ora indiretamente, fez referências às suas experiências pessoais, bem como às experiências de outras pessoas, freqüentemente ilustrando-as com a metáfora do menino.

Não vamos aqui transcrever todos os momentos em que ele lança mão desse recurso. Destacamos apenas alguns, em que Freire recupera essa condição, como princípio e prática, subjacentes e *a priori*, de sua concepção de *ser-menino*.

Em *A importância do ato de ler*, obra publicada pouco mais de um ano após o seu retorno do exílio e escrita em parte sobre as suas experiências educacionais em São Tomé e Príncipe, Freire recupera amplo contexto de sua infância. Nela fala da leitura do seu mundo como condição à leitura da palavra escrita para a ampliação do entendimento de seu contexto local e geral.

Numa provocação dialógica comum em seus escritos pedagógicos, Paulo Freire, escrevendo sobre o ato de escrever a respeito da *importância do ato de ler*, chama a atenção para a sua própria atitude de escritor. Para tanto, convida o leitor a adentrar o mundo de sua infância, o *lôcus* primeiro de sua leitura e de sua escrita.

Dada a relevância do trecho e pelo fato de que o mesmo aborda um dos focos centrais desta tese, sentimo-nos à vontade para reproduzir dele, integralmente, um considerável período:

Aceitei vir aqui para falar um pouco da importância do ato de ler. Me parece indispensável, ao procurar falar de tal importância, dizer algo do momento mesmo em que me preparava para aqui estar hoje; dizer algo do processo em que me inseri enquanto ia escrevendo este texto que agora leio, processo que envolvia uma compreensão crítica do ato de ler, que não se esgota na decodificação pura da palavra escrita ou da linguagem escrita, mas que se antecipa e se alonga na inteligência do mundo.

[...] No esforço de re-tomar a infância distante a que já me referi, buscando a compreensão do meu ato de ler o mundo particular em que me movia, permitam-me repetir, re-crio, re-vivo, no texto que escrevo, a experiência vivida no momento em que ainda não lia a palavra. E algo que me parece importante, no contexto geral de que venho falando, emerge agora insinuando a sua presença no corpo destas reflexões. Me refiro a meu medo das almas penadas cuja presença entre nós era permanente objeto das conversas dos mais velhos, no tempo de minha infância. As almas penadas precisavam da escuridão ou da semi-escuridão para aparecer, das formas mais diversas – gemendo a dor de suas culpas, gargalhando zombeteiramente, pedindo orações ou indicando esconderijos de botijas. Ora, até possivelmente os meus sete anos, o bairro do Recife onde nasci era iluminado por lampiões que se perfilavam, com certa dignidade, pelas ruas. Lampiões elegantes que, ao cair da noite, se “davam” à vara mágica de seus acendedores. Eu costumava acompanhar, do portão de minha casa, de longe, a figura magra do “acendedor de lampiões” de minha rua, que vinha vindo, andar ritmado, vara iluminadora ao ombro, de lampião a lampião, dando luz à rua. Uma luz precária, mais precária do que a que tínhamos dentro de casa. Uma luz muito mais tomada pelas sombras do que iluminadora delas.

Não havia melhor clima para peraltices das almas do que aquele. Me lembro das noites em que, envolvido no meu próprio medo, esperava que o tempo passasse, que a noite se fosse, que a madrugada semiclaresada viesse trazendo com ela o canto dos passarinhos “manhecedores”.

Os meus temores noturnos terminaram por me aguçar, manhãs abertas, a percepção de um sem-número de ruídos que se perdiam na claridade e na algazarra dos dias e que eram misteriosamente sublinhados no silêncio fundo das noites.

Na medida, porém, em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e o entendia na “leitura” que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo.

Mas, é importante dizer, a “*leitura*” do meu mundo, que me foi sempre fundamental, *não fez de mim um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas. A curiosidade do menino não iria distorcer-se pelo simples fato de ser exercida*, no que fui mais ajudado do que desajudado por meus pais. E foi com eles, precisamente, em certo momento dessa rica experiência de compreensão do meu mundo imediato, sem que tal compreensão tivesse significado malquerenças ao que ele tinha de encantadoramente misterioso, que eu comecei a ser introduzido na leitura da palavra.

A decifração da palavra fluía naturalmente da “leitura” do mundo particular. Não era algo que se estivesse dando superpostamente a ele. Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo e não do mundo maior dos meus pais. O chão foi o meu quadro-negro; gravetos, o meu giz. (FREIRE, 1988, p. 11-15, grifos nossos)

Em 1984, quando presidente do Conselho de Educação de Adultos da América Latina, no Centro Cultural San Martín, de Buenos Aires, Paulo Freire retoma a atmosfera de sua infância e de sua condição menino:

Yo quisiera volver a recuerdos de mi infancia, a etapas que llamaria de *alienación de la niñez* [...] Lo más impresionante de este niño recifense, que hoy tiene 63 años y que se sigue sintiendo joven es que tenía un enamoramiento natural por algunas ciudades cuyos nombres sólo conocía a través de las clases de geografía: Amsterdam, Londres y Buenos Aires. [...] Yo acaricié por mucho tiempo el placer de conocer la tierra de Buenos Aires [...] para sentirla, para amarla. [...].

Un día recibí una primera invitación para materializar el viejo sueño. Yo luchaba conmigo mismo porque *me impacientaba por saber si podría ver*, con el corazón abierto, Buenos Aires, y así confirmar las aspiraciones de niño y poder entregarme a esta ciudad. [...] Uds. no pueden imaginar el alboroto que se produjo dentro de mi mismo con esta invitación. Parecía *como si fuera um adolescente* preparándose para el primer encuentro de amor. (1984, p. 11-12, grifos nossos).

Outro momento particularmente importante de uma auto-avaliação de Freire está descrito no livro de Marlene Blois *Reencontros com Paulo Freire*, publicado em 2005. Trata-se de uma série de 15 entrevistas gravadas entre 1986 e 1988 pela Rádio MEC, em parceria com a Rádio Cultura de São Paulo. Depois de editadas, essas quase oito horas de gravações, intituladas *Encontros com Paulo Freire*, foram ao ar por meio de várias emissoras radiofônicas, entre maio e agosto de 1989.

Segundo Marlene Blois (2005, p. 19), à época produtora e apresentadora da Rádio MEC, para esse trabalho, ela e Paulo acertaram que “[...] não haveria um

roteiro pré-elaborado para a gravação das entrevistas, que seria um bate-papo solto e descontraído entre amigos.”

Observa-se nas gravações que, embora não houvesse roteiro sistemático, a sua infância, ponto de partida do primeiro encontro, era sempre retomada ainda que os temas dos encontros seguissem uma evolução cronológica. Em termos gerais, esse trabalho constituiu-se numa autobiografia falada de Freire.

Mas, ao falar de sua infância, como em qualquer outro momento de sua vida, Freire procura sempre compreendê-la em sua beleza, em seus valores, extraíndo desses contextos lições epistemológicas. É o que podemos perceber no trecho abaixo:

Mas esse *menino daquele tempo*, misturado com os mal-assombrados, eu tive experiências formidáveis nesse sentido. Eu aprendi a só aceitar que o medo me dominasse quando eu, ou depois que eu não descobria uma razão plausível, uma razão razoável. Racional, para aquilo que estava parecendo ser irregular. Por exemplo, você sabe o que é que de manhãzinha, quando eu brincava no quintal com meus irmãos e sob a luz do sol, o canto dos passarinhos, o vento soprando, os ruídos ficavam de tal maneira imersos num barulho maior, que era o barulho do dia mesmo [...] Da vida começando, e depois da vida já montada, 10 horas da manhã, os meninos brincando, havia muitos ruídos, de tal maneira que... E esses ruídos eram compatíveis, tinham que ver, havia uma legitimidade para os ruídos. De noite, na escuridão da noite, no silêncio da noite, qualquer daqueles ruídos que de manhã passavam despercebidos, crescia... Então você veja que exercício formidável eu fiz na minha infância. Foi nas manhãs, em certo modo, identificar certos ruídos, que naquela hora não me davam nenhum medo e que de noite podiam dar. De maneira que quando chegava a noite que eu ouvia um ruído daquele eu sabia porquê. O que era, por exemplo, um desses ruídos que eu identifiquei de manhã, estranhos, e que de noite poderia parecer um gemido de alma, de alma mal-assombrada, era uma árvore, um galho de árvore roçando no outro. Com o vento soprando, ele fazia um ruído que de manhã se perde. De maneira que então... *eu não quero dizer a vocês e nem a quem me ouve hoje, que eu virei um adulto, que eu fiquei um adulto* [...].

Não, não, eu era uma criança, eu gostava de brincar, de jogar futebol, de puxar cavalinho, de andar montado num pedaço de pau que eu cortava, como se fosse meu cavalinho... isso tudo... Mas ao mesmo tempo que eu fazia isso eu *desenvolvi em mim essa capacidade de percepção dos ruídos, das cores*. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 27, grifos nossos).

Se, para falar de temas de sua vida adulta recorre à sua meninice, a narrativa dialética de Freire, falando da infância, obriga-o também a politizá-la. Observemos quando trata da questão de sua saída de Recife para Jaboatão:

Esse possivelmente foi o meu segundo exílio, porque o primeiro foi quando eu *saí da barriga de minha mãe*. (risos...) Esse é o *primeiro exílio* dos homens e das mulheres. O segundo foi quando eu saí dessa casa onde eu nasci e fui morar em Jaboatão, e a gente saiu daí por questão de sobrevivência. Foi em plena crise de 29. A gente saiu em 32 daí. Então, em Jaboatão eu cheguei lá no começo, enfim, na adolescência, e fiz grandes amigos, alguns morreram, meninos populares. Em Jaboatão eu tive essa chance de ter amigos e de criar amizades na classe social a que eu pertencço, a que pertencia na época já, e na classe trabalhadora. Quer dizer, eu *costumo até dizer que eu e meu irmão éramos meninos conjunção, quer dizer, conectivos*, funcionam de ligar uma oração à outra etc. [...] Aditivos, entende, quer dizer, nós tínhamos amigos da nossa classe social e amigos da classe trabalhadora. (apud BLOIS, 2005, p. 28, grifos nossos).

Ainda nessa perspectiva de releitura sociológica, distante agora em sua maturidade adulta, busca na experiência de menino uma explicação que, no contexto em que ocorrera, não lhe era ainda possível:

É interessante ver como a geografia do menino Paulo mudou. Eu saí de um quintal grande e fui para uma geografia em que esse quintal do Recife se alongou em cem vezes. De repente eu estava andando nas áreas rurais de Jaboatão [...] a geografia mudou e necessariamente começou a mudar também a compreensão do mundo do menino. Isso que a gente via, chamada a psicologia do menino, foi mudando, mudou com a geografia, que *mudou a sociologia do menino*. Quer dizer, então, o aspecto, a natureza, a relação entre mim e o mundo mudou [...] Essa consciência se cria na tua relação com o mundo e com os outros. *E quase sempre tu tens a consciência disso depois que tu te distancias do momento em que a consciência começou a se gestar*. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 29, grifos nossos).

No prefácio do penúltimo livro em vida do educador, *À sombra desta mangueira*, Ladislau Dowbor (2005, p. 12) destaca também a *conectividade* de Freire com a infância no que o economista chama de *âncora da identidade*. Segundo ele,

[...] a obra 'tateia', no melhor dos sentidos, construindo pontes e caminhos entre os cheiros e sabores da infância, a educação formadora e transformadora, as dinâmicas tecnológicas do mundo moderno, as injustiças e absurdos econômicos, a busca das alternativas políticas, e os compromissos pessoais que estas alternativas implicam, voltando à mangueira como âncora da identidade que se reencontra e se recia. (DOWBOR, 2005, p. 12)

Dowbor (2005, p. 14) mostra que o projeto de Freire consiste numa busca que “[...] reclama racionalmente o direito a suas *raízes* emocionais [...]” (grifo nosso). Para ele, a metáfora da sombra da mangueira, com todas as suas implicações relativas à boa qualidade de vida, comprometida atualmente pela avalanche do capitalismo no reordenamento do espaço com suas conseqüências econômicas, sociais e ambientais, é “[...]um conceito muito mais amplo do que esquerda e direita, e profundamente *radical*: o da solidariedade humana [...]” (grifo do autor). Para Dowbor (2005, p. 14), “[...] é a volta à sombra da mangueira, ao ser humano completo [...]”, diríamos nós, ao paradigma do *menino conectivo*, que poderá garantir aos indivíduos e à humanidade fragmentada a superação de uma globalização que separa e exclui para a construção de um *novo sentido da existência* que recupere a planetaridade e a solidariedade, necessárias a outro mundo melhor e possível.

1.1.3 O último simpósio para explicar Paulo Freire

Se as idéias de conexão e de infância aparecem já nos primeiros trabalhos de Freire¹⁸, elas também evoluem e se mantêm até o momento mais amadurecido de sua vida.

Compulsando os seus escritos e falas, até então publicados, constatamos que a metáfora do *menino conectivo* é retomada também em sua última auto-avaliação num encontro educacional de que participou, meses antes de sua morte.

O contexto a que nos referimos é o Simpósio de Educação realizado entre 04 e 06 de setembro de 1996, em Vitória (ES), sob a organização do Centro Pedagógico da Universidade Federal do Espírito Santo. O foco central dos trabalhos era exatamente a discussão sobre quem era Paulo Freire, ou seja, como defini-lo ou quais as possíveis contribuições de seu trabalho ao pensamento em geral. Daí a razão do título do evento *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*.

¹⁸ Como verificamos em *Educação e Atualidade brasileira*, o primeiro trabalho acadêmico de Paulo Freire, sua tese de concurso para ingresso na Universidade do Recife. Esse trabalho foi publicado, postumamente, em 2001, pela Editora Cortez, com organização e contextualização de José Eustáquio Romão. Contou com a participação dos outros diretores fundadores do Instituto Paulo Freire, Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutierrez e Walter Steves Garcia, prefaciadores da obra. Valeu-se também dos depoimentos de Paulo Rosas, fundador do Centro Paulo Freire de Recife e de Cristina Heiniger Freire, filha de Paulo Freire.

Assim explicita, na apresentação, a organizadora do livro publicado com os principais trabalhos desenvolvidos no encontro:

A realização desse simpósio significou uma “grande experimentação coletiva” na qual pudemos, ao mesmo tempo, homenagear o eminente educador e debater sua obra e sua práxis político-pedagógica. O reconhecimento da relevância histórica, social, política, cultural e pedagógica do legado de Paulo Freire nos estimulou a construir um espaço/tempo de discussão e sistematização de sua práxis pedagógica. (VENTORIM, 2000, p. 9).

Paulo Freire faleceria no ano seguinte, oito meses depois do simpósio, no dia 02 de maio de 1997.

Participaram desse encontro, além do próprio Paulo, estudiosos conhecidos de sua obra, entre eles, Moacir Gadotti, Antonio Faundez, Pablo Gentilli, Luiz Eduardo Wanderley, Pedro Pontual, Balduino Antonio Andreola, João Eudes Rodrigues Pinheiro, Rosa Maria Torres, Osmar Favero, Lucíola Inês Pessoa Cavalcante, Maria Oly Pey, José Eustáquio Romão, Ana Maria Duarte do Vale Gomes, Célia Frazão Linhares, Janete Magalhães Carvalho, Euzi Rodrigues Moraes, Átila José dos Santos e Samuel Louzada Castro de Oliveira.

Todos esses educadores e pensadores apresentaram trabalhos que, reunidos, se constituíram, em 2000, numa publicação da Editora Edufes sob o título homônimo do evento¹⁹.

Homenageado, e intensamente discutido, Freire teve a sua participação numa mesa com a sociolinguísta Euzi Moraes e Vitor Buaiz, à época Governador do Estado do Espírito Santo. É na abertura de sua fala que Paulo Freire remete-se pela última vez, num debate público, sobre a sua condição menino que o marcou por toda a sua vida:

¹⁹ Organizados em torno de temáticas relacionadas ao pensamento ou à práxis freiriana, foram apresentados os seguintes trabalhos: a) A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no *contexto educacional brasileiro*; b) A teoria e a práxis de Paulo Freire em alguns *países da África, do Caribe e do Oriente Médio*; c) *Idéias freirianas e educação popular* hoje; c) A contribuição de Paulo Freire no debate sobre a refundamentação da *educação popular*; d) Paulo Freire e o *neoliberalismo*; e) Os pressupostos teórico-filosóficos do pensamento de Paulo Freire; f) O *projeto político-pedagógico* formulado na pedagogia libertadora; g) Repercussões do pensamento de Paulo Freire no campo de *educação de jovens e adultos*; h) Paulo Freire: primeiros tempos – os *movimentos de cultura* e educação popular nos anos 60; i) Paulo Freire na escola: uma experiência em *orientação educacional*; j) Paulo Freire na escola: experiências de uma *professora*; k) Paulo Freire e a *escola pública popular*; l) Escola pública popular: *escola cidadã*; m) O *pensamento pedagógico crítico no Brasil*: a presença de Paulo Freire; n) A construção do pensamento pedagógico-crítico no Brasil: diálogo da *abordagem freiriana com as demais pedagogias “progressistas”*; o) Diálogo com o educador Paulo Freire. (VENTORIM, 2000, p. 7-8, grifos nossos).

A *minha experiência de menino*, a que me refiro dizendo que *eu fui um menino conectivo*, quer dizer uma espécie de *conjunção* entre os meninos de classe média (como eu) e os meninos camponeses, obreiros urbanos, que foram meus companheiros. Eu ligava uns aos outros.

E os problemas das linguagens deles e da minha sempre me apaixonaram. Mas *eu sempre vi isso numa ótica política e ideológica antes mesmo de o saber*. Quer dizer, eu tinha um *sentido das coisas* antes delas acontecerem, e continuo tendo. Eu não sei se falei *nesses simpósio, que me estudou o tempo todo*, em uma certa qualidade que tenho, mas que, de modo geral, meus críticos não vêem nunca: eu sou profundamente adivinhador. Eu tenho uma sensibilidade, uma intuição. De modo geral, eu erro muito pouco com as minhas intuições. O meu grande esforço é não ficar nunca nos achados de minhas adivinhações. Não se sublinha muito isso, mas eu acho que é um bom caminho para me conhecer. (FREIRE, 2000a, p. 281-282, grifos nossos).

Curiosamente, a imagem da *conectividade* acompanha Paulo Freire desde o seu nascimento. Freire nasceu numa casa situada na *Estrada do Encanamento*, no bairro da Casa Amarela, no Recife (PE). Encanamentos são, possivelmente, as conexões materiais mais primitivas do trabalho humano e das quais somos ainda absolutamente dependentes. É por meio delas, evoluídas dos primeiros canais hídricos que garantiram a existência das grandes civilizações criadas às margens de importantes rios (Nilo, Indo, Amarelo, Tigre e Eufrates), que garantimos o acesso ao líquido da vida. Como veremos mais adiante, o menino que acompanha Paulo Freire, em suas freqüentes recordações, é exatamente esse da história da *Estrada do Encanamento*. Um lugar que, pela magia e sedução traduzidas nas reminiscências de Freire sobre a infância, poder-se-ia chamar também de *Estrada do Encantamento*.

1.2 Noções de *conectividade*

A Lei da Conservação da Massa explicitada na máxima lavoisieriana – “na natureza nada se perde, nada se cria, mas apenas se transforma” – nos ajuda a pensar a *conectividade* como um princípio do Universo e uma condição da existência (dos seres vivos e não-vivos). É igualmente coerente, como afirma Georges Politzer, teórico marxista francês, com o *princípio da totalidade na dialética*, também conhecido por “[...] lei da ação recíproca da conexão universal [...]” (POLITZER, 1970 apud GADOTTI, 2003b, p. 25).

Assim, a *conectividade* não é apenas a junção/união/ligação de um elemento com outro. É também perda, separação, ruptura. Ela é a síntese do fenômeno resultante de dois atos opostos: conexão e desconexão. Se levarmos em conta que *no choque dos contrários* algo se perde, desconectando-se, e algo se ganha, ao conectar-se, ela é, em certo sentido, o ato-processo de realização da dialética.

Uma molécula de hidrogênio ao se unir (conectar) a duas de oxigênio transforma-se em água. O carvão, resultante da transformação de madeira (ou ossos), a partir de determinadas conexões entre carbono, hidrogênio, oxigênio, enxofre e nitrogênio, submetido a condições especiais, torna-se diamante. Em outras condições de conexões e desconexões, esses elementos convertem-se em petróleo.

Da fertilização uterina, passando pela gestação, nascimento e sobrevivência, um animal se estrutura biologicamente como ser vivo por meio das conexões. A fecundação é o resultado da conexão entre o espermatozóide e o óvulo. A partir daí, por meio de infinitas e complexas conexões e rupturas, o feto irá se constituir até o nascimento, quando, então, para se unir a outra forma de vida, deverá romper o cordão que o liga visceralmente à mãe. Nascer significa, ao mesmo tempo, conectar-se à luz (mundo externo) e desconectar-se das trevas (útero). Da mesma forma, uma semente, ao estabelecer *conectividades* com a terra, água, condições especiais de temperatura e luz, explode rompendo uma estrutura para se constituir em vida.

Tanto o reino vegetal como o animal necessitam de conexões para o impulso vital. Na longa história da Terra, salvas as exceções causadas por fenômenos externos (como as catástrofes naturais), as espécies que estabeleceram as conexões mais eficazes entre si e com o seu meio prevaleceram sobre as demais.

Ao nascer, ambos, animais e vegetais, em seus primeiros momentos vitais, por suas determinações instintivas e genéticas destinadas à sobrevivência, estabelecem conexões espontâneas – em busca de água, de comida, de leite, enfim, de alimento. Exceto o ser humano, todos passam sua existência aprisionados aos recursos do instinto ou às limitações da cognoscibilidade de sua espécie, cujas *aprendizagens*, se assim é possível dizer, se ampliam num ritmo muitíssimo lento.

Nos humanos, que viveram grande parte de sua existência à semelhança instintiva de outros animais, a capacidade conectiva ampliou-se fantasticamente. Na luta pela sobrevivência, acompanhada pela conjunção do desenvolvimento biológico e da “formação social da mente”, como mostra Vygotsky (1989), os seres humanos, intencionalizando suas ações, desenvolveram a capacidade de *ad-miração*²⁰ sobre si mesmos e sobre o seu fazer histórico, isto é, a cultura.

A captura extraordinária de Marx (1973, p. 28) tão conhecida de que “[...] não é a consciência dos homens que determina o seu ser; é o seu ser social que, inversamente, determina a sua consciência [...]” resulta num enorme salto qualitativo das conexões filosóficas a respeito da interpretação da sociedade humana.

Apesar de tão antiga quanto a dialética, sendo dela um princípio, apenas agora a *conectividade* vem à tona, tornando-se um nítido paradigma na conjuntura contemporânea. Levando em conta o contexto atual de densa globalização – em que

²⁰ Na perspectiva de Freire, a *ad-miração* é o fenômeno que dá especificidade ao ser humano, distinguindo-o dos outros seres. Sobre isso ele diz: “‘Ad-mirar’ e ‘ad-miração’ não têm aqui sua significação usual. Ad-mirar é objetivar um ‘não-eu’. É uma operação que, caracterizando os seres humanos como tais, os distingue do outro animal. Está diretamente ligada à sua prática consciente e ao caráter criador de sua linguagem. Ad-mirar implica pôr-se em face do ‘não-eu’, curiosamente, para compreendê-lo. Por isto, não há ato de conhecimento sem admiração do objeto a ser conhecido. Mas se o ato de conhecer é um processo – não há conhecimento acabado – ao buscar conhecer ad-miramos não apenas o objeto, mas também a nossa ad-miração anterior do mesmo objeto. Quando ad-miramos nossa anterior ad-miração (sempre uma ad-miração de) estamos simultaneamente admirando o ato de ad-mirar e o objeto ad-mirado, de tal modo que podemos superar erros ou equívocos possivelmente cometidos na ad-miração passada. Esta re-admiração nos leva à percepção da percepção anterior. Talvez não seja demasiado insistir em que este esforço, desenvolvido no contexto teórico, se esvazia, se se rompe a unidade dialética entre este contexto e o contexto concreto. Em outras palavras, se se rompe a unidade dialética entre prática e teoria.” (1987a, p. 53)

pesem os limites e as críticas a esse conceito²¹ –, ela parece estar entre as principais categorias históricas do século XXI.

Sua aplicação à dimensão tecnológico-comunicacional é intensa e, seguramente, a mais visível. Símbolo do fenômeno globalizador, entre outros, a Internet está diretamente associada ao vocábulo *conexão*. *Navegar* na rede mundial de computadores significa *estar conectado*. “*Connecting people*” é o slogan da Nokia, a maior empresa de aparelhos celulares. A potência da *conectividade* hoje permite que impérios financeiros se ergam na mesma velocidade com que outros são derrubados. A Microsoft, que trabalha com o “[...] conceito de *conectividade* produtiva [...]” (CLARO..., 2007), hegemônica no campo de produtos softwares, em fusão com o Citigroup, formando a Exxon Mobil, é a segunda maior companhia de capital privado do mundo. No ano de 2005, a Google, empresa de mídia criada em 1998, saltou da 279ª posição para a 95ª no ranking das maiores empresas do planeta (GOOGLE..., 2005, p. B3).

Conexões nos aeroportos, trens e metrô; conexões de redes computacionais; conexões via-satélite. Operações financeiras, produção de bens de consumo e cirurgias médicas à distância, reuniões e conferências multimidiáticas entre pessoas de diversas cidades do planeta etc. Essas e muitas outras situações, vistas antes como ficcionais ou impensáveis, tornaram-se parte do cotidiano terreno corroborando a condição de conexão ampliada em escala mundial.

Fato inquestionável é que, sem *conectividade*, a *globalização* – tomada pelo conjunto de suas implicações sociais, econômicas, políticas, culturais etc. –, tal como se configura hoje, não existiria. Ela exige condições de comunicação e troca de informações nunca antes possíveis.

É senso comum falar-se da variedade de aplicações do paradigma da conexão no campo das chamadas ciências naturais como a biologia, botânica, zoologia, física, geologia, química, arquitetura, entre outras. A velocidade propiciada

²¹ Muito utilizado, tanto por seus defensores quanto por opositores, há uma acumulada discussão sobre a validade e aceitação desse conceito, freqüentemente, substituído por mundialização e alterglobalização, entre outros. Ao falar desse tema, Moacir Gadotti faz uma breve distinção sobre as dimensões que o envolvem: processo e modelo. Segundo ele, “[...] o processo de globalização é irreversível. O modelo, este sim, é reversível. O modelo capitalista de globalização, por ser essencialmente perverso, precisa ser urgentemente revertido. Ele se constitui hoje num modelo de dominação política e de exploração econômica. Nele, podemos distinguir países globalizadores e países globalizados.” (GADOTTI, 2005b, p. 11). Na vertente crítica e contra-hegemônica do conceito de globalização destaca-se também a idéia de “planetaridade”, cujo marco é o *Manifesto da Planetarização*, publicado no Seminário Binacional Luso-brasileiro, ocorrido em 26 e 27 de maio de 2005, em São Paulo (ROMÃO, 2006a, p. 210-211).

pela *conectividade* no campo da bioinformática, por exemplo, é extraordinária. Segundo especialistas, há 20 anos, decifrar a seqüência de um único gene humano com aproximadamente 12 mil bases levaria um ano. Hoje, esse tempo foi reduzido para um minuto (BIOINFORMÁTICA..., 2005, p. 6). No campo biomédico, desde o final do século XX, sabemos que a *capacidade de conexões neuronais* é muito mais determinante para a inteligência que a quantidade de neurônios (BORTOLINI, 2005, p. 15), razão pela qual pessoas muito idosas, com perdas extraordinárias de neurônios, mantêm plena lucidez e capacidade produtiva.

Essas são apenas algumas considerações sobre dois campos científicos, entre tantos, em que a *conectividade* se expande como princípio e prática laboral.

Paradoxalmente ao emprego dessa categoria no fenômeno globalista e no mundo das ciências naturais, sua inserção no campo das ciências humanas ou sociais é muito insipiente. Numa pesquisa feita na rede mundial de computadores, por meio do sistema de buscas Google, até o início de 2007, encontramos apenas 8 ocorrências para a expressão “teoria da *conectividade*” e 661 para “connectivity theory”. A título de comparação, nas mesmas condições, ao pesquisarmos sobre a “Mecânica quântica” (“Quantum mechanics”), encontramos 10 milhões e setecentas mil ocorrências.

Das informações disponíveis na Internet a respeito do princípio da *conectividade* aplicado à área social, existem 3 trabalhos em sociologia e um em política, o restante relacionado ao campo das exatas. Na língua portuguesa, pode-se afirmar que inexistem estudos densos sobre o conceito de *conectividade*.

Na produção acadêmica a coisa não é diferente. Apenas para se ter uma pequena aproximação dessa discussão no Brasil, levando em conta as produções em que o termo *conectividade* se expressa como palavra-chave, no sistema integrado de bibliotecas da Universidade de São Paulo (USP), constatamos que não há nenhum livro, tese ou artigo, em língua portuguesa ou inglesa, que relacione essa categoria, precisamente, às ciências humanas.

Das 62 ocorrências de trabalhos acadêmicos disponíveis, em que o verbete *conectividade* aparece no Dedalus – sistema operacional responsável pela administração do arquivamento eletrônico das produções desde 1934 de todas as bibliotecas existentes na USP –, a que mais se aproximaria do campo social poderia ser aquela relacionada à área de psicobiologia. Todavia, ao observarmos que o objeto da dissertação de mestrado ao qual a palavra *conectividade* está vinculada

refere-se à “[...] expressão imunohistoquímica da sintase neuronal do óxido nítrico [...] no cerebelo de rato durante o desenvolvimento pós-natal [...]” (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005), percebemos sem dificuldade que, mesmo nessa disciplina humana, não há ligação nenhuma com uma possível discussão antropológica do conceito.

Além da psicobiologia, pelo Sistema Dedalus, as áreas temáticas em que há inserção da categoria *conectividade* são: anatomia, arquitetura e organização de computadores, biociências, biodiversidade, bioengenharia, biologia, ciência da computação, ciências da engenharia ambiental, computador no ensino, ecologia, eletroencefalografia, enfermagem, engenharia biomédica, engenharia de construção civil e urbana, engenharia de programação (software), engenharia de transportes, engenharia elétrica e eletrônica, estatística, física estatística, física geral, hidrogeoquímica, informática, medicina, óptica integrada, planejamento territorial urbano, processos estocásticos, química, radiografia panorâmica, redes de computadores, redes e comunicação de dados, redes neurais, sistemas de produção e processos de manufatura, zoologia. (UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO, 2005).

Em língua portuguesa, o que existe de mais próximo de estudos sobre a *conectividade* focalizando o campo das humanidades são os escritos de Derrick de Kerckhove, Diretor do Programa McLuhan em Cultura e Tecnologia da Universidade de Toronto, onde também é professor. Entre os seus livros, o único traduzido para o português é *A pele da cultura (The Skin of Culture)*, publicado pela Relógio D'Água Editores, de Lisboa (Portugal). Nesse livro, o discípulo de McLuhan, de quem foi orientando e com quem trabalhou, aborda entre outros aspectos as idéias de *tecnopsicologia* e *psicotecnologias*.

Segundo Kerckhove (2007a), *tecnopsicologia* consiste no “[...] estudo da condição psicológica das pessoas que vivem sob a influência da inovação tecnológica [...]”. Afirma que esse estudo “[...] pode ser ainda mais relevante agora que existem extensões tecnológicas para as nossas faculdades psicológicas [...]”. Para o canadense, “[...] a tecnopsicologia pode ser, para os investigadores da cultura e psicologia, o campo de atividades das psicotecnologias.”

A respeito das psicotecnologias, Kerckhove (2007a) explica que inventou esse termo “[...] baseado no modelo da biotecnologia, para definir qualquer tecnologia que emula, estende ou amplifica o poder das nossas mentes.” Ainda segundo o seu entendimento, “[...] enquanto a televisão é geralmente vista apenas

como um difusor unilateral de materiais audiovisuais, podia ser útil para os psicólogos verem-na como uma extensão dos nossos olhos e ouvidos até os locais de produção das imagens.”

Mas as considerações mais nítidas de Kerckhove sobre inteligência ou consciência conectiva podem ser percebidas numa entrevista em visita ao Brasil. Segundo a sua versão, ele mesmo é o descobridor desse novo fenômeno. “O que permitiu que eu a percebesse foi a Internet, como um par de óculos. A Internet me disse: conexão por toda a parte, sem horizonte, hipermídia, hipertexto. Daí eu descobri a inteligência conectiva.” (KERCKHOVE, 2007b).

Nesse quadro, ele tenta mostrar que a sua idéia de inteligência conectiva não é teoria e se difere do princípio de inteligência coletiva de Pierre Levy (1998), o filósofo do ciberespaço.

De acordo com o especialista da comunicação de Toronto, suas diferenças se comparam a Freud e Jung. Fazendo analogia de si mesmo com o psicanalista francês e do filósofo da informação com o psiquiatra suíço, Kerckhove (2007b) diz que, a exemplo de Freud, encontrou chaves práticas para resolver problemas; a inteligência conectiva, descoberta por ele mesmo, “[...] tem aplicações reais, não é teoria [...]”. Ele afirma que a aplicabilidade de suas idéias é demonstrada por ele nos “[...] workshops sobre inteligência conectiva no mundo inteiro [...]”, as quais, segundo diz, funcionam muito bem. O estudioso da comunicação afirma que, por meio desse método ou técnica, partilhamos a mesma inteligência conectiva que “[...] nos permite trabalhar em mutirão [...]”. Segundo ele, essa situação já não ocorre no princípio de inteligência coletiva de Levy.

O que nos parece é que Kerckhove não consegue, pelo menos nessas declarações, esclarecer com objetividade em termos conceituais mais precisos suas idéias sobre inteligência conectiva e, muito menos, em que ela difere da inteligência coletiva de Levy. Porém, sua visão político-ideológica é bem mais nítida, ao mostrar o próprio deslumbre com os avanços da globalização. Assim, Kerckhove (2007b) o revela ao afirmar: “Globalidade é como igualdade. Ninguém é igual na mesma medida, ninguém é global na mesma medida.” Segundo diz, “[...] esta é a única verdade por enquanto. É mais fácil ser global em qualquer parte do mundo do que ser igual.” Nessa linha ele arremata:

Não concordo com tudo o que disseram em Seattle porque não sou contra a globalização. Sou contra as pessoas que acham que a globalização diz respeito somente a dinheiro. Eles estão errados, perigosamente errados. Mas concordo com a globalização quando compreendida também como um fenômeno psicológico. (KERCKHOVE, 2007b).

Esses poucos fragmentos nos fazem crer que a “inteligência conectiva”, proposta por Kerckhove, se traduz muito mais em algumas técnicas de uso e controle das ditas novas tecnologias que por qualquer conjunto de princípios que estructurem uma proposta teórica de conhecimento.

1.2.1 O significado etimológico

O dicionário da língua portuguesa *Houaiss* (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2001) tem duas definições para a palavra *conectividade*: genericamente, a “característica ou qualidade do que é conectivo” e, referindo-se ao campo computacional, “[...] capacidade ou possibilidade (que tem um computador, dispositivo, sistema operacional, programa etc.) de operar em um ambiente de rede.”

Na acepção do Aurélio (FERREIRA, 2004), léxico da mesma língua, o termo é definido por “[...] qualidade ou estado do que é conectivo.” Na química significa “[...] ordenação dos átomos de uma molécula, que mostra a quais outros átomos cada um está diretamente ligado.”

Conectividade vem de *conectivo*. Segundo a etimologia, essa palavra tem origem na biologia, aparecendo pela primeira vez em 1799 e, posteriormente, incorporando-se à gramática, em 1926. *Conectivo*, como adjetivo, significa aquele ou aquilo “[...] que estabelece conexão; que une (uma coisa a outra) [...]” (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2001). No campo matemático, *conectividade* aparece já em 1843, aplicado por Hermann Günther Grassmann, na “[...] descrição de uma nova teoria para o eletromagnetismo [...]” (MUNDIM, 2005).

Como substantivo empregado à anatomia botânica, segundo Mundim (2005), conectivo se traduz em “[...] tecido parenquimatoso que liga as tecas da antera [...]”. No entendimento gramatical, quer dizer “[...] forma lingüística que estabelece ligação entre dois termos de uma oração, ou entre orações num período (são as conjunções e os advérbios ou pronomes relativos); conector.” Essa definição lexical de que

conectivo é o que “une uma coisa a outra” coincide com a fala de Freire quando afirma: “[...] eu costumo até dizer que eu e meu irmão éramos meninos *conjunção*, quer dizer, *conectivos*, funcionam de ligar uma oração à outra etc. [...]”. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 28, grifos nosso).

Na rubrica da *lógica*, conectivo significa “[...] termo (p. ex., *ou*, *e*, *não*), ou símbolo dele, que relaciona proposições de modo tal que a verdade ou inverdade da afirmação resultante é determinada pela verdade ou inverdade dos seus componentes.” (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2001).

O antepositivo *nex-*, elemento de composição da palavra *conectividade*, de acordo com Houaiss, provêm

[...] de uma raiz indo-européia **negh-* 'ligar', prov. aparentada com a raiz **nedh*, de mesma acp. (ver *nod-*); a cognação lat. inclui o v. *necto, is, nexûi, nexum, nectère* 'enlaçar, entrelaçar; atar, ligar, unir, prender' - sinônimo do v. *ligáre*, ver *lig-* -, donde *nexus, us* 'enlaçamento, enlace, ligadura, laço, nó; encaixe; laço (de direito), obrigação, contrato' e os v. *annecto* (< *adnecto*), *is, exûi, exum, ère* 'ligar a, juntar a, atar, prender, ajuntar, acrescentar' (donde o lat. imp. *annexus, us* 'anexação, união de uma coisa a outra' e o part. pas. *annexus, a, um* 'atado, ligado') e *connecto* ou *conecto, is, exûi, exum, ère* 'prender, atar, ligar juntamente, unir; confinar, ser contíguo, entestar com; encadear os membros de uma proposição' (donde *connexio* ou *conexio, ónis* 'ligação, ajuntamento, reunião; ligação das palavras; conclusão de um silogismo', *connexivus* ou *conexivus, a, um* 'copulativo [termo de gramática], e o part. pas. *connexus* ou *conexus, a, um* 'ligado, atado, unido juntamente; entrelaçado'); a cognação vern. desenvolve-se desde o século XVI (com f. como *aneyxo* e *anaxar*). (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2001, grifos do autor).

Num sentido mais geral, *conectividade* é originária da palavra *cone* que, em geometria, é o “[...] lugar [...] das retas (geratrizes) de um espaço, que une todos os pontos de uma linha (diretriz) a um dado ponto do espaço (vértice).” (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2001).

1.2.2 Outras significações

Nunca, antes, o conceito de *conectividade* foi tão aplicado no mundo do trabalho como hoje. Evidentemente, o elemento mais determinante está no fato de

que, até então, o desenvolvimento das forças produtivas e dos meios de produção ainda não havia criado condições objetivas para que isso ocorresse.

Uma mostra da atualidade da discussão em torno da *conectividade* foi o 10º Congresso Mundial de Recursos Humanos, cujo tema foi *Building Connections, Getting Results* (conexões que geram resultados), realizado no Brasil, em agosto de 2004. O encontro reuniu representantes de grandes empresas públicas e privadas de 44 países. No campo empresarial, fala-se, neste momento, no desenvolvimento da “[...] *conectividade* anywhere [...]”, por meio de “[...] aplicativos para dispositivos portáteis de comunicação [...] integrados a soluções de Internet [...]” como recursos para a ampliação da produção, digamos, “full time” (PRAGMA..., 2005).

No Brasil, em 2001, o Governo Federal criou o programa *Conectividade Social*. Segundo afirma a página virtual da Caixa Econômica Federal (2006), trata-se de um “[...] canal eletrônico de relacionamento moderno, adaptado ao seu ambiente de trabalho [...]”, destinado à “[...] transmissão do arquivo do Sistema Empresa de Recolhimento do FGTS e Informações à Previdência Social – Sefip, bem como a operação de toda a sistemática Caixa PIS-Empresa.”

Numa perspectiva mais acadêmica, o filósofo italiano Domenico De Masi, coordenador da Cátedra da Sociologia do Trabalho e mais conhecido por seus escritos sobre o “ócio produtivo”, vem discutindo com alguns nomes associados à idéia de *benchmarking*²² no mundo empresarial o conceito de *conectividade*.

De Masi participa do projeto *Connecting People*, uma parceria entre Nokia, o Grey Global Group e a Faculdade de Ciências da Comunicação da Universidade La Sapienza de Roma que, desde o final de 2003, discutem as aplicações da *conectividade*. Segundo os seus organizadores, esse projeto nasceu com a intenção de “[...] definir com mais clareza o conceito de *conectividade* e investigar, com a contribuição dos mais ilustres estudiosos italianos, suas influências sobre a sociedade contemporânea.” (CUTRANO, 2005, p. 154). Segundo os organizadores do projeto, sua principal missão consiste em saber “[...] de que maneira se modificam afetos, relações, gostos, códigos e linguagens, modos de trabalhar,

²² Existem variadas definições desse termo empresarial. De acordo com Sorio (2006), “*Benchmarking* é um processo contínuo de comparação dos produtos, serviços e práticas empresariais entre os mais fortes concorrentes ou empresas reconhecidas como líderes. É um processo de pesquisa que permite realizar comparações de processos e práticas ‘*companhia-a-companhia*’ para identificar o melhor do melhor e alcançar um nível de superioridade ou vantagem competitiva.”

estilos de vida e conceitos de pertença, espaço e lugar em consequência da *conectividade*.” (CUTRANO, 2005, p. 154).

Além de Domenico De Masi, participam do projeto *Connecting People* nomes de ramos distintos, entre eles, Alberto Piglia (gerente de marketing e canais da Nokia italiana), Tapio Hedman (vice-presidente e gerente de marca da Nokia finlandesa), Derrick de Kerckhove (especialista em comunicação), Francesco Morace (especialista em novas tendências), Ugo Volli (semiólogo), Francesco Avallone (psicólogo), Mario Morcellini (estudioso de mídia de massa), Andrea Granelli (especialista em novas tecnologias). (CUTRANO, 2005, p. 154).

Segundo De Masi (2005, p. 1-2), que apologiza um estilo de vida em que as dimensões trabalho, estudo e lazer se fundem, “[...] já se esgotou abundantemente a época do trabalho, e esta que se inicia talvez venha a ser a época do tempo livre.” O sociólogo reconhece, porém, que os benefícios dos avanços tecnológicos que reduziram a necessidade de tempo de trabalho para um décimo estão limitados a parcelas específicas da sociedade. Para ele, há uma “[...] revolução silenciosa [...]” a corroer os velhos paradigmas da tradicional sociedade da indústria. Essa revolução cria uma nova concepção de produção que nos impõe “[...] projetar de novo toda a nossa vida, hibridando o trabalho com o estudo e com o jogo [...]” para superar o modelo organizativo da “[...] cultura industrial dos países estupificados por overdoses de trabalho repetitivo, estressante e banal [...]”. Para tanto, afirma, impõe-se “[...] recuperar o ócio criativo [...]”.

Como exemplo do que chama de *conexão da criatividade*, De Masi cita o projeto Genoma, segundo diz, o maior projeto mundial dos últimos cinco anos. De acordo com o sociólogo, este projeto, que reuniu 32 laboratórios espalhados por todo o mundo, só foi possível “[...] graças à *conectividade*, à interconexão de todos esses laboratórios, 24 horas por dia, em todo o planeta.” (DE MASI, 2005, p. 157-159).

Para Ivan Bentini (2005, p. 3), “[...] o fato de que estamos todos interligados não pode mais ser ignorado. O mundo é um só, e estamos todos conectados a ele.” De acordo com Bentini, editor, ao lado De Masi, da Revista *Next Brasil*, “[...] o grande desafio da humanidade neste milênio é saber utilizar todas as ferramentas disponíveis para que passemos de passivos expectadores a atores de nosso futuro, visando promover uma sociedade justa e sustentável.” (BENTINI, 2005, p. 3).

Na esteira da perspectiva demasiana, seguem muitos autores trazendo temáticas e abordagens que vinculam o conceito de *conectividade* ao mundo do trabalho na sociedade pós-industrial. Por meio de especialistas de inúmeras áreas, o esforço de tratar da questão do trabalho contemporâneo demonstra, em seus próprios títulos, a variedade de possibilidades de aplicação e de entendimento desse conceito que oscila entre propostas de caráter humanista e social às perspectivas conservadoras e reacionárias do contexto neoliberal.

Assim, vemos que, ao mesmo tempo em que se aborda a “contribuição das ciências humanas na gestão e desenvolvimento dos recursos humanos” (VARCHETTA, 2005, p. 13-28) ou os “desafios da humanidade planetária” (CERUTI, 2005, p. 72-79), receitam-se, também, na perspectiva da auto-ajuda, as “dez lições para uma carreira de sucesso” (GEHRINGER, 2005, p. 93-98) ou os caminhos da “Ambev: uma aliança para ganhar o mundo” (SELIGMAN, 2005, p. 99-106).

Outros títulos tentam desvendar: “como a *conectividade* modifica a vida” (CUTRANO, 2005, p. 154-156); a “*conectividade* no mundo publicitário” (OLIVETTO, 2005, p. 142-144); a “*conectividade* e a comunicação empresarial” (COGNO, 2005, p. 163-165); a “*conectividade*: entre individualização e pertencimento” (MAZZARA, 2005, p. 169-171); a “conexão da música” (CASTALDO, 2005, p. 177-180); a “*conectividade* na editoração” (ELETTI, 2005, p. 181-183); a prática de “conectar-se ultrapassando os limites do jogo” (D’ALESSANDRO, 2005, p. 184-188); como “conectar a arte” (DA EMPOLE, 2005, p. 189-192).

Artur Roberto Roman, instrutor do Centro de Desenvolvimento Profissional Banco do Brasil, vê essa nova era como um fator de promoção do trabalho coletivo. De acordo com ele, contemplamos o fim da “[...] genialidade individual [...]”:

A criatividade, tão exigida hoje nas organizações, é resultado de ações coletivas. As criações do espírito humano dependem cada vez mais da participação de várias pessoas; portanto, da capacidade de articulação e das possibilidades de interação. Se as redes de comunicação trouxeram às empresas o conceito de *conectividade*, o e-mail agregou a ele o de interatividade, oferecendo um ambiente que facilita o enredamento comunicativo e a integração de esforços não raramente dispersos pela organização. A utilização do correio eletrônico racionaliza o processo produtivo e aumenta a competência comunicativa dos trabalhadores. (ROMAN, 2005).

O conceito de *conectividade*, freqüentemente, é encontrado na arquitetura urbana. São muitos trabalhos publicados nesse campo. Para explicar o funcionamento urbano paulistano na década de 90, o professor Ricardo Toledo Silva (2005, p. 1) aplica o conceito de *conectividade* como “[...]a existência simultânea de ligações diretas e alternativas entre vários pontos de uma rede, no limite como quase um sinônimo de universalidade, quando as localizações conectadas forem a maioria dentro de uma mesma totalidade referencial.” Ainda na perspectiva da aplicabilidade urbana desse conceito, recorre-se à *conectividade* para se construir uma “Teoria da Teia Urbana”. Segundo essa tese,

Todo assentamento humano pode ser decomposto em nós de atividades humanas e nas suas interconexões. As conexões são então tratadas como problemas matemáticos (aqui de uma maneira qualitativa). O desenho urbano tem mais sucesso quando ele estabelece um certo número de conexões entre nós de atividades. A matemática depende do estabelecimento de relações entre idéias, sendo esta habilidade um componente central na inteligência dos seres humanos. A criação do ambiente construído é dirigida por forças análogas àsquelas que nos orientam a fazer matemática. (SALINGAROS, 2005, p. 1)

Refletindo sobre a “*conectividade* relacional” numa dimensão mais ampla de conhecimento, Hugo Assman (2005, p. 8) fala da “[...] metamorfose do aprender na sociedade da informação [...]”. Para ele, a sociedade da informação precisa tornar-se uma sociedade aprendente, pois “[...] as novas tecnologias da informação e da comunicação assumem, cada vez mais, um papel ativo na configuração das ecologias cognitivas [...]”, facilitando as “[...] experiências de aprendizagem complexas e cooperativas [...]”.

Para Assman (2005, p. 8), “[...] o hipertexto não é uma simples técnica. É uma espécie de metáfora epistemológica para a interatividade. As redes e a *conectividade* podem abrir nossas mentes para a sensibilidade solidária.” Por isso, “[...] a sociedade da informação requer um pensamento transversal e projetos transdisciplinares de pesquisa e aprendizagem.”

Fritjof Capra, físico austríaco, introduz ao paradigma do *pensamento sistêmico*, além do conceito de *ponto de mutação* (1982), a idéia de *conexões ocultas*. Segundo afirma, “[...] o conceito de conexões ocultas foi tirado de um discurso feito pelo dramaturgo e estadista tcheco Václav Havel, no qual ele disse: ‘A educação, hoje, é a capacidade de perceber as conexões ocultas entre os

fenômenos’.” (2007). Para ele, o entendimento dessas conexões permite-nos, por meio do *pensamento sistêmico* que incorpora as contribuições da teoria da complexidade, desenvolver uma “[...] estrutura conceitual que integra as três dimensões da vida: a biológica, a cognitiva e a social.” A partir desse arcabouço, Capra analisa questões de nossa época, tais como “As redes vivas”, as “redes do capitalismo global”, a “sociedade civil global”, a “sustentabilidade ecológica” a “educação ecológica e o projeto ecológico” e a “redefinição da globalização” (2007).

É, principalmente, no âmbito das organizações não-governamentais, surgidas na década de 60 do século XX, e fantásticamente ampliadas nas décadas seguintes, que o conceito de *conectividade* ganha relevância. Rede – primeiramente, em sua organização interna e, depois, constituindo-se como rede de redes –, nesse âmbito, é entendida como um conjunto de “[...] práticas e princípios democráticos, emancipatórios do ponto de vista político, inclusivos do ponto de vista social, sustentáveis do ponto de vista ambiental, abertos e polissêmicos do ponto de vista cultural [...]” (MARTINHO, 2005, p. 5). Segundo Martinho (2005, p. 11), é a *conectividade*, força motriz da rede, que permite a mobilização para eventos de grande magnitude como as “[...] manifestações de Seattle, Praga e Gênova contra a Organização Mundial do Comércio e a globalização capitalista (mobilizações organizadas por meio de redes!) e o Fórum Social Mundial, de Porto Alegre.”

Como percebemos, mesmo que haja, neste momento, um esforço de inserção da discussão da *conectividade* no âmbito da reflexão social, não existe ainda, do ponto de vista filosófico, o desenvolvimento mais rigoroso e denso dessa categoria como instrumento de análise aplicado ao campo das ciências humanas. Neste sentido, este trabalho será também um esforço de fazer uma transposição antropológica do termo aqui discutido.

Por outro lado, entendemos que, como qualquer descritor categorial, uma caracterização filosófica, sociológica ou de quaisquer outras disciplinas das humanidades, destinada ao desenvolvimento rigoroso de uma categoria de pensamento, minimamente satisfatória, requer estudo profundo. Em muitos casos, significa uma tese inteira dedicada a essa construção. Por isso, este trabalho ou qualquer parte dele não se propõe a construir o conceito de *conectividade* no ou para o campo das ciências humanas. Limitamo-nos aqui a uma pequena descrição sobre algumas abordagens dessa categoria em Paulo Freire.

Se falarmos em *conectividade* como um fenômeno físico, isto é, meramente mecânico, grosso modo, poderíamos dizer que se trata de um princípio com fim em si mesmo: conectar, unir um ponto a outro. Mas ao transpormos essa categoria para o gênero humano, uma vez apropriada criticamente pela consciência, entendemo-la como um rico instrumento nos processos de humanização.

Nessa perspectiva, a *conectividade* crítica é entendida como uma condição do sujeito que, por suas habilidades, competências e saberes, construídas socialmente, nas múltiplas esferas da existência humana (valorativa, conhecimento, pragmática), apropria-se de determinados elementos, os quais re-trabalhados, crítica e organicamente, gerando outras conexões, configuram-se em novos saberes e em novas práticas sociais, destinadas a dar respostas a um determinado objeto de estudo e/ou às necessidades de uma dada realidade social.

É, portanto, olhando-a a partir de seu uso social, que podemos perceber quão relevante pode ser a discussão dessa categoria na atualidade. O que poderá nos garantir, hoje e no futuro, a consistência conectiva dos laços humanos na modernidade líquida, de que nos fala Bauman? Será possível qualificar e humanizar a *conectividade* no contexto da hiper-velocidade e da fugacidade? Como nos posicionar diante das demandas e exigências mercantilizadoras e desumanizantes propiciadas pelo veículo *conectividade* no mundo do trabalho? A que elementos devemos e/ou podemos nos conectar para garantir pontos seguros no terreno real-virtual e movediço da fluidez moderna? De quais outros devemos nos desconectar?

O contexto de nosso estudo nos levaria então a pensar sobre que substância (substâncias) se constrói a *conectividade* freiriana e que lhe dá esse adjetivo, o estatuto de radical. Em nosso entendimento, essa condição ontológica – em palavras correlatas, esse “e”, essa *conjunção*, esse *aditivo*, essa *ligação*, essa *união*, esse *nó*, esse *tecido*, esse *laço*, essa *inclusão*, esse *juntar*, esse *atar*, esse *anexar*, esse *acrescentar*, esse *congregar* – tem sua raiz e se ancora no arquétipo *menino conectivo*, de Paulo Freire, o lócus existencial e construtor de uma antropologia como prática do conhecimento e da liberdade.

Capítulo II



CONECTIVIDADE E VALORES

CAPÍTULO 2

CONECTIVIDADE E VALORES

2.1 Sobre o entendimento de axiologia

Na avaliação das leituras de e sobre Freire, a partir de suas obras e entrevistas e das falas (escritas e orais) sobre o educador, observamos que é rigorosamente impossível falar de Paulo Freire sem que se discuta nele a dimensão axiológica. O seu projeto de vida foi, acima de tudo, um sistema fundado numa práxis valorativa. Nela, moral, ética, conhecimento e estética, unidas por uma *conectividade* radicalmente crítica, dialógica, que as integra coerentemente, se configuram em instrumentos políticos e de ação cultural para um projeto utópico²³.

Caso nos dispuséssemos a uma explanação rigorosa do conceito de axiologia, necessitar-se-ia de outra tese. Por sua complexidade conceitual e pela infinidade de trabalhos existentes em torno desse termo, ele é tratado a partir de múltiplos referenciais e correntes filosóficas. Pensamos ser desnecessário aqui esse procedimento de reconstrução, sobretudo porque as pessoas que participarão do exame desta tese, por sua natureza acadêmica, não necessitam de explicações a respeito do significado mais geral de axiologia. Por outro lado, este trabalho, ao se tornar público, potencialmente, será lido por pessoas de variada formação intelectual.

Para não sermos pedantes e, principalmente, porque acreditamos que uma pequena menção didática a respeito do que entendemos por essa categoria é necessária, escolhemos uma breve exposição que, em nosso entendimento, é satisfatória, levando em conta os fins deste trabalho. Neste sentido, é suficiente o que nos diz o filósofo Severino:

A axiologia é a área da filosofia que estuda a atividade humana do ponto de vista da sua *valoração*. O agir humano não decorre apenas da visão avaliativa. A consciência humana atribui valor a tudo o que compõe o universo. É em função desse valor que o homem toma as suas decisões, que o levam a optar e agir. (1986, p. xvii, grifo nosso).

²³ Discutiremos ainda neste capítulo 2 o sentido de utopia em Freire.

Ao falarmos de valor, em termos genéricos, entramos em vários terrenos, percorrendo a filosofia, história, economia, política, matemática, entre outras. Por isso, com vistas a delimitar o nosso espaço, nos exames a que nos propomos, tocaremos, especialmente, naqueles valores relacionados aos campos da ética, da moral e da estética.

Por outro lado, sabemos que os embates sobre diferenças e semelhanças entre moral e ética também são titânicos. A exemplo da estética, ocupam grandes dimensões no campo axiológico, comportando, da mesma forma, uma infinidade de abordagens. Existem aqueles que defendem com afinco que dissociar os dois termos é perda de tempo, e outros que, com o mesmo ardor, dedicam-se às inúmeras distinções. Neste último caso, as especificidades giram em torno da idéia geral de que ética é a reflexão crítica sobre a moral, sendo a moral a materialização dos valores em práticas sociais, condicionadas por normas, regras, leis escritas e/ou tácitas.

No enfoque desenvolvido aqui, tomaremos a ética como sinônimo de filosofia moral, na perspectiva proposta por Marilena Chauí (2005, p. 311), isto é, como ferramenta que define “[...] o campo no qual valores e obrigações morais podem ser estabelecidos pela determinação de seu ponto de partida: a *consciência do agente moral* [...]” (grifos da autora), sendo, portanto, o “[...] *sujeito ético ou moral* somente aquele que sabe o que faz, conhece as causas e os fins de sua ação, o significado de suas intenções e de suas atitudes e a essência dos valores morais [...]” (grifos da autora).

2.2 Elementos para uma teoria dos valores em Paulo Freire

À medida que nos deparamos com certas obras clássicas, a exemplo de *O discurso do método*, de Descartes, *A estrutura das revoluções científicas*, de Khun, *A miséria da filosofia*, de Marx, ou mesmo, já nas primeiras observações de certos textos como o prefácio da *Contribuição para a crítica da economia política*, de Marx, entre muitos, não temos dúvida de que tratam de temas privilegiadamente relacionados à teoria do conhecimento. Os próprios títulos, em muitos casos, denotam o caráter epistêmico das obras. Da mesma forma, mas em outra direção, acontece com outros clássicos, como *Ensaio sobre o entendimento humano*, de

John Locke, o *Elogio da Loucura*, de Erasmo, ou *O direito da guerra e da paz*, de Hugo Grotius, obras precisamente focadas no universo dos valores.

Contudo, a riqueza de um grande autor ou de uma grande autora está igualmente tanto no que ele (ou ela) explicita como no subjacente aos seus escritos. Ou seja, em outras palavras, naquilo que disse, dizendo outras coisas, e nas coisas que não disse, mas que poderia ter dito se algo lhe provocasse a dizer. Foi o que percebeu Agnes Heller para descrever uma *Teoria das necessidades em Marx*. O estudioso da economia política não escreveu diretamente sobre necessidades, mas, segundo a filósofa húngara, essa teoria subjaz ao seu pensamento inteiro.

Em Paulo Freire, acontece à semelhança deste último caso. Se nos propusermos a falar de uma epistemologia ou de uma filosofia dos valores nesse autor, só podemos fazê-lo por meio de uma análise tácita de sua antropologia. Uma vez que o mesmo não explicitou uma sistematização teórica desses campos, em produções específicas, capturá-la significa, então, trilhar as subjacências e intermitências de suas abordagens.

Portanto, a divisão triádica que ora apresentamos em nosso estudo (axiológica, epistêmica e práxica), embora arbitrária, é necessária do ponto de vista didático, recurso quase sempre condicionante no contexto de uma tese. Desta forma, e levando-se em conta os fins deste trabalho, expomos aqui duas considerações.

A primeira é que, diferente do que acontece em outros pensadores (ou, em casos mais raros, à semelhança de alguns), sejam da ciência natural, sejam da social, em Paulo Freire essas dimensões não se compartimentalizam, nem se antagonizam. Ao contrário, fundem-se e interconectam-se. Assim o compreende Ladislau Dowbor (apud PAULO FREIRE, 1998), quando diz que “[...] muito mais do que um educador ele foi um cientista social que integra as diversas áreas sociais [...] com os valores.”

Severino (1997, p. 132) analisa o educador nessa mesma perspectiva, afirmando que “[...] a questão dos fundamentos filosóficos da obra de Paulo Freire é uma questão complexa e até mesmo polêmica [...]”. Segundo o filósofo, isso se explicaria “[...] pelo próprio contexto de sua formação, pelo caráter prático de sua proposta pedagógica e pela multiplicidade de influências que sofreu.”

A outra consideração relaciona-se ao fato de que a captura e a explicitação dessas três esferas (valores, conhecimento e práxis) não se restringem apenas às

produções teóricas (livros, artigos, entrevistas, falas), mas também à prática social de Paulo Freire. É por isso que, como se percebe em toda a construção desta tese, sempre que examinamos quaisquer das dimensões propostas ao estudo de Freire, recorreremos aos conceitos *antropologia* e *biobibliografia*, ou então às expressões *vida e obra*, *teoria e prática*, *pensamento e ação*.

A rigor, não haveria nenhum problema em estudar o pensamento de Paulo Freire em *estado puro*. Aliás, esse é um procedimento comum em estudos acadêmicos sobre autores. Geralmente, os trabalhos têm um procedimento padrão. Inicia-se com uma pequena biografia e uma rápida contextualização do personagem. A seguir, desenvolve-se o procedimento de investigação-explicitação desta ou daquela categoria, deste ou daquele enfoque, precisando quase sempre uma obra, obras selecionadas, ou a totalidade das obras do autor em estudo.

Carlos Torres (2005a) sustenta que “[...] há duas maneiras de se observar a presença de Freire neste mundo. Uma maneira é a partir de seus escritos que resumem muito o seu projeto político-pedagógico [...]”, outra é a partir de sua vida, pois “Freire nunca escreveu nada que não fosse parte de si mesmo.”

Para nós, dadas as características deste trabalho, buscar as reflexões na dialética da vida e obra de Freire, mais que uma escolha, é uma necessidade epistêmica. Isso porque o objeto aqui eleito é fruto dessas duas dimensões. Seria incompleto falar do *menino conectivo* somente por meio da análise dos escritos de Freire. Assim também o seria apenas estudando a sua prática social, visto que essa idéia-síntese, arquetípica, é, em verdade, a fusão de sua teoria e prática.

2.2.1 Filosofia moral e construção do sujeito ético

Ainda que os sinais ou marcas axiológicas possam ser captados em outros campos, como atitudes, falas, escritos etc, é por via direta, ou seja, pela dimensão biográfica que percebemos, de fato, a formação valorativa de uma pessoa. É que tal objetivação tem sempre suas raízes na experiência subjetiva, portanto, única de cada ser.

A biografia de Freire é muito conhecida e há numerosos trabalhos dedicados a isso. Por isso, ao discutir esse aspecto, destacaremos aqui apenas alguns

momentos, episódios, fatos, contextos e depoimentos, considerados por nós necessários ao entendimento da formação de uma filosofia moral em Freire.

A motivação valorativa, da forma como se apresenta em Paulo Freire, é condição da produção dos saberes e da prática social. Nesse sentido, não há tema abordado ou projeto construído pelo educador que não esteja permeado pela reflexão dos valores. É, portanto, na subjacência confluyente da obra e das práticas político-pedagógicas de Paulo Freire que podemos sugerir uma *filosofia dos valores*. A tomar pelos títulos de seus principais escritos, parte significativa deles são teses, cujos *cercos epistemológicos* giram em torno de categorias de valor: *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia*, *Medo e ousadia*, *A importância do ato de ler*, *Ação cultural para a liberdade*, *Conscientização*, *Educação e mudança*, *Extensão ou Comunicação?*.

Há razão em Gadotti (apud PAULO FREIRE, 2005), quando diz que “Paulo Freire não foi importante pela quantidade de livros que escreveu, mas porque ele despertava nas pessoas a vontade de mudar o mundo.” A decisão de mudar o mundo, embora encontre explicações na racionalidade, é, sobretudo, uma atitude ética, portanto. Para Gadotti (apud PAULO FREIRE, 2005), “[...] a teoria de Freire é uma teoria de respeito pelo outro, pela identidade do outro.”

A auto-caracterização de Freire, vinculada que está à idéia do *menino conectivo*, é profundamente axiológica. Paulo Freire se convencia, cada vez mais, como se pode ver na evolução cronológica de suas falas, de que conhecimento e prática são, antes, construções resultantes das motivações do mundo dos valores. Um mundo que, em seu entendimento, não é *a priori* nem *a posteriori*, visto que, não estando na essencialidade, é construído e reconstruído concretamente pela existência. Assim, é compreensível que, em suas reminiscências, Freire recorresse muito à infância, seu primeiro *ethos* de construção valorativa. Observemos o que ele diz:

Aos 23 anos, recém-casado, comecei a descobrir, mas ainda não era capaz de expressá-lo com clareza, que o *único modo de nos mantermos vivos, alertas e de sermos verdadeiros filósofos é nunca deixar morrer a criança que existe dentro de nós*. A sociedade nos pressiona para que matemos essa criança, mas *devemos resistir*, porque quando matamos a criança que há dentro de nós estamos nos matando. Murchamos e envelhecemos antes do tempo. Tenho agora 62 anos, mas freqüentemente me sinto com dez ou vinte. Quando subo cinco lances de escada meu corpo me faz lembrar a

idade que tenho, mas o que há dentro de meu velho corpo está intensamente vivo, simplesmente porque preservo a criança que há dentro de mim. Creio também que o meu corpo é jovem e tão vivo quanto essa criança que fui outrora e que continuo a ser, essa criança que me leva a amar tanto a vida. (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 137, grifos nossos).

É no arquétipo da criança que ele, retornando às raízes, recupera os elementos de ousadia, curiosidade, amorosidade, admiração, encantamento, lealdade, espontaneidade, informalidade, concretude, ingenuidade, esperança, inquietação, emotividade, ludicidade, teimosia etc. Trata-se de distintas e radicais categorias epistemológico-existenciais por meio das quais o pensador, o cientista, o humanista, o *poeta*²⁴ se constroem numa só pessoa. Nesse sentido, não há nada mais *inconcluso* que o *infans* e mais *livre* que o *ingenuus*. É por isso que o *menino conectivo*, o referencial que comporta essas múltiplas significações, torna-se o paradigma de Freire.

Não era à toa, nem por soberba ou arrogância, que Freire se esquivava de classificações, as quais, compartimentando-o nessa ou naquela corrente de pensamento, tentavam absolutizá-lo. Não negava as distintas influências em seus escritos, porém, coerente com a sua tese sobre a inconclusão, defendida do primeiro ao último livro, buscava uma definição que não o embotasse nem intelectual nem eticamente.

Romão, na contextualização da tese *Educação e atualidade brasileira*, o primeiro trabalho acadêmico de Freire, mostra como, já naquele momento, avançando em relação aos seus contemporâneos brasileiros intelectuais, o educador expunha a sua concepção a respeito da inconclusão humana. Romão (2003, p. xxxix) sustenta que, “[...] ao contrário dos isebianos, Paulo não admite o ser humano como ‘intransitivo’ absoluto, porque ele é um ser ontologicamente aberto, relacional [...]”.

De fato, incorporando, em parte, as principais discussões tratadas em sua tese de concurso acadêmico de 1959, Freire trata disso claramente em seu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, escrito em 1965. Nessa obra, afirma que a transcendência do ser humano que o capacita a objetivar-se sobre a sua inconclusão está exatamente na consciência que tem de sua finitude, “[...] do ser

²⁴ Evidentemente, não se trata de uma expressão literal, visto que a poesia não era o campo literário do educador. O sentido aqui se refere à preocupação estética da linguagem, da “boniteza” que Freire defendia e realizava na escrita.

inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com o seu Criador.” (FREIRE, 1994b, p. 48).

Mas, é na *Pedagogia do oprimido* que Freire vai dar atenção especial à tese da inconclusão. Tratando especificamente desse assunto, dedica-lhe uma significativa parte do capítulo 2, cujo longo tema é “O homem como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais.” (FREIRE, 1987b, p. 72).

Coerente com os seus primeiros trabalhos, em seu último livro, *Pedagogia da autonomia*, publicado em vida, o educador referenda a antiga tese: “É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica [...]” (FREIRE, 2004, p. 14).

Afirmando a “[...] curiosidade *ingênua* e a crítica, virando epistemológica [...]”, Freire conecta, dialogicamente, duas categorias de valor distintas e complementares: a criança (ingênua) e o adulto (crítica), como condições à epistemologia²⁵.

Movido que foi, em toda a sua prática político-pedagógica, pelo princípio de que *educar é transformar*, os valores serão, de fato, o ponto de partida de Paulo Freire. Por isso, suas reflexões teóricas, mesmo em sua fase de maior amadurecimento, não estarão desconectadas de suas experiências da infância.

Uma vez que a *pedagogia do oprimido* tornou-se, para além de um livro de enorme impacto e repercussão, uma espécie de identidade ética de Paulo Freire, consideramos imperativo, neste estudo, nos deter um pouco mais na análise e contextualização dessa obra.

2.2.2 A radicalidade ética da pedagogia do oprimido

Romão (2003, p. xiii-xiv) defende a tese de que Paulo Freire “[...] sempre re-escreveu o que havia escrito antes, numa incansável re-elaboração e re-escritura

²⁵ Adulto, aqui, deve ser entendido como o sentido da maturidade da consciência, visto que, cronologicamente, ser adulto não significa, por osmose, ter consciência crítica.

dialética da mesma obra, atualizando-a permanentemente [...]”, como que numa eterna demanda do reencontro com a pedagogia do oprimido.

A *conectividade* radical com as causas do oprimido, sua concepção de mundo e sua busca de conhecimento, por meio de sua própria ótica e protagonismo, para a transformação, que é, na verdade, uma opção política, portanto, ideológica, valorativa, além de uma opção epistemológica, é, sem dúvida, a coerência mais evidente de Freire²⁶.

Não é por outra razão que, por mais díspares que sejam as temáticas e abordagens de suas obras, Freire nunca perdeu o destinatário de sua teoria. Todavia, se, de um lado, essa busca incansável e irredutível, estabelecendo constantemente as conexões *teoria-prática*, *reflexão-ação*, *denúncia-anúncio*, dialetizando-se naquilo que ele escrevia e fazia, percorre toda a sua obra, foi mesmo em *Pedagogia do oprimido* que ele deixou suas marcas mais profundas.

O magnetismo de sua temática, a proximidade lingüística, a contundência teórica, a radicalidade da escrita militante e a *conectividade* emanada em seus textos, traduzidos que foram para quase quarenta idiomas, fizeram de *Pedagogia do oprimido* uma obra universal. Com aproximadamente um milhão de exemplares reproduzidos apenas em inglês²⁷, é a principal referência para estudiosos que conhecem ou desejam conhecer o pensamento freiriano. Da mesma forma, fora dos meios acadêmicos, tornou-se referência para educadores e educandos dos mais variados segmentos e movimentos sociais – de jovens da classe média a camponeses do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra, passando por grupos de gênero como o movimento feminista.

Por razões políticas, como o próprio Freire afirma, *Pedagogia do oprimido* foi publicado, primeiramente, em inglês (EUA), no ano 1970, e em português somente depois que já havia sido traduzido para o espanhol, italiano, francês e alemão (FREIRE, 1999c, p. 62).

Como é sabido, Paulo Freire escreveu essa obra num contexto em que o século XX viveu um de seus maiores momentos de transformações culturais, crenças nas utopias e na atmosfera das propostas revolucionárias, como bem

²⁶ No próximo capítulo, discutiremos a natureza epistemológica contida na opção de Freire pelo oprimido.

²⁷ Numa rápida passagem por uma grande livraria em Santa Mônica (EUA), em 2002, observamos que a seção de livros de Educação tinha como destaque um enorme banner sobre Paulo Freire e sobre a obra *Pedagogia do oprimido*. Segundo a informação do cartaz, já haviam sido vendidos mais de oitocentos mil exemplares no idioma anglo-saxão.

ressaltou Zuenir Ventura em seu trabalho *1968: o ano que não terminou*. A obra *Pedagogia do oprimido* – como quase todos os trabalhos de Freire – tem forte influência desse “caldo cultural”. Freire escrevia o livro quando ainda não se sabia da morte de Che Guevara, desaparecido em outubro de 1967. No curto espaço de tempo, entre 1967 e 1968, morre Martin Luther King, estudantes se revoltam na França, acontece a *Primavera de Praga* na Tchecoslováquia, implanta-se o AI-5 no Brasil.

Pedagogia do oprimido foi uma obra forjada na experiência educacional de Freire, durante o seu trabalho no Instituto de Capacitación y Investigación de la Reforma Agrária (ICIRA), no Chile, no governo de Eduardo Frey, e no debate de suas reflexões teóricas com amigos e críticos.

A radicalidade ética de Freire se fez presente no processo mesmo de escritura de *Pedagogia do oprimido*. Antes de finalizar seus textos, Freire discutia-os exaustivamente com amigos brasileiros e outros que, como ele, se encontravam exilados no Chile. Além de Elza Freire, sua esposa, primeira leitora de seus textos, José Serra, Thiago de Mello, Fernando Henrique Cardoso, Francisco Weffort, Ernani Maria Fiori, Almino Afonso, Plínio de Arruda Sampaio, Álvaro Vieira Pinto, Clodomir Moraes, Paulo de Tarso, entre outros, compunham o círculo de amigos aos quais Freire submetia as suas idéias. Freire destaca também os diálogos que teve no percurso da obra com os chilenos Marcela Gajardo, Jacques Chonchol, Jorge Mellado, Juan Carlos Poblete, Raúl Velozo, Pelli. (FREIRE, 1999c, p. 62).

Freire carregava sempre fichas no bolso para anotar os *insights* que seriam desenvolvidos à noite e nas madrugadas, os quais, posteriormente, eram debatidos com os amigos. A datilografia de seu texto foi feita pelo chileno Jacques Chonchol, com os quais Freire deixou os manuscritos originais. Em 2001, Chonchol doou ao Instituto Paulo Freire uma cópia cuidadosamente encadernada desses originais.

Em 1992, Paulo Freire fez uma releitura desse trabalho escrevendo *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Nesse livro, reafirma as idéias centrais de seu principal trabalho, recontextualizando-as, e defendendo-se das mais reincidentes críticas feitas por analistas que discutiram sua obra, até então, nas últimas duas décadas.

A perspectiva dialética, e porque não dizer ética, de Freire o levava a fazer freqüentes revisões mesmo numa obra, *teoricamente*, fechada. Por exemplo, a partir das críticas do movimento feminista à linguagem sexista contida em *Pedagogia do*

oprimido, Freire dedica cuidado especial à questão de gênero, evitando, por exemplo, dizer que “os homens fazem a história”, mas que “homens e mulheres fazem a história”, “educadores e educadoras devem praticar o diálogo” etc. Para ele, a linguagem é instrumento de luta e de libertação.

Vejamos o que ele mesmo disse sobre esse episódio, ao agradecer as cartas que recebeu de feministas e as respondeu na época:

Daquela data até hoje me refiro sempre a *mulher* e *homem* ou seres humanos. Prefiro, às vezes, enfiar a frase explicitando, contudo, minha recusa à linguagem machista.

Agora, ao escrever esta *Pedagogia da esperança*, em que repenso a alma e o corpo da *Pedagogia do oprimido*, solicitarei das casas editoras que superem a sua linguagem machista. E não se diga que este é um problema menor porque, na verdade, é um problema maior. Não se diga que, sendo o fundamental a mudança do mundo malvado, sua recriação, no sentido de fazê-lo menos perverso, a discussão em torno da superação da fala machista é de menor importância, sobretudo porque *mulher* não é classe social.

A discriminação da *mulher*, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista, de *mulher* ou de *homem*, pouco importa.

A recusa à ideologia machista, que implica necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Por isso mesmo, ao escrever ou falar uma linguagem não mais colonial eu o faço não para agradar a mulheres ou desagradar a homens, mas para ser coerente com minha opção por aquele mundo menos malvado de que falei antes. Da mesma forma como não escrevi o livro que ora revivo, para ser simpático aos oprimidos como indivíduos e como classe e simplesmente fustigar os opressores como indivíduos e como classe também. Escrevi o livro como tarefa política, que entendi dever cumprir.

Não é puro idealismo, acrescente-se, não esperar que o mundo mude radicalmente para que se vá mudando a linguagem. Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. É claro que a superação do discurso machista, como a superação de qualquer discurso autoritário, exige ou nos coloca a necessidade de, concomitantemente com o novo discurso, democrático, antidiscriminatório, nos engajarmos em práticas também democráticas.

O que não é possível é simplesmente fazer o discurso democrático, antidiscriminatório e ter uma prática colonial. (FREIRE, 1999c, p. 68, grifos do autor).

Outro exemplo dessa postura dialética em seus textos pode ser visto no caso de uma citação de Edmund Husserl que aparece na versão inglesa, mas não nas versões portuguesa e espanhola, da obra *Pedagogia do oprimido*. No idioma anglo-

saxão ela ganha destaque de quase meia página. Pesquisando sobre isso, deduzimos que, ao tratar do conceito *visões de fundo*, de Husserl, Freire percebe a necessidade pedagógica de explicitar, em inglês, as próprias palavras do filósofo alemão, tornando aquele conceito mais acessível aos leitores daquela língua. Uma demanda que não se apresentava no caso espanhol e português.

Paulo Freire escreveu e/ou teve participação em mais de 30 obras, se considerarmos as co-autorias. Em algumas, ele retoma a palavra “Pedagogia” no início dos títulos, como nos casos de *Pedagogia do oprimido*, *Pedagogia da esperança*, *Pedagogia da autonomia*, *Por uma Pedagogia da pergunta*, *Pedagogia: diálogo e conflito*. Assim, em certo sentido, é possível falar sobre *as pedagogias de Freire*.

Porém, na verdade, todas essas *pedagogias* convergem para a pedagogia do oprimido, uma vez que já foram problematizadas ou, pelo menos, apresentadas como categorias, anteriormente, em *Pedagogia do oprimido*. Avaliando esse procedimento e conversando com seus estudiosos e amigos, percebemos que, ao dizer “escrevam pedagogias”, Freire apontava a necessidade de dar “*status científico*” e conhecimento profundo às idéias, conceitos e categorias que considerava centrais à construção da pedagogia do oprimido: esperança, autonomia, diálogo, pergunta etc.

Daí, a prática de muitos estudiosos e pesquisadores, identificados com o pensamento freiriano, adotarem esse procedimento, escrevendo sobre categorias, dando a elas o adjetivo de pedagogias.

2.2.3 O que é a pedagogia do oprimido

A dedicatória de Freire no início da obra é clara: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim, descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (1987b, p. 23).

Pedagogia do oprimido é uma teoria e uma prática educacional de classe. Freire chama a atenção. Não escreveu, precisamente, a pedagogia “para o oprimido”, mas “do oprimido”. Ou seja, a partir da ótica e da situação do oprimido. O educador possui uma firme convicção de que a superação da situação *opressores-oprimidos* só é possível a partir dos oprimidos. É nessa perspectiva que ele diz:

Esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscarem recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade de ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores. (1987b, p. 30).

Pedagogia do oprimido está dividida em quatro partes. Na primeira, estão expostas as razões que justificam o título da obra e as idéias que corroboram a tese de que apenas os oprimidos, em comunhão, podem se libertar, libertando também os opressores.

Na segunda parte, mostra a tarefa específica da Educação no processo de libertação. É aí que Freire demonstra as diferenças entre o modelo tradicional e reprodutivista representado pela *educação bancária* e a proposta da *educação libertadora* fundada na construção coletiva do conhecimento, na sua relação com a política e no seu potencial transformador por meio da *conscientização*.

Na terceira parte, Freire trabalha a importância do diálogo como condição necessária à educação como prática da liberdade e apresenta os caminhos pelos quais é possível, a partir da alfabetização, iniciar esse trabalho de transformação. Freire faz aí uma reflexão sobre o seu *Método de Alfabetização*, desenvolvido em suas experiências no Brasil.

Na última parte, o autor explicita os pressupostos teóricos da *ação antidualógica* e da *ação dialógica*. Mostra como isso se materializa na prática educativa e aponta caminhos para, a partir de sua avaliação crítica, construir práticas libertadoras no ato pedagógico.

2.2.4 Utopia e inconclusão: condições para uma ética universal do ser humano

É de conhecimento comum o fato de que *Utopia* está entre as obras literárias mais lidas no mundo. Com quase quinhentos anos de história, essa obra resistiu ao tempo e, naturalmente, sofreu inúmeras interpretações. Não nos cabe examiná-la,

nem aos matizes variados que se construíram a partir dela aqui. Explicitaremos apenas o nosso entendimento sobre o seu significado em Paulo Freire.

A exemplo de oprimido, diálogo e ética, entre outros, o conceito de utopia percorre toda produção do educador. Não é por acaso que um importante trabalho sobre ele, um CD radiofônico produzido pela rádio Nederland, intitulou-se “Paulo Freire, o andarilho da utopia”.

Recentemente, participamos de uma calorosa discussão sobre o sentido desse conceito em Freire, durante o trabalho de coordenação do Projeto Memória, no Instituto Paulo Freire, atividade já mencionada por nós, anteriormente. A questão girava em torno da discordância de alguns freirianos sobre a manutenção ou não de uma interpretação sobre utopia no Almanaque Histórico que estava sendo produzido sobre Freire. Tratava-se da descrição feita pelo cineasta argentino Fernando Birri e, algumas vezes, citada pelo jornalista e escritor uruguaio, Eduardo Galeano (2007): “A utopia está no horizonte. [...] Se eu caminho dois passos, ela se afasta dois passos. Se eu dou dez passos, ela fica dez passos mais distantes. Para que ela serve então? Para caminhar.”

Alguns companheiros do projeto entendiam que essa definição seria contraditória com o entendimento de Freire e que, portanto, não poderia constar no almanaque. Argumentamos que, no que é mais substancial, Birri e Freire têm a mesma compreensão de utopia e que, mesmo que não a tivessem, não haveria problema em expor outros olhares sobre esse tema numa obra sobre Freire.

Os argumentos contrários à definição de Birri concentravam-se no trecho “Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei”. Isso seria, segundo esses freirianos, desmobilizador, paralisante, uma vez que, se sei que nunca alcançarei alguma coisa, que sentido me levaria a caminhar?

Fundamentando-nos no conceito de inconclusão em Freire, e em defesa do pensamento de Birri, apresentamos nossa argumentação.

Como é de conhecimento geral, *Utopia*, publicada em 1517, é o título da obra prima de Thomas Morus. Por meio dela, o autor faz uma profunda crítica à sociedade de seu tempo, em especial a inglesa, e, ao mesmo tempo, anuncia um projeto para um mundo diferente. Etimologicamente, a palavra significa lugar nenhum ou lugar que não existe: *u* (*negação*) e *topos* (*lugar*). Morus cria uma ilha imaginária (utopia) onde se estabelecem relações *ideais* do bem-viver ou do viver idealisticamente. É uma profunda metáfora que denuncia as situações de opressão

de sua época – focalizando, sobretudo, a política de estado inglesa dos *enclosures*, também chamados de cercamentos – e anuncia alternativas de libertação.

Freire e Birri, substancialmente, e por caminhos diferentes, expressam a mesma concepção de Utopia. Ambos sabem que não existe a “plenificação da Utopia”. Se isso existisse, a Utopia se acabaria. Seria um lugar-que-existe. Mas ela tem de ser um “lugar-que-*não*-existe”, caso contrário, perderia a sua função, isto é, mover homens e mulheres para o *ser-mais*. Por isso, utopia é sempre o horizonte, na medida em que homens e mulheres buscam a Utopia para realizar *utopias*.

Nas palavras de Paulo Freire, a perspectiva pedagógica do oprimido é utópica

[...] porque, não “domesticando” o tempo, recusa um futuro pré-fabricado que se instalaria automaticamente, independente da ação consciente dos seres humanos. Utópica e esperançosa porque, pretendendo estar a serviço da libertação das classes oprimidas, se faz e se refaz na prática social, no concreto, e implica na dialetização da denúncia e do anúncio, que têm na práxis revolucionária permanente o seu momento máximo. Por isso, denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. [...] O caráter utópico desta pedagogia é tão permanente quanto a educação mesma. Seu mover-se entre a denúncia e anúncio não se esgota quando a realidade denunciada hoje cede seu lugar à nova, mais ou menos anunciada naquela denúncia. (1987a, p. 59).

Denúncia e anúncio são características e condições dialéticas do fazer histórico, tornado possível em razão da dimensão da *inconclusão*, um dado de todos os seres e que, nos humanos, pela exigência ontológica do *ser mais*, engendra a *curiosidade epistemológica*. Utopia em Freire não é o mundo *ideal* realizado. Ao contrário, para ele, o papel da utopia consiste em nos mobilizar para fazer um mundo “[...] mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático [...]” (FREIRE, 2000b, p. 34) e não o mundo perfeito. Essa é a *fórmula utópica* que nos move a cada dia. Assim, quando atingimos hoje esse “[...] mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático [...]”, que foi a Utopia de ontem, o horizonte terá se afastado.

O afastamento do horizonte se dá porque, inacabados, não nos contentamos mais em permanecer nessa nova estruturação do mundo. Acreditamos que ele pode e deve ser melhor ainda. Realizamos a nossa utopia cotidiana em busca de nossa Utopia maior que nunca se realizará, mas que existe para que nos movamos cotidianamente. A realização da Utopia é justamente o caminhar humano.

Há muitas falas de Paulo Freire sobre Utopia e utopia. Isoladas de toda a sua obra, elas podem ganhar sentidos vários. Até contraditórios. Para ele, homens e mulheres “[...] devem adequar sua ação às condições históricas, realizando o possível de hoje para que possam viabilizar amanhã o impossível de hoje.” (1987a, p. 80).

É uma fala esclarecedora, pois se o desafio de nossa missão está em fazer o possível de hoje (*utopia* minúscula) para amanhã fazer o impossível de hoje (*Utopia* maiúscula), a *utopia* é um movimento, um estar-sendo. É por essa razão que quando chega amanhã e realizamos a *Utopia* maiúscula, ela se torna para nós uma *utopia* minúscula e nos faz buscar de novo a grande *Utopia*. Aí vemos que ela se encontra no horizonte que é, em sua plenitude, inatingível. Na perspectiva de Freire, se homens e mulheres atingissem plenamente o horizonte, perderiam a sua especificidade ontológica (inconclusão) e sua razão de existir (*ser* mais). Então, não caminharíamos mais. A esperança está justamente nessa utopia que se dialetiza eternamente no conflito entre desejo e realização²⁸.

Milton Santos afirma que Freire foi um guardião da utopia. Segundo ele, “[...] numa fase em que os intelectuais renunciaram à cena, numa fase em que o mundo passou a descrever do futuro, ele continuou com essa enorme fé que transparece em toda a sua obra e que faz dele um profeta.” (apud PAULO FREIRE, 1998).

A *conectividade* dialógica resultante do encontro e do confronto da realidade concreta do oprimido, da dimensão inconclusiva e utópica do ser humano – e, portanto, da humanidade – no contexto globalizador, é condição para a construção de uma nova ética em Paulo Freire. Será no final do século XX que Freire discutirá a exigência de uma ética planetária. Nesse sentido, ele compreende que “[...] quanto mais se aceleram os avanços tecnológicos e a ciência esclarece as razões de velhos e insondáveis assombros nossos, tanto menor é a província histórica a ser objeto do pensamento profético.” (FREIRE, 2000b, p. 118).

A ética universal não se aparta da causa dos oprimidos. Durante muito tempo, Freire situa o oprimido, invariavelmente, no conceito de classe. À medida do avanço de suas reflexões, amplia a idéia de oprimidos para todos aqueles e aquelas em

²⁸ Numa figura de linguagem, é como se, ao chegar no horizonte, a Utopia me dissesse: “muito bem, você chegou até aqui, mas não é o fim”. Aí o horizonte se afasta. Então, me vejo realizando aquele sonho de ontem que, ao se realizar, deixando de ser sonho, me obriga a sonhar mais. É exatamente por isso que eu não me frustro. Pois, dessa maneira, sei que sempre posso ser melhor (*ser-mais*) e realizar um mundo melhor, por pior ou melhor que ele esteja agora.

quaisquer lugares e situações de opressão. Nessa evolução da ampliação do conceito de oprimido, ele afirma:

Faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz. (FREIRE, 2000b, p. 129-130).

Como dissemos, uma vez que a temática da ética universal aparece apenas nos seus últimos escritos, precisamente, em *Pedagogia da autonomia*, Freire não teve tempo de sistematizar uma *Pedagogia da ética universal*. Por isso, seus escritos sobre essa proposta, contidos em seu último livro e na obra póstuma *Pedagogia da indignação*, situam-se numa perspectiva de enunciados. É bastante possível que a ética universal se tornasse um foco de abordagem específica de Freire.

2.3 Os mestres de Paulo Freire e a formação valorativa do educador

Moacir Gadotti (2004), discípulo (no sentido grego e não evangélico do termo) de Freire e um dos mais ativos freirianistas, escreve sua autobiografia – na qual Freire ocupa espaço considerável – a partir da perspectiva do que ele, referenciado em Rousseau, chama de *mestres* da formação humana. Para Gadotti, os *mestres* de Rousseau são “o Eu” (autoformação), “os Outros” (heteroformação) e “as Coisas” (ecoformação).

É a partir desses *mestres* que o filósofo e pedagogo interpreta e avalia a sua trajetória biográfica. Coincidentemente, a última entrevista de Paulo Freire, com quem Gadotti trabalhou e conviveu por mais de vinte anos, é também uma rápida passagem por essas três dimensões rousseauianistas.

Gravada em abril de 1997, em Nova Iorque, trata de várias questões a respeito da vida e de importantes aspectos da teoria de Paulo Freire. Ao término de onze páginas de conversa, o jornalista Edney Silvestre lhe faz a última questão: “Professor, como o senhor gostaria de ser lembrado?”, ao que Freire responde: “[...]”

gostaria de ser lembrado como um *sujeito* que amou profundamente o *mundo* e as *pessoas*, os bichos, as árvores, as águas, a vida.” (grifos nossos) Como se vê, Paulo Freire, aparentemente sem nenhuma pretensão, recupera aí, como Gadotti, os *mestres de Rousseau*, ao falar de si (“o Eu”), das pessoas (“os Outros”) e da natureza (“as Coisas”). (GADOTTI, 2004, p. 329)

De fato, o leitor de Freire deve perceber que suas falas e escritos, invariavelmente, transitam nessas três dimensões. Não nos propomos a dar conta delas aqui, até porque, caso sejamos fiéis ao método empregado por Gadotti, teremos de superar as 550 páginas apenas nesse item.

Por outro lado, caso nos propuséssemos a discutir, às raízes, a formação intelectual de qualquer pessoa, necessitaríamos passar por toda a sua biografia, visto que, como explica Vygotsky, entre outros, nosso intelecto resulta de uma “formação social” e não de uma “formação autoral”. Ainda mais quando se trata de Paulo Freire, que, como poucos, por sua intencionalidade e habilidade dialética, sempre superava as dicotomizações entre saber popular e saber acadêmico, lançando mão de múltiplos recursos de linguagem e correntes em suas construções.

Por isso, retomaremos aqui alguns elementos, considerados por nós marcantes na constituição valorativa do educador.

2.3.1 A influência acadêmica

Não listaremos os inúmeros autores, áreas de conhecimento e disciplinas em que Freire transita para escrever suas obras. Trabalho, aliás, muito importante, e já efetivado por alguns freirianistas. Mencionaremos apenas as linhas gerais mais influentes, em nossa opinião, na formação valorativa de Freire.

Nesse sentido, é unânime a consideração sobre a forte ressonância cristã nos trabalhos de Freire. Embora o seu pai fosse kardecista, a influência maior foi, sem dúvida, do catolicismo cultuado por sua mãe. Assim o cristianismo, para ele, teve suas raízes na infância. Sobre isso, Freire (1979, p. 18) mesmo comenta no seu livro *Conscientização*: “Recordo-me ainda hoje com que carinho [o meu pai] escutou-me quando disse-lhe que queria fazer minha primeira-comunhão. Escolhi a religião de minha mãe e ela auxiliou-me para que a eleição fosse efetiva.”

Esse matiz religioso, incorporado numa perspectiva crítica, irá acompanhar o pensador por toda a sua vida, seja em seus textos, seja nos projetos em que se engajou. Sua relação com a teologia e com os teólogos da libertação, as atividades no Conselho Mundial das Igrejas, onde permaneceu dez anos, e o trabalho de uma década na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo são alguns dos ambientes cristãos sempre presentes em sua vida. Embora não se considerasse um homem de igreja.

Numa carta a Paulo Freire²⁹, Balduino Andreola, mostra as intenções e possibilidades de leituras e diálogo entre a teologia, mais precisamente a da libertação, com a pedagogia do oprimido:

Uma das releituras que desejo fazer em diálogo com outros colegas é a teológico-bíblica. Já falei com o amigo Danilo Streck, da UNISINOS, que aderiu logo à idéia. Trata-se de ler tua obra e tua trajetória de luta a serviço dos condenados da terra, dos oprimidos do mundo, na perspectiva de tua fé cristã, que não foi a fé de um cristianismo comprometido com o status quo, mas sim na linha de uma teologia da libertação e da laicidade, como preconizaram La Tour Du Pin, Ozanan, Buchez, Teilhard de Chardin, Bernanos, Péguy, De Lubac, Chenu. Um cristianismo como o queriam Lebreton, Hélder Câmara, Duclercq. Um cristianismo de fortes, de lutadores, como o visualizava Mounier no seu livro-meditação *L'affrontement chrétien*. Um cristianismo como o descortinou João XXIII. (ANDREOLA, 2000, p. 21)

Para Benedito Eliseu Cintra (1992, p. 149), Paulo Freire se declarava “[...] *liminariamente* cristão, pois, renovando-se a oportunidade, de um modo ou de outro professa ser movido [...] por convicções de um cristão em permanente estado de busca [...]” (grifo do autor). De acordo com o autor, a dialética antropológica de Freire, que estabelecia conjunções entre o teísmo e o ateísmo, o situava “[...] entre o grego e o semita [...]”.

Celso de Rui Beisiegel, que empreendeu o primeiro grande trabalho de análise teórica sobre Freire, destaca as inúmeras correntes e autores que deram suporte aos primeiros estudos do educador. Em linhas gerais, Beisiegel (1982, p. 31) afirma que já em *Educação e atualidade brasileira* notam-se claras influências de intelectuais vinculados ao “[...] humanismo cristão, ao nacionalismo

²⁹ Esse documento é uma carta-prefácio do livro póstumo de Freire, *Pedagogia da indignação*, publicado três anos após a morte do educador. Trata-se de um documento ficcional, o que neste contexto, no que entendemos, em nada invalida a referência para corroborar as afirmações sobre a proximidade de Freire com o cristianismo.

desenvolvimentista isebiano e às experiências da democracia liberal em suas realizações anglo-saxônicas.”

Romão (2003, p. xix), analisando e contextualizando a mesma obra, reeditada em 2001, como já o afirmamos, reconhece o exaustivo trabalho de Beisiegel na interpretação das influências de Freire e acrescenta que as contribuições da *democracia cristã* e do *existencialismo cristão* foram determinantes nas idéias do educador.

Carlos Rodrigues Brandão (2002, p. 15) entende que Freire buscava numa “[...] neo-tradição cristã algumas das origens de suas propostas para uma ação conscientizadora, logo, libertadora.” Daí, diz o educador popular, a influência e o acolhimento de suas idéias na teologia da libertação.

Em recorrentes momentos, Freire, que não se esquivava de responder questões relativas à sua espiritualidade, escreveu sobre como entendia o papel da fé, da religião e das igrejas. Suas análises, porém, como ele disse, eram feitas não do ponto de vista de sua fé, mas sob o prisma histórico: “Não podemos discutir, de um lado, as Igrejas, de outro, a educação e, finalmente, o papel das primeiras com relação à segunda, a não ser historicamente.” (FREIRE, 1987a, p. 105).

Em que pesem as relações de Freire com a Igreja ou com as igrejas (católica e protestante), a sua *conectividade* repousa nas causas humanitárias radicais do cristianismo, isto é, nos valores e não nos possíveis métodos pedagógicos da religião. Vejamos abaixo um desses momentos, quando, em 1971, fala do “papel das igrejas na América Latina”:

Dentro das condições concretas em que a Igreja modernizante atua, a sua concepção da educação, dos objetivos desta, como de sua prática, tem de compor um todo coerente com as linhas gerais de sua política. Daí que, ainda quando fale em educação para a libertação, tal educação esteja condicionada por sua visão da libertação como um quefazer individual que deve dar-se, sobretudo, no câmbio das consciências e não através da práxis social e histórica dos seres humanos. Sua ênfase, por isto mesmo, recai sobre os métodos, tomados como instrumentos neutros. A educação libertadora se reduz, finalmente, para a Igreja modernizante, a libertar os educandos do quadro-negro, das aulas mais estáticas, dos conteúdos mais “livrescos”, oferecendo-lhes projetores e outras ajudas audiovisuais, aulas mais dinâmicas e ensino técnico-profissional. (FREIRE, 1987a, p. 123-124).

Esse mesmo sentido, a partir das reflexões sobre o que ele diz ser “as tarefas” de uma universidade católica:

[...] a adoção da posição cristã não se dá na transcendentalidade mas na mundanidade; não se faz na meta-história, mas na história, não se processa *lá*, mas *aqui*. Sua compreensão dos seres humanos como seres históricos, finitos, inconclusos, mas conscientes de sua inconclusão, os faz reconhecer homens e mulheres como seres inseridos em permanente busca e como seres que se fazem e refazem socialmente na busca que fazem. E, como ninguém busca no vazio mas num contexto tempo-espacial, quem busca é tão marcado pelas condições em que busca quanto quem faz travessia é atravessado pelo tempo-espço que atravessa. (FREIRE, 1997a, p. 111, grifos do autor)

Estando dentro do mundo confessional, sobretudo por ocasião de seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas, não minimiza o radicalismo de sua crítica aos setores conservadores do cristianismo:

[...] a Igreja modernizante, conservadora, “fica”, na aparência de que “anda” ou “caminha”; “estabiliza-se”, dando a impressão de que “marcha”. Morre porque recusa morrer. A Igreja modernizante diria hoje, de novo, ao Cristo: “Por que, Mestre, partir, se tudo aqui é tão belo, tão bom!”. A sua linguagem é uma linguagem que esconde em lugar de iluminar. Em face da situação concreta de opressão, numa sociedade de classes, fala de “pobres” ou de “menos favorecidos” e não de classes oprimidas. (FREIRE, 1987a, p. 122-123).

Cintra (1992, p. 3) afirma que a antropologia freiriana encontra-se numa “[...] pendência entre o apelo *político* e o apelo *ético* de transformação da realidade [...]”, característica que “[...] perpassa a cultura ocidental, enquanto encontro não resolvido entre a cultura *helênica* e a cultura *semita* [...]” (grifos do autor).

Com alguma recorrência, o próprio Freire discute em suas obras as conexões entre marxismo e cristianismo, mostrando que, apesar das leituras ortodoxas feitas sobre ambas as ideologias, o que as antagonizam, elas encontram *conjunção* naquilo que há de mais radical, a opção pelos oprimidos³⁰. Assim, não é por acaso que expressões e/ou palavras muito empregadas no cristianismo, como *profecia*, *anúncio*, *comunhão* (“os homens se libertam em comunhão”) são incorporadas nos

³⁰ Embora devamos relativizar a experiência histórica do cristianismo, enquanto Igreja, visto que tal “opção pelos oprimidos” (em geral, chamados de “pobres”) nunca se constituiu num movimento hegemônico do clero.

discursos de Freire. É famosa a descrição de Freire a respeito de sua *conversão* ao marxismo, quando, segundo ele, ao buscar Cristo encontrou Marx.

Gadotti (2001, p. 86), que diz que Freire foi “[...] um dos últimos humanistas [...]”, também concorda com Beisiegel e Romão a respeito da influência do humanismo cristão. Afirma que, em termos valorativos, as fontes do pensamento de Paulo Freire foram “[...] o *humanismo* e o *marxismo*. Nessa ordem.”

Carlos Alberto Torres (2005a), opondo-se à caracterização de pós-modernista atribuída por alguns estudiosos a Freire, também afirma essa linhagem marxista do educador, situando-o como um modernista crítico. Ele diz:

Indubitavelmente, Freire é um marxista. Há quem diga que Freire é um pós-moderno. Freire não é um pós-moderno. Ele antecipou temas do pós-modernismo, que, coincidentemente, foram os temas que duraram depois do pós-modernismo. [...]. Paulo Freire é um modernista crítico. E para ser um modernista crítico você tem duas questões: uma imagem da totalidade concreta e uma imagem [...] de uma articulação conceitual [...] onde uma coisa é influência de outra, continuamente. (TORRES, 2005a).

Freire, no entanto, desde *Pedagogia da esperança*, publicada em 1992, vem discutindo a pós-modernidade. Essa questão é problematizada ou, ao menos, mencionada, em todas as suas obras posteriores à *Pedagogia da esperança*. Mas, é em *Política e educação*, escrito em 1993, que ele faz uma abordagem mais objetiva de seu entendimento sobre esse tema.

Enquanto certa modernidade de direita e de esquerda, mais para cientificista do que para científica, tendia a fixar-se nos limites estreitos de sua verdade, negando a seu contrário qualquer possibilidade de acerto, a pós-modernidade, sobretudo progressista, rompendo as amarras do sectarismo, se faz radical. É impossível, hoje, para o pensamento pós-moderno radical, fechar-se em seus próprios muros e decretar a sua como a única verdade. Sem ser anti-religioso, mas, de maneira nenhuma, dogmático, o pensamento pós-moderno radical reage contra toda certeza demasiado certa das certezas. Reage contra a “domesticação” do tempo, que transforma o futuro num pré-dado, que já se conhece – o futuro afinal como algo inexorável, como algo que será porque será, porque necessariamente ocorrerá. Ao recusar a “domesticação” do tempo, a pós-modernidade progressista não apenas reconhece a importância do papel da subjetividade na história, mas atua político-pedagogicamente no sentido de fortalecer aquela importância. E o faz através de programas em que a leitura crítica do mundo se funda numa prática educativa crescentemente desocultadora de verdades. Verdades cuja ocultação interessa às classes dominantes da

sociedade. Me sinto, obviamente, numa posição pós-moderna-mente progressista e é como tal que discutirei a educação permanente e as cidades educativas. (FREIRE, 1997a, p. 17).

Apesar de uma aparente discordância entre o que diz Carlos Torres e o que Freire afirma, o modernista crítico e o pós-moderno progressista se aproximam muito em suas caracterizações. Quando Torres diz que Freire não é um pós-moderno, o faz, referindo-se a alguns princípios e idéias clássicas provenientes de alguns autores ditos pós-modernos: fragmentação, pessimismo, negação das grandes narrativas, discursos fatalistas, redução do real às incursões da linguagem etc.

Nesse sentido, Torres tem razão, pois Freire tece críticas veementes às contribuições e concessões feitas ao conservadorismo e ao pensamento de direita que ele vê na pós-modernidade liberal, tradicional ou reacionária (1997b), ou no que chama também de pós-modernidade de direita (1999c).

O modernismo crítico de Freire assenta-se, portanto, não nas categorias da pós-modernidade, mas em certos princípios e idéias da modernidade. É por isso que nunca recusou determinados paradigmas explicativos da tradição da teoria crítica, como a luta de classes, a história como possibilidade, a utopia etc. Ao contrário, os reafirmava radicalmente, valendo-se, quando necessário, de elementos e ferramentas de análise provenientes da pós-modernidade crítica.

2.3.2 A fertilização dos valores nos exílios de Freire

A constituição valorativa, conectada à sua historicidade existencial do educador, está, freqüentemente, relacionada a uma simbologia das rupturas que ocorrem em sua vida, e que se materializam em espaços férteis para, numa expressão do educador, *partejamento* dos valores mais radicais de Freire. A algumas dessas rupturas ele chama, em suas representações simbólicas, de *exílios*.

Em todos esses *exílios* encontramos situações significativas, freqüentemente retomadas por ele e que vão se incorporar aos exercícios de reflexão e no forjamento dos seus valores: a) a *saída do ventre da mãe* (primeiro exílio); b) a mudança para Jaboatão, o empobrecimento da família e a convivência com os mais pobres, apartando-se da infância feliz e da harmonia familiar em Recife (segundo

exílio); c) o abandono da carreira de advogado e a opção pelo magistério (terceiro exílio); d) a prisão, a saída do Brasil e suas andanças pelo mundo (quarto exílio); e) o retorno e a *reaprendizagem do Brasil* (quinto exílio); f) a morte de Elza (sexto exílio); g) o segundo casamento (último exílio). Tais exílios serão retomados nas memórias de Freire, ora como denúncia, ora como anúncio, ora como ambas as situações.

Essa condição de exilado, ao mesmo tempo em que lhe retira uma situação de estabilidade, de harmonia, obriga-o a reconstruir-se, superando os limites impostos por uma nova realidade, extraíndo dela lições morais e éticas. Tais lições, segundo o próprio Freire, recuperam-lhe a categoria *esperança*, em seu sentido existencial e crítico de quem, não esperando na pura espera, trabalha para fazer e transformar a história. Não é à toa que Freire dedica uma obra inteira a essa categoria. Já nas primeiras páginas de *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire explica:

Sem sequer poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a necessária luta para fazê-la melhor, sem esperança e sem sonho. A esperança é necessidade ontológica; a desesperança, esperança que, perdendo o endereço, se torna distorção da necessidade ontológica. (1999c, p. 10).

Freire, apesar das dificuldades sócio-econômicas mais intensas nos tempos de Jaboatão, considerava-se uma criança feliz. Como destacamos anteriormente, é exatamente esse período que mais retoma em suas lembranças. É um tempo marcado pela intensa presença dos pais, primeiros educadores que, *à sombra das mangueiras*, iniciaram o seu processo de alfabetização, como relembra o educador em vários momentos. Paulo Freire testemunha que, num contexto conservador e patriarcal do nordeste, a sua educação familiar se insere no quadro das exceções. Ele diz:

Eles deram testemunho a nós [...] de um querer bem, legítimo, um querer bem, sério, em que nem meu pai pretendeu ficar nivelado a ela, nem ela nivelada a meu pai. Porque eu acho que esse negócio, isso não é amar. Amar é admitir e respeitar a diversidade. Você imagina o sujeito que ama a mulher mas quer que ela seja igualzinha a ele ou vice-versa, não dá. E meu pai respeitava. E é importante salientar isto, porque afinal de contas nós somos do

Nordeste e o Nordeste tem uma experiência muito macha. (apud BLOIS, 2005, p. 25-26).

A opção religiosa de sua mãe, senhora Edeltrudes, católica, e a do senhor Joaquim, espírita, também não era razão de discórdia. Assim, ainda que vivessem na época em que o pai era o *homem que manda*, seu progenitor, de rigorosa formação militar, manifestava uma prática pedagógica, digamos, contra-hegemônica, já naquele começo de século:

[...] meu pai deu a nós um testemunho de tal respeito pela minha mãe, que me marcou enormemente até hoje, por exemplo, meu pai era espírita, e ele não era propriamente assim, não era atuante, nunca vi meu pai sair para ir a uma sessão espírita. Ele era filosoficamente espírita. Ele vivia lendo um clássico do espiritismo que era o Alan Kardec, e minha mãe era católica. E meu pai, que eu saiba, pelo menos, nunca que eu tivesse percebido, ele nunca fez nenhum tipo de imposição à minha mãe. Ele nunca tentou convertê-la, entendeu, ao espiritismo, nem tampouco ela tentou convertê-lo ao catolicismo. E viveram o tempo todo, e nós viemos ao mundo por causa deles, e ele dando esse testemunho de respeito. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 26).

Os tempos de Jaboatão são igualmente uma ruptura marcante. Desse contexto, Paulo Freire recupera os acontecimentos de sua infância-adolescência. Ao caracterizar a mudança do Bairro da Casa Amarela, no Recife, para Jaboatão, diz que esse foi o seu *segundo exílio*, visto que o primeiro ocorreu quando saiu da barriga de sua mãe. No *segundo exílio*, depara-se com uma outra realidade. Também empobrecido, mas não mais que os seus novos amigos adolescentes de Jaboatão, conviveu com meninos e meninas de sua classe social e com outros muito pobres. Conforme disse, estabelecia com eles relações de *conectividade*: “[...] eu e meu irmão éramos meninos em *conjunção*, quer dizer, conectivos, funcionam de ligar uma oração à outra etc.” (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 28).

Outra memória importante de Freire diz respeito à interrupção de sua recém-iniciada e *equivocada* carreira de direito e sua assunção definitiva da Educação como projeto de vida. É um recorte que Freire retoma também em vários momentos.

Num fim de tarde, cheguei a casa, eu mesmo com a sensação gostosa de quem se desfazia de um equívoco e Elza, abrindo o portão, me fez a pergunta que, em muita gente, termina por tomar ar e alma burocráticos mas que nela, era sempre pergunta,

curiosidade viva, verdadeira indagação, jamais fórmula mecanicamente memorizada: “Tudo bem, hoje, no escritório?”.

Lhe falei [sic] então da experiência que pusera fim à recém-iniciada carreira de advogado. Precisava realmente de falar, de dizer, palavra por palavra, as que dissera ao jovem dentista que tivera, pouco tempo antes, sentado em minha frente [...]

“Me emocionei muito esta tarde, quase agora”, disse a Elza. “Já não serei advogado. Não que não veja na advocacia um encanto especial, uma necessidade fundamental, uma tarefa indispensável que, tanto quanto outra qualquer, se deve fundar na ética, na competência, na seriedade, no respeito às gentes. Mas não é a advocacia o que quero.” Falei então do havido, das coisas vividas, das palavras, dos silêncios significativos, do dito, do ouvido. Do jovem dentista diante de mim a quem convidara a vir ter uma conversa comigo enquanto advogado de seu credor. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 16-17).

Essa escolha, fundamentalmente ética, foi o que, rompendo um possível destino, deu-lhe as primeiras condições para a busca de um outro mundo. Um episódio que Freire recuperaria várias vezes e a partir do qual estabeleceria as relações e conexões com a evolução de seu conhecimento, sua práxis e, finalmente, com os rumos de sua vida.

Naquela tarde, redizendo a Elza o dito não poderia nunca imaginar que um dia, tantos anos depois, escreveria a *Pedagogia do oprimido*, cujo discurso, cuja proposta tem algo que ver com a experiência daquela tarde pelo que ela significou também e sobretudo na decisão de aceitar o convite de Cid Sampaio, que me trazia Paulo Rangel. É que deixar definitivamente a advocacia naquela tarde, tendo ouvido de Elza: “Eu esperava isto, você é um educador”, nos fez poucos meses depois, num começo de noite que chegava apressada, dizer sim ao chamado do Sesi, para a sua Divisão de Educação e Cultura, cujo campo de experiência, de estudo, de reflexão, de prática se constitui como um momento indispensável à gestação da *Pedagogia do oprimido*. (FREIRE apud BLOIS, 2005, p. 18).

O cárcere foi outro grande marco pedagógico para Paulo Freire, apesar do curto tempo em que esteve preso (72 dias)³¹. Sobre isso, ele explica que

[...] a prisão teve seus momentos dramáticos, teve seus momentos desafiadores, provocou aprendizados [...] eu vi, por exemplo, quão limitados somos todos nós, eu vi como a prisão, por exemplo, tal qual o exílio, como a prisão sublinha as qualidades e sublinha os defeitos. A prisão testa os teus medos, pode exacerbá-los, mas tu podes

³¹ Evidentemente, comparando-se a sua estada na cadeia com a situação de outros prisioneiros políticos que cumpriram penas bem mais longas.

ganhar o controle sobre eles, sobre os medos. Há toda uma forma realmente de aprender. (apud BLOIS, 2005, p. 80).

À sua experiência e ao que ele vê nessa realidade de opressão, Freire reage com raiva e indignação, categorias que, forjadas em muitas outras situações, o acompanharão em suas reflexões e exaustivas denúncias:

Agora você veja, esse negócio termina por definhar em certo momento a tua coragem, porque isso também provoca a tua raiva, e na provocação da tua raiva tu podes perder um pouco a cabeça, e se tu perdes um pouco a cabeça e descobres que perdeste, tu ficas com medo também porque perdeste a cabeça. No fundo, isso funciona como uma tática diabólica para corroer o equilíbrio emocional do preso. Quer dizer, eu acho isso, talvez agora eu vá ser ingênuo, eu acho isso imoral. Tu sabes que uma coisa que eu me prometi a mim mesmo, se um dia eu fizer parte de uma liderança, de uma mudança nesse país, eu não permitirei, se eu tiver Poder, que nada dessas coisas se façam. Eu defendo a punição, tu tens culpa, tu mereces ser punido, é preciso acabar com essa mania nesse país de que só se pune pobre. Pobre é que é punido. Desfalque, o sujeito desfalca, faz miséria, manda dinheiro para fora, faz tudo que quer e não tem punição nenhuma. Mas uma coisa eu dizia a mim mesmo: humilhação, diminuição da pessoa, isso não pode ser feito, em nome de nada. (apud BLOIS, 2005, p. 80).

Os dezesseis anos do *exílio fora do Brasil* serão tempos de contatos com inúmeros povos e culturas. Um período determinante na construção dos valores. Forjados no confronto e no diálogo de suas experiências como brasileiro e como cidadão mundial, contribuirão decisivamente para suas reflexões sobre uma ética universal do ser humano³².

Além das discussões mais gerais sobre a própria educação, são significativas as reflexões do educador pernambucano sobre os choques e limites culturais, bem como da necessidade de sua superação para a sua formação como ser humano universal. O conceito de cultura, questão nuclear de seu pensamento, é tema recorrente e em permanente evolução em sua obra. Nela, Freire produz, em pensamento e em ação, uma *conectividade cultural* que o faz assumir criticamente a sua identidade abrindo-se, ao mesmo tempo, às múltiplas experiências culturais do ser humano.

³² A idéia e os problemas em torno da ética universal são tratados em seus últimos escritos, particularmente, nos livros *Pedagogia da autonomia* e *Pedagogia da indignação*, sendo este último uma publicação póstuma.

Paradigmática é a reflexão de Freire sobre essa temática a partir de dois episódios complementares, embora distantes, vividos por ele no Chile e na África. Ele conta que, certa vez, durante uma caminhada pelo *campus* universitário de Dar-Es-Salaam, na Tanzânia, sem quaisquer cerimônias, seu amigo, professor daquela universidade, segura-lhe a mão e, em seguida, começa a balançá-la, ao mesmo tempo em que prossegue as discussões sobre os problemas educacionais daquele país.

Para ilustrar sua concepção de cultura, numa entrevista radiofônica, Freire relembra de seu espanto e constrangimento causados por aquela situação em que dois homens, um deles oriundo da *macheza nordestina*, passeiam de mãos dadas pelo *campus* da universidade. Numa auto-crítica cultural, recorda também de seu estranhamento quando, recém-chegado no Chile, um outro professor lhe censurou porque ele havia, *simplesmente*, colocado suas mãos no ombro do companheiro ao caminhar.

Freire (1999b) conclui que, se por um lado, estranhava a cultura chilena, por outro, tomando o episódio da Tanzânia como referência, havia algo de errado também com a cultura brasileira uma vez que, se não proíbe explicitamente, reage com censura e discriminação diante da afetividade de dois homens que andam juntos de mãos dadas.

Curiosamente, num movimento oposto ao que geralmente acontece, Freire descobre-se, antes, cidadão do mundo e depois cidadão brasileiro. Até os quarenta e dois anos, sua cidadania era, precisamente, nordestina. Depois disso, exilado, irá percorrer inúmeros países. Fixa-se, primeiro, na América do Sul, depois na América do Norte e, finalmente, na Europa. Após dezesseis anos de exílio, retorna ao seu país, como afirmou, para *re-aprender o Brasil*.

É a dialética da *conjunção* de sua condição local com a global que o identifica como ser humano universal. Assim, ainda que estivesse fora do Brasil, não apenas nunca negou a sua origem, como, freqüentemente, afirmou-a por diversas maneiras pelas quais identificava-se a sua nacionalidade. Gestos, hábitos, sotaques da língua, práticas culinárias, gosto musical, atitudes políticas, memórias etc, compunham a sua âncora identitária, como diria Ladislau Dowbor. Sua convicção de ser universal não tinha a ver com prestígio internacional, mas com a construção da personalidade. A conexão do micro com o macro-mundo é, para ele, condição de distinção e

reconhecimento, portanto, identidade, à medida que afirmava a localidade étnica. Por isso, Freire atestava:

[...] a minha recifidade é que me faz pernambucano, como é a minha pernambucanidade, que me faz nordestino, é a minha nordestinidade que me faz brasileiro, é a minha brasilidade que me faz latino-americano, e é a minha latinoamericanidade que me faz um homem do mundo. Então, um homem do mundo, não por causa de prestígio, um homem do mundo, como homem, mesmo, como ser que tem a raiz na Rua Estrada do Encanamento, 724, naquela casinha que a gente começou a falar aqui. (apud BLOIS, 2005, p. 76).

Esse *enraizamento* ou lastro cultural manifesta-se, conectivamente, em suas reflexões teóricas e práticas sociais. Lutgardes (Lute), filho caçula de Paulo Freire, acompanhou o pai em seus dezesseis anos de exílio. Ele nos relata curiosos e bem-humorados episódios em que Freire, em situações não raras, fez questão de afirmar a sua nordestinidade brasileira.

Lute narra, por exemplo, a irreverência de Freire e o desconcerto dos garçons quando, em alguns restaurantes estadunidenses, pedia de sobremesa um “sweet-jaca”. Para além de uma brincadeira, não seria uma *manha tropical* do educador para falar aos outros de sua infância e de suas raízes nordestinas? Lute também relembra as lúdicas provocações que ele e seu irmão, Joaquim, faziam diante da recusa do pai em falar francês dentro de sua casa, por ocasião da residência de dez anos na Suíça.

Ainda ilustrando sua autenticidade cultural e atitude político-pedagógica, Gadotti, que trabalhou com Freire na Suíça, relembra que na defesa de sua tese, na Universidade de Genebra, Paulo, seu orientador, fez questão de discursar em português, diante de um público hegemonicamente francês.

Freire não tinha restrições em falar de si mesmo, de seus valores, de suas crenças. Ao contrário, retomava-os com muita frequência, fosse numa entrevista biográfica, fosse numa reflexão teórica. Moacir Gadotti, em 1987, a exemplo do que uma filha de Marx fez a seu pai, propôs um questionário, com dezessete questões, a Paulo Freire. Eram questões do tipo *bate-bola* (perguntas e respostas curtas e diretas), as mesmas feitas ao famoso economista alemão. Chama-nos a atenção muitas coincidências de respostas entre os dois pensadores. Por ora, interessa-nos apenas apontar as falas de Paulo Freire. Vejamos, então:

- 1) A qualidade que você mais aprecia:
 - a) Nas pessoas: *Coerência*
 - b) Nos homens: *Decisão*
 - c) Nas mulheres: *Ternura*
 - 2) O seu traço característico: *Tolerância*
 - 3) Sua idéia de felicidade: *Luta*
 - 4) Sua idéia de desgraça: *Opressão*
 - 5) O defeito que mais desculpa: *Amar errado*
 - 6) Sua antipatia: *Intelectual arrogante*
 - 7) Sua ocupação predileta: *Ensinar-aprender*
 - 8) Seus poetas prediletos: *Bandeira, Drummond, Thiago de Mello, Chico Buarque - no Brasil*
 - 9) Seus prosadores prediletos: *Machado de Assis, Graciliano Ramos, Guimarães Rosa, J. Amado - no Brasil*
 - 10) Seu herói predileto: *Meu pai*
 - 11) Sua heroína predileta: *Elza*
 - 12) Sua flor predileta: *Rosa*
 - 13) Sua cor predileta: *Vermelha*
 - 14) Seu nome predileto: *Maria*
 - 15) Seu prato predileto: *Peixe ao leite de coco*
 - 16) Sua máxima predileta: *Ama sem medo*
 - 17) Sua divisa predileta: *Unidade contra a opressão*
- (GADOTTI, 1996, p. 65, grifos do autor)

As categorias de valores apresentados aí por Paulo Freire (coerência, decisão, ternura, tolerância, luta, unidade contra a opressão, ensinar-aprender), de fato, fazem parte do arcabouço temático de sua vasta obra. Em sua totalidade, esse questionário e suas respostas podem ser examinados sob vários matizes. Retomaremos aqui alguns desses elementos como indiciários de nossa investigação.

2.4 Coerência: uma busca de conexão da palavra com o fazer humano

Observamos que se a coerência é, conforme Freire disse, a “qualidade que mais apreciava” nas pessoas, inversamente, é também um dos valores mais admirados no educador por muitas pessoas que com ele conviveram. Ele próprio assim o afirma em *Pedagogia da esperança*:

Entre as responsabilidades que, para mim, o escrever me propõe, para não dizer impõe, há uma que sempre assumo. A de, já vivendo enquanto escrevo a coerência entre o escrevendo-se e o dito, o feito, o fazendo-se, intensificar a necessidade desta coerência ao longo da existência. A coerência não é, porém, imobilizante. Posso, no processo de agir-pensar, falar-escrever, mudar de posição. Minha coerência assim, tão necessária quanto antes, se faz com novos parâmetros. O impossível para mim é a falta de coerência, mesmo reconhecendo a impossibilidade de uma coerência absoluta. No fundo, esta qualidade ou esta virtude, a coerência, demanda de nós a inserção num permanente processo de busca, exige de nós paciência e humildade, virtudes também, no trato com os outros. E às vezes nos achamos, por n razões, carentes dessas virtudes, fundamentais ao exercício da outra, a coerência. (1999c, p. 65-66).

Certamente, Paulo Freire, como qualquer humano, teve muitas incoerências, quando as pensamos nas imagens que esse termo adquire no senso comum. No panorama que se descortina à medida que investigamos o nosso objeto, discuti-las aqui significaria entrar em questões menores, irrelevantes, que poderiam beirar a picuinhas e fofocas domésticas. Por outro lado, não estamos dizendo, com isso, que tenhamos encontrado quaisquer incoerências dignas de serem citadas e que, por alguma razão, decidimos omiti-las.

Ao falarmos de coerência, o fazemos do ponto de vista moralístico, metafísico, como se pudéssemos admitir a existência de alguém em absoluta harmonia em pensamento, palavra e ação permanentes. Uma abordagem assim é incabível num ser humano. O sentido de coerência aqui vem ao encontro do que estamos discutindo em toda a tese. Segundo a etimologia, coerência origina-se do latim *cohaerentia* e significa “[... conexão, coesão, estar ligado [...]]” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001).

Portanto, a coerência de que estamos falando, na compreensão daquilo que captamos em Paulo Freire, muito mais que sinônimo de *perfeição existencial*, inscreve-se no *campo da busca, do esforço, da capacidade de estabelecer conexões entre discurso e prática*; enfim, de uma certa *unidade que permeia as aparentes adversidades*. Esse desenho pode ser visto no constante esforço de Paulo Freire em *pedagogizar as situações existenciais*, suas e de outras pessoas, para corroborar proposições ou, no caminho inverso e dialeticamente, chegar a elas.

A preocupação sobre a relação discurso-prática, de fato, é uma constante no educador desde os seus primeiros trabalhos.

Em termos acadêmicos, Paulo Freire não procurava ser coerente com o que havia escrito, mas com a busca, com o aperfeiçoamento do saber. Possuía uma autêntica humildade e consciência sobre a historicidade do conhecimento. Por isso, não se preocupava em defender-se, com retóricas mirabolantes, do que era indefensável. A sua coerência com a dialética lhe permitia rever seus enunciados, idéias e, em alguns casos, até mesmo uma obra datada. É o próprio Freire quem fala disso:

O que sucedeu foi que tive sempre uma postura dialética. Mas, ao procurar teorizar a prática, tive momentos de ingenuidade na teoria que tentei fazer de minha prática. Pelo fato de minha prática ter sido sempre uma prática dialética, real e concreta, havia a possibilidade de superar os momentos ingênuos. (FREIRE, 2003, p. xxvi).

Em *Ação cultural para a liberdade*, refletindo sobre as suas experiências educacionais – em especial, as vividas no Chile –, Freire retoma a discussão sobre a importância da coerência.

Sem preocupações puristas, os revolucionários devem, contudo, exigir de si mesmos uma radical coerência. A coerência entre seu discurso e sua prática para que não sejam uns ao falar, outros ao agir. Como homens e mulheres, podem equivocar-se e mesmo errar; o que não podem é, num momento, verbalizar a opção revolucionária e, noutro, ter uma prática pequeno-burguesa. (1987a, p. 79-80).

Na obra *A importância do ato de ler*, Freire se coloca também entre aqueles que buscam a coerência, mas que, nem por isso, estão imunes à incoerência.

A questão da coerência entre a opção proclamada e a prática é uma das exigências que educadores críticos se fazem a si mesmos. É que sabem muito bem que não é o discurso o que ajuíza a prática, mas a prática que ajuíza o discurso. Nem sempre, infelizmente, muitos de nós, educadoras e educadores que proclamamos uma opção democrática, temos uma prática em coerência com o nosso discurso avançado. Daí que o nosso discurso, incoerente com a nossa prática, vire puro palavreado. Daí que, muitas vezes, as nossas palavras “inflamadas”, porém contraditadas por nossa prática autoritária, entrem por um ouvido e saiam pelo outro. (1988, p. 25).

Como se trata de um juízo de valor, não buscaremos uma auto-defesa de Freire nesse tema, em outros textos, embora hajam muitos. É que, dizer sobre a própria coerência, pode parecer uma ação subjetiva, de alguém que julga a si mesmo. Para esse fim, tomaremos depoimentos e falas de algumas pessoas que o conheceram e testemunharam sua prática. De fato, são inúmeros os depoimentos a afirmar que Paulo Freire, inegavelmente, buscou a coerência entre o que dizia, o que escrevia e o que fazia. A exposição de Carlos Torres, em recente entrevista, confere mesmo com o que encontramos em nossos exames. Em suas palavras,

A autenticidade em Freire está na coerência entre o falar, o fazer e o ser. Essa autenticidade e essa espiritualidade é que faz Freire coerente. Essa coerência entre autenticidade e espiritualidade passa do mundo privado ao público e do público ao privado com enorme e, me atrevo a dizer, simples vinculação. *Freire era uma pessoa coerente porque buscava ser coerente*. Freire era uma pessoa amorosa porque *buscava ser amoroso*. (TORRES, 2005a, grifos nossos).

Antonio João Mânfió (apud PAULO FREIRE, 1998), avaliando a capacidade do educador de promover a busca do ser-mais naqueles e naquelas que lhe eram próximos, diz que “Paulo Freire tinha a capacidade de mudar as pessoas. Ele também tornava as pessoas universais como ele era.”³³. Nessa mesma perspectiva de promoção do ser humano em busca de sua dimensão universal, o indiano Maheshananda (apud PAULO FREIRE, 1998) afirma que Freire “[...] é um brasileiro, mas que é um representante do ser humano em todo o mundo. Em cada país, em cada cultura, em cada parte desse mundo ele era um ser iluminário [sic] e muito brilhante.”

Coerente com a sua antipatia ao *intelectual arrogante*, manifesta na entrevista a Gadotti, Lílian P. Contreira (apud PAULO FREIRE, 1998, grifos nossos), sua última secretária, afirma: “Era uma alegria conviver com ele porque ele era muito *humilde*. Ele sempre brincava comigo. Pedia para eu traduzir as cartas dele, os textos, e falava: ‘Olha, mas não corrija demais porque daí perde a personalidade’.” Em *Pedagogia da autonomia*, Freire escreve sobre esses valores:

³³ As falas a seguir foram transcritas do vídeo *Paulo Freire: memória e presença*. Grande parte desse vídeo é resultado do registro feito no dia do velório de Paulo Freire, ocorrido no Teatro Tuca da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, em 02 de maio de 1997.

O meu respeito de professor à pessoa do educando, à sua curiosidade, à sua timidez, que não devo agravar com procedimentos inibidores exige de mim o cultivo da *humildade e da tolerância*. Como posso respeitar a curiosidade do educando se, carente de humildade e da real compreensão do papel da ignorância na busca do saber, temo revelar o meu desconhecimento? (FREIRE, 2004, p. 67, grifos nossos).

Cláudio Fonseca também registra essa coerência do pedagogo ao dizer:

Paulo Freire era uma pessoa *extremamente tolerante* com as divergências. Uma pessoa que tem paixão pela polêmica e faz dela também um exercício de democracia, um exercício de vivência, um exercício pedagógico, para que as pessoas entendam que não há nenhuma possibilidade de crescimento sem esse permanente disputar das idéias. (apud PAULO FREIRE, 1998, grifos nossos).

José Carlos Barreto, que trabalhou com Paulo Freire em projetos de educação de adultos, um dos fundadores do Grupo Vereda, fala da coerência de Freire:

Paulo Freire é um dos poucos intelectuais que eu conheço, é óbvio que eu não conheço tantos, mas dos que eu conheço, o que mais é capaz de vivenciar aquilo que pensa. A forma de ser do Paulo Freire é o que ele pensa. Curioso, devia ser o normal na Humanidade, mas não é, infelizmente. Mas o Paulo é. O Paulo é extremamente coerente entre o que ele coloca na literatura dele, nas conversas dele, nas palestras dele e o que ele efetivamente faz. Esta coerência eu acho a coisa mais importante que eu sinto no homem Paulo Freire. É um homem que efetivamente ama a Humanidade. Quando ele fala em amor, não é um jogo de palavras, é efetivamente uma ligação amorosa ao coração. Isso me marca muito no Paulo Freire. (apud BLOIS, 2005, p. 83).

Da mesma forma, percebemos, no depoimento de José Genoíno, a radicalidade humanista do educador:

Ele estimulava a esquerda a não ter medo do novo, a não ter medo da polêmica, a, principalmente, *romper com certos dogmas, sem perder o horizonte de uma sociedade mais humana* e mais democrática e, principalmente, uma concepção libertária do ser humano [...]. Nas várias vezes que eu tive conversa com Paulo Freire ficava a imagem de um *humanista radical*, um humanista que pensava a educação, pensava as relações da política, pensava a sociedade como uma forma de codificar o ser humano na sua condição de sujeito e não na condição de mero consumidor, nem na sua condição da separação com que é produzido na sociedade. (apud PAULO FREIRE, 1998, grifos nossos).

Eduardo Suplicy também destaca a permanente busca de Freire na defesa dos oprimidos. Ele conta que “[...] ao se preocupar tanto com os oprimidos, ao mesmo tempo, ele se solidarizava com as pessoas que, neste país, não sabiam ler e escrever, tinham dificuldades para se educar, para conseguir se transformar.” (apud PAULO FREIRE, 1998).

A coerência de Freire, nesse aspecto, é também uma constatação de Luiz Inácio Lula da Silva:

Paulo Freire foi corajoso, Paulo Freire foi coerente, Paulo Freire tinha firmeza ideológica, Paulo Freire foi uma figura extremamente generosa e, sobretudo, Paulo Freire tinha o compromisso muito sério com o seu povo, com o seu povo excluído. (apud PAULO FREIRE, 1998).

Como é de conhecimento geral, Paulo Freire esteve muito próximo de Luíza Erundina, tendo sido Secretário Municipal de Educação de São Paulo. Referindo-se a algumas qualidades do companheiro de trabalho, em relação à sua coerência entre teoria e prática, ela diz:

Quem se aproximava de Paulo Freire era contagiado por aquela ternura, por aquela simplicidade, por aquele despojamento que contrastava, inclusive, com a sabedoria e a profundidade daquilo que ele dizia, *daquilo que ele escrevia e, sobretudo, daquilo que ele vivia* (apud PAULO FREIRE, 1998, grifos nossos).

Ana Maria Saul, fundadora e coordenadora da Cátedra Paulo Freire da PUC de São Paulo, também vivenciou muitas experiências com o educador naquela universidade. Segundo ela, “Paulo Freire foi o que ele propunha nos livros.” (apud PAULO FREIRE, 1998).

Para Ermínia Maricato, “Paulo tinha uma espécie de paz. Ele sempre tinha uma frase, sempre tinha uma proposta que trazia luz a tudo o que a gente discutia. E ele partia de coisas simples, por incrível que pareça.” (apud PAULO FREIRE, 1998).

Reinaldo Fleury, que também conviveu com Paulo Freire na PUC, dá o seu depoimento sobre o educador. Ele afirma que Freire o ajudou “[...] a entender o que é fundamental na educação. Ou seja, que a educação se faz como relação entre as pessoas que, juntas, tentam enfrentar os problemas da realidade.” (apud PAULO FREIRE, 1998).

Um dos mais reconhecidos geógrafo-filósofos brasileiros, Milton Santos, destaca a coerência de Freire com os seus valores, numa época – final do século XX – em que muitos intelectuais brasileiros e mundiais se deixam sucumbir pelo rolo compressor do neoliberalismo. O grande estudioso nacional da Geografia destaca, especialmente, o embate de Freire contra o discurso do *fim da história* e sua crença radical na dimensão utópica, portanto, transformadora do ser humano. Para Milton Santos,

[Freire] é um guardião da utopia. Numa fase em que os intelectuais renunciaram à cena, numa fase em que o mundo passou a descrever do futuro, ele continuou com essa enorme fé que transparece em toda a sua obra e que faz dele um profeta. (apud PAULO FREIRE, 1998).

De acordo com Mário Sérgio Cortella, a coerência de Freire é a causa do grande interesse das pessoas pela biografia do educador, numa espécie de identificação profunda entre pensamento e vida. Assim ele se posiciona:

Eu acho que Paulo Freire é sagrado. Não porque ele precisa ser colocado no altar, mas porque ele fez com que o sagrado viesse até nós. E em cada analfabeto, em cada círculo de estudo, em cada grupo [...] Paulo Freire é, ele mesmo, um tema gerador. (apud PAULO FREIRE, 1998).

Depoimento contundente, também, é a avaliação que Frei Betto faz de Paulo Freire, afirmando a coerência de vida, princípios e dedicação do educador, a causa central da existência de Freire: os oprimidos.

Eu acredito que Paulo sobretudo *encarna a sua metodologia, ou seja, ele é todo voltado para a causa dos oprimidos*. Não é gratuitamente. Paulo não é um intelectual que criou uma nova metodologia de alfabetização ou de educação das classes populares. *Isso emana da sua própria existência*, ou seja, alguém que sempre fez questão, mesmo do ponto de vista intelectual, de entrar pela porta dos fundos e não pela porta da sala. Isso é muito raro entre os intelectuais brasileiros, profundamente marcados pela racionalidade moderna, e, em geral, impregnados de um academicismo que os impede de um vínculo, de uma aproximação, de uma empatia mais forte com as classes populares brasileiras. Então, *Paulo é essa pessoa que me impressiona por essa coerência de vida, de princípios, de consagração integral a um só objetivo: de que as classes trabalhadoras, de que os oprimidos brasileiros, venham a ser*

sujeitos protagonistas da sua história de libertação, do seu processo de emancipação. (apud BLOIS, 2005, p. 82-83, grifos nossos).

Romão vivenciou muitos momentos com Paulo Freire, desde a época em que foi Secretário de Educação de Juiz de Fora, na década de 80, até por ocasião da morte do educador, acompanhando-o em várias atividades educacionais. A respeito da coerência entre teoria e prática em Freire, Romão confirma o que os demais depoimentos nos revelaram:

Se há pessoas que ficaram espreitando, vigiando Paulo Freire, para pegá-lo numa contradição entre o que falava e escrevia e o que fazia, entre elas, eu fui um dos mais acirrados. Não sei por que razão, mas eu ficava como um adolescente, querendo surpreender o Mestre em alguma contradição, ou melhor, em alguma incoerência, porque julgava seus princípios tão dificilmente exeqüíveis, que eu ficava imaginando:

– Não é possível, uma hora, ele acaba caindo em contradição.

[...] Raciocine e diga-me se é fácil alguém defender a dialética, dizer que está convencido que o mundo e o próprio universo é organizado dialeticamente e, por isso, deve aplicar a dialética em sua própria existência. Pois bem, nem aí, consegui pegar Paulo Freire em incoerência. Imagine que, no auge do desespero (por ter perdido a esposa Elza), alguém ainda pudesse escrever uma obra como *Pedagogia da esperança*. Por outro lado, doente como estava, dependendo física e afetivamente de outrem, como poderia alguém nessas condições, sem autonomia, produzir uma obra como *Pedagogia da autonomia*? Finalmente, certamente porque a dialética, para ele, não era a contradição entre duas coisas – como os dialéticos mais superficiais dizem –, mas o choque dos contrários dentro da mesma coisa, seu esforço em *Educação como prática da liberdade* em contrapor “distorção” e “destorção” (uma oposição que é fundamental para se compreender a tese central da obra), e, não opor, de modo mais fácil e do senso comum, “torção” e “distorção”, não seria porque ele estava atrás de dois cognatos perfeitos (até mesmo confundíveis na pronúncia), para demonstrar ao leitor a dialética entre a distorção que os opressores fazem na consciência e na humanidade dos oprimidos e que ela só pode ser destorcida pela educação emancipadora? (ROMÃO, 2006b, grifos do autor).

Flander Calixto (2007), no campo da psicanálise lacaniana, realizou um trabalho comparativo sobre o sentido da palavra em Freire e em Lacan. Segundo Calixto, Freire pensa a palavra a partir de duas categorias: *palavra verdadeira* e *palavra oca*. O ato de palavração do sujeito é um ato singular resultante do *dizer a sua palavra* que significa pronunciar a palavra verdadeira, pois que resulta não de pura verbosidade, mas da existência mesma do sujeito e se traduz na apropriação

de um *saber mais* que é re-invenção ou, como diria a Psicanálise, de um *significante novo*. Este se opõe à palavra oca, uma *estrutura de alienação*. No sentido de Freire, palavra é luta, é transformação, é práxis.

Outro importante conjunto de testemunhos sobre a coerência em Freire pode ser visto na obra *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996), em que mais de 200 pessoas escreveram ou falaram sobre o educador e onde são citadas mais de duas mil pessoas cujas vidas se interconectaram com a obra ou com a história de Paulo Freire.

2.5 O diálogo como princípio, meio e fim da prática educacional

É sabido, mesmo pelos leitores iniciantes na pedagogia freiriana, que o diálogo é categoria nuclear nas obras de Paulo Freire. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire discute as condições para a realização do diálogo, uma categoria que perseguirá todos os escritos do pensador.

Ao frisar que *os homens se educam em comunhão*, além de afirmar um elemento epistemológico da educação – uma vez que *ninguém se educa sozinho* – Freire está dizendo que homens e mulheres, para se educar, fazem uma escolha ética, dialógica. Para ele,

Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”, na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (1987b, p. 165).

Apenas na condição de co-laboração, portanto, dialogal, é que ocorre o ato comunicativo, pois “[...] a co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.” (1987b, p. 166).

Embora atravessasse toda a *Pedagogia do oprimido*, é no Capítulo III desse livro que Freire dá uma atenção especial à categoria *diálogo*. Ali, discute, principalmente, as condições ou exigências do diálogo.

Para que a comunicação aconteça, Paulo Freire (1987b, p. 79-83) afirma que é necessário o reconhecimento ético do diálogo como um direito (e não privilégio) de homens e mulheres. No entendimento do educador, entre outras condições, não há diálogo sem *amor* ao mundo e aos homens, sem a *coragem* de dialogar, sem *humildade*, sem o *reconhecimento da diferença*. Não é possível dialogar se não se *reconhece o outro como o igual* em condições de ser sujeito, *se há um fechamento* à contribuição dos outros, *se existe temor* à superação do saber. Não há diálogo *se não há uma intensa fé nos homens* como um dado *a priori*, *se não há horizontalidade nas relações*, *se não há esperança*, se não há um pensar verdadeiro.

Como se vê, embora possamos entender essas categorias que estruturam as condições do diálogo em seu aspecto epistêmico, todas são, substancialmente, de natureza ética. E, porque a natureza e o exercício do diálogo fundam-se na ética, jamais houve e haverá diálogo entre senhores e servos ou escravos e, no limite, em qualquer relação de opressão.

Ainda que essa temática tenha espaço privilegiado em *Pedagogia do oprimido*, ela transcorre toda a sua produção. Numa pesquisa realizada por nós, em dezesseis obras, constatamos que, depois da palavra *educador*, incluindo aí *educadora* e *educadores*, *diálogo* é o verbete mais empregado em seus livros, ocorrendo mais de 2000 vezes, considerando-se a própria palavra e as outras derivadas do radical desse verbete.

Há quem diga que, embora Freire falasse e escrevesse muito sobre o diálogo, nem sempre ele o praticava. Nos depoimentos de pessoas que com ele conviveram, não é isso que observamos. Na avaliação de Carlos Torres, embora Freire fosse um grande falante, Freire era profundamente dialogal. De fato, diz Carlos, se lhe delegavam a autoridade da fala, dada a sua fecundidade retórica, poderia discursar por horas. Contudo, para o sociólogo argentino, na proporção de sua capacidade de falar, a escuta era uma marca profunda da pessoa de Freire. Para Torres, ele “[...] tinha uma paciência enorme de escutar.” Freire “[...] jogava com o momento dialético da escuta e da fala continuamente. Seduzia pela fala também, mas não tanto por sua própria fala e sim pelo processo de fala.” (TORRES, 2005a).

Almino Afonso, também recorda a coerência de Freire a respeito da categoria vertebral no pensamento do educador brasileiro. De acordo com Afonso,

[...] *ao mesmo tempo em que o Paulo teorizava sobre o diálogo, o Paulo praticava*. Tanto assim que, no nosso dia a dia, na convivência a que me refiro, muitos dos temas do Paulo iam sendo criados pela provocação que ele fazia das alternâncias do pensamento dele para ver em que medida tal ou qual questão tinha ou não uma aquiescência dos demais. Ou seja, ele se submetia ele próprio ao diálogo. (apud PAULO FREIRE, 1998, grifos nossos).

Ainda a respeito da questão da coerência em relação ao diálogo, Jurandir Freire Costa, que trabalhou com o educador em Recife, na década de 60, destaca, além da sensibilidade psicológica de Freire, a sua convicção na capacidade e sabedoria do povo em dizer a sua palavra. Lembra o psicanalista brasileiro que, durante trabalho com classes populares, na etapa da leitura do mundo, alguns profissionais alegavam que as pessoas “[...] não sabiam falar daquilo que era o ‘mal estar’ da vida delas, dos conflitos, dos sofrimentos [...]”. Contrapondo-se a esse *pressuposto equivocado*, segundo Jurandir, Paulo Freire dizia: “Não! É a gente que não está sabendo escutar.” (apud PAULO FREIRE, 1998).

Perguntado sobre a coerência de Freire em teorizar e praticar o diálogo, Romão nos diz:

Especificamente quanto ao diálogo, em todas as oportunidades que tive de presenciar palestras ou debates em que Paulo Freire estava presente, o que eu percebia era um profundo empenho para pôr em prática o “círculo de cultura”, na medida em que todas as intervenções provocavam-lhe profundas reflexões e, como que refazendo seu raciocínio, a partir da verdade dos outros, demorava a responder, esforçando-se demasiadamente na elaboração da resposta. Não é isto o diálogo? Em Juiz de Fora – uma de suas últimas participações em eventos –, eu estava, todo o tempo, na Universidade e na Prefeitura, ao lado dele, até porque ele não estava bem de saúde e eu estava incumbido de lhe lembrar a hora dos medicamentos. Ele chegava a suar, de tanto esforço que fazia para raciocinar e responder às indagações, às vezes banais, na frente de um imenso público (mais de duas mil pessoas estavam presentes). Eu mesmo cheguei a dizer para ele, baixinho, à mesa das autoridades, que ele não precisava fazer tanto esforço para responder a determinadas perguntas. Ele não me ouvia e continuava fazendo um esforço enorme, com muita profundidade, para responder a cada uma das questões que chegavam à mesa, dando importância a todas, tentando interpretar e valorizar idéias de seus interlocutores. Não é isto o diálogo? Penso que falar pouco, ouvir mais, mas não levar em consideração o que é ouvido, não é diálogo. A dialogicidade implica no exame das motivações das expressões e atitudes do outro. Foi de Paulo Freire que tive a maior lição de minha vida. Não me lembro bem dos detalhes do momento, porque eu estava muito abalado com o que eu classificava como eu mesmo ter sido vítima de uma ingratidão. Não me lembro direito das palavras

dele, mas o sentido de sua indagação foi se eu, embora isto seja muito difícil de fazer, tinha pensado na dor, no sofrimento que impulsionou a ingratidão de outrem sobre mim. E veja, não se trata da atitude evangélica cristã de dar a outra face a alguém que lhe deu um tapa no rosto. Trata-se de se tentar restaurar o diálogo, compreendendo as razões do outro e não reagindo subalternamente a ele, nem da mesma forma com que ele agiu com você. (2006).

Moacir Gadotti manteve íntima relação de amizade e de trabalho com Paulo Freire, por mais de vinte anos, em tempos de exílio e no Brasil. Entre inúmeros exemplos que demonstram a “[...] estreita coerência entre teoria e prática [...]”, Gadotti menciona a sua: o discurso da democracia e da autonomia e a prática de Freire na passagem como administrador na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Relata Gadotti:

Para os que conheciam de perto Paulo Freire, não foi surpresa a sua capacidade administrativa. O segredo dele foi saber governar de forma democrática. Nos quase dois anos e meio à frente da Secretaria da Educação, ele conseguiu criar uma equipe de cinco ou seis auxiliares que podiam trabalhar com muita autonomia e podiam substituí-lo em qualquer emergência. Existia apenas uma reunião semanal em que se discutiam as linhas gerais da política da Secretaria. Se fosse necessário, novos rumos eram tomados. Paulo Freire defendia ardorosamente suas opiniões, mas sabia trabalhar em equipe, muito longe do espontaneísmo de que havia sido acusado. Ele tinha autoridade, mas exercia-a de forma democrática. Enfrentava situações conflituosas com muita paciência. Dizia que o trabalho de mudança na educação exigia paciência histórica porque a educação é um processo a longo prazo. (2000a, p. 28-29).

2.6 Educação como ato poético: a *conectividade* estética da pedagogia freiriana

Numa longa entrevista concedida a Tânia Quaresma, diretora do documentário *Paulo Freire, educar para transformar*, em 2005³⁴, o poeta Thiago de Mello, que acompanhou os primeiros trabalhos de Paulo Freire no Brasil e no Chile, relembrou sua participação no famoso trabalho de alfabetização realizado em Angicos, entre janeiro e março de 1963: “Paulo me convidou para assistir o final do trabalho [de alfabetização] de quarenta horas com uma turma de adultos. Ele disse: ‘Eu o [sic] chamei para que tu viesses porque é *um ato poético o que tu vais ver*’.” (apud PAULO FREIRE, 2005, grifos nossos).

É uma declaração de grande valor simbólico, visto tratar-se do contexto que projetou Paulo Freire na educação brasileira e, por sua vez, mundial. Projeção, de certa forma, sob o prisma epistemológico, equivocada, pelo caráter mítico que se criou em torno de Paulo Freire, rotulando-o como o *pedagogo que inventou um método capaz de alfabetizar adultos em quarenta horas*. Esta é uma discussão relevante, já realizada em outros estudos. O que nos importa aqui, neste momento, é observar a presença nítida da conexão entre o conhecimento e a estética já em seu primeiro trabalho de repercussão nacional.

Nilcéa Lemos Pelandré avaliou o impacto do método freiriano em dez alfabetizando que participaram da experiência de Angicos num estudo concluído em 1998. Ela assegura que “*Angicos não foi apenas um curso de alfabetização*, mas, sim, a mudança para uma nova vida, em que as letras deixaram de ser incógnitas e inseriram-se no cotidiano de cada um daqueles cidadãos e cidadãs angicanos.” (PELANDRÉ, 2002, p. 39).

O simbolismo da experiência de Angicos revela-nos, claramente, que, na concepção de Paulo Freire, a alfabetização, e mais adiante em suas ações e reflexões sobre educação em todos os níveis, além de se constituir num *ato-*

³⁴ O vídeo documentário, distribuído para cerca de cinco mil bibliotecas públicas do Brasil, juntamente com um livro fotobiográfico, é um dos materiais pedagógicos produzidos pelo “Projeto Memória”. Esse projeto, que completou a sua 9ª edição em 2005, é uma iniciativa da Fundação Banco do Brasil que, todos os anos, desde que foi criado, homenageia uma personalidade brasileira de relevância histórica e social. Em suas últimas edições, esse projeto teve também o apoio da Petrobras e, em 2005, teve também como parceiro o Instituto Paulo Freire que coordenou todo o trabalho de concepção, elaboração e curadoria histórico-pedagógica e artística do projeto. Além desse material, foram produzidos também: um “kit pedagógico”, contendo um almanaque histórico e um guia do professor, destinado às bibliotecas de dezoito mil escolas; um “website” sobre o educador; uma “exposição itinerante”, que percorreu 800 cidades brasileiras; e um “concurso nacional de redação”, que contou com a participação de quase 8 mil educandos e educadores de escolas públicas formais e de movimentos populares. Esse trabalho, coordenado pelo autor desta tese, reuniu uma grande equipe de educadores do Instituto Paulo Freire, da família Freire e de outras instituições.

processo epistemológico, porque pensado a partir dos processos cognitivos dos círculos de cultura, e político, como meio à conscientização, é um *ato poético*.

Na entrevista mencionada, descrevendo a ontológica cena, o poeta prossegue mostrando “[...] como os fonemas ligados à vida cotidiana de cada um desses camponeses podem produzir a luz da consciência.” (apud PAULO FREIRE, 2005). Na narrativa de Thiago de Mello,

Ele [Freire] colocou na lousa a palavra tijolo. Aí ele fez os fonemas: “ta, te, ti, to, tu”; “ja, je, ji, jo, ju”; e “la, le, li, lo, lu”. Era a última aula de quarenta horas. Aí ele chamou uma senhora, uma mulher que teria uns cinquenta anos, por aí. Ela levantou-se, foi ao quadro negro [e escreveu]: “TU JA LE”. Houve muito choro, emoção, abraços... (apud PAULO FREIRE, 2005).

A simplicidade do ato de decifrar o significado da conexão das três sílabas (tu já le) e dar-lhe sentido existencial é acompanhado da boniteza de que tanto Freire mencionou e defendeu em seus trabalhos. Esse episódio motivou Thiago de Mello a escrever a famosa *Canção para os fonemas da alegria*, em homenagem a Paulo Freire:

Peço licença para algumas coisas.
Primeiramente para desfraldar
este canto de amor publicamente.

Sucede que só sei dizer amor
quando reparto o ramo azul de estrelas
que em meu peito floresce de menino.

Peço licença para soletrar,
no alfabeto do sol pernambucano,
a palavra ti-jo-lo, por exemplo,

e poder ver que dentro dela vivem
paredes, aconchegos e janelas
e descobrir que todos os fonemas

são mágicos sinais que vão se abrindo
constelação de girassóis gerando
em círculos de amor que de repente
estalam como flor no chão da casa.

Às vezes nem há casa: é só o chão.
Mas sobre o chão quem reina agora é um homem
diferente, que acaba de nascer:

porque unindo pedaços de palavras

aos poucos vai unindo argila e orvalho,
tristeza e pão, cambão e beija-flor,

e acaba por unir a própria vida
no seu peito partida e repartida
quando afinal descobre num clarão

que o mundo é seu também, que o seu trabalho
não é a pena que paga por ser homem,
mas um modo de amar – e de ajudar

o mundo a ser melhor. Peço licença
para avisar que, ao gosto de Jesus,
este homem renascido é um homem novo:

ele atravessa os campos espalhando
a boa-nova, e chama os companheiros
a pelejar no limpo, frente a frente,

contra o bicho de quatrocentos anos,
mas cujo fel espesso não resiste
a quarenta horas de total ternura.

Peço licença para terminar
soletrando a canção de rebeldia
que existe nos fonemas da alegria:

canção de amor geral que eu vi crescer
nos olhos do homem que aprendeu a ler.

Santiago do Chile – verão de 1964.
(DE MELLO, 1994, p. 35-36)

Em retribuição à honraria, Freire inseriu o poema como epígrafe, no livro *Educação como prática da liberdade*, primeira obra de grande repercussão do filósofo. Escrito no Chile, em 1965, e só publicado em 1967, deu início à projeção internacional do educador.

Nesse primeiro trabalho, o educador expõe as *17 palavras geradoras*, representadas pelas *situações existenciais*, desenvolvidas na experiência de alfabetização de Angicos. As *situações existenciais*, destinadas à discussão sobre o conceito de cultura, foram retratadas em telas encomendadas a Francisco Brennand, reconhecidamente, um importante artista plástico do Brasil atual.

Ainda que a noção de cultura ali seja limitada por uma visão bastante antropocêntrica – como se vê nas composições do artista, demonstradas pelas idéias do domínio do homem sobre a natureza e por várias outras questões que remetem a preconceitos, como demonstrou uma releitura dessas telas feitas por

alunos da Universidade da Califórnia (de acordo com Carlos Torres) –, chama-nos a atenção a intencionalidade estética de Freire. Desenvolvendo um trabalho básico de alfabetização, recorre ao que havia de mais expressivo em Recife em termos de expressão plástica. Segundo Romão, Brennand não era tão conhecido quando Freire o convidou para desenvolver com ele esse trabalho de representação. Importa-nos observar que, até aquele momento, nenhum trabalho de alfabetização conhecido nacionalmente teve tal preocupação estética.

A estética em Paulo Freire não é um fim ou um valor em si mesmo. Essa dimensão axiológica está a serviço da transformação, da luta política. Neste sentido, o filósofo da educação afirma que ao experimentarmos uma prática pedagógica, em sua profundidade mesma, participamos de uma “[...] experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética.” (FREIRE, 2004, p. 24).

Freire, em muitos momentos de seus inúmeros escritos, aborda os problemas da linguagem, chamando a atenção para a sua dimensão estética (e também ética como já o dissemos). Discutindo essa questão com Ira Shor, em seu livro *Medo e ousadia*, relembra como se construiu essa preocupação em sua prática educacional:

[...] no Brasil, houve alguns autores muito bons que me salvaram. Salvei-me através da leitura desses autores, quando tinha vinte e poucos anos. José Lins do Rego e Graciliano Ramos são dois desses autores. Jorge Amado, Gilberto Freyre, o grande sociólogo e antropólogo, que escreve muito bem, foi outra influência importante para mim. Mas esses autores não estavam preocupados em seguir a gramática! O que procuravam em suas obras era um *momento estético*. Eu os li muito. E dessa forma eles também me recriaram, como jovem professor de gramática, devido à *criatividade estética de sua linguagem*. Eu me lembro hoje, sem dúvida, como mudei o ensino da sintaxe, quando tinha mais ou menos 20 anos.

A questão, naquela época, não era só negar as regras. Quando jovem, aprendi que *a beleza e a criatividade não podiam viver escravas da devoção à correção gramatical*. Essa compreensão me ensinou que *a criatividade precisava de liberdade*. Então, mudei minha pedagogia, como jovem professor, no sentido da educação criativa. Isto foi um fundamento, também, para que eu soubesse, depois, como *a criatividade na pedagogia está relacionada com a criatividade na política*. Uma pedagogia autoritária, ou um regime político autoritário, não permite a liberdade necessária à criatividade, e é preciso criatividade para se aprender. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 31, grifos nossos).

Já mencionamos o episódio em que Freire, em *Pedagogia da esperança*, numa autocrítica, reconhece os limites e as possibilidades da linguagem no processo de libertação. Nesse livro, subintitulado *um reencontro com a pedagogia do oprimido*, Freire recupera o episódio em que, apesar do grande acolhimento e reconhecimento da originalidade de sua mais importante obra, recebe severas críticas do movimento feminista em relação à linguagem sexista contida no seu livro.

De início, considerando que isso seria um problema menor, Freire remete-se ao senso comum de que quando falamos do homem num sentido genérico, estamos, naturalmente, incluindo as mulheres. Contudo, as inúmeras cartas que lhe chegavam de mulheres de várias cidades americanas, apontando a mesma preocupação com sua linguagem machista, fizeram-no rever criticamente a sua posição. É nesse sentido que Freire questiona essa forma e se questiona revendo sua posição ao defendê-la. Afinal,

[...] como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: “*Eles todos são trabalhadores e dedicados?*”. Isto não é, na verdade, um problema gramatical, mas ideológico. (FREIRE, 1992, p. 67, grifos do autor).

Na compreensão de Freire (1992, p. 68), recusar a linguagem machista, correndo o risco de *enfeiá-la*, “[...] faz parte do sonho possível em favor de mudar o mundo. [...]”, tanto quanto a escolha da linguagem correta que, na verdade, da mesma forma, está carregada de ideologia.

Contudo, se em algumas condições o *enfeimento* da linguagem se faz necessário para, sacrificando a estética da língua, garantir a estética da luta, Freire defende com a radicalidade o cuidado com o rigor e a beleza da linguagem. Sobre isso, ele esclarece:

Algo que jamais aceitei, pelo contrário, que sempre recusei – a afirmação ou a pura insinuação de que escrever bonito, com elegância, não é coisa de cientista. Cientista escreve difícil, não bonito. O momento estético da linguagem, me pareceu sempre, deve ser perseguido por todos nós não importa se cientistas rigorosos ou não. Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados. Seria um absurdo que a compatibilidade se desse ou devesse se dar entre a feiúra e a rigorosidade. (1992, p. 72).

Embora reconheça limites, sobretudo, ideológicos, na obra de Gilberto Freyre, Paulo Freire revela aqui a influência de seu conterrâneo na construção de sua preocupação com a estética na linguagem escrita:

Nunca me esqueço do impacto que causava em adolescentes de quem eu era professor de língua portuguesa, nos anos 40, a leitura que fazia com eles de trechos da obra de Gilberto. Tomava-o, quase sempre, como exemplo para falar do problema da colocação dos pronomes objetivos nas sentenças, sublinhando a boniteza de seu estilo. Dificilmente, de acordo ou não com a gramática, Gilberto Freyre escrevia uma feiúra.

Foi ele que, sem nenhuma dificuldade, numa primeira experiência estética, me fez, entre um “ela vinha-se aproximando” e um “ela vinha se aproximando”, optar pela segunda hipótese, devido à sonoridade que resulta do desligamento do *se* do verbo auxiliar *vinha* que lhe “dá” a liberdade de se deixar atrair pelo *a* do verbo principal *aproximando*. O *se* de *vinha-se* passa a ser *s’a* quando se liberta daquele verbo e quase se aconchega ao *a* de *aproximando*. (1999c, p. 73, grifos do autor).

Em sua concepção pedagógica, cabem outras preocupações com a linguagem. Entre elas, a de “[...] buscar adentramento crítico no texto, procurando apreender a sua significação mais profunda [...]”, o que se torna possível, à medida que o educador propõe “[...] aos leitores uma experiência estética, de que a linguagem popular é intensamente rica.” (FREIRE, 1988, p. 33). É que, na apreensão de Freire, a estética da linguagem tem a ver com “[...] os gestos, a entonação da voz, o caminhar pela sala, a postura [...]” (FREIRE; SHOR, 2000, p. 145).

Por essa compreensão do sentido da linguagem, a partir do momento em que entramos na sala de aula, do instante em que dizemos aos alunos: “Olá, como vão?”, iniciamos, necessariamente, um jogo estético. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 146). No olhar de Paulo Freire (2004, p. 24), a autenticidade exigida na ação educativa está profundamente relacionada não apenas ao compromisso ético e epistemológico, mas também estético, “[...] em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Assim, a *curiosidade epistemológica*, em Paulo Freire, não prescinde da *imaginação criadora*. É exatamente por isso, também, “[...] que a educação será tão mais plena quanto mais esteja sendo um ato de conhecimento, um ato político, um compromisso ético e uma experiência estética.” (FREIRE, 1997a, p. 116-117).

Edgar Pereira Coelho (2005) empreendeu um rigoroso estudo sobre as *cartas de Paulo Freire*. Nesse trabalho, o autor demonstra de que forma Freire emprega um certo gênero literário conhecido, mas que, pela originalidade aos propósitos do educador, torna-se um instrumento de “[...] diálogo como caminho e pedagogia [...]”.

Por meio do “[...] exame do conteúdo das cartas e dos livros-epístolas [...]”, Coelho revela a inversão estética e, ao mesmo tempo, política de Freire que, “[...] contrariamente aos estruturalistas, que se preocupavam com as formas do conteúdo [...]”, propõe uma pedagogia do “[...] conteúdo das formas [...]”. Freire, segundo Coelho, não lança mão desse recurso estético por “[...] uma veleidade idiossincrática sua, mas por uma verdadeira opção por um gênero que, por si mesmo, confirma seu compromisso com o *oprimido*.” (COELHO, Edgar, 2005, p. 158, grifo do autor).

Romão também fez estudos sobre a relação de Freire com a linguagem, em especial na criação dos muitos neologismos do educador. De acordo com o historiador e filósofo da educação, Paulo Freire, que possuía um rigor absoluto com a língua, criava neologismos apenas quando não encontrava no léxico português uma palavra que pudesse dar conta do conceito ou da idéia que pretendia expressar.

É o caso da palavra *do-discência*, criada na obra *Pedagogia da autonomia*. De fato, na língua portuguesa não há tradução da palavra russa *obuchenie* que significa ao mesmo tempo o processo e o ato de ensinar-aprender. Uma vez que para Freire (2004, p. 28), “[...] quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender [...]”, o que ocorre de fato no ato educativo é a simultaneidade da docência e da discência, portanto, da *do-discência*. Temos aí, mais uma vez, a conexão entre estética e ética no processo de re-criação lingüística.

Além do emprego dos cognatos *destorção* e *distorção*, já mencionados por nós, para refletir sobre sua coerência como pensador dialético, percebemos também ali outro recurso. Ao se deparar com esses dois verbetes presentes e repetidos numa mesma página, de início, Romão considerava que havia um erro não percebido pelo revisor do texto original de *Educação como prática da liberdade*. Porém, o próprio Freire, advertindo-o de que não havia equívoco de escrita, mas de leitura de quem lia, obrigou o freirianista à investigação do contexto e do sentido dos respectivos verbetes presentes em sua obra. Tempos depois, numa leitura cuidadosa, Romão entendeu o problema. É que, caso Freire usasse uma única

forma, não atingiria o sentido ético e estético-político de que estava falando e de que desejava expressar.

Uma leitura crítica do texto nos possibilita entender que, para os opressores, cabe-lhes o papel de *distorcer* a realidade e a consciência dos oprimidos como meio de sustentação da opressão. Por outro lado, *destorcer* a consciência é, para o oprimido, uma missão pedagógica, pois, desfazendo a torcedura do opressor, ele recupera a sua visão autêntica e, portanto, estética do mundo, para transformá-lo.

Na avaliação de João Wanderley Geraldi, ocorre em Paulo Freire uma “[...] *conexão* entre a fluidez da vida e as estabilidades instáveis dos acontecimentos.” (2004, p. 12, grifo nosso). De acordo com esse autor, “[...] no modo paulo-freireano [sic] de falar, corpo, gesto e voz se unem na forma estética de defender a ética.” (2004, p. 6). É que, na discursividade de Freire, reside uma convicção pedagógica de que o conhecimento se materializa esteticamente na vida. Assim, como diz Geraldi,

[...] os desígnios do futuro, as reminiscências do passado, o sentido da vida, a autoridade da experiência vivida, o curso das coisas sobrepõem-se à tentativa de encontrar explicações lógicas, coerentes e coesas, porque se assume que as vidas dos homens e das mulheres são preches de saberes e desejos. (2004, p. 12)

Cintra (1992), tomando como aportes as contribuições de Emmanuel Lévinas e Enrique Dussel, principalmente, propõe em sua tese que a identidade de Freire com as correntes humanistas, em especial, o cristianismo, tem a ver com uma espécie de busca valorativa que levou o educador a tomar o referencial ético como *filosofia primeira*. Afinal, é no face a face humano que, sentindo mais radicalmente a dor e o sofrimento do outro, homens e mulheres podem (mas não necessariamente) se mobilizar para o ato solidário.

De fato, o grande lastro de Paulo Freire foi o oprimido, uma conexão valorativa fundante em seu impulso de educador e de cientista social. A luta radical *em* favor dos oprimidos requer estar *com* os oprimidos. Estando no Brasil ou fora dele, Freire nunca se apartou do contato e do trabalho com eles. Na visão de Freire, esse projeto exige condições especiais que são também valorativas: diálogo, coerência, linguagem ética, respeito, harmonia com os outros seres vivos, afirmação da identidade, boniteza e esperança, entre outras.

Como vimos, esses e outros elementos ético-morais vão se constituindo em toda a trajetória de Freire, nas variadas atividades e lugares por onde trabalhou. Comum em todos eles é a revisitação constante que o educador faz à infância, encontrando nela elementos axiológicos que, marcados pela simplicidade e radicalidade, se identificam com a composição do *menino conectivo*.

Esse arquétipo, espécie de filosofia primeira, por sua natureza inconclusiva e curiosa, encontrou-se em permanente processo de *ser-mais* do educador que não se privou de novas e desafiadoras buscas. Curiosamente, foi no terreno arenoso da pós-modernidade, num de seus momentos mais nebulosos, início da década de 90, quando o *fim da história* de Fukuyama (1992) arrebanhou multidões de intelectuais, declarados ou não, que Freire trilha um outro caminho quixotesco, no mais nobre dos sentidos: reinventar a pedagogia do oprimido (da qual nunca se apartou).

No mesmo ano em que deixa a Secretaria de Educação de São Paulo (1992), Freire publica *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Talvez tenha sido aí, no plano simbólico, um dos preciosos exemplos da aplicação radical da dialética da recusa: a *recusa* de Marcuse à recusa neoliberal da impossibilidade histórica.

Se, para Marcuse (apud LOUREIRO, 2007), “[...] um intelectual é alguém que se recusa a estabelecer compromisso com os dominantes [...]”, Freire, que foi um de seus assíduos leitores, certamente constituiu-se num exemplo. Tal como Marcuse, menino e radical³⁵, negou-se a fazer concessões ao poder opressor. Ao contrário, levantou-se como um verdadeiro cruzado em seus textos e em sua prática social, absolutamente comprometidos com a utopia e a história, enquanto espaços de lutas e possibilidades. É o próprio Freire quem assinala à tinta azul, num de seus livros, um fragmento que, como muitos outros, conexo às suas originais e antropofágicas reflexões, lhe sustentam como pensador e filósofo da educação: “Sin fantasia, todo conocimiento filosófico queda atada al presente e al pasado, separado del futuro, que es lo único que vincula a la filosofía con la historia real de la humanidad.” (MARCUSE, 1967, p. 94)

Se, de um lado a fantasia (para Freire, o sonho, para Einstein a imaginação³⁶) é, em geral, categoria inseparável da infância, que se mantém no adulto, de outro,

³⁵ É mundialmente conhecido o fato de que foi com a juventude que Marcuse se identificou e onde suas idéias tiveram mais frutos, materializando-se em muitos movimentos, tendo como foco mais paradigmático o famoso maio francês de 1968.

³⁶ É de conhecimento universal a declaração do físico de que “a imaginação é mais importante que o conhecimento”.

porém, não significa ser ela uma negação da lucidez. Ao contrário, como ressalta freqüentemente o próprio educador, é condição primeira para “profetizar” e reinventar o mundo.

Pequena amostra de sua dialética denunciante-anunciante, e por isso mesmo *profética*, foi o seu discernimento naquele contexto de injeção intravenosa das *certezas* neoliberais e *incertezas* pós-modernas que se seguiram aos anos 60 e atingiram o seu apogeu na década final do século XX. Quando as *verdades* utópicas e as *certezas* históricas passavam a ser tão dilaceradas, cabia, entre outras possíveis, uma pergunta: “como entender e explicar a política e, sobretudo, como fazê-la dali para frente?”³⁷.

Repousando sobre a simplicidade e a radicalidade do menino conectivo, Freire irá ensinar que, assim como havia sido na *Pedagogia do oprimido*, nos anos 60 (época das grandes certezas) e como ainda o foi na *Pedagogia da esperança*, na década de 90 (tempo das grandes dúvidas), “[...] política é a concessão com limites éticos.” (FREIRE, 1999c, p. 39).

Encontraríamos nessa resumida e densa idéia mais uma âncora de seu legado conectivo para pensarmos o sentido do fazer histórico virtuoso nos dias atuais? Ou essa *fórmula* valeria para qualquer tempo?

³⁷ Não nos custa lembrar que o final dos anos 80 e o início da década de 90 foi um tempo de grande crise das esquerdas, sobretudo diante da perplexidade configurada pelos acontecimentos que aceleraram o fim da Guerra Fria, notadamente a Queda do Muro de Berlim (1989) e o desmonte da URSS (1991).

Capítulo III



CONECTIVIDADE E CONHECIMENTO

CAPÍTULO 3

CONECTIVIDADE E CONHECIMENTO

3.1 A respeito de uma epistemologia em Freire

Uma vez que discutiremos, nesse capítulo, aspectos relativos ao conhecimento em Paulo Freire, consideramos útil apresentar uma breve exposição sobre o nosso entendimento no que diz respeito à idéia de epistemologia.

De acordo com a explicação etimológica, este termo, originário do grego, é composto pelo anteposto *episteme*, que significa habilidade – também entendimento, ciência – e *logos*, que, neste contexto, diz respeito à teoria. Numa tradução imediata, epistemologia significa, então, *teoria do conhecimento*.

Contudo, conforme demonstra Hilton Japiassú, considerado um dos epistemólogos mais importantes da literatura brasileira e que dedicou grande parte de seus estudos a esta questão (SEVERINO, 1997, p. 88), este termo varia muito de país para país e também entre as diversas áreas do saber. Segundo Japiassú e Marcondes (1996, p. 85), a terminologia serve tanto para designar uma “[...] teoria geral do conhecimento [...]” como para descrever “[...] estudos mais restritos concernentes à gênese e à estruturação das ciências [...]”.

Para Japiassú e Marcondes (1996, p. 85), devido ao seu caráter proteiforme, um tratado de epistemologia pode adquirir uma variação enorme de títulos, o que demonstra a dificuldade em precisar os termos. Assim, *epistemologia*, entre outras definições, pode ser sinônimo de: *A lógica da pesquisa científica*, *Os fundamentos da física*, *Ciência e sociedade*, *Teoria do conhecimento científico*, *Metodologia científica*, *Ciência da ciência*, *Sociologia das ciências* etc.

Talvez, em razão do caminho que fazemos, uma questão seja pertinente: Como seria possível estudar um pensador (Freire), tradicionalmente conhecido por sua ligação às correntes filosóficas do campo da dialética, a partir de uma conceituação epistêmica de um autor (Japiassú) originário de uma tradição positivista?

Primeiro, há que se considerar que cada corrente de pensamento, porque historicamente situada, dá sua contribuição ao conhecimento. Hobsbawn, reconhecido como um dos mais importantes historiadores marxistas atuais, em seu livro *Sobre história*, ao abordar o problema da teoria em ciências humanas, ilustra-nos esta questão.

Numa época de crise de paradigmas, criticando os *des-teorizados* e também aqueles marxistas ortodoxos – que interpretam *biblicamente* os escritos marxianos –, Hobsbawn afirma que uma conceituação positivista da História é uma coisa, uma técnica empírica de coleta de dados, proveniente dessa mesma corrente, é outra. O que o historiador quer dizer com isso é que, caso façamos, por exemplo, uma arqueologia sobre os procedimentos empregados por Marx na organização metodológica de seu trabalho, certamente encontraremos elementos do positivismo, sem que, por isso, esse autor possa ser interpretado como *positivista*.

Em *Sobre história*, Hobsbawn (1998) ironiza certos teóricos dizendo que, para alguns fundamentalistas e puristas da teoria, toda investigação empírica é suspeita de positivismo. E mais, para esses, ser positivista é ser não-científico. Mostrando-se avesso às rotulações, ele diz que definir algum autor como marxista ou marxiano não é tarefa fácil. Dadas as inúmeras variações e interpretações desse conceito, prefere considerar “[...] na tradição de Marx [...]” os pensadores que empregam categorias do marxismo em suas análises (HOBSEBAWN, 1998, p. 10).

Para além dos preconceitos e apesar de sabermos que nenhuma conceituação sobre um dado termo, categoria ou idéia, jamais pode ser neutra, concordamos com Hobsbawn de que uma definição terminológica não pode ser inutilizada num estudo apenas por pertencer a esta ou àquela corrente de pensamento. Se assim o fosse, a própria filosofia, da mesma forma que a ciência, não seria processual. Portanto, não poderia evoluir.

Em segundo lugar, Japiassú, ainda que situado numa tradição positivista – mais precisamente, *transpositivista* –, no que diz respeito à epistemologia, propugna uma profunda crítica ao positivismo. Situado, hoje, na corrente da epistemologia crítica, está muito mais próximo da tradição marxista que, propriamente, positivista (SEVERINO, 1997, p. 79-102). Na interpretação de Severino, o transpositivismo sofre mesmo grande influência da *razão dialética* e da própria *Sociologia de Marx*.

Assim, ao falarmos de uma epistemologia em Paulo Freire, remetemo-nos a

[...] uma atitude reflexiva e crítica que permite submeter a prática científica a um exame que, diferentemente das teorias clássicas do conhecimento, se aplica não mais à ciência verdadeira – de que deveríamos estabelecer as condições de possibilidade e de coerência lógica, bem como seus títulos de legitimidade ou de validação –, mas à ciência em vias de fazer, em suas condições reais e concretas de realização, dentro de determinado contexto sociocultural. (JAPIASSÚ, 1983, p. 61).

Outra discussão que caberia aqui é a noção de gnosiologia. Para certos estudiosos, esta se refere a uma concepção mais geral de conhecimento, abrangendo-o em todas as suas manifestações (científica, filosófica, artística, religiosa etc.), conteúdos e formas. Em muitos casos, é sinônimo de epistemologia. Em razão de que é mais uma polêmica e de que, na academia brasileira, há consenso maior em torno do termo *epistemologia*, usaremos, em nossas análises, sempre este último. Assim, na discussão que ora apresentamos, entendemos uma epistemologia em Freire como um conjunto de procedimentos de reflexão e de práticas críticas do conhecimento, num determinado contexto sociocultural, em seu “[...] processo de gênese, formação e estruturação progressiva [...]” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 85).

Em geral, uma teoria do conhecimento é identificada por meio de uma busca investigativa que tem por objetivo explicitar questões em torno da origem, da natureza, do valor e dos limites do ato cognitivo. É, portanto, com base nesses pressupostos que falaremos de epistemologia em Paulo Freire.

Da mesma forma como consideramos no capítulo que trata da axiologia, esclarecemos que, não tendo deixado nenhum escrito especificamente relacionado a uma teoria do conhecimento, a epistemologia freiriana encontra-se diluída em toda obra do pensador. Nosso intuito nessa investigação-demonstração não é fazer uma arqueologia da teoria freiriana, indo às recônditas raízes das fontes do pensamento do educador para, a cada categoria ou conceito descoberto em sua obra, explicitar sua gênese autoral. Esse trabalho, com muita justiça, fundamental para a elucidação da história e da caracterização filosófica de Freire, já foi feito por grandes freirianistas.

Dentre os principais estudos que se dedicaram a isso, ressaltamos os seguintes:

a) *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*, de Celso de Rui Beisiegel. Este foi, no Brasil, o primeiro trabalho de grande

densidade sobre o pensamento e a prática de Paulo Freire. Em sua origem, apresentado como tese no concurso para Livre-Docência em Sociologia da Educação da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, em 1972, foi publicado dez anos mais tarde, incorporando análises sobre a produção freiriana datada até o ano de 1980;

b) *Lectura crítica de Paulo Freire e Diálogo con Paulo Freire*, de Carlos Alberto Torres. Publicados, respectivamente, entre 1975 e 1976, foram os primeiros trabalhos críticos internacionais sobre Paulo Freire. Carlos também escreveu *Consciência e historia: la praxis educativa en Paulo Freire* (1977, esta obra foi ampliada e republicada em 2005 sob o título de *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*); *Paulo Freire: pedagogía y sociedad* (1978) e *Estúdios freirianos* (1995);

c) *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista* (1980), de Vanilda Pereira Paiva.

d) *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido* (2003); *Um legado de esperança* (2001); *Convite à leitura de Paulo Freire* (1991, 2. ed.); *Paulo Freire: uma biobibliografia* (1996), além de *Pensamento pedagógico brasileiro* (2000, 7. ed.) e *História das idéias pedagógicas* (1998, 6. ed.), de Moacir Gadotti. Alguns são trabalhos específicos sobre Freire, outros são discussões sobre educação, abordando, além de Freire, outros autores;

e) *Poder Local e Educação* (1992); *Educação de Jovens e Adultos* (1996), com Moacir Gadotti; Organização, contextualização e notas da obra *Educação e atualidade brasileira* (2001), de Paulo Freire; *Paulo Freire e a Escola Pública Popular* (2000); *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal* (2000); *Avaliação dialógica* (1998); *Dívida externa e educação* (1995). São estudos de José Eustáquio Romão que, como Moacir Gadotti, discute Freire e outros autores.

Todos esses pesquisadores, cada qual à sua maneira, fizeram o percurso de Freire na análise das fontes que influenciaram o pensamento do educador. Não vamos seguir este caminho. Tentaremos aqui um trabalho de explicitação de alguns elementos que, presentes na obra de Freire, estruturam uma teoria freiriana.

No capítulo sobre axiologia destacamos, em linhas gerais, as correntes que mais influenciaram a formação humanística do pensador brasileiro. De acordo com

os seus principais estudiosos, sem uma distinção de fases aqui, apresentamos os autores mais presentes em sua formação acadêmica.

Entre os isebianos, são freqüentemente citados em suas obras Álvaro Vieira Pinto, Alberto Guerreiro Ramos, Hélio Jaguaribe, Cândido Mendes de Almeida e Roland Corbisier; são citados também os *analistas clássicos* da realidade brasileira até a metade do século XX, entre eles, Antonil, Rugendas, Manoel da Nóbrega, Saint-Hilaire, Ina Von Binzer e Oliveira Viana. O historiador Gilberto Freyre é um nome recorrente nos escritos do autor, assim como Fernando Azevedo e Caio Prado Júnior. Lucien Goldman, Karl Mannheim, Jacques e Raissa Maritain, Gabriel Marcel, Ortega y Gasset, John Dewey, Pe. Joseph Lebre, Anísio Teixeira, Fernando Azevedo, Jorge Amado, Graciliano Ramos, Jean-Paul Sartre, Kosik, Karl Jaspers, Agnes Heller, Merleau Ponty, Hanna Arendt, Herbert Marcuse, George Luckács e Emmanuel Mounier também são recorrentes em Freire. Além de Hegel, Marx e Gramsci, são conhecidas as influências dos pensadores da Escola de Frankfurt e, nos últimos escritos de Freire, os autores que o educador nomeou de pós-modernos progressistas.

É interessante notar como, ao falar sobre sua formação teórica, levando em conta as leituras proporcionadas pelos grandes autores de sua formação, Paulo Freire, com certa freqüência, estabelece conexões entre a infância e a idade adulta. Por suas experiências concretas e doses de intuição, ele já fazia algumas leituras que só mais tarde seriam reencontradas por ele, já então, sistematizadas por seus mestres.

Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de “soldaduras” e “ligaduras” de velhas e puras “adivinhações” a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu “li” a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse... (FREIRE, 1992, p. 19-20).

Entre esses e tantos outros referenciais na formação intelectual e humana de Freire, talvez, um dos especialmente influentes em suas primeiras incursões teóricas tenha sido o sociólogo húngaro-alemão, Karl Mannheim. Este autor é um dos mais citados por Paulo Freire em sua primeira obra *Educação e atualidade brasileira*,

totalizando, aproximadamente, vinte ocorrências. Também em *Educação e mudança*, em que analisa o contexto brasileiro por época de sua experiência em Angicos, Freire se reporta a Mannheim para recorrer à idéia de *democratização fundamental*, segundo o qual, “[...] implica uma crescente participação do povo em seu processo histórico.” (1999a, p. 66).

É de Mannheim que Freire recupera e trabalha o conceito de *organicidade* em suas análises. Essa noção é empregada cerca de cinqüenta vezes em *Educação e atualidade brasileira*. Para nós, numa transposição à idéia central que defendemos aqui, este conceito pode ser compreendido como uma aplicação da noção de *conectividade*, princípio epistemológico que, por sua abrangência, perpassa toda obra de Freire.

De fato, ao examinarmos a influência mannheimiana em Freire, observamos que é exatamente o conceito de organicidade o elemento mais presente em suas reflexões.

Ao falar da necessidade de uma revisão “[...] do nosso processo educativo de que surja o seu enraizamento na realidade local, ampliando-se aos planos regional e nacional [...]” (2003, p. 81), Freire sustenta a exigência de uma visão orgânica, isto é, de totalidade, em que os problemas pedagógicos a despeito de suas especificidades são, necessariamente, políticos. Vejamos o que ele diz textualmente:

Assim, o problema se faz amplamente político. E político não só no sentido da indispensável descentralização da educação, ardente e lucidamente defendida pelo Professor Anísio Teixeira, mas também, no da planificação de *medidas com que se obtenham reformas no comportamento das agências particulares, extra-pedagógicas*.

Temos insistido, em todo o desenvolvimento de nosso estudo, na *necessidade de nos pormos em posição orgânica face aos problemas de nossa sociedade*, para a validade de nossos projetos. Mais ainda – para que possamos projetar. Posição somente esta, que dará autenticidade a esses projetos. E idêntica àquela sugerida por Mannheim, quando afirma que “hemos de enfrentar los acontecimientos futuros en el plano de um pensamiento consciente, enraizado en el conocimiento concreto de la sociedad”. (FREIRE, 2003, p. 81, grifos nossos)

Em outro momento, recorre a uma citação de Mannheim para destacar o significado da escola no contexto amplo da sociedade, bem como para evidenciar o seu papel no processo de mudança social:

No podemos detener los cambios sociales, con los que tendrán que enfrentarse nuestros hijos, ni aislar las escuelas del resto del mundo. Ni los más conservadores esperan que sus hijos vivan en el mundo que ellos han conocido. Se ven obligados a aceptar la educación con vistas al cambio, o a un ajuste imitativo, y la educación basada en la suposición de que sus hijos deberán resolver los nuevos problemas que el porvenir les plantee. Además, puede considerarse a la escuela no sólo como una introducción a una sociedad ya dinámica, sino como un agente de los cambios sociales". (MANNHEIM, 1946, p. 297, apud FREIRE, 2003, p. 91).

Observemos que nas considerações finais de *Educação e atualidade brasileira*, assim como faz no último parágrafo do texto principal³⁸, novamente ele se remete à noção de organicidade e à inserção da escola no processo de mudança social, como primeiros princípios das conclusões gerais de sua tese.

Após o desenvolvimento de nosso trabalho, parece-nos lícito chegar às seguintes fundamentais conclusões:

A) Que, para ter força instrumental, para ser “agente de los cambios sociales”, na expressão de Mannheim, é necessário ao processo educativo estabelecer relação de organicidade com a textura da sociedade a que se aplica;

B) Que essa relação de organicidade implica num conhecimento crítico da realidade para que só assim possa ele se integrar com ela e não a ela se superpor; [...]. (FREIRE, 2003, p. 113).

Curiosamente, após nossas incursões pelas pistas deixadas por Freire na aplicação da idéia mannheimiana de organicidade transposta à categoria que aqui estamos tratando, identificamos uma referência de estudo feito pelo português Eduardo Prado Coelho, no qual sustenta que Mannheim é um dos “[...] pensadores da *conectividad* [...]” (COELHO, Eduardo, 2002).

Segundo Eduardo Coelho (2002, p. 237), em 1924, Karl Mannheim escreveu um texto que ficou inacabado e cujo título foi: *Uma teoria sociológica da cultura: pensamento conectivo e pensamento comunicativo*.

³⁸ Segundo Freire, “A grande tarefa de nosso agir educativo, repitamos, para concluir, está centralmente aí – em ajudar a Nação brasileira a crescer nessa elaboração. Daí não ser possível uma revisão fragmentária desse agir, mas total, em relação de organicidade com as nossas atuais condições de vida.” (2003, p. 112).

Na interpretação de Coelho, o trabalho do sociólogo foi “[...]uma tentativa, com aspectos originais e muito estimulantes, de pensar a conhecida distinção entre ciências da natureza e ciências da cultura, entre explicar e compreender.” Porém, afirma o escritor português que Mannheim “[...] tem o enorme mérito de introduzir, num contexto que nada tem de tecnológico, a palavra conectivo.” (COELHO, Eduardo, 2002, p. 237). De acordo com o autor, trata-se de “[...] uma peça [...] fundamental para uma história da conectividade [...]”.

Mannheim toma como ponto primeiro de suas reflexões a frase do psicólogo alemão Von Weizsacker, publicada num artigo de 1923: “Chamo ‘conexão’ a ligação entre mim e uma coisa ou uma pessoa – e chamo ‘conectividade’ a validade de uma tal forma de conhecimento” (COELHO, Eduardo, 2002, p. 237). Segundo Coelho, para Mannheim, o que distingue o conhecimento “[...] não é a objetividade, mas o estar ligado a [...]”. Portanto, o conhecimento tem a ver com distância e proximidade. É o modo *passional* como nos “[...] afastamos e nos aproximamos das pessoas e das coisas.” (COELHO, 2002, p. 237). Para ele, a especificidade do pensamento conectivo é “[...] o fato de que nele a relação existencial evolui e assume a dimensão de destino.” (COELHO, Eduardo, 2002, p. 238).

Da forma como Coelho entende Mannheim, só há conhecimento a partir de um lugar, que “implica o corpo do sujeito que conhece” (COELHO, Eduardo, 2002, p. 238). Entre outras características do pensamento e do conhecimento conectivo, está a noção de conceito. Segundo Coelho (2002, p. 239), o conceito surge apenas de uma “experiência partilhada”; ele resulta do “nós” e não apenas do “eu” ou do “ele”. O conceito faz parte, portanto, da produção existencial e histórica da *comunidade*.

Nesse sentido, “conceito tem uma história, tem a vibração que resulta de se inscrever num destino, tem um lugar para viver e sobreviver, o que significa ainda que está ligado à língua de uma comunidade” (COELHO, Eduardo, 2002, p. 239). Sob tal prisma, o conceito conectivo difere do objetivo (diríamos nós, objetivista). Enquanto o segundo possui uma racionalidade limitada a um campo de compreensão universal, portanto, condicionado a um *significado* restrito, o primeiro, por sua natureza histórico-cultural comunitária possui um *sentido* muito mais rico e complexo. Um fenômeno natural como um rio ou uma montanha, na perspectiva objetivista, está fadada a uma descrição geográfica (ou geológica). Na concepção conectiva, além do elemento geográfico incorporam-se um conjunto amplo de *significados* que lhe ampliam o *sentido*, pois, neste caso, um rio ou uma montanha

podem representar segurança, alegria, conforto, elemento mitológico ou religioso. Segundo Coelho,

É por isso que a concepção objectiva de montanha pode ser atribuída à civilização, mas a concepção conectiva inscrever-se-á sempre na história das culturas. Todos os conceitos têm pelo menos um sentido documental (civilizacional) e uma dimensão expressiva (cultural). (COELHO, Eduardo, 2002, p. 239).

Por construir-se historicamente, na situação conectiva, os conceitos são fatores de enraizamento da comunidade, cuja função reside em assegurar a perpetuação da vida. Coelho, ao distinguir as noções de conceito se interroga sobre sua validação, ou seja, sobre que condições ele é apropriado como tal.

Um pensamento objectivo pretende uma validade de tipo sobre temporal e afirma que essa validade é a verdade. Um pensamento conectivo encontra uma validade no tempo e sabe que essa validade é apenas uma etapa de uma história da produção da verdade [...] Nas ciências exactas, só a aquisição de mais conhecimentos é histórica. Nas ciências do conhecimento conectivo, tudo se move: a forma de evidência das coisas, os significados que lhes são atribuídos, os horizontes de sentido, a relação existencial, o destino dos homens e do mundo. (COELHO, Eduardo, 2002, p. 240).

O professor de Lisboa faz uma distinção fulcral entre o conhecimento conectivo e o conhecimento objetivo, entendendo esse último como a versão positivista da modernidade.

[...] o conhecimento objetivo exerce-se como um fio que desenrola num só plano, enquanto o *conhecimento conectivo* implica uma conexão do sujeito consigo mesmo, isto é, uma atitude reflexiva. Esta atitude reflexiva pertence à tradição do espírito crítico, mas é mais do que isso, é a *mola da própria dinâmica das comunidades* que é capaz de permanentemente envolver os fatos ditos naturais (como árvores, rios, pedras, fontes), com significados dos ditos espirituais (como nascimento, a morte, a relação sexual) através da atmosfera criada por pulsões de aproximação e distanciamento, de ligação e desligação, que vem de sentimentos como amor, ódio, nostalgia, a angústia ou medo. (COELHO, Eduardo, 2002, p. 240, grifos nossos).

Para nós, a partir das leituras de Eduardo Coelho é possível extrair que a noção de pensamento e conhecimento conectivo em Mannheim se aproxima de Freire, à medida que o sociólogo compreende que a produção da conectividade, em

sua forma mais radical, ocorre na vida em comunidade. Nesses dizeres, implícita está a tese de que, tal como afirmava Freire, mulheres e homens, na situação comunitária, isto é, em diálogo autêntico, se educam em comunhão mediatizados pelo mundo.

Romão, como outros freirianistas, reconhece a importância de Mannheim no pensamento de Paulo Freire. Na contextualização de *Educação e atualidade brasileira*, Romão expõe a apropriação crítica que o educador faz do sociólogo, defendendo-o das infundadas acusações feitas a Freire em relação a uma possível influência positivista desse autor em suas idéias.

[...] é bom lembrar que Mannheim é, praticamente, o criador da Sociologia do Conhecimento e sua “recaída positivista”, somente constatada bem mais tarde por Michael Löwy, dizia respeito apenas a uma tentação de busca das verdades absolutas. O Mannheim de Paulo Freire é o de *Diagnóstico de nuestro tiempo*, *Libertad, poder y planificación democrática*, de *Ensayos de sociología de la cultura* e de *Libertad y planificación social* [...] Ou seja, o Mannheim de Paulo é o da “terceira posição”, entre as respostas totalitárias de direita ou de esquerda e da desumanização capitalista (v. Beisiegel, op. cit.: 77). Certamente também a recente experiência dos totalitarismos nazi-fascistas ainda era uma obsessão a ser exorcizada. Mas é neste contexto que a democracia surge como um valor universal. (ROMÃO, 2003, p. xli).

Embora, como já sustentamos, explicitamente, Freire não se ancore mais em Karl Mannheim, em suas obras posteriores à *Educação como prática da liberdade*, sua concepção de organicidade – diríamos *conectividade* – tornar-se-á marca indelével na estruturação de sua epistemologia. Nela, em razão de sua radicalidade, o campo valorativo, científico e prático não se dicotomizam, mas se completam organicamente.

Além de Mannheim, outra influência conhecida sobre a formação intelectual de Freire foi a de Gramsci. Muito menos preocupado em discursar sobre os densos conceitos do pensador italiano (entre os quais, intelectual orgânico, bloco histórico, hegemonia, contra-hegemonia, ideologia³⁹), Freire os empregava como ferramenta de análise em seu discurso filosófico-educacional. É nesse sentido que ele diz:

³⁹ Em verdade, esse conceito foi criado pelos filósofos franceses no final do século XVIII e criticamente desenvolvido por Marx no século XIX. Gramsci irá expandir e ampliar o sentido de ideologia.

Para mim o caminho gramsciano é fascinante. É nessa perspectiva que me coloco. No fundo tudo isso tem a ver com o papel do chamado intelectual, que Gramsci estuda tão bem e tão amplamente. Para mim, se a classe trabalhadora não teoriza a sua prática é porque a burguesia a impede de fazê-la. Não porque ela seja naturalmente incompetente para tal. Por outro lado, o papel do intelectual revolucionário não é o de depositar na classe trabalhadora, que também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela. Neste ponto voltamos ao que já disse a respeito da diferença do método do educador reacionário e do revolucionário. Este, ao se tornar um pedagogo da revolução, e foi isso que Amílcar Cabral fez, faz o possível para que a classe trabalhadora apreenda o método dialético de interpretação do real. (GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995, p. 68)

Volmir Brutscher (2005, p. 28), que se detém na epistemologia de Freire, afirma que as influências de Marx, Husserl e Hegel “[...] não necessariamente chegam diretamente deles, mas, muito através de seus seguidores.” De fato, essa fala de Volmir pode levar o leitor a considerar que Paulo Freire não teria lido esses autores na fonte. Isso é uma inverdade. Todos os principais livros de Marx, Husserl e Hegel compuseram a biblioteca pessoal do educador (hoje disponível à consulta do público, no Instituto Paulo Freire). Ao observarmos tais obras, e muitas outras das mais de cinco mil que compõem aquele acervo, veremos que grande parte dos livros estão grifados com comentários de Freire, quando não, nas páginas que estavam em branco, resenhados pelo próprio Freire.

3.2 Teoria do conhecimento e método

Em que pesem os já arcaicos esclarecimentos e críticas em torno dessa questão – tantas vezes discutida por freirianistas e pelo próprio pensador –, muitas pessoas, por meio de comentários e escritos, em geral assentados em interpretações do senso comum, insistem (ainda) nas confusas descrições sobre as possíveis *teorias e métodos* na obra do educador.

Esse problema existe desde que o seu trabalho começou a ser conhecido e acompanhou toda a trajetória de Freire. Não se constituiu nunca em consenso, nem entre os seguidores, nem entre opositores de suas idéias.

Um exemplo recente. Em 2005, nos trabalhos do Projeto Memória, citado anteriormente, nós, que participamos da coordenação e assessoramos a sua curadoria, tivemos de argüir, não poucas vezes, para refutar alguns pedagogos que persistiam em manter a cognominação de Freire como o *criador de métodos*. Na verdade, trata-se de falas que, sem rigorosos critérios, reforçam a redução do Método Paulo Freire às técnicas didáticas do processo de um tipo de alfabetização.

Em razão de tantos equívocos, Freire, depois de um tempo mostrando os limites alheios de interpretações, e também para fugir de rotulações simplificadoras, evitava usar a expressão *método* em certos contextos. Ele percebeu, antes de qualquer outro, as tendências à mitificação de suas idéias e práticas educacionais. Para alguns, com a nova proposta, estava descoberto o *método*, uma solução redentora que daria cabo ao analfabetismo. Aos mais extremados, emergia-se a ferramenta da *revolução*.

Embora Freire tenha dito que não lhe incomodaria de maneira alguma, caso o seu trabalho, por natureza, fosse restrito a um método de alfabetização – dada a relevância dessa atividade –, discordava veementemente dos que o entendiam como um *metodólogo*. Em 1975, já discutia essa questão no artigo *Algumas notas sobre conscientização*, publicado em *Ação cultural para a liberdade*:

Talvez seja esta mitificação de métodos e de técnicas – estou apenas pensando alto – e a redução da conscientização a certos métodos e técnicas usados na América Latina, no campo da alfabetização de adultos, que expliquem, em parte pelo menos, afirmações que sempre escuto. Afirmações segundo as quais a conscientização aparece como uma espécie de exotismo tropical como algo que fosse especificamente terceiro-mundista. (1987a, p. 148).

Tempos depois, em *Política e educação*, escrito em 1993, Freire ainda tocava nesse assunto:

As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar método Paulo Freire. No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes. (1997a, p. 86).

Por fim, em seus últimos anos, passou a não se incomodar tanto, como antes, a respeito desse problema. Mas, dialogicamente, insistia sempre aos seus interlocutores sobre o caráter mais amplo e universal de seu pensamento.

É justo lembrar, no entanto, que o próprio Freire – e muitos freirianos e freirianistas –, evidentemente sem essa intenção, colaborou com isso. Em distintos contextos, ele mesmo empregou a expressão *método* para sinonimizar teoria, concepção ou o referido *Método Paulo Freire de alfabetização*. De qualquer forma, uma vez que esse assunto reaparece, trata-se de um problema não resolvido.

Em nossa perspectiva, se pensarmos em analisar o método e a concepção filosófica que vai além dele, correndo sempre o risco das simplificações, veremos *duas epistemologias* ou, mais precisamente, dois *momentos epistemológicos* na história do educador. Os estudos sobre isso revelam que há, em Paulo Freire, uma *epistemologia específica* e uma *epistemologia geral*, conectadas organicamente entre si.

A primeira diz respeito ao seu método de alfabetização, mormente destinado ao público adulto; a segunda refere-se aos processos mais universais de construção do conhecimento, os quais, geralmente, são introduzidos e problematizados pelo educador no quadro de uma filosofia da educação.

Freire (1987a, p. 42-64), ao discutir o “[...] processo de alfabetização de adultos como ação cultural para a libertação [...]”, explica que “[...] a alfabetização, como um ato de conhecimento, pressupõe uma *teoria do conhecimento* e um *método* que corresponde a esta teoria [...]” (grifos nossos). Apesar de Freire não ter dedicado maiores espaços nessa explicação, tal distinção é fundamental, evidenciando a complementaridade e a especificidade entre *método* e *teoria*. Reforçando a tese de que esses dois *momentos epistemológicos* são complementares, mas distintos na própria ação alfabetizadora, Freire, já em 1968, faz as seguintes considerações:

Como um ato de conhecimento, o processo de alfabetização implica na existência de dois contextos dialeticamente relacionados. Um é o contexto do autêntico diálogo entre educadores e educandos, enquanto sujeitos de conhecimento. É o contexto teórico. O outro é o contexto concreto, em que os fatos se dão – a realidade social em que se encontram os alfabetizandos.

No contexto teórico, “tomando-se distância” do concreto, se analisam criticamente os fatos que neste se dão. Esta análise envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de

representações da realidade concreta, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos. O meio de que nos servimos em nossa prática para operar tal abstração é a codificação ou a representação de situações existenciais dos educandos. (1987a, p. 51)

Destacamos a data dessa fala – 1968 – para evidenciar o rápido movimento de Paulo Freire sobre uma percepção mais apurada de sua práxis educadora. Iniciada no nordeste brasileiro, aprofunda-se, primeiramente, nas reflexões sobre suas experiências no Chile e se estende num movimento progressivo em todo o seu trabalho nos tempos do exílio, bem como em suas atividades desenvolvidas após o seu retorno ao Brasil. Nesse sentido, a coerência epistemológica de Freire não deve ser procurada na possível fidelidade do autor às suas primeiras idéias, mas na dialética de sua procura conectiva que, em muitos casos, significa atualização e, em outros, supressão de antigos modelos.

3.3 O Método Paulo Freire de alfabetização

De fato, se a questão das rotulações sobre o educador lhe valeram momentos inquietantes, igualmente incômodos, seria responder se o *método* teria levado Freire a uma teoria do conhecimento, ou se, inversamente, suas idéias, intuições teóricas é que forjaram nele um método. Em verdade, paralelamente a uma filosofia da educação e, ao mesmo tempo, dialeticamente conectadas a ela, as práticas educacionais do final da década de 50 e início de 60 – culminando na experiência de Angicos que o projetou mundialmente – conduziram Paulo Freire à criação de um método.

Embora, como vimos, nunca reivindicasse para si o título de especialista na arte de alfabetizar, Paulo, objetiva e historicamente, criou um método de alfabetização, inicialmente focalizado no público adulto. De fato, isso não é uma interpretação mas um dado. Portanto, aqui não há o que questionar. Contudo, para além do método, há uma concepção de conhecimento que, incorporando-o, se construiu historicamente em Paulo Freire.

Freire, nos primeiros tempos de sua projeção como pedagogo, não manifestava grande preocupação em expor distinções ou especificidades entre o

seu método e a sua teoria. Daí, outra razão que explica as confusões apresentadas anteriormente.

Em nosso levantamento, apenas após sua projeção internacional é que o educador comenta as interpretações que reduziam a sua obra teórico-prática – recém-iniciada – ao mero, mas simultaneamente, complexo processo de alfabetização. Assim, numa entrevista datada de 1972, Freire afirma:

Eu não sou como muita gente pensa, um especialista em alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além do que um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história. (1972 apud BEISIEGEL, 1982, p. 19).

Isso se explica, em grande medida, pelo fato de que o seu arcabouço filosófico, em sua versão mais densa, expressar-se-ia apenas quase cinco anos mais tarde – após a experiência de Angicos – em *Pedagogia do oprimido*, escrito no Chile, em fins de 1968, mas só publicado em 1970.

Em *Educação como prática da liberdade* (1965), seu livro anterior – como considera Weffort (1994b, p. 11-34) –, refletindo sobre suas experiências do início dos anos 60 e ampliando a sua tese, *Educação e atualidade brasileira*, Freire iniciava a primeira grande exposição de uma visão geral de suas idéias pedagógicas.

Beisiegel (1982, p. 19), já no primeiro e num dos mais importantes trabalhos sobre o educador, discutindo esse problema, esclarece que, em Freire, “[...] a alfabetização de adultos veio a ser objeto de suas atenções enquanto *um dentre os possíveis caminhos* de expressão prática de uma ambição pedagógica bem mais abrangente [...]” (grifos do autor). Por isso, o seu livro subintitula-se *a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*.

Contudo, na apresentação de seu trabalho, o sociólogo explica que o seu “[...] interesse pelo *Método Paulo Freire* de alfabetização de adultos data de meados de 1963 [...]” (1982, p. ix, grifos do autor). Recorda que, se o seu projeto – um *estudo sobre o método de Paulo Freire* – foi “[...] adiado para outras oportunidades [...]”, com a sua realização naquele momento, acreditava “[...] estar atendendo aos

compromissos assumidos [...] com os companheiros de aventuras na *prática da educação popular*.” (BEISIEGEL, 1982, p. xi, grifos do autor).

Logo na apresentação do livro, o pensador uspiano expõe as razões de seu interesse pelo estudo sobre o Método Paulo Freire.

Já um pouco antes ficara sabendo, pelos noticiários da imprensa, primeiro que havia um método, recém-elaborado, que alfabetizava em cerca de 40 horas e, segundo, que esta eficiência possibilitava verdadeira revolução nos cursos da velha batalha nacional contra o analfabetismo. No momento dei pouca importância às informações: mais um “milagre”, pensei, e destinado à vala comum das panacéias vez por outra anunciadas para os problemas da educação popular. Logo percebi que estava enganado. O método de Paulo Freire era uma coisa realmente séria. (BEISIEGEL, 1982, p. ix).

Entre outras coisas possíveis de se inteligir nas falas de Freire e de Celso Beisiegel, encontra-se o fato de que, naquele contexto, a palavra *método* possuía dois sentidos. Um deles, pertencente ao fenômeno alfabetizador, popularmente conhecido por *Método Paulo Freire*; o outro, relativo a um conjunto de reflexões que convergiam para uma concepção de educação impregnada no método de Paulo Freire.

Assim, observando com cuidado suas primeiras falas, e também algumas falas posteriores – suas e de seus intérpretes –, vemos que, reiteradamente, o próprio Freire lança mão do verbete *método*, para dizer não apenas a respeito de um fenômeno epistemológico particular, mas também sobre a sua consciência de uma teoria de educação em construção.

Isso nos parece natural, visto que, mesmo possuindo convicção ou intuição de que se tratava de uma construção muito mais universal que um método de alfabetização, ele não havia aprofundado ainda, numa perspectiva mais acadêmica, as suas mais fundamentais idéias e categorias que, radicadas e ampliadas ao longo de sua vida, forjariam uma teoria do conhecimento.

Contudo, os primeiros escritos de Paulo Freire eram indiciários de que algo muito mais denso estava a se estruturar em sua busca intelectual. Celso Beisiegel, no empreendimento rigoroso de sua obra *Política e educação popular*, vai perscrutar, por meio de uma análise histórico-sociológica, a *Educação e atualidade brasileira*, escrita em 1959. Falando do significado desse trabalho, conclui:

Este livro não é simplesmente o produto de um esforço intelectual de esclarecimento das articulações entre a educação, o homem e a realidade brasileira. Não pode igualmente ser examinado somente enquanto produto de uma investigação “acadêmica”, sobre as afirmações de diferentes autores, a propósito de temas relevantes no estudo daquelas articulações. É bem mais do que isso. *O livro deve ser entendido como um primeiro ensaio de sistematização teórica e de expressão formal de conclusões lentamente amadurecidas, numa intensa e já então longa atividade no campo da educação popular.* (BEISIEGEL, 1982, p. 31-32, grifos do autor).

Explicitando o contexto cultural e nacional da obra, bem como a sua estruturação e organização teórica, Beisiegel avalia o quadro político nacional da educação popular e das discussões freirianas em torno da idéia de conscientização. Demonstra também as influências, as correntes e os autores responsáveis pela arquitetura teórica de Freire naquele momento. O *Método Paulo Freire*, como o dissemos, ora entendido como *stricto sensu*, ora em seu sentido *lato*, é tratado dialética e criticamente nesse contexto.

Além dos autores já citados na perspectiva de uma análise mais ampla da filosofia freiriana, há outros trabalhos importantes que analisam e explicam, especificamente, o Método Paulo Freire. Entre eles, o de Carlos Brandão, *O que é método Paulo Freire* (1981); o de Sonia Couto Souza Feitosa, *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação* (1999); o de Lauro de Oliveira Lima, *Tecnologia, educação e democracia* (1979) e o de J. Simões Jorge. *A ideologia de Paulo Freire* (1979).

Seria desnecessário, para este fim, repassar as duas principais obras – *Educação como prática da liberdade* e *Pedagogia do oprimido* – que tratam do método de alfabetização, para caracterizá-lo ou reproduzir as suas linhas gerais aqui. É que esse exame já foi feito por competentes autores que se detiveram precisamente nesse objeto. Apenas visando fazer uma menção àqueles leitores e leitoras que, por razões variadas, desconhecem esse trabalho de Freire, expomos aqui uma brevíssima apresentação.

Segundo Sonia Feitosa, a proposta de Paulo Freire parte do *estudo da realidade*, em que, na mediação dialógica, o educando tem papel preponderante na contextualização de seu mundo; e da *organização dos dados*, em que a ação do educador é primordial no trabalho de sistematização. Afirma a educadora:

Nesse processo surgem os Temas Geradores, extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos de ensino são resultados de uma metodologia dialógica. Cada pessoa, cada grupo envolvido na ação pedagógica dispõe em si próprio, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é transmitir conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados fora do contexto social do educando é considerada “invasão cultural” ou “depósito de informações” porque não emerge do saber popular. Portanto, antes de qualquer coisa, é preciso conhecer o aluno. Conhecê-lo enquanto indivíduo inserido num contexto social de onde deverá sair o “conteúdo” a ser trabalhado. (FEITOSA, 2006).

Ainda de acordo com Feitosa (2006), o Método Paulo Freire, por sua natureza libertadora, funda-se nos princípios de que o ato educativo é, necessariamente, político e dialógico. Além de tratarem do sentido geral e dos pressupostos do Método, os autores enfocam sempre os *momentos* e *fases* do processo alfabetizador.

Com base nas interpretações do livro *Educação como prática da liberdade*, de Paulo Freire, Feitosa explica que Freire propõe a execução prática do Método em cinco fases:

1ª Fase: *Levantamento do universo vocabular* dos grupos com quem se trabalhará. Essa fase se constitui num importante momento de pesquisa e conhecimento do grupo, aproximando educador e educando numa relação mais informal e portanto mais carregada de sentimentos e emoções. É igualmente importante para o contato mais aproximado com a linguagem, com os falares típicos do povo.

2ª Fase: *Escolha das palavras selecionadas do universo vocabular pesquisado*. Como já afirmamos anteriormente, esta escolha deverá ser feita sob os critérios: a) da riqueza fonética; b) das dificuldades fonéticas, numa seqüência gradativa dessas dificuldades; c) do teor pragmático da palavra, ou seja, na pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc...

3ª Fase: *Criação de situações existenciais* típicas do grupo com quem se vai trabalhar. São situações desafiadoras, codificadas e carregadas de elementos que serão decodificados pelo grupo com a mediação do educador. São situações locais que discutidas abrem perspectivas para a análise de problemas regionais e nacionais.

4ª Fase: *Elaboração de fichas-roteiro* que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. São fichas que deverão servir como subsídios, mas sem uma prescrição rígida a seguir.

5ª Fase: *Elaboração de fichas com a decomposição das famílias fonéticas* correspondentes aos vocábulos geradores. Esse

material poderá ser confeccionado na forma de slides, stripp-filmes (fotograma) ou cartazes. (2006, grifos da autora).

Para Moacir Gadotti, todas essas fases podem ser compreendidas em três grandes momentos do Método, os quais encontram-se dialética e interdisciplinarmente entrelaçados:

- a) A *investigação temática*, pela qual aluno e professor buscam, no universo vocabular do aluno e da sociedade onde ele vive, as palavras e temas centrais de sua biografia; [...]
- b) A *tematização*, pela qual professor e aluno codificam e decodificam esses temas; [...]
- c) A *problematização*, na qual eles buscam superar uma primeira visão mágica por meio de uma visão crítica, partindo para a transformação do contexto vivido. (2001, p. 21, grifos do autor).

O *Método Paulo Freire* existe, fenomenologicamente, como *método de alfabetização de adultos*, em conexão necessária e dialética à compreensão rigorosa do conhecimento em suas dimensões gnosiológica, política e axiológica. Para além de seu caráter pragmático materializado na possibilidade concreta de domínio da leitura e da escrita pelo educando, o método constitui-se, também, como reflexão sobre si mesmo. É, portanto, nesse contexto – como prática fenomênica inscrita numa realidade sociocultural e portador dos mecanismos de distanciamento – que o método manifesta a sua *episteme*, adquirindo *status* de teoria.

Inicialmente destinado ao adulto, o método transcendeu para um conjunto de procedimentos de reflexão e de práticas críticas do conhecimento, num determinado contexto sociocultural, caracterizando-se como um “[...] processo de gênese, formação e estruturação progressiva [...]” (JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 85).

3.4 O método como teoria e práxis do conhecimento

Ao considerarmos que uma epistemologia se caracteriza por um *processo de gênese, formação e estruturação progressiva*, não há como ignorar a existência de uma autêntica teoria freiriana. Nos parágrafos finais e conclusivos de *Pedagogia do oprimido*, raiz principal de sua antologia, evidencia-se já a assunção do educador em relação a uma teoria em construção e à sua preocupação com o desafio teórico:

A colocação que, em termos aproximativos, meramente introdutórios, tentamos fazer da questão da pedagogia do oprimido, nos trouxe à análise, também aproximativa e introdutória, da teoria da ação antidialógica, que serve à opressão e da teoria dialógica da ação, que serve à libertação.

Desta maneira, nos daremos por satisfeitos se, dos possíveis leitores deste ensaio, surjam críticas capazes de retificar erros e equívocos, de aprofundar afirmações e de apontar o que não vimos. (1987b, p. 183-184)

Uma vez que uma teoria se estrutura tanto a partir dos pressupostos de seu(s) fundador(es) quanto das contribuições daqueles e daquelas que dão continuidade às suas idéias, falar de *freirianismo* é remeter-se a um movimento real e permanente de construções e práticas de saberes, iniciado pela tradição de Paulo Freire.

De fato, nos levantamentos que temos feito, atestamos que pessoas de distintas culturas em todo o mundo não apenas se dedicam a estudar, divulgar as idéias e preservar a memória do educador. Muitas se empenham em aprofundá-las e atualizá-las por meio de contribuições ao campo da educação e do conhecimento em geral⁴⁰.

Esse fenômeno vai ao encontro de uma sentença de Freire, freqüentemente recuperada nas falas de educadores/as que se identificam com o seu legado: “[...] reinventem as minhas idéias e práticas à luz das novas realidades.” Assim teria dito Paulo, em alguns momentos de seus últimos anos, para companheiros e amigos próximos⁴¹. A sua mensagem é clara, nesse sentido, quando diz:

Quanto aos outros, *os que põem em prática a minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento*. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto. (1987a, p. 17, grifos nossos).

⁴⁰ No capítulo quarto, em que discutiremos a práxis e o legado freiriano, mostraremos uma primeira aproximação do que se tem produzido em termos de conhecimento sob a influência das idéias freirianas no mundo.

⁴¹ Essa sentença é atestada por Moacir Gadotti ao discutir o que significa dar continuidade ao legado de Paulo Freire. Para Gadotti (2001, p. 42), “[...] não devemos repetir Freire, mas ‘reinventá-lo’, como ele mesmo dizia. Para esta tarefa não designou esta ou aquela pessoa ou instituição. Esta tarefa ele deixou a todos nós, tão claramente expressa já na *Pedagogia do oprimido*, quando o dedicou ‘aos esfarrapados do mundo, e aos que nele se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam’.”

A idéia de re-invenção, atitude profundamente pedagógica e epistemológica que marcou sua trajetória de intelectual e educador, é uma fala coerente com o que ele já dizia em 1968. Em artigo intitulado *A alfabetização de adultos - crítica de sua visão ingênua; compreensão de sua visão crítica*, publicado em *Ação cultural para a liberdade*, Paulo Freire argumenta:

A fundamentação teórica da minha prática, por exemplo, se explica ao mesmo tempo nela, não como algo acabado, mas como um movimento dinâmico em que ambas, *prática e teoria, se fazem e se re-fazem*.

Desta forma, *muita coisa que hoje ainda me parece válida*, não só na prática realizada e realizando-se, mas na interpretação teórica que fiz dela, *poderá vir a ser superada amanhã, não só por mim, mas por outros*.

A condição fundamental para isto, quanto a mim, é que esteja, de um lado, constantemente aberto às críticas que me façam; e outro, que seja capaz de manter sempre viva a curiosidade, *disposto sempre a retificar-me, em função dos próprios achados de minhas futuras práticas e da prática dos demais*. (1987a, p. 17, grifos nossos).

É em razão dessa dialética da práxis que Freire tanto incentivava e, sobretudo, praticava, que o método não se restringiu à alfabetização de adultos. Seus princípios mais fundamentais dão subsídios a uma proposta de alfabetização em geral, daí para uma filosofia da educação e, mais além, para uma teoria do conhecimento.

Segundo Romão (2007), Paulo Freire foi um pensador que escolheu a lente da pedagogia para pensar o mundo.

Uma rápida observação quantitativa sobre a monumental produção de Freire nos faz refletir sobre essa questão. Se contarmos as obras de sua exclusiva autoria, livros dialogados e co-autorias, somam-se, possivelmente, mais de cinquenta obras. Além disso, há muitos textos inéditos de Freire⁴², inúmeras cartas espalhadas e muitas gravações de áudio e vídeo a serem transcritas. Apenas o Instituto Paulo Freire possui cerca de 50 horas de gravações de vídeos com falas de Paulo Freire.

⁴² Após a morte de Freire foram lançados muitos escritos, com textos inéditos do educador. Entre outros, recordamos: *Pedagogia da indignação*, *Pedagogia dos sonhos possíveis* e *Pedagogia da tolerância*., organizados pela viúva do educador. Há outros dois, resultantes de encontros e diálogos de Freire com o educador Sérgio Guimarães. Em meados de 2005, foi publicada também a obra *Re-encontros com Paulo Freire*, organizada a partir de cerca de oito horas de gravações de uma série de entrevistas com Freire, realizadas pela Rádio MEC no início dos anos 80.

Além disso, com certa regularidade, pessoas do Brasil e do exterior contatam a instituição para doar materiais inéditos de e sobre Freire. Por exemplo, no final de 2005, recebemos os originais de uma carta de oito páginas escrita por Freire, na década de 60, a um doutorando na Alemanha, e uma monografia, também inédita, doada por Osmar Fávero, a respeito das experiências de Freire com as *Praças de Cultura*, em Pernambuco, antes do exílio do educador.

Além do aspecto quantitativo da produção de Freire, há que se ressaltar a diversidade temática das discussões, para além das questões privilegiadas (mas não restritas) à educação, transitando por inúmeros assuntos. Freire ministrou conferências, escreveu, organizou seminários e debateu questões para um público muito variado: educadores/as populares, professores, alunos de escolas primárias, secundárias e universitárias, políticos, trabalhadores rurais, sindicalistas, psicólogos, antropólogos, médicos, psiquiatras, sociólogos, filósofos, literatos, profissionais da saúde, músicos, atores, diretores de TV e cinema, artistas populares, militantes do movimento negro e indígena, economistas, feministas e intelectuais de muitas outras áreas.

Em nosso entendimento, ao falarmos de *Método Paulo Freire*, só podemos ter clareza de seu significado e sentido, se levarmos em conta o posicionamento da fala, isto é, o contexto em que esse termo está aplicado. Num sentido mais amplo, ele é sinônimo da própria epistemologia freiriana. Portanto, não é, restritamente, o método de alfabetização, mas uma concepção de conhecimento.

Na perspectiva discutida por nós, o *método freiriano* (ou teoria) é uma posição epistemológica e antropológica de duplo movimento: a) das formas e conteúdos pelos quais o conhecimento se organiza, ou seja, da sua construção; b) dos processos de apreensão social desse conhecimento, isto é, de sua re-construção.

Num sentido simbólico, no exercício de apropriação, recriação e *tradução* de saberes provenientes de distintas fontes, tanto da esfera acadêmica como das outras instâncias do *mundo da vida* (HABERMAS, 1994), Freire fez o que muitos pensadores fizeram na história ou nas histórias do conhecimento: uma *antropofagia de saberes*⁴³. Explicamos.

⁴³ A título de ilustração e de forma muito simplificada para não nos desprendermos do foco de nosso exame aqui proposto, entre outras, podemos distinguir a noção de “educação bancária” como exemplo de exercício antropofágico no campo teórico.

De fato, toda teoria resulta de um processo da incorporação de categorias e princípios de fontes variadas, saberes, os quais, *traduzidos* ou *metamorfoseados*, configuram novas concepções de conhecimento.

A mundialmente conhecida metáfora cultural, de Oswald de Andrade, explicitada no Manifesto Antropofágico do modernismo, nos é esclarecedora neste sentido. Oswald de Andrade (2007), ao demonstrar que “[...] só a antropofagia nos une, socialmente, economicamente, filosoficamente [...]”, pois que “[...] só me interessa o que não é meu [...]”, nos dá pistas e nos chama a atenção para o movimento de apropriação e reconstrução crítica da cultura como condição necessária à criação de novos saberes ou, se quisermos, de novo conhecimento. Foi por meio dessa consciência que o modernismo representou, simultaneamente, o rompimento de antigos paradigmas e a emergência de novos olhares da arte.

Tomado com reservas, e pensando no aspecto do diálogo cultural, o movimento antropofágico se aproxima e, em certa medida, antecipa, num nível simbólico, propostas da sociologia do conhecimento. A *ecologia dos saberes* e o conceito de *tradução* proposto por Boaventura de Sousa Santos (2005), em nosso entender, vão nessa direção.

No mesmo horizonte apontado por Freire (1987a), que sustenta o princípio de que “[...] ninguém sabe tudo, ninguém ignora tudo [...]”⁴⁴, o sociólogo português (SANTOS, 2005, p. 25) afirma a necessidade de confrontar a “[...] lógica da monocultura do saber e do rigor científicos [...] pela identificação de outros saberes e de outros critérios de rigor que operam credivelmente em práticas sociais.” No entender de Boaventura de Sousa Santos (2005, p. 25), esse princípio de incompletude inerente a todos os saberes “[...] é a condição da possibilidade de diálogo e de debates entre os diferentes conhecimentos.”

O sentido de *ecologia* proposto por Santos (2005, p. 25) é definido pela “[...] prática de articular a diversidade através da identificação e da promoção de interações sustentáveis entre entidades parciais heterogêneas [...]”. Explicando os objetivos dessa perspectiva de abordagem do conhecimento, ele diz:

A ecologia dos saberes visa criar um novo tipo de relacionamento entre o saber científico e outras formas de

⁴⁴ Com palavras semelhantes, falando sobre a idéia central da *sociologia das ausências*, Sousa Santos (2005, p. 25) dirá: “[...] não há ignorância em geral nem conhecimento em geral. Toda ignorância é ignorante de um certo conhecimento, e todo conhecimento é a superação de uma ignorância particular.”

conhecimento. Consiste em conceder “igualdade de oportunidades” às diferentes formas de saber envolvidas em disputas epistemológicas cada vez mais amplas, visando a maximização dos seus respectivos contributos para a construção de “outro mundo possível” (2005, p. 26).

Isso, todavia, não implicaria na aceitação do relativismo teórico, uma vez que, se tudo fosse válido, tudo seria igualmente inválido. Pela interpretação de Santos (2005, p. 26), o problema não está em “[...] atribuir igual validade a todos os tipos de saber, mas antes em permitir uma discussão pragmática de critérios de validade alternativos, que não desqualifique à partida tudo o que não se ajusta ao cânone epistemológico da ciência moderna.” Contudo, a maximização da ecologia dos saberes requer, entre outras coisas, o trabalho de *tradução*. *Traduzir* consiste no “[...] procedimento que permite criar inteligibilidade recíproca entre as experiências do mundo, tanto as disponíveis como as possíveis, tal como são reveladas pela sociologia das ausências e [...] das emergências.” (SANTOS, 2005, p. 119).

O exercício de tradução é, antes de tudo, o esforço para ampliar a inteligibilidade entre sujeitos “[...] sem destruir a identidade dos parceiros da tradução [...]” (SANTOS, 2005, p. 121). É, por isso mesmo, a ferramenta que “[...] permite que os movimentos e organizações desenvolvam uma razão cosmopolita assente na idéia central de que a justiça social global não é possível sem uma justiça cognitiva global.” (SANTOS, 2005, p. 133). Segundo Santos, o trabalho de tradução passa por, pelo menos, três dimensões: saberes, práticas e condições e procedimentos de *tradução*⁴⁵.

Em nossas interpretações, o movimento antropofágico de Paulo Freire, ao estabelecer o diálogo como pressuposto epistemológico com diferentes saberes – seja no próprio campo acadêmico, percorrendo princípios, noções e categorias de variadas disciplinas das ciências sociais e da filosofia, seja no terreno da ação cultural, materializado em sua práxis pedagógica em diferentes realidades culturais – , se aproxima da idéia de tradução que aqui entendemos.

⁴⁵ Vale ressaltar que a idéia de *tradução*, via de regra, como quaisquer conceitos, sofre determinados questionamentos. Nunca é desnecessário lembrar a máxima latina “*traduttore, tradittore*”. De qualquer forma, em nosso entendimento, a perspectiva apontada por Santos se aproxima em alguma medida do princípio de *dialogia*, insistentemente defendido por Freire. É nessa direção que o sociólogo diz: “Se o projecto é promover práticas contra-hegemônicas que combinem, entre outros, movimentos ecológicos, pacifistas, indígenas, feministas e de trabalhadores, e fazê-lo de forma horizontal e com respeito pela identidade de cada movimento, então terá de ser exigido um enorme esforço de reconhecimento recíproco, de *diálogo* e de debate para concretizar essa tarefa.” (SANTOS, 2005, p. 120, grifo nosso).

Se, por um lado, Freire não exerceu o ofício de *tradução* tal como vem sendo sistematizado por Santos, até mesmo porque não se discutia essa noção em sua época, por outro, suas construções teóricas, assim como sua práxis pedagógica, foram, desde o seu início, assinaladas pela razão crítica e dialógica em suas múltiplas incursões nos mais variados saberes, tanto no universo popular como nos espaços de conhecimento sistematizado.

Carlos Torres (2005a), ao avaliar o pensamento de Freire, diz que ele era aquele pensador que “[...] mangia con tutti [...]”. Mas “[...] mangiare con tutti [...]” não significa “[...] comer tudo o que os outros oferecem [...]”. Na verdade, ele se refere à capacidade conectiva de Freire ao diálogo com todos, iguais e diferentes não antagônicos, que dizem respeito ao conhecimento.

Segundo o sociólogo argentino, a atenção de Freire se equilibrava tanto no saber não elaborado, popular, como no saber acadêmico. O exercício dialógico que ele empreendia entre as mais variadas correntes era tão radical quanto eram os critérios a que se referenciava para conectar ou não a elas. Para Carlos Torres, a *conectividade* crítica de Freire, ao estabelecer diálogos, seja entre a academia e o saber popular, seja no mundo interno da própria diversidade acadêmica, o fazia muito mais que um acadêmico. Assim ele o afirma:

Freire era realmente mais que um scholar. Ele era também um scholar, mas, era mais que isso, era um pensador. Ele dizia: “um scholar é alguém que utiliza um método científico para produção do conhecimento”. Neste sentido, Freire buscava ser muito rigoroso e concordava com o uso de certos métodos científicos. (TORRES, 2005a).

Torres reconhece que a estrutura conectiva das construções de Freire reflete o rigor que ele possuía também com a linguagem.

Ele jogava com o momento dialético da escuta e da fala continuamente. Seduzia pela fala também, mas não tanto com sua própria fala e sim pelo *processo* de fala. *Processo de fala é processo de identidade, processo de construção de identidade através da linguagem.*

E aí entramos de novo em epistemologia, porque a maneira que Freire falava era uma maneira epistemológica, era a construção lógica de conceitos que vão se desenvolvendo parcimoniosamente como uma teia cada vez mais complexa como se tivesse vinculando fios para se construir um casaco e cada fio entrando por outro. Você tem que entrar sempre em um fio, porém há um ponto de unidade

onde se encontram. E existe um ponto estratégico quando começam a crescer até que se constituem num produto.

Este mecanismo epistemológico de Freire não é somente indutivo. É uma alternância contínua entre objeto e sujeito, entre conceito e realidade, entre intuição e afirmação, entre leitura do mundo e leitura da palavra. Toda escola de Freire é uma escola de enorme dialeticidade. [...] Um princípio epistemológico que é axiológico. (2005a, grifos nossos).

Segundo Gadotti, Paulo Freire é criticado por suas idéias, mas nunca por sua pessoa. De fato, todo estudioso de Freire sabe que as críticas dirigidas a esse educador são sempre focadas sobre o que chama de *ecletismo* de suas idéias e não sobre a sua coerência político-pedagógica. Para alguns de seus críticos, tal ecletismo, supostamente *marcado por ausência de rigorosidade*, inviabilizaria uma teoria do conhecimento, dada a incompatibilidade das tendências que comporiam a estrutura de seu pensamento.

Opondo-se a essa idéia, e em outro extremo, como dissemos na introdução desta tese, há inúmeros trabalhos que tentam *engavetar* Paulo Freire numa única tendência epistemológica. Em síntese, se, para alguns, Freire é eclético, para outros, ele é sectário.

O educador sempre rejeitou essas rotulações, seja em relação à sua postura acriticamente eclética, seja por definições embalsamadoras.

Se entendermos ecletismo sob o prisma de que se refere a “[...] qualquer teoria, prática ou disposição de espírito que se caracteriza pela escolha do que parece melhor entre várias doutrinas, métodos ou estilos [...]” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001), todo teórico deve ser considerado um eclético. É que, para se produzir algo original, em termos teóricos, é impossível não se percorrer distintos caminhos, categorias, transposições e métodos do conhecimento. Nessa perspectiva, embora nem todo ecletismo possa ser considerado teórico (e quase sempre não o é), toda teoria é, em seu núcleo, eclética.

Tomemos, por exemplo, Marx, em geral considerado, tanto por seus discípulos como por seus críticos, exemplo máximo de rigor, profundidade e coerência teórica.

Ainda que o seu pensamento remonte aos estudos da filosofia grega – em que Demócrito, Epicuro e Heráclito têm lugar privilegiado –, o seu grande mestre, como sabemos, foi Hegel. Contudo, o fato de Marx ter sido discípulo do filósofo do *Espírito Absoluto*, apropriando-se de seu conceito mais fundamental – a dialética –,

a centralidade do pensamento marxista não reside no essencialismo de Hegel. Ela se encontra no materialismo, uma concepção antagônica à perspectiva filosófica de um dos fundadores do idealismo alemão.

Até a renovação empreendida pelo filósofo renano, a dialética era uma expressão metafísica, ou seja, a-histórica. Muitas vezes, os seus próprios seguidores se esquecem que Marx, conhecido por sua crítica à religião e à espiritualidade, antes de se tornar um convicto ateu, sofreu influências fortes do judaísmo e do cristianismo. Não custa lembrar o fato de que, para concluir os estudos secundários, o *mestre do socialismo científico* apresentou, não uma *apologia ao ateísmo*, mas um ensaio sobre *A unificação dos crentes em Cristo*.

Além disso, Marx, como qualquer pensador, antes de atingir uma originalidade indiscutível em suas idéias, navegou por muitos clássicos apropriando-se de conceitos de pensadores, os quais, mais tarde, foram por ele criticados (David Ricardo, Adam Smith, Feuerbach, entre outros). De Hegel, seu mais influente mestre, erigiram-se tanto os grandes pensadores de esquerda – como o próprio Marx, Engels e Feuerbach – quanto os maiores defensores do liberalismo.

Em nosso entendimento, a validade desta ou daquela teoria não reside na filiação a esta ou àquela tendência teórica, mas na coerência possível dos pressupostos conceituais que estruturam uma nova construção teórica.

Neste sentido, uma teoria é composta por ferramentas (conceitos, idéias, categorias) emprestadas, ou como diz Silvio Gallo (1997), *roubadas* de muitas outras teorias.

Em relação a Paulo Freire, o ecletismo, em seu sentido negativo, como afirmam os seus críticos, não está no trânsito que o pensador faz pelos vários discursos, mas, segundo eles, na incoerência conceitual que inviabiliza nele um corpo teórico. Uma incoerência que, entre outras coisas, se traduziria na sua falta de rigorosidade.

Contudo, quando se sai do senso comum e se observa de perto, ao contrário do que dizem os seus críticos, Paulo Freire é marcado pelo rigor intelectual.

Romão, um dos que atestam a rigorosidade acadêmica do educador, conta que, alguns anos antes da reedição de *Educação e atualidade brasileira*, Freire resistia à republicação do livro. Ainda que houvesse um grande interesse, não apenas brasileiro, mas mundial em conhecer a obra, até então, restrita a apenas alguns estudiosos que possuíam uma cópia da tese de 1959, o educador dizia que

só concordaria com uma reedição caso a obra fosse contextualizada historicamente, uma vez que, no momento em que foi escrita, reconhece o autor, possuía muitos limites de análise.

Paulo Freire relutava um pouco [em permitir a publicação do livro], argumentando sobre a necessidade de sua contextualização. Esta hesitação, com relativa dose de resistência, revelava, certamente, a preocupação, cada vez mais dialética, quanto a dar ao lume um trabalho produzido em um contexto já distanciado da maioria dos leitores de hoje. [...] Significava apenas a preocupação de quem sempre teve, ainda que sem o ficar proclamando, o primado epistemológico da Razão Dialética. [...] E se esta inquietação perpassou a produção de cada texto freiriano, a edição do trabalho “Educação e atualidade brasileira”, escrito em 1959, como “Tese de Concurso para a Cadeira de História e Filosofia da Educação na Escola de Belas Artes de Pernambuco”, não escapou da *rigorosidade* do autor da *Pedagogia do oprimido*. (ROMÃO, 2003, p. ix).

Simões (2006) afirma que o rigor de Paulo Freire fazia com que dicionários idiomáticos de filosofia e, sobretudo, os de etimologia se tornassem ferramentas obrigatórias em suas consultas e trabalhos intelectuais. A preocupação com a língua, com a estética, com a ética, enfim, com os conteúdos das formas e com as formas dos conteúdos⁴⁶, tornaram-se obsessões do educador. Um rigor que se estendia, sobretudo, na dialética *teoria e prática*.

É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática. O próprio discurso teórico, necessário à reflexão crítica, tem de ser de tal modo concreto que quase se confunda com a prática. O seu “distanciamento” epistemológico da prática enquanto objeto de sua análise, deve dela “aproximá-lo” ao máximo. Quanto melhor faça esta operação tanto mais inteligência ganha da prática em análise e maior comunicabilidade exerce em torno da superação da ingenuidade pela rigorosidade. (FREIRE, 2004, p. 19).

Paulo Freire falou muito em rigorosidade em seus escritos. Em *Pedagogia da autonomia*, seu último livro publicado em vida, Freire dedica uma parte específica a esse tema, mostrando que “[...] ensinar exige rigorosidade metódica [...]” (2004, p. 26-28). Discutindo as condições necessárias ao processo aprendizagem-ensino, Freire sustenta:

⁴⁶ A esse respeito, ver as *Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia*, de Edgar Coelho (2005).

Uma de suas tarefas primordiais é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se “aproximar” dos objetos cognoscíveis. E esta rigorosidade metódica não tem nada que ver com o discurso “bancário” meramente transferidor do perfil do objeto ou do conteúdo. É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível. E essas condições implicam ou exigem a presença de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. Faz parte das condições em que aprender criticamente é possível a pressuposição por parte dos educandos de que o educador já teve ou continua tendo experiência da produção de certos saberes e que estes não podem a eles, os educandos, ser simplesmente transferidos. Pelo contrário, nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo. Só assim podemos falar realmente de saber ensinado, em que o objeto ensinado é apreendido na sua razão de ser e, portanto, aprendido pelos educandos. (2004, p. 26).

Para muitos academicistas⁴⁷, a *rigorosidade* está em, a cada afirmação, usar conceitos, idéias, categorias, ter de mencionar a fonte ou as origens dessas idéias. Freire, entre outras razões, por sua preocupação literária, estética, tinha aversão às escritas *recheadas* de citações, destinadas muito mais a atender os caprichos acadêmicos que à natureza do conhecimento. O sentido de rigor em Freire é a reinvenção do lido e não sua repetição formal, burocrática. No fragmento abaixo, ele propõe distinção entre o intelectual academicista, formalista, que se sustenta pela reprodução e repetição do lido, e o acadêmico criativo e que, esteticamente, se *arrisca* ousando reinventar e inventar.

[...] o intelectual que, gostando muito mais da vida do que o outro, lê mais e seriamente [...] mas reconstrói o que lê, recria o que lê. Pode até não citar uma página inteira mas aprende a substantividade do lido e por isso aprende. Esse intelectual se arrisca. Quando ele escreve, mesmo que de vez em quando cite algo, não precisa transformar o seu texto num retalho de citações em que ele comparece de vez em quando só para ligar um trecho citado a outro. Esse segundo intelectual, de modo geral, é bem-amado e não tem

⁴⁷ Baseados numa leitura de Freire, fazemos aqui uma breve distinção entre os termos “acadêmico” e “academicista”. O primeiro, radical, é aquele que, ciente dos procedimentos científicos necessários à construção do conhecimento, bem como do seu caráter histórico, isto é, provisório, trabalha o objeto de estudo dentro dos parâmetros necessários à produção do saber. O segundo, sectário, enraizado no *habitus* acadêmico (BOURDIEU, 1999, p. 183-202) valoriza o formalismo, em detrimento da crítica e da criatividade, nos processos de construção de conhecimento.

medo de lua cheia. O primeiro tipo de intelectual, se você pára diante de uma lua que começa a pratear o mundo, diz: “Isso não é rigoroso”. Ele nega a boniteza porque não é rigoroso, mas na verdade tem é medo da boniteza, de modo geral ele é mal-amado e não se ama também. Já o segundo intelectual atira-se no desconhecido, curioso para saber o que é, e está sempre disposto a refazer, a reconstruir. (2005b, p. 298-299).

Freire lançava mão de conceitos, categorias e idéias de seus referenciais de forma aplicada, isto é, como ferramentas de construção de suas idéias. E não por mero formalismo.

Gadotti afirma que algumas vezes quis discutir com o educador a respeito de suas fontes primárias, suas influências etc., mas Freire não considerava essa questão relevante. Segundo Gadotti (2001, p. 86), “Ele não se interessava por exegese, nem pela exegese dos seus textos.” Seu rigor consistia em ler e reler os próprios textos “[...] para ver se continham equívocos e até para entendê-los melhor, aprofundar suas posições [...]”. (GADOTTI, 2001, p. 86).

Por outro lado, ao folhearmos algumas das mais de cinco mil obras de sua biblioteca pessoal⁴⁸, nos chama a atenção o cuidado de Freire com o estudo dos textos. Grande parte das obras lidas pelo educador revela o cuidado e o rigor científico do educador nas leituras e nos exames do conhecimento escrito. Com vistas à leitura do trabalho intelectual de Freire, a partir dos indícios de seus procedimentos de estudo, explícitos e implícitos nos vestígios encontrados nos livros de sua biblioteca pessoal (observados em anotações, resenhas, comentários, grifos, destaques, sínteses etc., encontradas no interior das próprias obras), um grupo de pesquisadores, coordenados por José Eustáquio Romão e Verone Lane, está concluindo um rigoroso exercício de transcrição e análise desse material.

A julgar pela variedade de temas, áreas e disciplinas explicitadas nas obras que compõem o seu acervo, percebe-se a complexidade de fontes acadêmicas que subsidiaram a construção de sua teoria. Antropologia, história, geografia, sociologia, literatura (brasileira e mundial), lingüística, semiótica, filosofia, psicologia, psicanálise, economia, etnografia são algumas dessas fontes. Provocativo é perceber que obras propriamente de pedagogia ocupam pequeno espaço nesse acervo. Considerando esse fato e as referências acadêmicas que encontramos em seus escritos, poderíamos arriscar dizer que Freire escreveu uma pedagogia sem ler

⁴⁸ A biblioteca pessoal de Freire, doada pelo educador ao Instituto Paulo Freire, está disponível ao público, de segunda a sexta-feira, para consultas internas, na sede da instituição.

pedagogias. Ou, pelo menos, sem privilegiar ou, pior, limitar-se a esse campo de estudo.

Isso, de fato, é coerente com sua *radicalidade conectiva* no que diz respeito à idéia de conhecimento complexo e transdisciplinar. Uma atitude oposta à compartimentalização e à segregação tão comuns no mundo acadêmico.⁴⁹

Paulo Freire não trabalhou explicitamente em seus textos as noções de complexidade e transdisciplinaridade, como o fizeram e fazem os seus criadores, Morin e Basarab. Contudo, essas dimensões atravessam implicitamente toda obra do educador.

Complexo e universal⁵⁰, nas visões mais recorrentes, atualmente, no campo pedagógico, são noções construídas e problematizadas, sobretudo, por Edgar Morin, que discute o pensamento complexo, e Basarab Nicolescu, que trabalha a idéia de conhecimento a partir da abordagem transdisciplinar.

De acordo com Morin (2000, p. 38), “*Complexus* significa o que foi tecido junto.” Por esse prisma, “[...] há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico, o afetivo, o mitológico).” O complexo se caracteriza por ser “[...] um tecido interdependente, interativo e inter-retroativo entre o objeto de conhecimento e seu contexto, as partes e o todo, o todo e as partes, as partes entre si.”

Na explicação de Basarab Nicolescu, exposta na última capa do livro dedicado a esse tema,

A transdisciplinaridade é uma nova abordagem científica, cultural, espiritual e social. Ela, como o prefixo *trans* indica, diz respeito àquilo que está ao mesmo tempo entre as disciplinas, através das diferentes disciplinas e além de qualquer disciplina. Seu objetivo é compreensão do mundo presente, para a qual um dos imperativos é a unidade do conhecimento. (NICOLESCU, 1999, grifo do autor).

A complexidade/transdisciplinaridade do conhecimento de Freire reside, entre outros, na sua sistemática e rigorosa busca de referenciais de variadas fontes com

⁴⁹ Registramos aqui que há inúmeras experiências e novas tendências, na própria academia, contrárias à fragmentação e compartimentalização, promovendo, neste sentido, diálogos inter e transdisciplinares na produção de saberes.

⁵⁰ A respeito de complexidade e transdisciplinaridade, nossa opção aqui não é fazer uma arqueologia desses conceitos. Isto já está posto em várias obras. Queremos apenas situar o leitor em termos gerais, visto que uma categoria é sempre ferramenta de interpretação do real. Por isso, buscamos nos autores clássicos, nessa discussão, idéias que dão conta do que estamos querendo dizer ao usarmos tais vocábulos.

os quais procura construir sua teoria, promovendo uma *totalidade aberta* e um *pensamento planetário*, ao mesmo tempo em que propugna uma pedagogia fundada na concepção da *ciência com consciência* (MORIN, Edgar, apud JAPIASSÚ; MARCONDES, 1996, p. 188).

Assim como a dialogicidade⁵¹ compõe a estrutura da ação educativa freiriana, a complexidade conectiva, como condição mediadora e procedimento de construção de saberes, constitui, em termos epistemológicos, a coluna vertebral de sua teoria. Mas, como já afirmamos, a conexão que emana desse procedimento extrapola o campo propriamente científico, estendendo-se a múltiplos universos de saberes do mundo da vida, sobretudo do “[...] saber de experiência feito [...]” (FREIRE, 1999c, 70-87). Antecipando a tese do “desperdício da experiência”⁵², Freire é explícito sobre a necessidade de estabelecer conexão entre o saber elaborado e o conhecimento do senso comum. Evidentemente esse procedimento é coerente com a radicalidade ética de Freire no que diz respeito ao saber do sujeito aprendente. Mas, é mais que isso. Trata-se, igualmente, da convicção epistemológica de Freire sobre a construção do conhecimento. Isso é, por sua natureza complexa e transdisciplinar, os saberes constituem-se em distintas e complementares esferas, validando-se na prática social. Nesse sentido, ele explica:

[...] subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista. Talvez seja mesmo o fundo ideológico escondido, oculto, opacizando a realidade objetiva, de um lado, e fazendo, do outro, míopes os negadores do saber popular, que os induz ao erro científico. Em última análise, é essa “miopia” que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico. (1999c, p. 85)

Freire assinala, como ele próprio experienciava em sua prática, a necessidade de nos atentarmos para a riqueza dos saberes produzidos pelas “[...] manhas dos oprimidos [...]” (apud BLOIS, 2005, p. 75), que os permitem descobrir ou aprender por meio de *adivinhações*. São formas de conhecimento que se desenvolvem a partir da “[...] sensibilidade em torno dos fatos [...]”, virtude inventada e construída na luta dos oprimidos (e também dos não oprimidos) pela sobrevivência, no mundo da vida, espaços de produção de saberes. Tomando as

⁵¹ Cf. Padilha (2001) e Romão (2002).

⁵² Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. V.1. Para um novo senso comum. São Paulo: Cortez, 2000.

considerações de Gramsci sobre esse fenômeno histórico-cultural, portanto epistemológico, ele explica:

Ele [Gramsci] dizia uma coisa formidável, que enquanto o intelectual exercita a compreensão da razão dos fatos, as massas populares exercitam a sensibilidade em torno dos fatos, o que dá uma espécie de saber. E ele diz em certo momento de um texto dele, não me lembro mais qual, que uma das tarefas do intelectual que se associa, que adere à massa popular é exatamente a de juntar a sua razão dos fatos à sensibilidade das massas. No momento em que você faz essa virtude, você começa a compreender, porque na adivinhação, nessa capacidade que tem a massa de farejar, é claro, por que isso? Precisamente porque é preciso sobreviver como oprimido, e não é fácil sobreviver como oprimido. É isso que eu chamo de *manhas dos oprimidos*. (FREIRE, Paulo, apud BLOIS, 2005, p. 75, grifos da autora)

Interessante notar que Freire não apenas faz uso teórico de um conceito de Gramsci. Identifica-o na própria prática social, isto é, no processo mesmo em que se dá o conhecimento educativo. Numa entrevista destinada a um público variado⁵³, lançando mão de sua inventividade antropofágica, encontra formas para *traduzir* as idéias do filósofo italiano. Vejamos:

Os oprimidos têm que criar manhas para sobreviver. E as *manhas* são do ponto de vista da *mente*, do ponto de vista da *psicologia*, da *linguagem* e do *corpo*. Você imagina que se um de nós três aqui agora tivéssemos que beber certo tipo de água, que muito companheiro nosso é obrigado a beber numa favela, possivelmente a gente adoecesse. E o corpo dele se imunizou, quer dizer, o corpo ficou *manhoso*. Então o que eu quero te dizer, é que o intelectual que trabalha em áreas populares e que não é capaz também de ficar manhoso, e a manha vai ter que ver com essa consciência da relação entre a tática e a estratégia que tem que ver com os limites da ação, ou ele ganha essa manha ou ele se perde. (FREIRE, Paulo, apud BLOIS, 2005, p. 75, grifos nossos).

Essa dimensão intuitiva do conhecimento, presente nas massas, é assumida também por Paulo Freire como uma virtude que lhe acompanhou em sua trajetória de intelectual e educador e que, segundo ele, nunca foi alvo de atenção de seus críticos e estudiosos:

⁵³ Esses fragmentos, como já o afirmamos, são parte de uma série de entrevistas de Freire à Rádio MEC, na década de 80. Evidencia-se, daí, a opção por uma forma coloquial destinada ao grande público, conseqüentemente, não especializado.

Eu não sei se falaram nesse simpósio, que me estudou o tempo todo, em uma certa qualidade que tenho, mas que, de modo geral, meus críticos não vêem nunca: eu sou profundamente adivinhador. Eu tenho uma sensibilidade, uma *intuição*. De modo geral, eu erro muito pouco com as minhas intuições. O meu grande esforço é não ficar nunca nos achados de minhas adivinhações. Não se sublinha muito isso, mas eu acho que é um bom caminho para me conhecer. (FREIRE, 2000a, p. 281-282, grifo nosso).

Em outros momentos, Freire descreve situações do passado em que ele mesmo teve na intuição o ponto de partida para um conhecimento que se tornaria, mais tarde, foco de suas investigações sistemáticas. É nessa perspectiva que ele recorda das suas primeiras percepções a respeito do significado do diálogo:

Desde o início, eu *estava convencido de que deveria dialogar com os estudantes*. Se você me perguntasse se eu tinha uma noção sistemática do que significava o diálogo, eu lhe diria que não. Não construíra nenhuma epistemologia para planejar o que ensinar. Eu tinha *intuição*. Achava que deveria começar falando com eles. Isto é, não apenas lhes dar aulas, explicar-lhes coisas, mas, ao contrário, provocá-los criticamente a respeito do que eu próprio dizia. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 39-40, grifos nossos)

Se Freire, por um lado, não subestima a intuição, sabendo-a como elemento de conhecimento, tão pouco, por outro lado, ingenuamente, a supervaloriza. Assim o dirá:

A intuição é, para mim, absolutamente indispensável neste processo de conhecimento, na medida em que não fiquemos nesse nível, mas formos além. É como se tivéssemos embarcado no ônibus da intuição mas, em algum ponto da estrada, tivéssemos de passar para outro veículo diferente, para poder ir mais longe. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 219-220).

No entendimento de Paulo Freire, a intuição é um caminho em que, tomado como ponto de partida e trabalhado intencionalmente, promove o salto do conhecimento precário, sincrético, ao conhecimento elaborado, dotado de rigor científico.

Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer

não é, de fato, adivinhar, mas tem algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica. (FREIRE, 2004, p. 45)

Num sentido mais amplo, o exercício de conexão entre os saberes de experiência feitos – de que faz parte, entre outros, a intuição – e o universo do conhecimento rigoroso, metódico, se integra de forma coerente na dialética texto e contexto, em que *a leitura do mundo precede sempre a leitura de palavra*, um dos princípios fundantes de sua teoria.

Por incorporar a dimensão complexa e transdisciplinar do conhecimento, a epistemologia de Paulo Freire recusa o especialismo, mas não o caráter dialético da especialidade. O especialismo limita a compreensão do todo por sua pretensão de querer reduzir a realidade ao fragmento, à parte, distorcendo ou falsificando o real. A especialidade é a competência necessária para, explicitando a parte, criar condições para visualização/restauração do todo. Trata-se de um movimento inverso. Enquanto o especialismo pode conduzir a uma chafurda cíclica do conhecimento, repetindo-o e inibindo seu avanço, a especialidade, que é também autocrítica, compreende a sua temporalidade e cria as possibilidades para sua superação em novo conhecimento.

Já na década de 60, Paulo Freire (1987a, p. 17), em sua *crítica da visão ingênua da alfabetização de adultos*, demonstrava que “[...] nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto.” Nesse sentido, insistia que era tarefa do educador superar a “[...] visão focalista da realidade e ir ganhando a compreensão da totalidade [...]”, pensando, por isso, numa “[...] temática a ser tratada *interdisciplinarmente* e na qual se poderia organizar o conteúdo programático para a *post-alfabetização*.” (FREIRE, 1987a, p. 29, grifos nossos).

Observemos que Freire já falava de interdisciplinaridade na década de 60, um princípio que só bem mais tarde passou a incorporar-se, ao menos em tese, às diretrizes educacionais e sistemas de ensino. Nessa mesma época também, já introduzia elementos para a noção de planetaridade mostrando que “[...] a orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade.” (FREIRE, 1987a, p. 42).

Moacir Gadotti diz que o “[...] reconhecimento de Paulo Freire, fora do campo da pedagogia, demonstra que o seu pensamento é também transdisciplinar e transversal.” (2001, p. 80).

De fato, essa transdisciplinaridade já está presente na própria formação intelectual de Paulo Freire. Se Freire *escreveu pedagogias sem ler (privilegiar) pedagogia*, como o dissemos, o seu trabalho resultava de conexões que fazia entre as múltiplas áreas do conhecimento (filosofia, lingüística, economia, história, filologia, sociologia, psicologia, estética etc.). Por outro lado, no sentido inverso, se Freire buscava uma *conectividade* transdisciplinar, hoje, muitas disciplinas o tomam como referência pedagógica. Assim, é comum encontrarmos trabalhos que, inserindo categorias freirianas em seus estudos, variam da Pedagogia à Medicina, da História à Arquitetura, da Música à Arqueologia.

Mas, a transdisciplinaridade e noção de pensamento complexo voltava-se também para a integração de outras dimensões da natureza da prática educadora: a gnosiológica, a estética, a ética e a política.

A complexidade em Paulo Freire passa, portanto, não somente pela construção intra e transdisciplinar do conhecimento, mas pelo momento mesmo do ato pedagógico. Assim, embora Freire jamais deixe de reconhecer as especificidades do educador e do educando, para ele, o ato pedagógico, isto é, de conhecimento, é uma totalidade. Não imagina educador que não aprenda e educando que não ensine, visto que, como frisou, quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender.

Assim, entende que “[...] nas condições de verdadeira aprendizagem, os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.” (FREIRE, 2000b, p. 29). Para ele, educador significa aquele que aprende ensinando na práxis. Freire afirma que aprender precede ensinar porque ensinar se dilui “[...] na experiência realmente fundante de aprender [...]” (2000b, p. 26).

A seguir, apresentaremos alguns princípios, pressupostos ou teses centrais que, conectadas dialeticamente entre si, em nosso entendimento, dão corpo à epistemologia freiriana.

3.4.1 A educação como ato de transformação

O senso comum nos levaria a entender que a conexão que Freire estabelece entre educação e transformação se explicaria, simplesmente, em virtude de suas características humanísticas e, conseqüentemente, por sua opção ética. Então, nesse sentido, entenderíamos que Freire diria sempre que o educador deve *educar e transformar*. É isso também, mas não só.

O pressuposto *educação-transformação*, paralelamente a uma opção ética, é uma convicção de natureza epistemológica. No pensamento do educador, não se trata de apenas *educar e transformar*. *Educar é transformar*. Ou seja, a educação é em si mesma, e só assim ela acontece, o ato de transformação. Não se trata de uma crença metafísica; ao contrário, sua base é empírica e racional. Na perspectiva descrita por Paulo Freire, a educação, por sua natureza gnosiológica, só existe como processo transformador. Portanto, o indivíduo conhece/aprende na medida mesma em que se operam nele mudanças cognitivas.

Leiamos o que ele diz sobre isso em *Ação cultural para a liberdade*:

A alfabetização se faz, então, um *quefazer global*, que envolve os alfabetizandos em suas relações com o mundo e com os outros. Mas, ao fazer-se este quefazer global, fundado na prática social dos alfabetizandos, contribui para que estes se *assumam como seres do quefazer – da práxis*. Vale dizer, como seres que, transformando o mundo com seu trabalho, criam o seu mundo. Este mundo, criado pela transformação do mundo que não criaram e que constitui seu domínio, é o mundo da cultura que se alonga no mundo da história.

Desta forma, ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descobrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado, dá lugar a algo que já não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural.

De descoberta em descoberta, alcançam o fundamental:

a) que os freios a seu direito de “dizer sua palavra” estão em relação direta com a não-apropriação por eles dos produtos de seu trabalho.

b) que o fato de trabalhar lhes proporciona um certo conhecimento, não importa se são analfabetos.

c) que, finalmente, entre os seres humanos não há absolutização da ignorância nem do saber. Ninguém sabe tudo; ninguém ignora tudo.

Nas experiências de que participei ontem no Brasil, como nas de que participo hoje no Chile, sempre foram confirmadas estas afirmações.

“Agora sei que sou culto”, disse, certa vez, um velho camponês chileno ao discutir, através de codificações, a significação do trabalho. E ao se lhe perguntar porque se sabia culto, respondeu seguro: “Porque trabalho e trabalhando transformo o mundo”. Esta afirmação, muito comum também no Brasil, revela a superação que vão fazendo do conhecimento, ao nível preponderantemente sensível, de sua presença no mundo, pela assunção crítica desta presença, o que implica no reconhecimento de não apenas estarem no mundo, mas com o mundo.

Saber que é culto porque trabalha e trabalhando transforma o mundo, mesmo que entre o momento do reconhecimento deste fato e a real transformação da sociedade haja muito ainda o que fazer é algo, porém, que não se compara com a monótona repetição dos ba-be-bi-bo-bu. (1987a, p. 20-21, grifos nossos).

Com vistas a uma maior visibilidade do conceito de que *educar é transformar*, recorremos aqui a uma pequena história vivida e descrita por Romão em alguns de nossos encontros.

Ele nos conta que, certa vez, Paulo Freire afirmara que “[...] as pessoas não se alfabetizam na escola [...]”. Desconfiado, tentou refutar o mestre dizendo não entender essa idéia, visto que ele próprio – como também Freire e tantos outros – havia se alfabetizado na escola tradicional. Sem responder ao educador, *maieuticamente*, Freire apenas pediu a Romão que se detivesse mais no sentido mais radical da alfabetização.

Tempos depois da morte de Freire – nos confidenciou, recentemente, o historiador e filósofo da educação –, numa experiência cotidiana com o seu neto, entendera a proposição de seu mestre.

Segundo nos disse, em razão da insistência de Igor (seu neto), com quem tem profunda convivência, Romão, como poderia fazer qualquer avô, levou o pequeno a uma lanchonete de comidas *fast-food*. Logo chegando, o menino, à época com cinco anos, disse-lhe, apontando para uma placa: “Olha, vovô, uma promoção!”.

Romão imaginou ser uma coincidência, ou uma leitura *logotípica, ideográfica*, produzida pelo neto. É que, não estando alfabetizado, deparara-se com um verbete muito exposto nas ruas e comum em comerciais de TV. Para desfazer suas dúvidas, o avô fez alguns testes com o menino, mostrando-lhe outras placas. Seu neto

distinguia perfeitamente as que continham a palavra promoção. Embora não *lesse* as outras, sabia, ao menos, que não eram as mesmas palavras.

Curioso, o infante perguntou ao avô sobre o significado daquele escrito. Romão, respondendo-lhe, na linguagem do neto, mostrou que se tratava de uma comercialização mais barata de um dado produto. Satisfeito, conta-nos Romão, o neto exclamou: “Puxa, vovô, promoção é uma coisa legal!”.

Em seguida, o pequenino, pediu-lhe o lanche da *promoção*. O avô, de pronto, o atendeu. Ao receber e verificar o lanche, o menino logo questionou: “Cadê o ‘Senhor Incrível’?”, personagem de um desenho animado. Pontualmente, a atendente explicou que o lanche da promoção não dava direito ao boneco. Diante do inevitável choro, o avô desembolsou um pouco mais de dinheiro, adquirindo o tal boneco. Questionado novamente e, evidentemente, lançando mão dos códigos da linguagem infantil, o educador-avô explicou ao neto o sentido da palavra *promoção* no contexto da organização econômica capitalista. Seu neto então concluiu: “Nossa, vovô, então, promoção não é uma coisa legal, né?”.

Romão nos narra que, ao refletir sobre o acontecido, mais tarde, percebera que, de fato, embora o seu neto soubesse decodificar aquela palavra escrita, foi apenas a partir de seu sentido, constituído na *leitura do mundo*, isto é, na experimentação social da palavra, que o menino se alfabetizara concretamente naquele verbete. Remetendo-se à tese de Paulo Freire, à luz desse episódio, percebia a razão do educador, ao dizer que as pessoas não se alfabetizam na escola.

Percebemos, portanto, que não foi a pura decodificação da palavra que garantiu a alfabetização da criança, mas a sua transformação existencial ocorrida no momento mesmo da experiência social concreta. Assim, experienciando *a palavra no e com o mundo*, isto é, transformando-se é que, substancialmente, o ser humano alfabetiza-se, educa-se.

Se todas as pessoas se educam em comunhão, mediatizadas pelo contexto social, no momento mesmo da transformação, a intencionalidade crítica do ato educativo pode se alongar, conectar, numa prática, aos outros seres e ao mundo em geral. Educar é ser-mais e ser-mais é transformar-se. A razão epistemológica de Freire conecta-se à razão ética que, pela intencionalidade do ato educativo, é também prático.

Por isso, educar é auto-transformar-se e transformar o mundo. Quando o ser se transforma, consciente disso ou não, transforma o mundo. Não apenas *está nele*, mas *com ele*, ou seja, é parte dele. É por isso que o mundo social (e também o natural), na perspectiva apresentada por Freire, *não é*, mas *está sendo*. Se a transformação interior do ser ocorre necessariamente no momento mesmo da educação, contudo, ela não acontece, atomisticamente, para o bem da humanidade. Daí a dupla intencionalidade da pedagogia: pensar o mundo para, compreendendo e explicando-o, transformá-lo em espaço “[...] mais justo, menos feio, mais substantivamente democrático [...]”. (FREIRE, 2000b, p. 34).

3.4.2 O oprimido como opção ético-epistemológica: uma conexão radical

Como tentamos mostrar no capítulo 2, um conjunto de fatores – entre eles, a educação recebida dos pais, a religiosidade cristã, a infância empobrecida, a vivência com segmentos excluídos, o contexto social das décadas de 50 e 60, a formação humanística de suas leituras –, em última instância, forjaram em Paulo Freire a opção ética e moral direcionada às causas dos excluídos.

Para nós, não há dúvidas de que a escolha de Freire pelas causas de libertação do oprimido tem a ver com a sua formação axiológica. O teor militante de todos os seus textos é mais uma prova concreta dessa opção. A tão conhecida epígrafe de sua obra principal – “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam.” (1987b, p. 23) – registra a marca incontestável da solidariedade e do humanismo que acompanharão Paulo Freire em toda a sua prática político-pedagógica até os seus últimos dias.

Contudo, há uma outra dimensão das razões que teriam levado Freire a postular toda a sua teoria e sua prática no oprimido.

Romão, coordenador da *Cátedra do Oprimido* que, desde 2000, desenvolve estudos dos *Paradigmas do Oprimido*, está convencido de que a opção de Freire pelo oprimido é, acima de tudo, epistemológica. Explicitando o conceito de cultura, aproximando-o às noções de civilização e paidéia, ele recompõe, em linhas gerais, os processos em que ocorre a apropriação da cultura do oprimido pelos opressores.

Mostra também que, historicamente, os grandes saltos da humanidade acontecem sempre a partir dos oprimidos. Assim, Romão diz:

É que, observando a evolução da humanidade e compulsando a historiografia que se debruçou sobre a trajetória do “processo civilizatório”, percebemos que os avanços da espécie humana para patamares mais elevados – no sentido da plenificação de suas potencialidades, derivaram de formações ou segmentos sociais oprimidos –, jamais de formações ou classes sociais opressoras. (2007).

Examinando os saltos civilizatórios na História, segundo o autor, essa explicação pode ser observada tanto em realidades localizadas em que determinados sujeitos, oprimidos pelas condições de seu campo social, são protagonistas de mudanças de longa duração quanto no macro-mundo em que a opressão ocorre sobre povos inteiros. Na primeira situação, encontram-se os casos em que indivíduos romperam paradigmas culturais ou fizeram descobertas extraordinárias⁵⁴, no outro, povos que, oprimidos culturalmente, encontraram *manhas* de sobrevivência, forjando novos conteúdos e formas contra-hegemônicas que romperam – e, com certa frequência, inverteram – as situações de opressão. Vejamos as considerações de Romão:

Ora, estamos até o presente momento convencidos de que os mais ricos, os mais poderosos, politicamente falando, e os que dispõem de mais tecnologia não são, obrigatoriamente, os que avançam, fazendo a humanidade toda avançar consigo. A história das sociedades está cheia de exemplos contrários a essas crenças hegemônicas. Vejamos, a título de exemplo, o caso ibérico. Até o século XIV, era uma região da periferia da Europa, sem poder econômico, tecnológico ou político. Contudo, de uma hora para outra, realiza sínteses importantes, quer seja na ciência, quer seja na tecnologia conhecidas nas diversas partes do mundo à época, para aplicá-las nas “Grandes Navegações” e, com elas, permitir o avanço de toda a Humanidade em vários aspectos de seu processo de “ser-mais”. Na mesma linha de raciocínio, quando as formações sociais ibéricas tentaram consolidar seus impérios coloniais, de dominação sobre outrem, perderam a identidade com as idéias, os valores, os

⁵⁴ Charles Darwin é um desses nomes de pessoas que, “oprimidas” em seu campo de atuação (no caso a comunidade científica da época), busca fora dele novas razões e descobertas que revolucionam a ciência. Copérnico também é outro exemplo. A revolução copernicana não surgiu como produto favorável ao contexto hegemônico da cultura eclesiástica, sabedoramente opressora. Ao contrário, foi em oposição a ela que uma força oprimida se levantou e instituiu novas verdades. Citamos aqui referências no campo científico, porém, exemplos vários podem ser encontrados em todos os campos culturais.

sonhos e as utopias mais planetárias e entraram em decadência.
(2007)

É que, segundo essa hipótese, o opressor, para manter-se como tal, precisa reproduzir a própria cultura, conservando os *seus valores*, a *sua ciência*, a *sua filosofia*, a *sua religião*, a *sua língua* etc., como construções absolutas, conseqüentemente, fechando-se para o novo.

Uma vez que todos esses elementos, além de instrumentos culturais, são também instrumentos de dominação para a perpetuação da hegemonia, cria-se um ciclo de reprodução em que o *novo* (inédito-viável) se inviabiliza na cultura dominante. Ele só poderá surgir nas situações de luta pela libertação, portanto, na historicidade dos oprimidos.

Mas, o que levaria os oprimidos, desejando a libertação, a construir outra cultura que faça avançar o processo civilizatório e não, contrariamente, retroceder à barbárie? Em outras palavras, pergunta Romão, qual seria o *impulso* criador da humanidade?

Para Romão, distintos autores e por caminhos diversos tentaram responder a essa pergunta: Espinosa (alma), Schopenhauer (vontade), Bérghson (*élan* vital), Freud (sexo), naturalistas (energia), Arnold Toynbee (desafios). Paulo Freire também se encontra entre os grandes que promoveram a discussão em torno do conceito de impulso, segundo o autor,

[...] desenvolvendo a teoria da consciência humana sobre a própria incompletude, o inacabamento e a inconclusão, como elemento catalisador da insatisfação e, dialeticamente, como fator de propulsão para a construção da esperança e da utopia, na busca incansável do “ser mais”. Iguais a todos os seres do Universo – porque como eles incompletos, inacabados e inconclusos – os seres humanos deles se distinguem pela consciência que têm de sua própria incompletude e, por causa disso, auto-impulsionam-se para a completude, para a plenitude. (ROMÃO, 2007).

Mas, se os oprimidos são *incompletos*, *inacabados* e *inconclusos*, os opressores também o são. Então, porque o impulso humanizador não poderia vir também dos opressores? Romão conclui que, embora exista neles em forma de potência, o impulso transformador encontra-se ali de forma distorcida, pois a categoria da privatização os impede de criar civilização. O desejo privatizante é

conservador porque, num processo de retro-alimentação, fechando-se ao outro, considera apenas a si mesmo como referência de cultura válida.

A privatização do Sistema Produtivo, e conseqüentemente dos bens (de produção e de consumo), tem levado a minoria à alienação do consumismo, da acumulação e da destruição ambiental, impondo à maioria o sofrimento atroz da fome e da violência, ameaçando as bases da própria sobrevivência da espécie no Planeta. [...] A apropriação privada do Sistema Associativo, ou seja, a utilização do direito e dos aparelhos de Estado (no sentido gramsciano) tem conduzido a minoria à alienação dos despotismos de todos os matizes e tem levado a maioria à loucura da submissão aos poderes paralelos da contravenção, do narcotráfico e dos fundamentalismos. A privatização da afetividade leva ao delírio e à loucura do narcisismo e da solidão. (ROMÃO, 2007).

Por outro lado, se a privatização, em seu sentido amplo, retro-alimentando, engessa qualquer cultura, e, por corolário, a humanidade, a capacidade ou impulso criador está em seu contrário, isto é, na *solidariedade*, ou, como diz Romão (2007), “[...] para quem não tem medo de determinadas palavras ou expressões [...]”, na “[...] capacidade de amar [...]”.

Uma vez que os opressores estão deserdados da solidariedade, porque, contraditoriamente, escravos da missão dominadora, a única possibilidade de libertação poderá vir dos oprimidos. Essa certeza em Paulo Freire se encontra manifesta em *Pedagogia do oprimido*. De fato, em 1968, Freire escrevia:

Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão.

Por isto é que, somente os oprimidos, libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam. (1987b, p. 42).

Por outro lado, saber que a libertação só pode vir dos oprimidos não significa que ela virá necessariamente. Por isso, diz Freire:

O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos

da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos pólos da contradição.

Esta afirmação pode parecer ingênua. Na verdade, não o é.

Reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime. Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem a oprimir não são opressão daqueles a estes. A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens. Por esta razão, estes freios, que são necessários, não significam, em si mesmos, que os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opressores de hoje.

Os oprimidos de ontem, que detêm os antigos opressores na sua ânsia de oprimir, estarão gerando, com seu ato, liberdade, na medida em que, com ele, evitam a volta do regime opressor. Um ato que proíbe a restauração deste regime não pode ser comparado com o que o cria e o mantém; não pode ser comparado com aquele através do qual alguns homens negam às maiorias o direito de ser. (1987b, p. 43-44).

Segundo Romão, a certeza de que os oprimidos e oprimidas são os únicos a fazer a sua própria libertação e a libertação dos opressores reafirmava a convicção de que também são eles os potencialmente capazes de elevar a humanidade a um grau maior de civilidade. Então, a opção pelo oprimido, além de estar profundamente enraizada na constituição axiológica, humanística de Freire, ancora-se na sua certeza de que o mundo visto na perspectiva do oprimido, isto é, por sua lente, é epistemologicamente superior.

É baseado na *conectividade* resultante da síntese do encontro dessas duas dimensões (conhecimento e valores) que Freire “[...] tentou ler o mundo com o olhar do oprimido, sob a perspectiva da pedagogia [...]” (ROMÃO, 2007). Conseqüentemente, o educador e pensador brasileiro “[...] não produziu uma ‘pedagogia para o oprimido’, mas uma *pedagogia do oprimido!*” (ROMÃO, 2007, grifos do autor).

Assim, a missão freiriana – iniciada por Paulo e continuada por aqueles e aquelas que se identificam com o seu legado libertador –, sintetizada no esforço de explicitação dos *paradigmas* do *oprimido* e de construção de sua *civilização*, não se forjou apenas por generosidade e compromisso com os excluídos de todo o planeta, mas “[...] também por clarividência epistemológica e necessidade ontológica de realização de nossa humanidade [...]” (ROMÃO, 2007). Essa seria, talvez, uma ou a grande lição deixada por Paulo Freire. É neste sentido, que, segundo Romão, Freire

escreveu *pedagogias* e insistiu aos que desejassem prosseguir o seu legado, comprometendo-se com a educação libertadora, que fizessem o mesmo.

3.4.3 A dialogicidade como meio e fundamento do conhecimento

No capítulo anterior, tratando de axiologia, em dado momento, discutimos o *diálogo como princípio, meio e fim da prática educacional*, isto é, como fundamento ético em Freire. Aqui o apresentamos como princípio epistemológico.

Mas, “o conhecimento não pode ser também um ato individual”? “O que significam as descobertas solitárias que todo mundo – seja um cientista, seja um cidadão comum – faz por toda a sua vida?”⁵⁵. “A dialogicidade será mesmo condição para o conhecimento ou um preciosismo retórico?”. Essas e outras questões podem ser levantadas se não compreendermos mais densamente o processo humano de construção do conhecimento.

Na perspectiva ampliada do diálogo, na qual Freire se aporta, não há conhecimento sem dialogicidade. Ao dizer que “[...] ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho [...]”, visto que todas as pessoas se educam entre elas “[...] mediatizadas pelo mundo [...]” (1987b, p. 68), o pensador está afirmando o diálogo não somente como contributo, mas como categoria *sine qua non* do conhecimento.

Entendida, entre outros sentidos, como o exercício do diálogo, para Freire, a dialogicidade é a “[...] *essência da educação* como prática da liberdade [...]” (1987b, p. 7, grifos nossos). Não é sem razão, portanto, que ele dedicará a esse tema 107 páginas das 184 contidas em *Pedagogia do oprimido* (1987b). Os problemas e questões em torno do diálogo/dialogicidade, tratados já em seus primeiros estudos e, privilegiadamente, nos capítulos III e IV de sua obra mais importante, serão retomados em todos os estudos posteriores de Freire, sem exceção.

Suas primeiras afirmações a respeito da epistemologia do diálogo na construção do conhecimento, não como mais uma entre outras possibilidades, mas como necessidade mesma sem a qual não pode haver conhecimento, pode ser assim sintetizada:

⁵⁵ Salientamos que essas são falas do senso comum das quais discordamos. Para nós, que entendemos o diálogo de forma ampliada, como explícito em alguns momentos desse trabalho e implícito em toda a tese, não há descobertas solitárias.

[...] para manter a contradição [educador-educandos], a concepção “bancária” nega a *dialogicidade como essência da educação* e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora – situação gnosiológica – afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (FREIRE, 1987b, p. 68, grifos nossos)

Por outro lado, se tomarmos o diálogo num sentido restrito do senso comum, ele pode ser descrito como uma *conversa entre duas pessoas*. Evidentemente, se assim o fosse, o conhecimento também se daria fora dele, visto que qualquer pessoa pode aprender, solitariamente, por exemplo, com a leitura de um texto. Mas, ao ler um livro ou ler o *mundo das coisas* (vivas e não vivas), não estamos dialogando com elas, conectando-nos com outros saberes e/ou desconectando-nos (rompendo) de outros?

É nessa perspectiva mais ampla do diálogo como categoria de conhecimento que Freire aporta a sua teoria.

Sob o seu olhar, o conhecimento é concebido tanto como resultado do ato de aprender como do ato de ensinar. Ainda que possamos distinguir especificidades em cada um desses momentos, eles não são dicotômicos, mas, dialéticos.

Para melhor compreensão do que dizemos, ao mencionarmos a categoria *dialética*, neste contexto, emprestamos de Moacir Gadotti uma pequena sistematização feita por ele em *Concepção dialética da educação*. Com fins didáticos, nela, o pensador expôs algumas *regras práticas do método dialético* (2003b, p. 34-35). Para esse trabalho, tomou como referência o conhecido trabalho de Henri Lefèbvre sobre *Lógica formal, lógica dialética*. Segundo Gadotti, o método dialético consiste em:

- 1) *Dirigir-se à própria coisa*; por conseguinte, *análise objetiva*.
- 2) Aprender o *conjunto das conexões* internas da coisa, de seus aspectos; o desenvolvimento e o movimento da coisa.
- 3) Aprender os aspectos e momentos contraditórios; *a coisa como totalidade e unidade dos contrários*.
- 4) Analisar a luta, o conflito interno das contradições, o movimento, *a tendência* (o que tende a ser e o que tende a cair no nada).
- 5) Não esquecer de que *tudo está ligado a tudo*; e que uma interação insignificante, negligenciável, porque não essencial em determinado momento, pode tornar-se essencial e importante em outro momento ou sob outro aspecto.
- 6) Não esquecer de captar as *transições*; transições dos aspectos e contradições; passagens de uns nos outros, transições no devir.

- 7) Não esquecer de que o *processo de aprofundamento do conhecimento* – que vai do fenômeno à essência e da essência menos profunda à mais profunda – *é infinito*. Jamais estar satisfeito com o obtido.
- 8) Penetrar, portanto, mais fundo do que a simples coexistência observada. *Penetrar sempre mais profundamente na riqueza do conteúdo; apreender conexões e o movimento.*
- 9) Em certas fases do próprio pensamento, este deverá se transformar, se superar: modificar ou rejeitar sua forma, remanejar seu conteúdo - retomar seus momentos superados, revê-los, repeti-los, mas apenas aparentemente, com o objetivo de aprofundá-los mediante um passo atrás rumo às suas etapas anteriores e, por vezes, até mesmo rumo ao seu ponto de partida etc. (2003b, p. 34-35, grifos do autor).

Para além do resultado de um encontro entre duas ou mais pessoas, na perspectiva dialética, sob a qual Freire se aporta, a dialogicidade do ato de conhecer atravessa toda a existência humana. Na elaboração do conhecimento, o sujeito (cognoscitivo), necessariamente, dialoga com o objeto (cognoscível). Ainda que o que se deseja conhecer constitua-se num objeto inanimado, não é possível apartar-se da dimensão dialógica. No limite, dialogamos com os nossos próprios conhecimentos e com as informações emanadas da própria coisa inerte.

Imaginemos uma tese acadêmica, por exemplo, destituída de procedimento empírico. Mesmo sendo um produto absolutamente teórico, porque “puramente” estruturado sobre uma bibliografia também teórica, requer – se falarmos de um trabalho crítico e rigoroso, de produção de saberes – um conjunto de procedimentos metódicos. Para tanto, são necessárias, entre outras ações, a leitura de suas fontes, questionamentos, dúvidas, desconfianças, suposições, conclusões, generalizações, simplificações etc., a respeito das afirmações contidas nos *autores-fonte* do respectivo estudo.

Isto significa, no jargão acadêmico, *dialogar* com as fontes. Paulo Freire ressalta esse aspecto quando trata do ato de estudar, em *Ação cultural para a liberdade*:

[...] o ato de estudar é assumir uma relação de diálogo com o autor do texto, cuja mediação se encontra nos temas de que ele trata. Esta relação dialógica implica na percepção do condicionamento histórico-sociológico e ideológico do autor, nem sempre o mesmo do leitor. (1987a, p. 12).

Aprofundando o sentido do diálogo, afirma:

Esta é a razão pela qual o ato de estudar não se reduz à relação leitor-livro, ou leitor-texto. Os livros em verdade refletem o enfrentamento de seus autores com o mundo. Expressam este enfrentamento. E ainda quando os autores fujam da realidade concreta estarão expressando a sua maneira deformada de enfrentá-la. Estudar é também e sobretudo pensar a prática e pensar a prática é a melhor maneira de pensar certo. (FREIRE, 1987a, p. 12).

Analizando a realidade educacional chilena, no que diz respeito às distinções entre *extensão* e *comunicação*, Paulo Freire retoma questões em torno do diálogo, mostrando que fora dele não há conhecimento:

[...] se alguém, juntamente com outros, busca realmente *conhecer*, o que significa sua *inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível*, não faz extensão, enquanto que, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um “conhecimento” elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo.

No processo de extensão, observado do ponto de vista *gnosiológico*, o máximo que se pode fazer é *mostrar*, sem *re-velar* ou *desvelar*, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos. (1992, p. 28, grifos do autor).

De fato, se por um lado não há, rigorosamente, produção do saber fora da situação dialógica, esta não acontece no espontaneísmo, a despeito da dimensão espontânea do diálogo. Do espontaneísmo, pode-se emergir exatamente o seu contrário, a anti-dialogia. É que a situação dialógica tem especificidades. Em *Pedagogia do oprimido*, Freire aponta um conjunto de condições epistemológicas à realização do diálogo.

Segundo ele, entre outras, o diálogo não pode existir sem que haja um profundo *amor* ao mundo e aos homens; sem que haja *humildade*, *reconhecimento* da própria ignorância, relação de *igualdade*, *abertura* à contribuição dos outros, aceitação da *superação*, *fé* na capacidade transformadora dos seres humanos, *horizontalidade* nas relações, *esperança*, *pensar verdadeiro* (FREIRE, 1987b, p. 79-82). Claro está que a situação dialógica exige preparar-se para o diálogo.

Mas o diálogo, como essência do conhecimento, tem sentido mais radical. Por isso, ele pode ocorrer tanto numa relação de aprendizagem-ensino em sala de aula, como numa situação-limite em que uma criança, *sozinha*, é desafiada a descobrir o funcionamento de um brinquedo.

No primeiro caso, parece não haver dúvidas sobre a mediação dialógica, mas no segundo, pode-se levantar uma questão: “como uma criança dialogará com o objeto?”. Como já o dissemos, a noção de diálogo, evidentemente, não se restringe à mera conversação. O impulso da curiosidade humana diante de sua própria inconclusão, inicialmente ingênua e depois “[...] crítica virando epistemológica [...]” (FREIRE, 2004, p. 14), mesmo na aparente solidão, promove a situação dialógica. Uma vez que ninguém se educa sozinho, o sujeito, à medida que é provocado pelo objeto cognoscível, retoma os seus saberes anteriores, como condição para entender o que lhe desafia, dialogando consigo mesmo⁵⁶ e com os elementos fornecidos pelo objeto.

Para Freire, a dialogia supera o dialogismo, “[...] linguagem verbal como exercício do social [...]” (LUKIANCHUKI, 2007). Ela implica um pensar crítico que percebe a comunicação para além da expressão verbal. Para aqueles e aquelas que compreendem e exercitam a educação como prática da liberdade, a dialogicidade começa “[...] não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes.” (FREIRE, 1987b, p. 83). Segundo o educador, é essa prática que, “[...] operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.” (1987b, p. 83).

Conclui-se uma vez mais que, se por um lado, a dialogia é a substância do processo do conhecimento, não se encontrando nele gratuitamente, por outro, e conseqüentemente, a qualificação do saber se realiza na intencionalidade da consciência humana sobre o ato de conhecer. Uma vez que conhecer é autotransformar-se transformando e/ou reproduzindo o mundo, para Freire, a pedagogia ou, se quisermos, o diálogo emancipador, porque *radical*, é o elemento que estabelece a conexão intencional entre a ciência e a política. Essa percepção é o caminho da consciência crítica para Freire.

A consciência de que *hospedamos* em nós os paradigmas (valorativos, epistemológicos e práticos) do opressor exige daqueles e daquelas que se posicionam ao lado dos oprimidos e oprimidas – e que, portanto, desejam não

⁵⁶ Importa-nos reconhecer aqui que a rigor, como descreve Bakhtin (1978), todo discurso é resultado de muitas vozes que falam por meio do sujeito falante. Para ele, o “eu” é sempre social e não individual. Isso justifica a expressão “dialogarmos conosco mesmos”, visto que, ao fazermos isso, estamos conversando com outros sujeitos, outros autores, outras vozes.

simplesmente reproduzir as condições sociais de existência, mas, modificá-las – a prática transformadora. Mas, como o próprio conhecimento, tal prática não se materializa no acaso. É urgente, então, a elaboração de um saber para a transformação; em outras palavras, para Freire, uma *teoria da ação dialógica* (1987b, p. 165-184). Como ele mesmo diz, essa *coisa óbvia* (1987b, p. 183), que teve seu primeiro grande esforço de elaboração em *Pedagogia do oprimido* e se tornou uma busca eterna nas reflexões e práticas do educador brasileiro.

3.4.4 A esperança como especificidade do saber humano

Não é preciso muito esforço para demonstrar a relevância dessa categoria no pensamento de Freire. Ele dedicou um dos seus mais expressivos trabalhos, privilegiadamente, a esse tema: *Pedagogia da esperança*. Para ele, a pedagogia do oprimido comporta, subjacente, a pedagogia da esperança. Escrita 24 anos depois de sua obra mais conhecida, *Pedagogia da esperança* (1992) foi definida por Freire, já no subtítulo da obra, como *um reencontro com a pedagogia do oprimido*.

Se, de um lado, a esperança é nitidamente uma virtude ética⁵⁷, portanto valorativa, em Freire, ela adquire também o *status* de categoria do conhecimento. Mas, só podemos percebê-la nessa outra natureza se adentrarmos à concepção de Freire sobre o conceito de conhecimento, ou seja, como temos afirmado, como sinônimo de transformação. Há quem tenha, inclusive, usado a palavra esperança para descrever o *método Paulo Freire*⁵⁸.

Para Freire, o ser humano aprende, conhece, torna-se mais, porque tem esperança. Segundo afirma, “[...] uma educação sem esperança não é educação.” (1999a, p. 30). Mais ainda, “[...] a matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser que se tornou consciente.” (FREIRE, 2000b, p. 114). Assim, à semelhança do futuro, o ser humano é “[...] problemático e não inexorável [...]” (FREIRE, 2000b, p. 119). Portanto, ambos, seres humanos e futuro, podem ser transformados.

A esperança existe apenas no ser humano porque somente ele, consciente de seu inacabamento, sabe que pode *ser-mais*. Segundo o que Freire (1999a, p. 29-

⁵⁷ Ao lado da fé e da caridade, como afirmam os cristãos, entre outros.

⁵⁸ Como podemos observar no título mesmo da obra de Fernandes e Terra, *40 horas de esperança: O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos* (1994).

30) diz, “[...] com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança [...]”, uma vez que “[...] espero na medida em que começo a busca, pois não seria possível buscar sem esperança.”

É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente. Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados. Não foi a educação que fez mulheres e homens educáveis, mas a consciência de sua inconclusão é que gerou sua educabilidade. É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança. (2004, p. 58).

Sabendo que podem ser mais, mulheres e homens, intencionalizando suas práticas, buscam conhecer. Portanto, a esperança é uma condição epistêmica inerente à espécie humana. Indissociável da esperança está a utopia. Por saber que pode ser mais, a humanidade sonha, isto é, projeta a sua vida e faz história. Nesse aspecto, Paulo Freire observa:

A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca. Na verdade, seria uma contradição se, inacabado e consciente do inacabamento, o ser humano não se inserisse em tal movimento. É neste sentido que, para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros. Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem “tratar” sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem idéias de formação, sem politizar não é possível. (FREIRE, 2004, p. 57-58).

Ao mesmo tempo em que a esperança se funda como categoria da aprendizagem ela também é incompleta, inconclusa e inacabada. Por não existir esperança pronta é que a própria esperança precisa ser educada. Daí, uma educação ou uma pedagogia da esperança. Paulo Freire (1999c, p. 11) expõe que uma das tarefas da educadora e do educador progressista “[...] é desvelar as possibilidades [...] para a esperança.”

Uma vez que ninguém é esperançoso por teimosia, mas, por natureza da existência, quando não há esperança, ou quando a esperança distorcida se

transforma em desespero, a vida se torna necrófila. Se, por um lado, a esperança é um “[...] imperativo ontológico e histórico [...]” (FREIRE, 1999c, p. 10), por outro, ela não se confunde com a pura espera. Segundo Freire, a espera é a própria distorção da esperança que, por ela mesma, nada realiza. É quando ela se torna, pela intenção, “[...] esperança crítica [...]” (1999c, p. 10) que se criam as condições para o conhecimento do mundo, significa dizer, para a sua transformação.

Conforme deixa exposto, Freire promove a conjunção das duas dimensões da esperança, afirmando em ambas sua natureza epistemológica. Uma no nível da pessoa, como característica mesma do ser humano em busca do ser-mais, outra no nível da sociedade, como condição para a construção de novos saberes na tarefa de reorganização de outros espaços sociais inéditos e viáveis, isto é, na transformação da história.

Capítulo IV



CONNECTIVIDADE E PRÁXIS FREIRIANA
esperança, utopia e processos de transformação

CAPÍTULO 4

CONECTIVIDADE E PRÁXIS FREIRIANA: esperança, utopia e processos de transformação

Um dos caminhos de abordagem sobre a práxis de Paulo Freire seria tentar explicitá-la por meio da análise de suas principais *atividades e projetos educacionais*. Outro poderia tomar como base *testemunhos* coletados do grande contingente de pessoas que tiveram suas vidas entrelaçadas à história do educador ao longo dos seus quase quarenta anos de trabalho educacional. Terceiro caminho consistiria em compreender a sua práxis social por meio de seus escritos.

O sentido de práxis aqui não é e nem poderia ser reduzido, como se pensaria no senso comum, à dimensão *prática* de Paulo Freire. De fato, há estudos, de grande relevância, que examinaram os principais projetos político-pedagógicos propostos e/ou coordenados por Paulo Freire. O trabalho de Angicos, suas experiências no Chile, a atuação no Conselho Mundial das Igrejas, as ações e projetos de curta, média e longa duração nos países latino-americanos e africanos, bem como sua experiência administrativa na Secretaria de São Paulo, além de outros, foram e são objetos de estudos de inúmeros pesquisadores brasileiros e de outros países.

A respeito dos testemunhos que, por sua convivência com o educador, documentam a práxis de Freire, também existem muitos trabalhos importantes. Além do depoimento de centenas de pessoas sobre os seus encontros ou vivência com o pedagogo brasileiro narrados em *Paulo Freire: uma biobibliografia* (GADOTTI, 1996), entre muitos outros trabalhos, são significativos alguns vídeos como *Paulo Freire: memória e presença* (1998), *Paulo Freire, educar para transformar* (2005), o livro *Re-encontros com Paulo Freire* (BLOIS, 2005), acompanhado pelos áudios de cerca de oito horas de gravação, e o CD *Paulo Freire, o andarilho da utopia*, produzido pela Rádio Nederland e o Instituto Paulo Freire. Em todos esses materiais e em muitos outros são discutidas as práticas do educador.

Nossa proposta aqui, entretanto, não é tomar uma ou um conjunto de experiências educacionais de Paulo Freire para examinar de que forma a práxis se

materializa em sua história. Não é igualmente tecer um quadro-síntese de suas práticas sociais a partir das falas daqueles e daquelas que com ele conviveram.

Tentaremos descrever neste capítulo alguns elementos que nos possibilitam perceber como essa categoria é entendida na ontologia de Paulo Freire. Faremos também um esforço para apresentar uma primeira descrição do freiriano, enquanto prática daqueles e daquelas que se identificam com o ideário e com a prática político-pedagógica do educador.

Dessa forma, o capítulo se divide em duas partes. A primeira, tomando como objeto as reflexões do próprio pensador e de alguns escritos sobre ele, diz respeito ao sentido da categoria práxis em Paulo Freire. A segunda, com vistas a refletir sobre a produção da *conectividade* freiriana instaurada a partir da continuidade do legado de Paulo Freire, explicita a configuração do que convencionamos chamar de Comunidade Freiriana.

4.1 Linguagem da práxis: *radicalidade* da conexão entre o pensar e o fazer pedagógico

A história do pensamento está povoada de exemplos de grandes nomes que foram julgados (e condenados), às vezes, injustamente, por não materializar suas idéias em ações ou, no limite, contradizê-las em suas práticas⁵⁹. Por exemplo, são de conhecimento público casos como os de Adorno (1997, p. 5-8), que chegou mesmo a reconhecer que o seu pensamento “[...] sempre esteve numa relação indireta com a prática [...]”⁶⁰, e de Rousseau, visto como incoerente por ter abandonado seus cinco filhos no orfanato. Isso para citar apenas esses dois.

Em Freire, embora, como já o reiteramos, a coerência seja não um absoluto mas uma busca do educador, teoria e prática não apenas não se dicotomizam, mas se processam sempre na simbiose da práxis. Entre as categorias clássicas do

⁵⁹ Não nos cabe aqui estabelecer juízos sobre esse ou aquele, mas apenas registrar esse fenômeno histórico no campo das idéias, já muito objetivamente exposto por Marx em sua conhecidíssima crítica a Feuerbach, afirmando que até aquele momento os filósofos apenas pensaram o mundo, cabendo, a partir de então, transformá-lo.

⁶⁰ Após o episódio de 1969, em que Adorno mandou chamar a polícia para expulsar estudantes que invadiram a sua sala de aula, se iniciou uma calorosa discussão entre Marcuse e Adorno sobre a relação teoria e prática. Parte dessa discussão foi divulgada em 1997, por meio da publicação de correspondências entre os filósofos. Numa delas, em resposta a Marcuse, Adorno explicita uma suposta despreocupação no que diz respeito à exigência da coerência entre teoria e prática. (ADORNO, 1997).

marxismo, certamente, essa foi uma, senão a principal, das que mais receberam atenção privilegiada de Paulo Freire e da qual ele jamais se distanciou. Apenas em *Pedagogia do oprimido*, Freire faz cinquenta e quatro menções ao referido conceito. Em quinze obras de sua autoria, examinadas por nós integralmente para esse fim, apenas em *Educação e atualidade brasileira*, sua tese de 1959, Freire não faz menção explícita ao vocábulo práxis, embora deixe implícito no texto a necessária conexão e, sobretudo, coerência entre teoria e prática. É compreensível que não falasse propriamente em práxis, visto que, até aquele momento, Freire, pelo menos sob esse aspecto, ainda não tivera acesso aos escritos de Marx, fonte maior do sentido dessa categoria no pensamento e na prática do educador.

Imaginamos que, ao discutirmos a noção de práxis aqui, seja desnecessário tecer uma descrição histórico-filosófica sobre o conceito. Em Marilena Chauí encontramos uma interpretação que muito se aproxima do sentido dessa totalidade presente na vida e na obra do educador. Por ela, “[...] na práxis, o agente, a ação e a finalidade do agir são inseparáveis ou idênticos, pois o agente, o que ele faz e a finalidade de sua ação são o mesmo.” (CHAUÍ, 2005, p. 312). A filósofa explica também que “[...] na práxis ética, somos aquilo que fazemos e o que fazemos é a finalidade boa ou virtuosa [...]” (CHAUÍ, 2005, p. 312).

Mas, se estamos falando de sua própria práxis, nada mais pertinente que o próprio Freire, para nos descrever suas idéias a respeito dessa concepção que se tornou vertebral na tradição marxista e uma obsessão na prática político-pedagógica do filósofo-educador brasileiro.

Vejamos o que ele diz, em *Ação cultural para a liberdade*, ao criticar subjetivismo e objetivismo no processo de criação e construção do inédito-viável pela práxis:

A situação dada, como situação problemática, implica no que chamei, em *Pedagogia do Oprimido*, de “inédito viável”, isto é, a futuridade a ser construída. A concretização do “inédito viável”, que demanda a superação da situação obstaculizante – condição concreta em que estamos independentemente de nossa consciência – só se verifica, porém, através da práxis. Isto significa, enfatizemos, que os seres humanos não sobrepõem a situação concreta, a condição na qual estão, por meio de sua consciência apenas ou de suas intenções por boas que sejam. [...] Mas, por outro lado, a práxis não é a ação cega, desprovida de intenção ou de finalidade. É ação e reflexão. Mulheres e homens são seres humanos porque se fizeram historicamente seres da práxis e, assim, se tornaram

capazes de, transformando o mundo, dar significado a ele. É que, como seres da práxis e só enquanto tais, ao assumir a situação concreta em que estamos, como condição desafiante, somos capazes de mudar-lhe a significação por meio de nossa ação. Por isto mesmo é que é impossível a práxis verdadeira no vazio antidialético ao qual leva toda dicotomia sujeito-objeto. Esta é a razão pela qual o subjetivismo e o objetivismo mecanicista são sempre obstáculos ao verdadeiro processo revolucionário, não importam os caminhos que, na prática, tomem eles. Neste sentido, é tão pernicioso à práxis revolucionária o subjetivismo que, esgotando-se na mera denúncia verbal das injustiças sociais prega a transformação das consciências, deixando porém intactas as estruturas da sociedade, quanto o mecanicismo que, voluntarista e desprezando a rigorosa e permanente análise [...] da realidade objetiva, se faz igualmente subjetivista ao “operar” sobre uma realidade inventada. (FREIRE, 1987a, p. 133-134)

Ao falar do distanciamento entre prática e teoria, criticando igualmente o ativismo, que surge exatamente dessa deficiência, Paulo Freire expõe sobre a impossibilidade de uma práxis autêntica fora da dialética pensamento-ação:

Separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego. Por isto mesmo é que não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, não há contexto teórico “verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto”. Neste contexto, onde os fatos se dão, nos encontramos envolvidos pelo real, “molhados” dele, mas não necessariamente percebendo a razão de ser dos mesmos fatos, de forma crítica. No “contexto teórico”, “tomando distância” do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos. Em outras palavras, procuramos superar a mera opinião que deles temos e que a tomada de consciência dos mesmos nos proporciona, por um conhecimento cabal, cada vez mais científico em torno deles. No “contexto concreto” somos sujeitos e objetos em relação dialética com o objeto; no “contexto teórico” assumimos o papel de sujeito cognoscentes da relação sujeito-objeto que se dá no “contexto concreto” para, voltando a este, melhor atuar como sujeitos em relação ao objeto.

[...] Estes momentos constituem a unidade – e não a separação – da prática e da teoria; da ação e da reflexão. (1987a, p. 135).

Em entrevista a Marlene Blois, Freire destaca a necessidade da práxis, chamando atenção para o perigo de sua mitificação (carbureto)⁶¹, e a necessidade de compreendê-la como *processo* contínuo necessário na construção e transformação social.

⁶¹ Carbureto, imagem empregada por Freire nessa discussão, é um derivado de acetileno. Popularmente é usado como acelerador do amadurecimento de frutos, digamos, queimando etapas do processo natural de maturação do alimento.

História se faz com práxis, e não carbureto. Eu acho que só tem um caminho dialético, de novo para você entender o caminho da História, para você se inserir na História, é você viver impientemente paciente. Você nem é só paciente, nem é só impaciente, você é impientemente paciente, ou pacientemente impaciente.

[...] Para os seres humanos, como seres da práxis, transformar o mundo, processo em que se transformam também, significa impregná-lo de sua presença criadora, deixando nele as marcas de seu trabalho.

[...] A consciência crítica não se constitui através de um trabalho intelectualista mas na práxis – ação e reflexão. (apud BLOIS, 2005, p. 55, 67)

Da mesma forma, em *Educação e mudança*, ao falar do compromisso do “[...] profissional com a sociedade [...]” (1999a, p. 15), Paulo Freire discute o risco da idealização da práxis que, a despeito de seu poder no desvelamento e transformação do real, como qualquer outra categoria, está condicionada socialmente, visto ser uma construção histórica.

Afirmamos anteriormente que a primeira condição para que um ser pudesse exercer um ato comprometido era a sua capacidade de atuar e refletir. É exatamente esta capacidade de atuar, operar, de transformar a realidade de acordo com finalidades propostas pelo homem, à qual está associada sua capacidade de refletir, que o faz um ser da práxis.

Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem. (1999a, p. 17)

Paulo Rosas (2002, orelhas), recordando uma observação de Gadotti, afirma que “[...] conscientização e mudança [...]” são temas geradores que “[...] se apresentam em todas as obras de Paulo Freire [...]”. Condições da *conectividade* entre teoria e ação, manifestam-se como “[...] linha de força de toda a construção do pensamento de Freire.” Essas duas categorias, sem as quais a práxis não poderia existir, se manifestam “[...] ora implicitamente, ora como objetos de reflexão [...]” em Paulo Freire. Na interpretação de Rosas, tornaram-se “[...] presentes em todas as propostas de práticas conduzidas por ele próprio ou por outros educadores, à luz da filosofia freiriana”.

Contudo, se *conscientizar e mudar*, na proposta de Freire, são ações interdependentes, complementares e indissociáveis como projeto utópico, não se

realizam mecanicamente na história. A consciência é condição, mas não produz automaticamente a mudança. Essa foi uma descoberta processual do educador. Coerente com o exercício da práxis, ele reconhece as limitações contextuais de algumas de suas primeiras posições teóricas e identifica o processo que o levou às superações posteriores. Assim procede ao avaliar uma de suas teses em *Educação como prática da liberdade*:

Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço pelo fato de, em *Educação como Prática da Liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava, obviamente, em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistiu em não ter tomado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade já significasse a sua transformação.

Diga-se de passagem que, em *Pedagogia do Oprimido* e em *Cultural Action for Freedom* já não é esta a posição que tomo em face do problema da conscientização. A práxis que medeia estes dois livros daquele me ensinou a ver o que antes não me havia sido possível ver. Mas é sobretudo em textos mais novos – entrevistas ou pequenos ensaios como *Education, Liberation and the Church* –, que resultam de minha experiência mais recente, que a abordagem deste problema toma uma feição distinta da que se encontra em *Educação como Prática da Liberdade*. (1987a, p. 145-146)

Uma das referências humanas mais importantes de Freire, no contexto da década de 70, foi Amílcar Cabral, líder político e revolucionário guineense, cuja práxis e reflexões teóricas marcaram profundamente os escritos do educador nessa época. Em *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, Freire relata:

Aqui, como em todas as dimensões do processo de libertação, na Guiné-Bissau, se percebe a visão profética de Amílcar Cabral, a sua capacidade de analisar a realidade do país, de jamais negá-la, de partir sempre dela como estava sendo e não como ele gostaria que ela fosse, de denunciar, de anunciar. Denúncia e anúncio, porém, jamais estiveram, em Amílcar Cabral, dissociados, como também jamais fora da práxis revolucionária [...] Enquanto um homem que viveu plenamente a coerência entre sua opção política e sua prática, a palavra, em Cabral, era sempre a unidade dialética entre ação e reflexão, prática e teoria. Daí que nunca se tenha

deixado tentar, de um lado, pelo blábláblá; de outro, pelo ativismo. (1978, p. 23)

Em *Extensão ou comunicação?*, o educador discute o sentido da práxis no que chama de uma situação “gnosiológica autêntica”:

Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.

Daí que, na medida em que a educação não se constitua em situação verdadeiramente gnosiológica, se esgote num verbalismo que só não é inconseqüente porque é frustrador.

[...] A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera “doxa” e o acesso ao “logos”. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma. (1992, p. 80-81)

Para Paulo Freire, a práxis faz parte da substância que se constituiu, historicamente, na essência⁶² da humanidade. Contudo, ela não se estrutura espontaneamente no humano. Constrói-se, socialmente, pela incompletude, pelo inacabamento e pela inconclusão que possibilitam a busca consciente da espécie em *ser-mais*. É o que ele diz em sua obra *Conscientização*.

Uma das características do homem é que somente ele é homem. Somente ele é capaz de tomar distância frente ao mundo. Somente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-la. Objetivando ou admirando – admirar se toma aqui no sentido filosófico – os homens são capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada. É precisamente isto, a “práxis humana”, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo.

[...] A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação – reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens. (FREIRE, 1979, p. 26)

Para Paulo Freire, é na práxis da conscientização que o sujeito se transforma em *fator utópico* (1979, p. 27). A utopia deixa de ser uma idéia e se torna, concretamente, um projeto, uma projeção humana em processo de realização.

⁶² Falar de práxis como essência aqui não tem a ver com essencialismo, mas com a característica mesma que, forjada no extenso percurso da história que remonta aos primeiros hominídeos, tornou os seres humanos distintos das demais espécies.

Para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico. A utopia exige o conhecimento crítico. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante se não a penetro para conhecê-la. Não posso anunciar se não conheço, mas entre o momento do anúncio e a realização do mesmo existe algo que deve ser destacado: é que o anúncio não é anúncio de um ante-projeto, porque é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto. É atuando que posso transformar meu anteprojeto em projeto; na minha biblioteca tenho um anteprojeto que se faz projeto por meio da práxis e não por meio do blábláblá. (FREIRE, 1979, p. 27-28)

Paulo Rosas, educador também recifense, da geração e do contexto político-pedagógico de Paulo Freire, fala da potencialidade conectiva da práxis freiriana presente na aurora dos seus trabalhos. Segundo ele, nas experiências da primeira metade da década de 60, “Paulo Freire ultrapassou os limites das entidades nas quais ele atuou, para se estender, instigante, desafiadora, e, ao mesmo tempo, esperançosa, a instituições outras, a pessoas, que descobriam a originalidade do óbvio.” (ROSAS, 2002, p. 6). De acordo com Rosas, Freire era uma “[...] presença incômoda para os que anteviam ameaças de perdas com as mudanças chegando.” (2002, p. 6).

Carlos Brandão (2002, p. 12) sugere que havia uma certa integralidade na práxis de Freire, pois, “[...] um bom bar, um restaurante sem hora marcada, seriam bem uma oficina de seu trabalho.”

A virtude antropofágica da práxis de Paulo Freire se fazia presente desde a aurora das primeiras sistematizações do seu método. Segundo Germano Coelho, o Método Paulo Freire tem origem nos círculos de cultura do Movimento de Cultura Popular (MCP). Coelho (2002, p. 59), um dos fundadores desse movimento cultural, afirma, concordando com Gadotti, que Paulo Freire, também fundador do MCP, transpôs os círculos de cultura para o campo da alfabetização.

Paulo Freire se perguntava na época, “[...] se é possível fazer isso, alcançar esse nível de discussão com os grupos populares, independente de eles serem ou não analfabetos, porque não fazer o mesmo numa experiência de alfabetização?” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 15). Em outras palavras, fazendo a transposição das descobertas do MCP, por meio de suas reinvenções pedagógicas, indagava: “Por que não engajar criticamente os alfabetizandos na montagem de seu sistema de

sinais gráficos enquanto sujeitos dessa montagem e não enquanto objetos dela?” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 15).

A emersão do Método Paulo Freire no contexto da efervescência cultural e das contradições da década de 60 nos dá indícios não somente do salto qualitativo de uma avançada pedagogia que se gestava, mas, de sua *conectividade* crítica explicitada pela dialética *aderência-ruptura* entre o novo e o velho. Não foi por outra razão que a proposta de Paulo Freire deu unidade entre a forma mais elementar de educação, a oralidade do diálogo (essência dos círculos de cultura do MCP), e o que havia de mais moderno e sob o seu alcance naquele instante, a tecnologia⁶³.

Moacyr de Góes (2002, p. 113), também contemporâneo dos primeiros trabalhos de Freire, recorda que, nas ações culturais do MCP, duas vertentes trabalhavam no mesmo horizonte de superação do analfabetismo e da conscientização: o Método Paulo Freire e a *cartilha de alfabetização*. De acordo com Góes (2002, p. 113), na primeira, o Método Paulo Freire, “[...] o *slide* é utilizado como forma audiovisual: através da imagem e da palavra do animador cultural (o professor) se abre a discussão da pedagogia da pergunta, no Círculo de Cultura.” Na segunda, o *Livro de leitura para adultos*, inspirado na cartilha de alfabetização da Revolução Cubana, a *cartilha politizadora* foi o instrumento da ação alfabetizadora (GÓES, 2002, p. 114).

Por outro lado, a despeito das divergências metodológicas e políticas entre as duas propostas⁶⁴ e do fato de o Método Paulo Freire ter sido incorporado como proposta de Estado, no Plano Nacional de Alfabetização (PNA), em 1963, no governo de Goulart, Freire conseguiu manter a conjunção entre as frentes progressistas. Nas considerações de Góes (2002, p. 115), “[...] nenhum ‘racha’

⁶³ Tecnologia será um tema também bastante recorrente em Paulo Freire. Trabalho de grande relevância que trata dessa categoria na obra do educador, ainda em construção até a data de encerramento desta tese, é a dissertação de Anderson Alencar, intitulada *A migração para GNU/Linux na perspectiva freiriana*, que está sendo desenvolvida na Faculdade de Educação da USP. Nela, o autor aborda, além das discussões de Freire a respeito de tecnologia, os processos de substituição dos softwares proprietários para os softwares livres. A síntese das reflexões de Freire sobre tecnologia, em nosso entendimento, repousa na razão de que ela, ferramenta de produção e reprodução da existência, deva se conectar aos processos de humanização, não sendo, portanto, nem boa nem ruim por si mesma. Senão, vejamos o que Freire diz: “[...] humanismo e tecnologia não se excluem. [...] o primeiro implica a segunda e vice-versa. Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa. Por isso também não posso reduzir o homem a um simples objeto da técnica, a um autômato manipulável.” (1999a, p. 22).

⁶⁴ Resumidamente, do lado freiriano, pela crítica aos modelos cartilhescos; entre os afinados com a Revolução Cubana, pela afirmação da impossibilidade de uma revolução pelo voto, contida no ideário freiriano (SCOCUGLIA, 2002).

político ocorreu na área da educação e da cultura popular nem nas instituições que então atuavam.”

Cabe ressaltar que, entre os grupos mais radicais, aliar-se ao poder populista naquele momento poderia significar reacionarismo e, no limite, traição. Entretanto, mesmo antes da consolidação da famosa experiência de Angicos, a práxis freiriana, entendida aqui como as ações-reflexões do próprio Freire e de todos aqueles que aderiram ao seu método, conseguiu dar unidade às variadas forças progressistas em torno de um projeto comum de ação cultural.

Ao avaliar os contextos dos principais movimentos culturais⁶⁵ no Nordeste da primeira metade da década de 60, Paulo Rosas afirma que ainda que Freire não tenha participado de todos eles, suas idéias e sua prática educativa os permeavam, de certa forma, conectando-os num projeto e num horizonte comum. Para Rosas (2002, p. 333), “[...] o pensamento de Paulo Freire foi uma referência constante posta na mesa dos debates ou, simplesmente, se infiltrando na linguagem e nas práticas dos autores.”. Mas essa *conectividade* com Freire não foi cega, até porque, se o fosse, contraditoriamente, não estariam “[...] em consonância com os princípios pregados por Paulo Freire.” (ROSAS, 2002, p. 334).

Passadas quatro décadas das ricas experiências dos anos 60, de tudo o que se fez naquele contexto utópico-transformador, nas palavras de Rosas, a herança de Freire foi sem dúvida a mais fecunda daquela época e a mais viva da hodiernidade. O link mais evidente dessa conexão foi descrito pelo fundador do Centro Paulo Freire de Recife que, em 2002, coordenou os trabalhos que recuperaram e avaliaram essa memória:

Hoje, refletindo com o distanciamento de 40 anos daquelas tentativas *concretas* de mudança da sociedade, pela educação, não oculto e não saberia ocultar, se tentasse, a alegria de ver em nós, seres inacabados, incompletos, a consciência da permanente necessidade de aprender, de ser mais [...]. De constatar nos textos que compõem esse livro, que o sonho possível da transformação social que acompanhou Paulo Freire por toda a vida, não foi descartado por nós, ao longo de nossa própria história. (ROSAS, 2002, p. 336, grifo do autor).

⁶⁵ Segundo Celso Scocuglia, os principais movimentos populares, nesse período, foram os seguintes: o Movimento de Cultura Popular (MCP), criado em maio de 60, em Recife; a campanha “De pé no chão também se aprende a ler”, em Natal, iniciada em fevereiro de 61 e o Movimento de Educação de Base (MEB), promovido pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), instituído em março de 1961, em parceria com o Governo Federal e a Campanha de Educação Popular da Paraíba (CEPLAR), entre 1961 e 1964. (SCOCUGLIA, 2002, p. 279 e 286).

Gadotti, em muitos dos seus escritos, além de adentrar às recônditas veredas da epistemologia freiriana, tem enfatizado a existência prática de Paulo Freire. Para ele, o olhar do educador não é de um mero sociólogo que observa e mapeia, para constatar uma dada realidade. Há validade nisso, sem dúvida. Mas, esse não é o contentamento de Freire. Segundo Gadotti (2000a, p. 24), o educador pernambucano “[...] busca, nas ciências, elementos para, compreendendo mais cientificamente a realidade, poder intervir de forma mais eficaz nela.”

O professor uspiano atesta ainda que, por conta de seu engajamento na tarefa de mudança social, Freire nunca se deixou prender pelos engessamentos institucionais. O freirianista, que conviveu por duas décadas com Freire, desde os seus últimos anos de exílio, assevera ainda que ele “[...] não se comprometeu com esquemas burocráticos, sejam eles esquemas de poder político, sejam esquemas de poder acadêmico. Comprometeu-se, acima de tudo, com uma realidade a ser transformada.” (GADOTTI, 2000a, p. 24). De fato, os inúmeros e distintos desafios assumidos por Freire atestam a sua capacidade inventiva e prática, seja como professor, seja no trabalho de educação popular com pequenos grupos, seja na administração de sistemas muito mais amplos e complexos.

Assim, com o mesmo compromisso e entusiasmo com que empreendeu a famosa experiência de Angicos ao lado das massas camponesas, base de seu *método*, assumiu, poucos anos antes de sua morte, sua última grande experiência no trabalho pedagógico dirigido às grandes massas urbanas. Trata-se aqui de recordar a atividade como Secretário Municipal de Educação da cidade de São Paulo.

Esse é um dos significativos exemplos em que se evidencia a coerência entre pensamento e ação ou, se quisermos, a conexão entre teoria e prática do educador. No diagnóstico feito por Gadotti, que foi Chefe de Gabinete da Secretaria Municipal de Educação na gestão de Freire, três realizações em sua administração atestam a práxis radical de Freire: “O Programa de Formação Permanente, o Programa de Alfabetização de Jovens e Adultos e a prática da interdisciplinaridade.” (GADOTTI, 2000a, p. 29). Há que se ressaltar que tais realizações, entendidas também como concepções teóricas no campo educacional, deixaram lastros significativos na história educacional do país. Vê-se que, depois disso, instâncias governamentais e

não-governamentais de setores da educação têm se inspirado nesses princípios e experiências⁶⁶.

A experiência administrativa na gestão pública é narrada por Freire em *A educação na cidade*. Atitude comum nas apresentações de suas obras, Paulo Freire explica que se trata de um trabalho sobre sua práxis social de educador:

Este é, na verdade, uma espécie de livro introdutório sobre o que sonhamos e o que fizemos e continua sendo feito, em equipe, na Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. Outros trabalhos virão até mesmo como exercício do dever que temos de prestar conta à cidade e ao país do que fizemos e do que não nos foi possível fazer. (FREIRE, 2001a, p. 9)

Ao justificar as razões pelas quais decidiu assumir o cargo na administração pública, Paulo Freire mostra que a radicalidade de sua práxis tem a ver, antes, com a sua coerência de educador progressista. Trata-se, portanto, de, deparando-se com os desafios sociais, responder sempre afirmativamente à ação transformadora. Sobre isso, disse:

Se não tivesse aceito o convite honroso que fez Erundina, teria, por uma questão de coerência, de retirar todos os meus livros de impressão, deixar de escrever e silenciar até a morte. E esse era um preço muito alto. Aceitar o convite é ser coerente com tudo o que disse e fiz, era o único caminho que eu tinha. (FREIRE, 2001a, p. 62).

A respeito da gestão de Paulo Freire na Secretaria de Educação de São Paulo, *Educação e democracia: a práxis de Paulo Freire em São Paulo*, realizado por Torres, O’Cadiz e Wong, é o trabalho mais completo. Nele, os autores afirmam que, coerente com os princípios do educador “[...] a orientação da administração de Freire [...] foi no sentido de, apaixonada e lentamente, construir um movimento social sensível às necessidades educacionais das comunidades populares, em vez de, fria e eficazmente, construir pacotes curriculares coordenados para serem reproduzidos fielmente nas 691 escolas da cidade.” (2003, p. 283).

⁶⁶ Recordamos aqui que, se Freire não foi o pioneiro com essas realizações, foi a partir da segunda metade da década de 90 – portanto, após sua administração como Secretário – que tais práticas se difundiram no país. Exemplos disso podem ser percebidos na experiência do Programa de Educação Continuada (PEC) no Estado de São Paulo, no Movimento de Alfabetização - Brasil (MOVA-Brasil, ainda em vigor) e na inserção da noção da interdisciplinaridade em inúmeras experiências educacionais.

Os estudos sobre os trabalhos de Freire nos tempos de exílio, nos diversos países, segundo Antonio Faundez (2000), são ainda insipientes e inconclusos. Para ele, que avaliou a passagem de Freire e as experiências alfabetizadoras referenciadas em sua filosofia, em Tanzânia, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Zaire, Caribe e Oriente Médio não se pode “[...] afirmar nem negar que essa utilização [do método] teve um impacto organizativo, pois, infelizmente, não contamos com resultados de avaliações sistemáticas das práticas inspiradas por esse autor.” (FAUNDEZ, 2000, p. 60). Ainda de acordo com Faundez (2000, p. 60), parece que “[...] avaliar os impactos não constitui uma prioridade para as igrejas e ONGs que recorrem às idéias de Freire.”

Contudo, as reflexões a respeito do trabalho de Freire, no Brasil e fora dele, além de estarem em seus próprios livros, explicitam-se nos diversos diálogos do educador com outros autores. Muitos desses transformados em livros. É o que revela, por exemplo, a obra *Essa escola chamada vida* (1986), um diálogo do educador com Frei Betto. Nela, Freire afirma que foi na evolução de sua práxis que suas idéias avançaram e se reinventaram:

[...] no meu primeiro livro, *Educação como prática da liberdade*, não há um momento sequer em que eu me refira à politicidade da educação. [...] O segundo momento em relação a esse avanço foi exatamente aquele em que, no começo do exílio, no Chile, eu comecei a falar de um aspecto político da educação ou *do* aspecto político da educação. O terceiro momento, que assumo na Europa, no exílio, é aquele em que digo: “Não, não há um aspecto político; a educação é política”. (FREIRE; BETTO, 1986, p. 18, grifos do autor).

Além de obras com Moacir Gadotti e Antonio Faundez, já citadas nesse trabalho, Freire retoma as suas experiências no exílio, em parceria com Sérgio Guimarães, sobretudo nas obras *Aprendendo com a própria história* (v. 1 e 2), publicadas respectivamente em 1987 e 2000 e em *A África ensinando a gente* (2003). Outras práticas de Freire são discutidas em forma de diálogo com Carlos Torres, principalmente no livro *Diálogo com Freire* (1979b); com Adriano Nogueira em *Na escola que fazemos* (1988)⁶⁷ e em *Que fazer: teoria e prática em educação popular* (1999).

De fato, a linguagem da práxis se radicalizou de tal forma no educador que dificilmente encontraremos uma fala sua que não se vincule às suas experiências

⁶⁷ Dessa obra participa também Débora Mazza.

educacionais que ora lhe servem como ponto de partida, ora como lócus de chegada de suas reflexões, as quais, dialeticamente, se constituem por sua intencionalidade pedagógica igualmente em práxis.

4.2 Práxis da linguagem: *conectividade* radical entre o fazer ético e o epistemológico na ação transformadora

De acordo com Torres (2005a), a *conectividade* emanada da práxis de Freire se visibiliza em múltiplas dimensões: a) na aproximação entre pessoas de distintos campos e espaços sociais, ligando “[...] gente que não se encontra para que se encontre [...]”; b) no diálogo do conhecimento, para unir “[...] pensamentos que não são antitéticos por completo [...]”; c) no compromisso social, ao atar-se “[...] com projetos para fazer coisa boa [...]”⁶⁸; d) na relacionalidade, conectando inúmeras áreas do saber para, “[...] a partir da unidade na diversidade [...] compreender a complexidade do real [...]”; na afetividade⁶⁹ estabelecendo a convergência entre pessoas e, conseqüentemente “[...] entre movimentos sociais [...]”.

Tendo tido muitos encontros e projetos intelectuais com Freire, Torres (2005a), que desenvolve suas atividades em Sociologia da Educação na Universidade da Califórnia (EUA), afirma que em Paulo Freire “[...] há uma unidade de continuidade entre três palavras: pesquisa, pensamento e práxis.” Para o pesquisador e freirianista, na antropologia do educador brasileiro, “[...] não há práxis sem pensamento e pesquisa, não há pesquisa sem pensamento e práxis e não há pensamento sem pesquisa e práxis.” (TORRES, 2005a).

⁶⁸ Sobre isso, considera Torres: “Freire disse para mim: ‘eu gosto de ser usado para coisas boas’. E ele aceitava os meus convites. E, às vezes, quando ele não queria ir eu dizia ‘Paulo a sua ida é politicamente importante por isso... E ele ia. Gadotti conversou muito isso com ele e continuamente ele dizia ‘eu gosto de ser usado para coisas boas’ (2005a).

⁶⁹ Sobre essa capacidade afetiva de Freire em “conectar pessoas”, Carlos Torres dá o seguinte depoimento: “Freire ao me apresentar Gadotti, me disse ‘eu vou apresentar um grande amigo meu que será um grande amigo seu’. E, por sua vez, falou o mesmo para o Gadotti. E foi profético, porque, se há uma pessoa no mundo com o qual eu pude ser amigo instantaneamente, foi Gadotti. Eu conheci Gadotti quando já era velho, foi em 1986. Nessa idade já é muito mais difícil fazer amigos, íntimos, profundos, duradouros. Gadotti e eu escrevemos seis, sete ou oito livros. Gadotti e eu podemos falar cinco horas juntos, escrever cinco horas juntos, tomar uma cerveja cinco horas juntos. Eu não me canso nunca dele, realmente. Essa *conectividade* entre sujeitos produzida pelo magnetismo da teoria e da práxis de Freire é também destacada por representantes do Centro de Investigaciones y Desarrollo Cultural (CIDC), em Montevideu, Uruguay: “[...] a visita de Paulo Freire nos abriu espaços novos, nos permitiu chegar a pessoas para as quais éramos desconhecidas até então [...]” (CIDC, 1996, p. 225).

É nesse sentido que o sociólogo argentino afirma com grande precisão que “Freire nunca escreveu nada que não fosse parte de si mesmo.” (TORRES, 2005a). De fato, não há uma obra de Paulo Freire destinada puramente à especulação teórica. Todos os seus livros são leituras críticas de sua prática sócio-educacional. Mesmo em *Educação e atualidade brasileira* – em tese o que deveria ser a sua obra de caráter mais acadêmico⁷⁰ por se tratar de um trabalho de concurso para a Universidade de Recife – Freire dialoga com suas experiências educacionais, estabelecendo conexão dialógica entre a prática cotidiana e o campo da reflexão acadêmica.

Basta-nos uma rápida aproximação contextual de algumas de suas principais obras para percebermos a preocupação do educador em refletir e escrever sobre sua prática.

Educação como prática da liberdade, escrito em 1965, tem como fontes empíricas as suas atividades educacionais na década de 60, no Brasil, em especial, o conhecido trabalho em Angicos. Foi essa experiência que lhe forneceu subsídios para, nessa obra, sistematizar o método de alfabetização e dar início aos fundamentos de sua filosofia da educação. *Pedagogia do oprimido*, finalizado em 1969 e só publicado em 1970, retoma algumas reflexões do livro anterior. Dialogando também com as experiências do Brasil, analisa sobretudo o seu trabalho em programas de educação de adultos à frente do Instituto Chileno para a Reforma Agrária (ICIRA), onde se estabeleceu entre 1964 e 1969.

Antes, porém, da publicação de sua maior obra, Freire lança *Extensão ou comunicação*, no final de 1969, pelo Instituto de Capacitación e Investigación em Reforma Agrária. Nele problematiza esses dois conceitos, desde sua gestação semântica, mostrando o *equivoco gnosiológico* (FREIRE, 1992, p. 24-38) do termo *extensão* e a necessidade de se construir a *comunicação* na educação rural chilena.

Ação cultural para a liberdade, de 1975, teoriza ainda sobre suas experiências do Chile e do seu trabalho no Conselho Mundial das Igrejas onde permaneceria por dez anos seguidos. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*, de 1977, como revela o subtítulo, trata de seu trabalho no país africano. *Educação e mudança*, de 1979, retoma e aprofunda a temática a respeito da

⁷⁰ Evidentemente não estamos falando em termos de maturidade teórica de Paulo Freire que, se teve como seu grande marco a Pedagogia do oprimido, estendeu-se num movimento progressista por sua vida inteira até os seus últimos trabalhos.

Alfabetização de adultos, sob a luz de novas leituras e de suas experiências com alfabetização.

Com primeira edição em 1981, *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam* trata de reflexões sobre três experiências educativas de Freire. Uma, a respeito do próprio desenvolvimento da leitura no educador, remetendo-se à sua alfabetização informal desde o quintal de sua casa; outra, sobre a alfabetização de adultos e as bibliotecas populares, tomando como referências, entre outras, suas experiências em Guiné-Bissau e Tanzânia (FREIRE, 1988, p. 33); a última refere-se a uma avaliação crítica de seu trabalho de alfabetização em São Tomé e Príncipe.

Em 1991, Freire publicou *A educação na cidade*. Esse trabalho é a auto-avaliação do primeiro ano de sua experiência de administrador público, como Secretário da Educação do Município da Cidade de São Paulo. Como expressou, tratava-se do “[...] exercício do dever que temos de prestar conta à cidade e ao país do que fizemos e do que não nos foi possível fazer.” (2001, p. 9). No ano seguinte, publica *Pedagogia da esperança*. Subintitulado *um reencontro com a pedagogia do oprimido*, faz um balanço da repercussão de duas décadas de seu livro maior; discute e atualiza antigas teses, dialogando com os seus críticos e rememorando sua práxis peregrina pelo mundo.

Em seus livros posteriores, entre eles, *Professora sim, tia não* (1993), *Política e educação* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *À sombra desta mangueira* (1995), *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996) e também em suas muitas obras em co-autoria, Freire terá sempre essa metodologia de escrita: pensar a práxis.

Numa de suas mais importantes e conhecidas obras, *Educação como prática da liberdade*, em que descreve os princípios e as etapas de suas experiências alfabetizadoras no Brasil e no Chile, Freire contextualiza a obra, não como elucubração teórica, mas como resultado de sua reflexão sobre a própria práxis. Assim, nos agradecimentos à apresentação da obra, ele diz:

Todo o tempo em que o Autor estudou e realizou suas experiências relatadas neste ensaio, foi um tempo de dívidas contraídas por ele a um sem-número de pessoas, que não sabiam, às vezes, credoras. Observações que quase sempre abriam ao Autor novas perspectivas e o levavam a retificações. Observações nem sempre retiradas de livros nem apenas de conversas com especialistas entre os quais situa as equipes universitárias com quem

trabalhou, mas também obtidas dos permanentes encontros com homens simples do povo. Com analfabetos com quem tanto aprendeu o Autor. (1994b, p. 41)

Esse caráter de *livros-relatório* é reafirmado também pelo próprio educador na *última página*⁷¹ de *Cartas à Guiné-Bissau*:

Até hoje, sem exceção, nenhum dos poucos livros que escrevi deixou de ser uma espécie de relatório, não burocrático, é certo, de experiências realizadas ou realizando-se em momentos distintos da atividade político-pedagógica em que me acho engajado desde o começo de minha juventude. *Cartas à Guiné-Bissau, Registros de uma Experiência em Processo*, talvez seja, entre todos, o que mais explicita, a partir de seu próprio título, este caráter de *livro-relatório*. Sua Introdução e o P.S. a ela são o relato que situa as cartas no contexto para o qual e com relação ao qual foram escritas. (1978, p. 173)

A atitude praxica de Freire não se manifesta apenas no foco da ação transformadora, mas no interior do processo mesmo da teorização, uma espécie de *práxis da práxis*. É que o seu trabalho reflexivo, seja em preleções ou em textos escritos, não possui um fim em si mesmo, não se esgota na própria reflexão. O pensar de Freire sobre sua experiência, dialogando com antigas reflexões, num movimento, muitas vezes, auto-crítico, denota uma teleologia⁷² que se volta necessária e objetivamente à ação transformadora. Remetendo-se, freqüentemente, aos seus estudos anteriores e, até mesmo, àqueles possíveis à realização futura, Freire institui uma *conectividade* radical entre teoria e prática. O ato de pensar a prática é igualmente práxis. É por isso que suas obras são, em grande medida, inacabadas e, necessariamente, convergentes ou, por assim dizer, conectivas à *Pedagogia do oprimido*, sua obra fundamental. É nesse sentido, como já o dissemos, lembrando a avaliação de Romão, que Freire reescreve continuamente a *Pedagogia do oprimido*. (ROMÃO, 2003, p. xiii-xxviii).

Observemos essa dialética do inacabamento em seus *livros-relatórios* evidenciada em suas considerações.

⁷¹ Expressão *ipsis litteris* que dá título à conclusão do livro *Cartas à Guiné-Bissau*.

⁷² Sobre isso Freire (1994, p. 79) dirá: “Acontece, porém, que o caráter teleológico da unidade ação-reflexão, isto é, da práxis, com que o homem, transformando o mundo, se transforma, não pode prescindir daquela atitude comprometida que, desta forma, em nada prejudica nosso espírito crítico ou nossa cientificidade. O que não nos é legítimo fazer é pôr-nos indiferentes ao destino que possa ser dado a nossos achados por aqueles que, detendo o poder das decisões e submetendo a ciência a seus interesses, prescrevem suas finalidades às maiorias.”

Na medida em que o processo de que trata o livro prossegue, me sinto obrigado a continuar fazendo outros relatórios, que ora aprofundarão afirmações e análises feitas, ora as retificarão, ou a algumas delas às vezes dirão o que ainda não foi dito.

A maneira como publicar os relatórios que se seguirão – se simplesmente anexando-os a este volume, na hipótese de novas edições do mesmo; se constituindo com eles um outro pequeno livro – não me preocupa no momento. (FREIRE, 1978, p. 173)

Vejamos também a seguir que, na mesma obra, examinando a situação do país africano recém liberto do jugo português, Freire aponta um outro grande problema não tratado naquela obra: a questão da língua. É como se deixasse um link para conexões a essa futura abordagem temática. Num certo sentido, para ele, *Cartas à Guiné-Bissau* não é um livro, mas um espaço contínuo de reflexão sobre um fenômeno complexo e infinito: o país africano em processo de libertação.

Um dos pontos a que terei de voltar, de maneira mais ampla, possivelmente no primeiro destes futuros relatórios, é o da língua. Na verdade, quanto mais me insiro na experiência guineense, tanto mais a importância deste problema se evidencia, demandando respostas adequadas em situações diferentes. De fato, o problema da língua não pode deixar de ser uma das preocupações centrais de uma sociedade que, libertando-se do colonialismo e recusando o neo-colonialismo, se dá ao esforço de sua re-criação. E neste esforço de re-criação da sociedade a reconquista pelo Povo de sua Palavra é um dado fundamental. (FREIRE, 1978, p. 173)

Se as questões da língua tomaram as preocupações de Freire, em Guiné-Bissau, levando-o a reconstruir elementos metodológicos para enfrentar os desafios de um país em processo de libertação e multilíngüe, a linguagem em sentido mais amplo tornou-se um dos principais objetos da práxis do educador. Aliás, o cuidado e a atenção especial de Freire à linguagem estão entre os elementos que mais dão distinção à sua filosofia educacional.

Em quase todos os seus escritos, evidencia-se um esforço intencional, contínuo e radical para estabelecer conexões com múltiplas dimensões em que se constitui a linguagem para o educador pernambucano. Na *ética*, pelo princípio de reconhecimento da legitimidade da fala do outro; na *estética*, nas descobertas da boniteza e múltiplas possibilidades da linguagem; na *gnosilogia*, sabendo-se que só por meio dela é possível conhecer; na *política*, consciente de que a linguagem não é neutra, mas colabora com a transformação ou a reprodução social.

Não é por outra razão que a descoberta do óbvio⁷³ fenômeno da antecendência da leitura do mundo à leitura da palavra tornou-se o cerne de sua preocupação no processo de pensar o conhecimento.

Em discussão com Ira Shor, Freire chama a atenção para a práxis da linguagem, ao reportar-se à prática educacional no que diz respeito às dificuldades em se trabalhar conceitos abstratos em grupos que ainda não chegaram a determinados níveis de abstração. Assim o diz:

Com essa preocupação em usar a linguagem de forma concreta, e em diminuir a distância entre os conceitos e a realidade, e também em começar pela compreensão dos alunos de seu próprio concreto como é expresso por eles próprios, a questão da linguagem está implicada no ato do conhecimento. Em outras palavras, precisamos partir das percepções dos alunos, sejam eles camponeses em uma atividade educacional informal, operários, ou sejam estudantes universitários, não importa. Temos que partir de seus próprios níveis de percepção da realidade. Então, isso significa que temos que começar a partir da linguagem *deles* e não da *nostra* linguagem. Porém, partindo de sua linguagem, de seus níveis de percepção e conhecimento da realidade, procuramos, com eles, atingir um nível de compreensão e expressão da realidade muito mais rigoroso. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 179, grifos do autor)

Ainda a partir do diálogo com o pensador e educador estadunidense, vejamos como Freire compreende o uso da linguagem no ensino universitário.

Para mim, quando penso na linguagem que uso, o problema da linguagem que uso e a que os alunos usam quando chegam à universidade, sobretudo os que estão no primeiro ano da universidade, nos cursos de graduação, tenho que pensar mais uma vez na dicotomia entre ler as palavras e ler o mundo, entre a dança dos conceitos, o balé conceitual que aprendemos na universidade, e o mundo concreto, ao qual os conceitos deveriam se referir. A distância entre os conceitos e o concreto é o problema a que volto quando penso na questão da linguagem na sala de aula. Os conceitos deveriam estar associados a uma realidade concreta, mas não estão, o que cria um problema pedagógico. Quando os alunos chegam à universidade, sua experiência de linguagem é possivelmente muito mais a experiência de definir o concreto de sua

⁷³ Nesta tese usamos, em certos momentos, o termo “óbvio”. De fato, sempre o fizemos na dimensão positiva de Freire que, aliás, reconhecia a si mesmo como “andarilho do óbvio” (FREIRE, 1987a). A obviedade aqui não tem sentido equivalente ao “fácil de descobrir”, ao que “salta à vista”. Diz respeito, antes, a uma descoberta processual que, apenas depois de revelada, apresenta-se, nitidamente, incontestável. Por outro lado, ao falar disso, Paulo Freire mostra que falar de obviedade tem sempre a ver com o contexto de fala: “[...] se [...] hoje, é absolutamente óbvio que a educação tenha uma natureza política, essa obviedade não era tão óbvia na minha geração.” (FREIRE; BETTO, 1986, p. 17).

existência e não uma experiência de dançar com os conceitos por si mesmos. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 176).

Também em *Pedagogia da esperança*, Freire expõe suas experiências com a práxis da linguagem no trabalho com camponeses em processo de alfabetização no Chile.

Me impressionava, ora quando era informado nas reuniões de avaliação, ora quando presenciava como os camponeses se davam à análise de sua realidade local e nacional. O tempo sem limite de que pareciam precisar para amainar a necessidade de dizer sua palavra. Era como se, de repente, rompendo a “cultura do silêncio”, descobrissem que não apenas podiam falar, mas, também, que seu discurso crítico sobre o mundo, seu mundo, era uma forma de refazê-la. Era como se começassem a perceber que o desenvolvimento de sua linguagem, dando-se em torno da análise de sua realidade, terminasse por mostrar-lhes que o mundo mais bonito a que aspiravam estava sendo anunciado, de certa forma antecipado, na sua imaginação. E não vai nisto nenhum idealismo. A imaginação, a conjectura em torno do mundo diferente do da opressão, tão necessários aos sujeitos históricos e transformadores da realidade para sua práxis, quanto necessariamente faz parte do trabalho humano que o operário tenha antes na cabeça o desenho, a “conjectura” do que vai fazer. Aí está uma das tarefas da educação democrática e popular, da *Pedagogia da esperança* – a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem, jamais pelo blablablá autoritário e sectário dos “educadores”, de sua linguagem, que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfile as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular – a da linguagem como caminho de invenção da cidadania. (1999c, p. 40-41, grifos do autor)

Todos nós, diretamente ligados ao ofício de professor, sabemos das dificuldades em se democratizar a linguagem em sala de aula, isto é, de como proceder diante da suposta contradição entre as formas padronizadas do idioma e a linguagem popular. Freire não nega a importância do ensino da linguagem formal. Ao contrário, de acordo com ele, é necessário não apenas conhecê-la e apropriar-se dela, mas reconhecê-la em sua historicidade, isto é, percebendo sua politicidade e suas implicações ideológicas.

Por outro lado, não sendo a linguagem popular inferior, mas submetida socialmente às *formas cultas*, uma expressão em si mesma ideológica e dominadora, é possível e imprescindível, ao educador progressista, estabelecer o diálogo conectivo entre as duas formas. Há que se levar em conta que a apropriação

crítica da linguagem do opressor, pelo oprimido, não é submissão, ao contrário, é condição e ferramenta na luta de libertação.

É, ao nosso olhar, primorosa a lição que Paulo Freire deixa sobre essa temática ao remeter-se ao problema brasileiro, especificamente, no que se refere ao trabalho de ensino da língua.

Esse é um problema muito grande para os professores no Brasil, por haver uma enorme diferença de classe social entre o português que eu falo e o português que os operários falam. São dois mundos distintos de linguagem. A sintaxe é completamente diferente. A estrutura do pensamento também é diferente. O problema da concordância entre sujeito e verbo, por exemplo, é completamente diferente de uma classe para outra, no Brasil.

A meu ver, os professores das áreas populares, no Brasil, precisam, em primeiro lugar, dar a seus estudantes demonstração de que respeitam a linguagem do povo. Em segundo lugar, têm que mostrar que a linguagem do povo é tão bela quanto a nossa. Em terceiro lugar, têm que ajudá-los a acreditar em sua própria fala, a não sentir vergonha da sua própria linguagem, mas a descobrir a beleza de suas próprias palavras. Em quarto lugar, os professores que trabalham com gente do povo têm que demonstrar que a forma comum da linguagem também tem uma gramática, ainda invisível para eles. Seu modo comum de falar também tem regras e estrutura. Sua linguagem existe porque é falada. Se é falada, possui uma estrutura, deve também ter regras gramaticais. Por trás dessa fala comum, existe uma gramática, que não foi escrita, e uma beleza não reconhecida, à qual, é claro, a classe dominante não chamaria a atenção da gente do povo. Organizar esse conhecimento e torná-lo claro para o povo seria contestar a dominação das formas da elite e, portanto, da própria elite.

Finalmente, os professores têm que dizer aos estudantes: “Vejam bem: apesar de ser bela, a forma como você fala também inclui a questão do *poder*. Por causa do problema político do poder, você precisa aprender a se apropriar da linguagem dominante, para que você possa sobreviver na luta para mudar a sociedade”. (FREIRE; SHOR, 2000, p. 90-91).

Para Torres (2005a), a despeito da disposição infinita de falar “por horas”, Paulo Freire tinha, ao mesmo tempo, “[...] uma capacidade enorme de escutar [...]”. Segundo ele, Freire “[...] jogava com o momento dialético da escuta e da fala continuamente [...]”. Sua *conectividade* “[...] seduzia pela fala também, mas não tanto por sua própria fala e sim pelo processo de fala [...]”, que é “[...] processo de construção de identidade através da linguagem.”

De acordo com Torres, por meio do processo de fala, isto é, da linguagem, que é práxis, Freire instaurava a conexão entre o epistemológico e o axiológico. Isso

se evidenciava não apenas nas conhecidas maiêuticas provocações de Freire⁷⁴, mas nas situações da cotidianidade que Carlos Torres chama de *fato crítico*. Aí se trava, por meio da linguagem, um jogo dialético de conhecimento e valores no exercício da práxis. Vejamos o exemplo de Torres:

A última característica quando se fala em cotidianidade [em Freire] é a partir do que eu chamaria de um fato crítico. Há sempre um fato crítico em Freire, qualquer que seja. Por exemplo, uma mulher que o detém na rua, em Cambridge, e lhe diz: “Você está disposto a afirmar que queres ser parte da igreja do Diabo?”. [...] Freire dialoga com ela. Para mostrar-lhe que não quer ignorá-la, mas que, por outro lado, não pode aceitá-la. Esse é um grande momento de diferença. E Freire aceita que tudo é uma grande ingenuidade [...]. Tenho que afirmar, eu teria confrontado essa mulher, mas Freire que tem essa coisa muito brasileira, desse encontro orgásmico, afetivo, não confrontou. [...] Mas esse dado, fato crítico, se constitui num princípio epistemológico de pensamento. (2005a)

Num sentido bastante específico nos é permitido afirmar que a conquista da linguagem⁷⁵ na relação pedagógica é o meio primeiro e o fim último da educação em Paulo Freire. Como tantas vezes afirmou, o ato educacional adquire o seu sentido mais profundo e verdadeiro quando, por meio da pedagogia dialógica⁷⁶, produz as condições para educadores-educandos e educandos-educadores dizerem a sua palavra. Em outros termos, transformar a si mesmos, aos outros e às coisas.

A noção de práxis para Paulo Freire toma tamanha relevância que o educador remete-se a ela em todas as suas obras para explicitá-la ou requalificá-la. Apenas para termos uma idéia concreta dessa importância nos escritos do educador, em *Conscientização* (1979), para falar de uma única temática, a *práxis da libertação*, Freire dedica quase a metade de seu livro nesse esforço.

Aqui chamamos a atenção, mais uma vez, para a especificidade da linguagem em Freire que se remete à aprendizagem e aos valores da infância. Falando sobre esse elo lingüístico, recordará:

⁷⁴ Retratando algumas características da personalidade de Freire percebidas em suas vivências com o educador, Carlos Brandão (2002, p. 11) diz que, em certos momentos, “[...] ele olhava de frente, meio sério, meio risonho e começava a falar assim: ‘Então tu... tu crês, Carlos...?’”, e fazia a pergunta. Os espíritas diriam que ‘o espírito de Sócrates baixava nele’.”

⁷⁵ Naturalmente estamos afirmando que “conquista” aqui não tem a ver com dominação. Ao contrário, que dizer, libertação. No sentido proposto por Freire (1992, p. 43), trata-se do “[...] encontro amoroso entre homens [e mulheres] que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é o transformam e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.”

⁷⁶ Cf. ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: IPF/Cortez, 2002b.

[...] mesmo quando não estivesse ainda, pela própria idade, percebido que estava já me preparando para algo que comecei a fazer mais adiante no campo da Educação Popular, foram importantes as experiências de que participei na adolescência, com meninos camponeses, com meninos urbanos, filhos de operários, com meninos que moravam em córregos, morros, numa época em que vivíamos um pouco longe de Recife. *A experiência com eles foi me fazendo habituar com uma forma diferente de pensar e de se expressar*, que era exatamente a sintaxe popular, a cuja compreensão mais rigorosa me dedico hoje como educador popular.

Todo o momento daquela experiência me preparava, em muitos aspectos, pela convivência com os tipos de amigos que eu tinha, para, mais adiante, homem moço ainda, me reencontrar com trabalhadores, exatamente quando no Recife comecei a trabalhar no Serviço Social da Indústria. (FREIRE; BETTO, 1986, p. 7-8, grifos nossos)

O trabalho de Edgar Pereira Coelho, mencionado anteriormente ao discutirmos o elemento estético em Freire, revela substancialmente o peso que Paulo Freire atribuía à acessibilidade da linguagem na relação pedagógica libertadora. Para Edgar Coelho (2005, p. 159), as inúmeras cartas que Freire escreveu às pessoas e instituições no mundo todo onde trabalhou revelam uma “[...] pedagogia da correspondência [...]”, cuja intencionalidade pedagógica reside na “[...] constante preocupação com o diálogo como caminho e como reflexão sobre este caminho.”

A extraordinária capacidade de comunicação de Paulo Freire, dialetizando-se entre a linguagem acadêmica e a popular, é registrada em muitos de seus trabalhos. Esse esforço chegava ao limite de o educador lançar mão de parábolas para que a comunicação se estabelecesse da forma mais eficaz possível. Uma demanda comum sobretudo nos países de realidades tão específicas como os que Freire trabalhou na década de 70, na África. Um desses ricos momentos pode ser visto numa fala a respeito de seus escritos para trabalhar a importância do estudo formal numa realidade nacional marcada pela predominância da cultura oral.

Então conto uma pequena história de Pedro e Antônio, que estavam numa camionete, transportando cápsulas de cacau que tinham sido já quebradas, para o secador de cacau, para a área onde eles vão secar o cacau. Foi o que vi lá em São Tomé. E digo que havia chovido muito na noite anterior, e que o terreno estava enlameado, muita poça de lama. E que, em certa altura, Pedro e Antônio se defrontaram com um lamaçal de uns dois metros de extensão. Então eles pararam a caminhonete, desceram, olharam silenciosamente o lamaçal, protegidos com as suas botas de cano

alto – que eu vi também lá –; para se ter uma idéia da espessura da lama. Depois, voltaram, discutiram um pouco e resolveram apanhar pedras e galhos secos de árvore, com os quais eles forraram o leito do lamaçal, dando ao lamaçal uma certa consistência, suficiente para que as rodas passassem por cima. E atravessaram. Então, conto essa história e digo: Pedro e Antônio estudaram. Não se estuda somente na escola. (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 57)

Observamos aqui o uso da simplicidade (e não simplismo) na linguagem necessária a um certo contexto pedagógico em São Tomé. Vemos também que a parábola criada por Freire não é algo estratosférico, alheio ou distante do contexto em que ele escreve. Ao contrário, apesar do caráter fictício, próprio desse gênero de narrativa, o cenário, incluindo suas características geográficas, econômicas e étnicas, faz parte da experiência concreta de Freire.

A práxis em Freire é assim a *conectividade* radical de quem escreve sobre o real não para fins contemplativos, mas para criar as condições sobre como operar no mundo e não ser por ele operado. Se toma a pedagogia como a ciência da educação, quer dizer, da transformação, é porque Freire entende que a coerência deve resultar da conexão entre teoria e prática. Não como coisas que se completem naturalmente no espontaneísmo, mas que, por meio do pensar crítico, tornam-se instrumentos de sua busca para “[...] diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos.” (FREIRE, 2004, p. 65). Em outras palavras, para produzir a conexão entre os conceitos e a realidade.

É pela e em razão de sua percepção da natureza transformadora da Educação que Paulo Freire não escolhe o campo do Direito, em que se introduziu pelas circunstâncias e com que poderia também pensar o mundo. Freire, que não era pedagogo de academia, elege a Pedagogia para interpretar o mundo. É que, refletindo através dessa lente sobre as questões mais profundas em torno do conhecimento e da cultura, descobria outros caminhos (pedagogias), engajando-se visceralmente na transformação e construção da história de seu tempo.

4.3 O legado e a práxis freiriana

Abordamos até aqui a *práxis de Paulo Freire*, refletindo a partir do entendimento teórico que ele faz dessa categoria e de sua manifestação na prática

pedagógica do educador. Equivaleria dizer, a práxis na antropologia de Freire. Discutiremos agora a *práxis freiriana*, entendida como a materialização de suas teses, princípios e valores naqueles e naquelas que, assumindo-se freirianos ou identificados com a antropologia de Freire, trabalham na preservação e expansão desse legado.

Para tanto, fazemos aqui uma breve distinção entre *legado* e *herança*. Embora haja proximidades entre essas duas idéias, a herança, em geral, diz respeito mais especificamente aos direitos de familiares e parentes sobre os bens materiais de um finado ou finada. A definição jurídica desse termo diz que herança é a “[...] totalidade do patrimônio, incluindo bens, direitos e também dívidas, deixado por alguém em razão do seu falecimento, e que será distribuída entre os herdeiros; patrimônio que se recebe por sucessão hereditária.” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001).

Legado possui um sentido mais amplo e se aproxima mais da idéia de lastro histórico. Muitas vezes, tem a ver com a história das civilizações ou movimentos histórico-sociais. Assim, falamos do legado dos persas e incas; do legado iluminista e da tropicália; do legado cristão. Em grande medida ele se traduz como significado de expressão cultural de um povo; de uma geração. Ainda na descrição lexical encontramos a definição de legado como “[...] o que é transmitido às gerações que se seguem [...]”, ou, então, “[...] missão confiada a alguém [...]” (INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS, 2001). Entendemos assim que a noção de legado é a que mais aproxima a *idéia da coisa* ao falarmos da contribuição humanística que Paulo Freire deixou com o seu trabalho. De fato, como veremos mais à frente, não é exagero falar de uma apropriação planetária de sua biobibliografia.

Após análise das mensagens escritas a Paulo Freire por meio de e-mails ou manuscritas no livro do velório por ocasião de sua morte, um grupo de educadoras concluiu que

Paulo Freire “penetrou nas vidas dessas pessoas e transformou a visão que elas tinham sobre educação. Evidência disso é que as pessoas não escrevem apenas *sobre* as idéias de Paulo Freire, mas, sim *com* elas. Ou seja, elas se apropriaram do pensamento freiriano, transformando-o em referencial de vida. *Acreditam* tanto quanto o professor acreditou em suas idéias e, partindo delas buscam direcionar sua práxis” (GADOTTI, 2001, p. 14, grifos do autor)

No livro intitulado *Um legado de esperança*, Moacir Gadotti, que viveu e acompanhou de perto o trabalho de Freire por mais de vinte anos, sustenta que Paulo Freire tinha consciência do caráter público e universal do seu legado, como alguém que sabe que, dentro dessas circunstâncias históricas, produziu algo para além de sua pessoa. Segundo Gadotti (2001, p. 15), ele “[...] não se incomodava em ver certos escritos dele reproduzidos sem consulta prévia.” O Diretor do Instituto Paulo Freire relata o episódio em que Freire ficou sabendo de um livro inédito publicado com os seus textos escritos na época de seu trabalho no Chile, por um grupo de educadores argentinos, apenas quando lhe mostraram os originais em espanhol (GADOTTI, 2001, p. 15-16). Trata-se da obra *Educacion y cambio*, traduzido ao português pelo mesmo Gadotti. Carlos Torres também dá testemunho da abnegação de Freire em relação ao domínio público de sua imagem e suas criações:

Freire disse para mim: “eu gosto de ser ‘usado’ para coisas boas”. E ele aceitava os meus convites. E, às vezes, quando ele não queria ir eu dizia “Paulo a sua ida é politicamente importante por isso...” E ele ia. Gadotti conversou muito isso com ele e continuamente ele dizia “eu gosto de ser ‘usado’ para coisas boas”. (2005a)

Lutgardes Costa Freire, filho caçula, foi a pessoa que mais acompanhou Paulo Freire, depois de Elza, esposa do educador com quem esteve casada por mais de quatro décadas. Sociólogo, professor de idiomas e coordenador dos Arquivos Paulo Freire, Lutgardes atesta, igualmente, o desapego do pai no que diz respeito a certas questões materiais.

O meu pai realmente era uma pessoa desprendida. Uma coisa que incomodava até a minha mãe, às vezes... Uma pessoa chegava em casa, gostava de um quadro e, às vezes, sem cerimônia, ele presenteava o visitante com aquele quadro. Desde os tempos do Recife, mas, também na época do exílio e, mesmo depois quando retornamos ao Brasil, ele era assim. Era uma pessoa simples, humilde. Usava roupas e tênis simples. Quando viajava de avião ia sempre de classe econômica, mas, fazia distinção sobre custos de palestras, cursos etc. Nos países ricos esse custo era mais alto, mas, no Brasil, ou qualquer outro país da América Latina ele cobrava muito menos, às vezes, trabalhava até de graça.

Com relação aos seus livros, ele não ligava muito para essas questões de direitos autorais, advogados etc. A preocupação dele era com os textos dos livros, as traduções, revisões que ele fazia

sempre nos seus escritos para melhorar as próximas edições. (FREIRE, L., 2007).

Coerente com o que vimos defendendo até aqui, essa postura é indiciária e, no conjunto de outros elementos, reveladora da ligação radical de Paulo Freire com a sua grande causa, ou, se quisermos, sua *filosofia primeira*.⁷⁷ É por tais razões que Gadotti (2001, p. 15) afirma que ele “[...] tinha consciência de que tudo o que havia escrito pertencia àqueles para os quais ele havia escrito: os oprimidos.”

Ao remeter-se às pessoas e instituições as quais, em muitos lugares no mundo, incorporam os princípios valorativos e os elementos epistemológicos radicados na antropologia do educador, o Instituto Paulo Freire (IPF), entidade que atua no campo da educação brasileira há quinze anos, tem lançado mão da expressão *Comunidade Freiriana*.

Segundo o IPF, Comunidade Freiriana refere-se ao “[...] conjunto de instituições e pessoas que, por afinidade ideológica, práticas político-educacionais e concepção de conhecimento se encontram conectadas ao legado freiriano.” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007b).

Em razão da relevância da temática *comunidade* como problema filosófico-social na atualidade e por sua inserção em nossos estudos aqui, entendemos ser útil fazermos uma pequena menção a respeito da discussão atual em torno dessa categoria que é, em última instância, uma construção histórica da humanidade.

4.3.1 A idéia de comunidade hoje

Entre os mais proeminentes nomes contemporâneos que discutem a noção de comunidade situa-se Zygmunt Bauman.

Exatamente no primeiro ano do século XXI, desde o fim da Guerra Fria, em que a palavra *segurança* tornou-se assunto de todos os governos e da mídia mundial – sobretudo, por conta das conseqüências decorrentes dos acontecimentos do “11 de setembro”, nos Estados Unidos – Bauman lançou uma obra singular em que trabalha densamente as características e a evolução da *comunidade*, focalizando também uma idéia que se antagoniza com sua substância primordial, a

⁷⁷ Como dissemos no capítulo 2, a “filosofia primeira”, isto é, o mundo dos valores (axiologia), como ponto de partida e âncora da antropologia de Freire.

insegurança. Trata-se da obra *Community. Seeking Safety in an Insecure World*, lançada em 2001 e traduzida ao português, em 2003, com o título de *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*.

Numa espécie de genealogia histórica à moda foucaultiana, o sociólogo polonês, lançando mão de vasta literatura e de reflexões originais, tece um complexo de considerações em torno do conceito de comunidade. Discute, na obra citada, suas características mais originais e, sobretudo, o seu sentido adquirido em dois momentos específicos: na *modernidade sólida*, assinalada pela era pós-industrial até meados do século XX, e na *modernidade líquida*, erigida cerca de duas décadas após da Segunda Grande Guerra aos dias atuais.

No entendimento de Bauman (2003, p. 7), o sentido primordial, aquele que vem em nossa memória e que configura o imaginário, é o que mais se aproxima da construção utópica de comunidade: “[...] um lugar cálido, confortável e aconchegante [...]”, onde “[...] não há perigos ocultos em cantos escuros [...]”. Ou seja, o local onde “[...] todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos.” (BAUMAN, 2003, p. 8).

De acordo com o sociólogo, é na comunidade que “[...] podemos contar com a boa vontade dos outros [...]” (BAUMAN, 2003, p. 8). Ao mesmo tempo em que o ideal de comunidade aparece-nos como algo que *sempre foi*, isto é, ligado ao passado, é também algo do futuro. No contexto atual, a comunidade volta-se a nós como o paraíso perdido para onde desejamos retornar ou que almejamos reconstruir.

Mas, segundo esse pensador pós-moderno, há um abismo entre a comunidade sonhada e a comunidade histórica, que ele chama de “[...] comunidade realmente existente [...]” (BAUMAN, 2003, p. 9). A “comunidade realmente existente”, historicamente, exigiu de nós o cumprimento da máxima hobbesiana⁷⁸ que nos obriga a abrir mão da liberdade em troca de segurança. É que nessa condição, ainda que se possam cultivar aspectos de autonomia, a liberdade estará absolutamente limitada às regras que permitem aos homens e mulheres viverem seguros.

Apoiando-se em outros estudiosos, entre os quais, Robert Redfield e Ferdinand Tönnies, Bauman (2003, p. 17) concorda que o mundo da antiga

⁷⁸ “O homem é o lobo do homem”.

comunidade, em que havia um “[...] entendimento compartilhado do tipo ‘natural’ e ‘tácito’ [...]”, não existe e não poderá existir mais. Aquela comunidade de outrora, marcada pela *distinção* entre os de dentro e os de fora, pela *pequenez* que a delimita geograficamente e dá visibilidade e reconhecimento a todos os seus membros e pela *auto-suficiência* que garante a sobrevivência local de todos, não cabe na modernidade.

Na hipótese de Bauman (2003, p. 19), a *mesmidade* e a homogeneidade, características da pequena e ingênua comunidade, evaporaram-se quando a comunicação entre os *de dentro* e os *de fora* se intensificou, passando “[...] a ter mais peso que as trocas internas [...]”. É nesse momento, então, que se rompe o acordo *natural* e *evidente* compartilhado entre homens e mulheres na antiga comunidade, dando origem ao “[...] acordo artificialmente produzido [...]”: é a modernidade, em sua versão sólida.

A modernidade sólida tem na Revolução Industrial o seu marco mais singular. Segundo Bauman, por meios artificiais a nova lógica da segunda fase do capitalismo tentou reconstruir as condições que garantiam a qualidade produtiva na comunidade que sempre foi regida pelo *instinto do trabalho bem-feito*. É nessa direção que o sociólogo afirma:

[...] a “ética do trabalho” do início da era industrial foi uma tentativa desesperada de reconstituir, no ambiente frio e impessoal da fábrica, através do regime de comando, vigilância e punição, a mesma habilidade no trabalho que na densa rede de interação comunitária era alcançada de modo “natural” pelos artesãos e outros trabalhadores (BAUMAN, 2003, p. 31).

De acordo com Bauman (2003, p. 31-32), de fato, com o advento “[...] dos grandes deslocamentos, desencaixes e desenraizamentos [...]”, corolários do mundo industrial, ocorreu também um “[...] lento e inexorável dismantelamento/desmoronamento da comunidade, aquela intrincada teia de interações humanas que dotava o trabalho de sentido [...]”. Dessa forma, registra Bauman (2003, p. 32), o trabalho com sentido, porque resultado do *esforço* comunitário de mulheres e homens que encontravam nele *dignidade, mérito e honra*, desapareceu, dando lugar à *labuta*, isto é, ao trabalho fútil que, ao dismantelar as comunidades, transformou-as em *massas*.

Para controlar as massas e garantir a produção, criou-se nessa fase – em que os indivíduos, e não mais a comunidade, estão operando artificialmente juntos para produzir –, um regime eficiente de vigilância e punição: o sistema panóptico⁷⁹. Institui-se, de acordo com Bauman (2003, p. 35), a fase do *engajamento* mútuo porque, se por um lado “[...] o modelo panóptico de poder prendia os subordinados ao lugar [...]”, para que trabalhassem sob a certeza de estarem sendo vigiados e o medo de serem punidos caso não cumprissem suas obrigações, “[...] também prendia os supervisores ao lugar, aquele de onde deviam vigiar e administrar a punição.”

Esse período é descrito também por Bauman (2003, p. 35), como uma “[...] era de *engajamento* [...]” (grifos do autor), pois governantes e governados estavam amarrados entre si. Durante o *engajamento*, duas tendências paralelas se desenvolveram na história do capitalismo moderno. A primeira refere-se ao empreendimento de “[...] substituir o ‘entendimento natural’ da comunidade de outrora, o ritmo, regulado pela natureza, da lavoura, e a rotina regulada pela tradição [...]” por uma arquitetura de “[...] rotina artificialmente projetada e coercitivamente imposta e monitorada.” (BAUMAN, 2003, p. 36). A segunda tendência foi uma tentativa, não tão consistente como a primeira, “[...] de ressuscitar ou criar *ab nihilo* [do nada] um ‘sentido de comunidade’, desta vez dentro do quadro da nova estrutura do poder.” (BAUMAN, 2003, p. 36, grifos do autor).

De acordo com Bauman (2003, p. 36), a primeira tendência foi instaurada sob à lógica do taylorismo e encontrou o seu apogeu no começo do século XX “[...] com a linha de montagem e o ‘estudo do tempo e do movimento’ e da ‘organização científica do trabalho’.” A segunda tem origem nas *cidades modelo*, as quais, construídas nas proximidades das fábricas, eram projetadas para que os trabalhadores, *sentindo-se bem*, recuperassem o sentido de comunidade,

⁷⁹ Bauman emprega esse conceito na perspectiva de Foucault. O panoptismo, criado pelo filósofo e jurista inglês Jeremy Bentham no final do século XVIII foi, inicialmente, uma “[...] tecnologia de poder própria para resolver os problemas de vigilância [...]” (FOUCAULT, 2003, p. 211) e garantia de exercício de poder policial. Foucault amplia essa noção ao mostrar que o modelo panóptico perpassa toda a sociedade, sendo polivalente em suas aplicações. Para ele, “É um tipo de implantação dos corpos no espaço, de distribuição dos indivíduos em relação mútua, de organização hierárquica, de disposição dos centros e dos canais de poder, de definição de seus instrumentos e de modos de intervenção, que se podem utilizar nos hospitais, nas oficinas, nas escolas, nas prisões.” (FOUCAULT, 1983, p. 181). Nessa perspectiva, o filósofo francês afirma que toda vez que se necessitar impor uma tarefa ou um comportamento aos indivíduos de determinada coletividade “[...] o esquema panóptico poderá ser utilizado” (FOUCAULT, 1983, p. 181). Promovendo-se as devidas adaptações, ele é “[...] aplicável a todos os estabelecimentos onde, nos limites de um espaço que não é muito extenso, é preciso manter sob vigilância um certo número de pessoas.” (FOUCAULT, 1983, p. 181).

transformando o emprego fabril “[...] numa tarefa por toda a vida [...]” (BAUMAN, 2003, p. 37).

Ambas as tendências, uma explicitamente anti-comunitária e a outra como tentativa de reconstruir o sentido da comunidade da era pré-moderna, materializaram-se como formas administrativas que marcaram uma era de “[...] engenharia social [...]” (BAUMAN, 2003, p. 39).

A pós-modernidade, por sua vez, assinala, simultaneamente, a derrocada do *grande engajamento* e o início do *grande desengajamento*. Segundo Bauman (2003, p. 42), essa nova etapa refere-se aos “[...] tempos de grande velocidade e aceleração, do encolhimento dos termos do compromisso, da ‘flexibilização’, da ‘redução’, da procura de ‘fontes alternativas’.” Trata-se do início da era do pós-panóptico.

Isto porque, se no panoptismo o funcionamento da sociedade demandava uma estrutura para garantir “[...] que os encarregados ‘estivessem lá’, próximos, na torre de controle [...]”, nessa nova ordem, “[...] as pessoas que operam as alavancas do poder de que depende o destino dos parceiros menos voláteis na relação podem fugir do alcance a qualquer momento para a pura inacessibilidade.” (BAUMAN, 2001, p. 18).

Assim, para Bauman (2003, p. 42), no mundo pós-moderno, o rearranjo socioeconômico estabeleceu uma nova lógica em que os “[...] detentores do poder não têm o que temer [...]”. É que esse contexto inseguro, incerto, fluido, de grande precariedade e de “[...] opressiva sensação de ‘não segurar o presente’ gera uma incapacidade de fazer planos e segui-los [...]” (BAUMAN, 2003, p. 42), desagregando, por consequência, as formas de resistência, articulação e solidariedade, ingredientes da organização das grandes e tradicionais lutas reivindicatórias.

O autor de *Modernidade líquida* avalia que o desaparecimento dos “[...] pontos firmes e solidamente marcados de orientação que sugeriam uma situação social que era mais duradoura, mais segura e mais confiável [...]” – e que constituíam, com outros mais, o “[...] fundamento epistemológico [...]” da experiência comunitária – demarca a decadência “[...] ou ‘eclipse’ da comunidade [...]” (BAUMAN, 2003, p. 47-48). É que para os poderosos e bem-sucedidos, o “[...] desejo de ‘dignidade, mérito e honra’, paradoxalmente, exige a negação da comunidade.” (BAUMAN, 2003, p. 57).

O diagnóstico de Bauman sobre o sentido e a possibilidade da comunidade hoje é bastante ácido, muitas vezes induzindo a um pessimismo e uma perceptível incredulidade quanto ao futuro. Mas, ao dizer que só podemos enfrentar as aflições do mundo atual de forma coletiva, Bauman revela sinais de esperança reafirmando a idéia e o desejo da utopia comunitária, com uma advertência:

Se vier a existir uma comunidade no mundo dos indivíduos, só poderá ser (e precisa sê-lo) uma comunidade tecida em conjunto a partir do compartilhamento e do cuidado mútuo; uma comunidade de interesse e responsabilidade em relação aos direitos iguais de sermos humanos e igual capacidade de agirmos em defesa desses direitos. (2003, p. 134).

Com essas e outras reflexões, Bauman tenta demonstrar que a comunidade, pelo menos em seu sentido ortodoxo, desapareceu. Contudo, em suas próprias revelações do que foi e do que não é comunidade, podemos perceber que, no mínimo, ela se mira no horizonte.

As leituras de Bauman nos ajudam a pensar mais criticamente quando falamos de comunidade, num tempo em que essa palavra tem se tornado uma etiqueta para os mais distintos casos: comunidades aprendentes, comunidades de jovens, comunidades de gênero, comunidades esportivas, comunidades religiosas, comunidades econômicas, comunidades políticas, comunidades virtuais do orkut, comunidade da favela, comunidades de aprendizagens e discussões à distância etc.

Muitos dos nós que teciam a comunidade em sua origem – fazendo dela “[...] um lugar cálido, confortável e aconchegante [...]”, onde “[...] não há perigos ocultos em cantos escuros [...]”, em que “[...] todos nos entendemos bem, podemos confiar no que ouvimos, estamos seguros a maior parte do tempo e raramente ficamos desconcertados ou somos surpreendidos [...]” ou “[...] onde há um acordo natural e evidente [...]” – desapareceram e parece-nos distantes de serem reconstruídos (BAUMAN, 2003, p. 7-8). Há que se duvidar inclusive se chegaram mesmo a existir em sua plenitude. Contudo, ao menos em desejos manifestos, elementos que constituíam esteios do mundo comunitário continuam presentes neste contexto tão fluido, como diria Bauman.

Se é verdade que, se por um lado os elementos que caracterizavam a vida em comunidade⁸⁰, em sua existência mais original, não existem mais, por outro,

⁸⁰ Entre outros, podemos mencionar a própria delimitação geográfica de comunidade. Na versão das comunidades primitivas, o espaço era o fator primeiro da estrutura da comunidade. Pertencer a ela

muitos princípios ancestrais daquele modelo permanecem ainda vivos nas buscas utópicas da humanidade.⁸¹

Vejamos a seguir alguns elementos que delineiam o que temos chamado de Comunidade Freiriana.

4.3.2 A Comunidade Freiriana

Difícilmente fazemos uma tese sem que o objeto que investigamos tenha, a priori, um mínimo de ligação com nossa experiência existencial. De fato, se não há mesmo neutralidade no ato educativo, como reiterou tantas vezes Paulo Freire, é impossível que seja muito diferente na pesquisa acadêmica, visto ser essa parte inseparável da Educação. Ao menos em casos absolutamente esdrúxulos⁸², a própria escolha de um objeto é em si um ato político, isto é, ideológico. Só é possível se chegar a qualquer lugar, partindo-se de um determinado ponto. Qualquer pesquisa insere-se necessariamente num determinado *campo*⁸³, não podendo,

significava nascer, crescer, reproduzir e morrer no mesmo espaço. Hoje, por conta da fluidez moderna, como diria Bauman, não há propriamente o “nosso espaço”, ou se há, ele não o será por muito tempo. Os fluxos provocados pela dinâmica do capitalismo global, num certo nível, produz ingerências e alterações às vezes radicais na economia local.

⁸¹ A solidariedade, a compaixão, a busca por dignidade, mérito e honra, longe de desaparecer estão incrustadas nas culturas humanas.

⁸² Exemplo disso poderia ser, hipoteticamente, o caso de um pesquisador que, por razões múltiplas, “caísse” de pára-quedas num curso de pós-graduação. Ao invés de propor ou discutir qualquer foco de estudo com o orientador, recebe desse a missão de pesquisar um dado objeto em laboratório; por exemplo: o comportamento de classes nas sociedades de formigas saúvas “tcipt-23”. Ainda assim, o fato desse pesquisador estar alheio à escolha do objeto não configura neutralidade, uma vez que, de uma forma ou de outra, o objeto escolhido tem que ver com as razões político-ideológico-científicas do orientador e de seu *campo acadêmico*.

⁸³ Consideramos ser útil uma pequena contextualização do conceito de *campo* de que estamos falando. Para tanto, reproduzimos aqui uma síntese contida em minha dissertação de mestrado que tomou como instrumento de análises, entre outras, essa categoria bourdieusiana. “A noção de *campo* empregada por Bourdieu refere-se aos vários espaços sociais (científico, artístico, burocrático, político, religioso, literário, jurídico, intelectual, poder, produção cultural, econômico, filosófico, produção ideológica, instituições escolares, etc.), constituídos por uma ‘*estrutura de relações objetivas*’ (Bourdieu, 1989, p. 66, grifos do autor), onde se encontram e se relacionam os diversos agentes sociais, os quais têm suas posições fixadas *a priori* pelo capital social que possuem e que comportam sistemas de interações e relações concretas de forças e lutas simbólicas próprias de todo mercado como concorrência, monopólio, oferta, procura, capital, investimento, ganho, etc. Tais espaços se configuram por um conjunto de procedimentos, rituais e regras próprias, que se estabelecem internamente de forma explícita ou tácita. Cada *campo* possui suas características e variantes próprias; todavia, existem propriedades comuns – homologias estruturais e funcionais – a todos os campos, o que permite a construção de uma teoria geral dos campos (cf. Bourdieu, 1989, p. 67, grifo do autor). Portanto, o *campo*, nesse sentido, é entendido como um mercado de bens simbólicos, onde se manifestam relações de poder que se estrutura a partir de uma distribuição desigual de um *quantum* social que determina a posição que cada agente ocupa em seu interior, é um *locus* específico nas classes e/ou nas frações de classe, caracterizado por uma autonomia relativa, decorrente das especificidades do ‘jogo’ que se

dessa forma, ser neutra, o que não significa, por outro lado, estar vazia de criticidade.

Essa consideração nos parece necessária pelo fato de que o tema problematizado aqui neste item tem a ver com a nossa história pessoal. Moacir Gadotti e eu, juntamente com outros companheiros do Instituto Paulo Freire (IPF), participamos desde o início da discussão a respeito de uma *Comunidade ou Nação Freiriana*. Não se tratava de montar uma comunidade, mas de nomear um fenômeno que, desde a fundação do IPF, se configurava no cotidiano da instituição. Pessoas do Brasil e de muitos lugares do mundo nos procuravam⁸⁴, cotidianamente, por meio de telefonemas, e-mails e cartas para, entre outras demandas, tirar dúvidas, propor ações ou projetos e solicitar suporte teórico sobre questões pertinentes à teoria e à prática de Paulo Freire.

Outros ainda vinham presencialmente para conhecer o espaço que abriga e cuida de parte do legado material que o educador confiou à instituição, como a *Biblioteca Paulo Freire*, os *Arquivos Paulo Freire* e objetos pessoais, como quadros, fotos, títulos, prêmios etc. pertencentes ao autor de *Pedagogia do oprimido*. Soma-se a isso o conjunto de contatos obtidos com educadores e educadoras freirianas em inúmeros eventos nacionais e internacionais dos quais participaram e participam os educadores do IPF⁸⁵.

Embora esta tese não tenha uma instituição específica como objeto de estudo, sentimos a necessidade de, brevemente, situar o Instituto Paulo Freire neste contexto. Isto se justifica porque, nos últimos oito anos, ele ocupou grande parte da minha vida profissional, dividida que esteve entre o exercício de atividades educacionais naquela instituição e o ofício de professor. Esse espaço foi decisivo na gestação de meu interesse em investigar e tentar explicitar aspectos que considero relevantes no estudo desse educador. Além disso, parte significativa deste trabalho resulta, direta ou indiretamente, de pesquisa empírica e documental naquele espaço.

desenvolve em seu interior". (MAFRA, 2001, p. 28, grifos do autor)

⁸⁴ E ainda nos procuram. Todos os dias, de um tempo para cá, sem exceção, recebemos contatos à distância ou presenciais de pessoas das mais distintas regiões do Brasil e do mundo interessadas em dialogar sobre projetos, idéias e outras questões relativas ao legado de Paulo Freire.

⁸⁵ Há que se ressaltar que esse trabalho de mapeamento e organização dos dados da Comunidade Freiriana foi feito, até o final da década de 90, por Moacir Gadotti, Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha, atuais diretores da instituição.

4.3.2.1 O Instituto Paulo Freire e a Comunidade Freiriana

Como se pode conferir em sua página eletrônica (www.paulofreire.org), o Instituto Paulo Freire é uma organização não-governamental inaugurada, oficialmente, em 1992. Resultado da “[...] convergência de uma série de idéias e iniciativas [...]” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007c), tendo à frente Moacir Gadotti e José Eustáquio Romão, ambos intelectuais da educação brasileira e amigos pessoais de seu patrono, o Instituto Paulo Freire teve sua origem num encontro de Paulo Freire com amigos, em Los Angeles, em 1991. Entre os presentes estavam Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres, Pilar O’Cádiz e Peter MacLaren. De acordo com as informações institucionais,

Paulo Freire fora convidado para proferir uma conferência na Universidade da Califórnia (Ucla) e, logo após sua fala e debate, reuniu-se com os amigos para uma conversa informal. Empolgado e sensibilizado com o envolvimento dos educadores presentes à conferência, bem como com o de outros educadores brasileiros e de outros países com as causas da educação dos deserdados do mundo, Paulo Freire destacou a importância da existência de um Instituto que pudesse proporcionar o encontro de pessoas e instituições que pesquisassem ou trabalhassem em torno dos mesmos princípios que fundamentam a sua pedagogia. Desejava reunir pessoas que, movidas pelos mesmos sonhos, pudessem aprofundar suas reflexões, melhorar suas práticas e se fortalecer na luta pela construção de um mundo mais feliz. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007c).

Desde o início, Paulo Freire participou ativamente da organização da instituição, indicando nomes de educadores e educadoras para o Conselho Internacional, formado por pessoas que compartilhavam a pedagogia freiriana no mundo. Em setembro de 1992, inaugurou-se, em São Paulo, a sede do Instituto Paulo Freire, tendo em seu núcleo fundador os educadores Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Walter Esteves Garcia e Carlos Alberto Torres⁸⁶. Mesmo

⁸⁶ Gostaríamos de justificar aos leitores desta tese que, dada a natureza deste trabalho, em muitos momentos, recorreremos às referências teórico-biográficas adquiridas especialmente por meio de contatos diretos (entrevistas, encontros, cursos etc.) de alguns freirianos, no desenvolvimento de nossas reflexões. Nesse sentido, desejaríamos incluir as ricas contribuições de muitas outras pessoas que pesquisaram e/ou participaram de experiências diretas com Freire, contudo, isso não nos foi possível executar. Por isso, entre tantos pesquisadores brasileiros e de outros países que, com afinho, se dedicam aos estudos da vida e da obra de Paulo Freire, contamos, especialmente, com as contribuições de Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão e Carlos Alberto Torres. Apresentamos aqui algumas razões de nossas escolhas:

a) Questões objetivas. Dadas as necessidades de tempo, espaço e recursos financeiros, tornou-se impossível contatar tantas pessoas, igualmente importantes, no Brasil e no mundo, que conviveram

envolvido em atividades paralelas, sobretudo relacionadas ao magistério e a eventos nacionais e internacionais, Paulo Freire esteve presente nas principais decisões da instituição até por ocasião de sua morte.

Desenvolvendo atividades de “[...] pesquisas, estudos, trabalhos de consultoria, cursos, realização de eventos e produção e publicação de várias obras importantes da reflexão pedagógica contemporânea [...]” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007c), o Instituto ampliou muito a sua atuação nos últimos sete anos, em quinze de história. Do núcleo paulista, hoje Sede Mundial do IPF, tornou-se uma *rede internacional de pessoas e instituições* com representações em dezenas de países.

Atualmente, o Instituto está estruturado internamente em três grandes movimentos: Educação de Jovens e Adultos, Escola Cidadã, Cidadania Planetária. São chamados de “movimentos” porque concebidos em permanente construção. Por dinâmicas próprias, princípios, estrutura organizacional e objetivos eles são freqüentemente avaliados, revistos e atualizados à luz dos desafios dos novos contextos e das necessidades geradas nas ações da instituição.

Cada movimento incorpora em si projetos específicos. Alguns são permanentes, como o projeto de *Ecopedagogia* e a *Cátedra do Oprimido*; outros, pontuais, a exemplo do *Projeto Memória 2005 - Paulo Freire: educar para transformar*, do *Sesi-Educa*, do *Sincere*, do *Cultura Viva*, da pesquisa *Globalização e Educação*, do *Programa da Escola Cidadã de Osasco*. Entre permanentes e pontuais, foram desenvolvidos cerca de vinte grandes projetos em 2005, no IPF.

Embora com propostas e fins específicos, os projetos do IPF têm em comum o referencial paulo-freiriano na composição de seus princípios, objetivos e conteúdos político-pedagógicos. É uma prática institucional incentivar os educadores da instituição a transitarem em atividades de vários projetos, ainda que estejam mais vinculados ou coordenando um movimento específico. É que, transversalmente aos

e/ou desenvolveram trabalhos com Freire;

b) Razões qualitativas. Esses três nomes, além de terem trabalhado ou convivido durante muito tempo com Freire (Gadotti por mais de vinte anos; Romão e Carlos por mais de uma década), figuram, segundo nossa interpretação, entre os mais destacados freirianistas (estudiosos de Paulo Freire) da atualidade, tanto pelo que já produziram como pelo que estão desenvolvendo em termos de estudos relativos aos paradigmas freirianos;

c) Acessibilidade. São educadores-pesquisadores com os quais convivemos nos últimos oito anos e que nos subsidiaram com inúmeros depoimentos e reflexões, seja em momentos de estudos e seminários em círculos de cultura, seja em entrevistas específicas para este trabalho, seja no desenvolvimento de projetos educacionais, ou mesmo na informalidade e nas exigências do nosso trabalho cotidiano.

projetos, há um esforço de se trabalhar e incorporar os princípios ético-político-pedagógicos que dão sentido e identidade à instituição.

Nossa experiência no IPF tem sido nesta perspectiva transversal. Coordenando movimento e projetos, participando de variados campos de ação educacional, seja no âmbito da formação educativa, organização de eventos educacionais ou mesmo na produção de material pedagógico. Além disso, atuamos no trabalho de mapeamento e atendimento das demandas da Comunidade Freiriana.

Nesse trabalho, observamos que a partir dos anos 70, e, em especial, a partir da década de 90, muitos institutos, cátedras, escolas, centros e núcleos de estudos e pesquisas, diretórios e centros acadêmicos, periódicos e publicações, em todos os continentes, passaram a adotar o nome de Paulo Freire como patrono de suas entidades. Somam-se a essa rede variados espaços de saberes que também elegeram Paulo Freire como nome institucional: bibliotecas, centros de convivência, salas de estudo e encontro, teatros, auditórios, ruas, prêmios educacionais, conjuntos habitacionais, entre outros.

Desde a sua fundação jurídica em 1992, educadoras e educadores, por diversificadas razões e meios (cartas, e-mails, visitas, telefonemas, fax, fóruns, encontros, cursos etc.), vêm estabelecendo contatos com o Instituto Paulo Freire (IPF) para manifestar sua simpatia e adesão ao ideário de Freire. Nesses contatos diários, a Comunidade Freiriana apresenta uma demanda variada ao IPF que, mesmo com o esforço e boa vontade de todos, é impossível de ser atendida em sua totalidade. São solicitações variadas: doação de material, visitas ao IPF, cursos, mini-cursos, palestras, entrevistas, pesquisas, orientações de trabalhos, *aconselhamento* pedagógico, resenhas de obras de Freire etc. Há pedidos absolutamente impossíveis de atendimento, como os casos de pessoas que, desconhecendo o falecimento de Freire, desejam uma entrevista ou uma palestra com o educador.

Há casos curiosos, como o de um militar da Força Aérea Brasileira que, educadamente, nos solicitou um vídeo de Paulo Freire a ser usado em sua defesa de mestrado, cujo tema remetia-se a uma metodologia de instrução de vôo na perspectiva freiriana. Outro caso interessante é o de uma criança do Chile que nos procurou para saber como alfabetizar a sua empregada doméstica pelo Método Paulo Freire. Existem muitos pedidos também de pesquisadores interessados em

debater ou conhecer aspectos teóricos de Freire. Visitas à instituição são quase diárias, de pessoas que chegam de inúmeras regiões do Brasil e de distintos lugares do mundo⁸⁷.

Existem também demandas de pessoas que solicitam assessoria do IPF para fundar ou organizar uma instituição freiriana. Nesse tipo de demanda destacam-se as cátedras Paulo Freire e os institutos Paulo Freire. Nestes anos, surgiram mais de cinquenta instituições dessa natureza, em diversos lugares no mundo, de forma que há grupos em todos os continentes desenvolvendo ações, influenciados pela pedagogia freiriana.

Sem exercer ingerência sobre tais entidades, que nascem e permanecem autônomas, o IPF tem sido um animador freqüente dessas iniciativas. Colaborando e cooperando na fundação e consolidação desses novos espaços, na medida de suas possibilidades, desenvolve atividades em parcerias com essas instituições freirianas⁸⁸.

A perspectiva freiriana defende a autonomia e a diferença, como elementos invioláveis de cada pessoa e de cada cultura. Contudo, as especificidades culturais, quando manipuladas, tornam-se justificativas para situações de violência e de opressão. Por isso, sem confundir independência com o *laissez-faire*, a distinção proposta por Freire, e perseguida pelo IPF nesse trabalho de orientação e apoio institucional, é a defesa da cultura e da autonomia sempre como instrumentos de construção ética para a justiça social e a paz.

A isto chamamos de espírito freiriano. Ao falarmos de espírito aqui não o estamos fazendo do ponto de vista metafísico. O sentido usado por nós se traduz pela idéia de identidade entre os freirianos na maneira de educar, de produzir saberes, e de agir socialmente. Em nosso entendimento, essa perspectiva leva em conta o oprimido como sujeito e destinatário da pedagogia e a ética crítico-

⁸⁷ Aqui um parênteses de agradecimento ao nosso querido “Lute” (Lutgardes Costa Freire), nosso companheiro que, impecavelmente, com perene doçura e atenção, propicia conosco uma calorosa e humana acolhida aos visitantes. Lute, responsável também pelos “Arquivos Paulo Freire”, além de sua imensa contribuição de educador às outras demandas institucionais, tem a vantagem de ser poliglota. Graças ao seu talento, aliado às andanças de seu pai, a quem acompanhou durante todo o exílio da família, é a comunicação mais fluente em francês, espanhol e inglês, além, é claro, do correto e estético português recifense, imprescindíveis numa das missões mais importantes do IPF que é acolher aqueles e aquelas que desejam conhecer mais de perto um pequeno espaço do imenso legado material e humano de Freire.

⁸⁸ Exemplos disso são a pesquisa internacional *Globalização e Educação*, realizada pelos institutos Paulo Freire de dezesseis países e o *Sincere*, um projeto desenvolvido com estados da Comunidade Européia. Na verdade, destacamos aqui apenas algumas atividades de um dos movimentos (nesse caso, o Movimento *Universitas* Paulo Freire) do Instituto Paulo Freire.

humanizadora, politicamente orientada à transformação do sujeito individual e coletivo.

Tal espírito, à medida que impregna pensamentos e ações de pessoas em todo o planeta, constitui-se no elemento mais substancial e definidor do que vem a se chamar Comunidade Freiriana. Uma tentativa de dar organicidade a essa comunidade se materializa no Movimento *Universitas* Paulo Freire. É sobre isso que falaremos a seguir.

4.3.2.2 A *Universitas* Paulo Freire – UNIFREIRE

Após a morte de Paulo Freire, passou-se a realizar, a cada dois anos, em diferentes países, o *Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire*. O primeiro em São Paulo (1998), o segundo em Bolonha (2000), o terceiro em Los Angeles (2002), o quarto na Cidade do Porto, (2004), o quinto em Valência (2006). O próximo encontro, em 2008, pela proximidade com a primeira década da morte do educador, será realizado, novamente, em São Paulo.

O *Fórum Paulo Freire* é um encontro em que educadoras e educadores freirianos se reúnem para, em torno de uma temática geral, apresentar e debater os seus estudos, trabalhos, pesquisas e sua práxis educacional. Nas cinco edições do fórum participaram representantes de mais de setenta países, representando povos dos cinco continentes. Tradicionalmente, ao final dos três dias que seguem ao encontro, tira-se um encaminhamento comum. Registrado em forma de carta-manifesto, o documento do Fórum torna-se uma referência político-pedagógica, cuja função, entre outras, é orientar a práxis das pessoas que se sentem identificadas com o legado freiriano.

Na *Carta de São Paulo* (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007a), que selou o primeiro encontro, cujo título foi *O legado de Paulo Freire* (GADOTTI; MAFRA, 2004, p. 18), afirmou-se o compromisso com os princípios freirianos, “[...] para a continuidade e avanço da reflexão e fortalecimento das lutas dos oprimidos, como potencialização de perspectivas, como instrumento permanente de diálogo com o mundo e com as mulheres e os homens [...]”.

Destacou-se também o cuidado e a necessidade de um olhar atento e crítico “[...] a toda forma de mitificação, deturpação ou usos indevidos da obra de Paulo Freire [...]”. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007a).

Registrou-se igualmente, naquele espaço, o reconhecimento e respeito “[...] à alteridade, às identidades específicas, à diversidade cultural e à pluralidade de concepções [...]” (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007a), desde que essas não firam os direitos fundamentais da pessoa humana. O documento chama a atenção ainda para o posicionamento crítico à mitificação do legado de Freire e convoca os freirianos para o combate a

[...] qualquer ortodoxia ou utilização de seus princípios e idéias como “receitas” ou modelos, de modo a ratificar a própria dialética de sua permanente reinvenção epistemológica, metodológica e praxiológica de sua incessante atualização da “leitura do mundo”, transformado pelos avanços tecnológicos e pelos processos de reestruturação social – usar este legado como modelo significa trair a própria orientação de Paulo Freire, que enfatizava os processos e não os produtos. (INSTITUTO PAULO FREIRE, 2007a).

Seguindo as linhas gerais do documento do primeiro Fórum e reafirmando os princípios freirianos, a *Carta de Bolonha* assinalou o nascimento do Movimento *Universitas* Paulo Freire – UNIFREIRE. Por meio dele, tratava-se de gestar

Um movimento pela aprendizagem solidária e cooperativa, participando de uma organização nova da sociedade baseada na solidariedade ativa (sociedades pós-capitalistas), criando redes de colaboração solidária em todos os níveis (locais, regionais e mundiais) e buscando a construção democrática de uma alternativa pós-capitalista à globalização excludente. (MAFRA, 2003)

Em outras palavras e em consonância com o sentido anterior, o Movimento *Universitas* Paulo Freire

Constituiu-se num conjunto de compromissos e princípios assumidos por pessoas empenhadas em realizar a utopia de uma universidade consubstanciada pelas idéias de universalidade e de pluralidade, condições éticas para edificar a cidade do saber da nação freiriana e de todos os que com ela se identificam. (MAFRA, 2003)

De acordo com a Carta, esse movimento trabalharia na perspectiva de se construir uma universidade livre, a Universidade Paulo Freire. Mas, não nos moldes de uma universidade comum, academicista, elitizante e meritocrática. A idéia era recuperar o seu sentido mais original; daí a distinção de *Universitas*. Em sua gênese, ainda no Medievo do século XII, a *Universitas*, que etimologicamente porta o sentido de *várias nações*, constituiu-se numa alternativa à educação escolástica, impregnada que estava pelo absolutismo dos dogmas religiosos. Para desenvolver um estudo mais livre e científico, estudantes de várias nações, em algumas cidades européias, passaram a contratar professores dando a essa instituição o caráter transnacional.

Nada mais simbólico que lançar o movimento em Bolonha, berço da primeira universidade.

A proposta do encontro de Bolonha refundava, então, o sentido de universidade marcado não somente pelo conjunto formado por professores, alunos e prédios, mas, por um *espírito*. O espírito freiriano “[...] que une, hoje, em muitas partes do mundo, um conjunto de pessoas e de instituições [...]” (GADOTTI; MAFRA, 2004, p. 59).

Embora oficializada em Bolonha, a UNIFREIRE tem seu lastro na formação das primeiras *cátedras* Paulo Freire. Segundo Gadotti e Mafra (2004, p. 4), “[...] ela resulta, na verdade, de uma caminhada que, em grande medida, representa o sonho do próprio Paulo Freire, visto que sua origem remonta à época em que ele ainda se encontrava entre nós.”

Ainda no início da década de 90, Jacinto Ordoñez, Francisco Gutiérrez e Paulo Freire haviam discutido a possibilidade de se criar um centro de estudo, pesquisa e docência que trabalhasse na perspectiva da educação libertadora e popular. Esse espaço se chamaria *Centro Internacional de Prospectiva em Educação e Comunicação* (GADOTTI; MAFRA, 2004, p. 5). O centro teria núcleos em Costa Rica, Los Angeles⁸⁹ e São Paulo. Esses três núcleos incentivariam a formação de cátedras de estudos em toda a América Latina. De início, seriam formadas as cátedras Herbert McLuhan, Oscar Romero, Rigoberta Menchú e Paulo Freire.

⁸⁹ Pode-se perguntar o porquê da inclusão de Los Angeles, visto que o foco seriam trabalhos relativos à América Latina. É que, na época, Carlos Torres, sociólogo argentino, era diretor do Centro de Estudos Latino-americanos da Universidade da Califórnia.

Em 1996, o próprio Paulo Freire propôs que se criassem, no Instituto que leva o seu nome, cursos de especialização para atender as variadas demandas de várias partes do mundo que apareciam a ele e à instituição. Esses cursos, inspirados na idéia das cátedras, seriam de pós-graduação em educação. Moacir Gadotti, Carlos Alberto Torres e Donaldo Macedo, sob orientação geral de Paulo Freire, seriam os coordenadores desses cursos. De fato, chegou-se a estruturar um primeiro curso.

A primeira proposta estruturou-se em torno de um curso de especialização para estudantes estrangeiros sobre o *Pensamento de Paulo Freire*, contando com a presença de Paulo Freire, como um dos docentes. Os alunos teriam aulas de manhã e à tarde. No primeiro período, Paulo Freire coordenaria os debates em torno das questões levantadas pelo grupo de estudos. No segundo, eles participariam de grupos de trabalho e discussões com outros professores para consolidação das teses discutidas pela manhã e para o início do processo de orientação. Essa foi a proposta de curso apresentada por Paulo Freire e discutida pela equipe da sede central do IPF. (GADOTTI; MAFRA, 2004, p. 6, grifos dos autores).

Além das aulas teóricas, alunos e alunas teriam atividades de campo. Conhecer e avaliar experiências inspiradas na pedagogia libertadora eram algumas delas. O início das atividades estava previsto para a segunda quinzena do mês de maio de 1997. Entretanto, o projeto foi abortado, visto que Paulo Freire falecera no dia 02 de maio desse mesmo ano. Contudo, a idéia das cátedras não apenas permaneceu, como tornou-se realidade.

Vejamos abaixo, a edição dos dez princípios, teses e encaminhamentos da Carta de Bolonha, como disse Romão⁹⁰, “[...] a certidão de nascimento [...]” (MAFRA; GADOTTI, 2004, p. 5) da UNIFREIRE:

[...] criar, em cada Instituição de Ensino Superior, um núcleo da Universitas Paulo Freire [...].
 [...] [voltar-se] para a formulação e concretização dos princípios e dimensões da planetaridade, do processo civilizatório, da eticidade e da democracia.
 [...] [buscar] outros procedimentos que permitam a construção do saber [...].

⁹⁰ José Eustáquio Romão, junto com Moacir Gadotti, é o principal responsável pela concepção, sistematização e articulação internacional do projeto UNIFREIRE. Desde o início da proposta, o autor desta tese tem trabalhado junto a essa coordenação nas atividades internas do Instituto Paulo Freire, órgão responsável pela direção do movimento. Além desses nomes, Ângela Antunes (Brasil), Azril Bacal (Suécia), Margarita Gomez (Argentina-Brasil) e Fausto Telleri (Itália) compõem o primeiro Comitê Diretivo da UNIFREIRE. Neste momento, a partir das discussões do último encontro do Fórum Paulo Freire, essa estrutura está sendo rediscutida.

[...] [tomar] o saber instituído [apenas] como ponto de partida para o instituinte, através de processos dinâmicos de incorporação da sabedoria de todos os segmentos sociais, tomando os universos simbólicos de construção da existência dos oprimidos como contextos geradores dos seus próprios processos pedagógicos.

[...] [ter] como meta a reinvenção do espírito *universitas* da instituição, como estratégia para neutralizar o caráter corporativo que acabou por nela predominar em muitos lugares, através da construção da dimensão da planetaridade, também contraposta ao globalismo, voltado para forjar um projeto de sociedade individualista, meritocrático, discriminatório e excludente.

[...] no espírito de universidades populares [...] [desenvolver-se] na linha da Escola Superior Cidadã, portanto, inspirada no princípio de que a informação é um direito primário fundamental [...].

[...] [tomar como ponto de vista a] objetividade científica, que só se obtém com a leitura do mundo, isto é, com uma rigorosa abordagem, através do método científico, das determinações naturais e sociais.

[...] [condenar] toda e qualquer forma de discriminação, dominação e exclusão.

[...] [observar] os seguintes princípios: aprender precede a ensinar e ensinar se dilui na experiência fundante de aprender; não se ensina apenas conteúdos, mas a aprender, isto é, a pensar certo; pensar certo é estar sempre em dúvida com as próprias certezas, a partir da [...] observação do mundo; a curiosidade ingênua deve ser substituída pela curiosidade epistemológica.

[...] [buscar] o reconhecimento de todas as titulações e certificações de quem, formal ou informalmente, concluir estudos, pesquisas e práticas caracterizadas pelos princípios contidos nesta Carta.

Almejando o internacionalismo das primeiras universidades, mas superando o caráter elitista que também marcara tais instituições, a UNIFREIRE propõe firmar-se como

[...] uma universidade internacional para o empoderamento de pessoas e instituições, uma cooperativa social para o conhecimento, registrada no Brasil e inspirada no legado de Paulo Freire, lutando pela justiça, pelo amor, pela beleza, pelos/com os oprimidos, os marginalizados, os pobres, as vítimas de injustiças, de racismo e de toda forma de exclusão etc. Revela-se, assim, num centro articulador, transnacional, configurado pela utilização educativa do espaço virtual e presencial, onde a informação e o conhecimento sejam mediados pelos ideais e pela ética freiriana e, ao mesmo tempo, norteados pelo rigor científico e pela radicalidade na democratização de sua disseminação. Todos são, simultaneamente, educandos e educadores. (MAFRA, 2003)

Seguindo essa linha de pensamento, a UNIFREIRE é entendida como

[...] um espaço que, na era da informação, animaria a construção coletiva do conhecimento e onde todos podem “dizer a sua palavra” (Paulo Freire), oferecendo possibilidades concretas de libertação. Para tanto ela ocuparia um espaço público não-estatal, ou no sentido habermasiano, uma esfera pública cidadã, conectando grupos, redes e movimentos, formando para e pela cidadania.⁹¹ (MAFRA, 2003).

Os outros encontros do Fórum Paulo Freire que se seguiram a Bolonha, em consonância com os princípios, teses e compromissos firmadas nessa Carta e no documento de São Paulo, se realizaram em torno desse espírito. O III Encontro do Fórum Paulo Freire de Los Angeles, *Educação: o sonho possível*, em 2002, construiu um documento geral, intitulado *Eleições Planetárias: carta aberta ao povo brasileiro*. O manifesto chamava a atenção para o perigo de ações intervencionistas (interna e externa) que poderiam acontecer antes, durante e depois do processo eleitoral. É que, naquele momento, pesquisas já apontavam uma eminente vitória de Luis Inácio Lula da Silva.

Embora não se assumisse explicitamente naquele documento um apoio direto ao candidato opositor, temia-se a repetição de episódios dramáticos que ocorreram na América Latina quando representantes populares chegaram ao poder ou estiveram próximos deles⁹². Nesse documento, os educadores e educadoras presentes assim se posicionaram:

[...] Manifestamos, respeitosamente, acima de qualquer posição partidária, nossa solidariedade para com a decisão soberana do povo brasileiro quanto a quem deve entregar os destinos de seu país, nos próximos quatro anos. Ao mesmo tempo, rechaçamos, veementemente, qualquer pretensão intervencionista, de quem quer que seja – nem de outros Estados, nem de organizações extra-estatais – no pleito brasileiro, ou nos processos de construção da democracia de qualquer país do Mundo. (ELEIÇÕES..., 2007)

⁹¹ Em 2004, Moacir Gadotti e eu, com a colaboração de Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha, produzimos um primeiro levantamento interpretativo da caminhada da UNIFREIRE. Esse trabalho foi apresentado no IV Encontro do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto (Portugal). Trata-se do caderno *Universitas Paulo Freire – UNIFREIRE: comunidade freiriana no mundo*; um balanço de suas atividades até aquele momento e uma projeção de ações futuras. Esse material está disponível para consulta no Instituto Paulo Freire.

⁹² Os casos de Salvador Allende, assassinado pelo golpe de Pinochet, no Chile, e do próprio Lula nas eleições de 1989 – quando a grande mídia encabeçou uma velada (às vezes aberta) campanha em favor do candidato Collor e contra o candidato operário – dão razão ao temor contido no manifesto de Los Angeles.

No IV Encontro, realizado na Cidade do Porto, em 2004, a temática que conduziu os trabalhos foi *Caminhando para uma cidadania multicultural*. No final de quatro dias, o encontro se encerrou com a proclamação de um documento que incorporou o título do encontro. Reafirmando os princípios dos documentos anteriores e salientando a relevância da problemática multi e intercultural, os freirianos reunidos em assembléia geral assumiram os seguintes compromissos:

1. Lutar para superar a situação de opressão das pessoas, comunidades e povos para que se tornem sujeitos de seus direitos e valores e assumam a educação com sonho possível.
2. Contribuir para potencializar as iniciativas relacionadas com o projeto eco-político-pedagógico das diferentes comunidades.
3. Integrar redes locais, nacionais e mundiais de pessoas e de instituições para a valorização e fortalecimento de formas de Cidadania Multicultural Planetária, numa perspectiva de questionamento crítico e de combate ao neoliberalismo e de outras formas de poder hegemônico.
4. Contribuir para os movimentos sociais, especialmente no âmbito da justiça, da luta pela paz e da defesa dos princípios da “Carta da Terra” (1999), do “Manifesto 2000” (Unesco), da “Declaração do Milênio” (2000), dos documentos aprovados nos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire, bem como de todos aqueles já consagrados nas amplas discussões nacionais e internacionais, como reivindicação ético-libertadora dos povos – e, particularmente, os do Fórum Mundial de Educação e do Fórum Social Mundial.
5. Reafirmar a educação, o conhecimento, a ciência e a tecnologia como direitos de todos e de todas, recusando, veementemente, a sua mercadorização, como vem sendo defendida por agências bilaterais e multilaterais, especialmente pela Organização Mundial do Comércio (OMC). (ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE, 2004).

No V encontro do Fórum, sediado em Valência, os trabalhos giraram em torno do tema: *Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida*. Nesse evento, novamente, as questões relativas à UNIFREIRE foram discutidas. Dessa vez, levando em consideração a proximidade dos dez anos do Fórum a realizar-se em 1998 e, sobretudo, da nova configuração que a Comunidade Freiriana adquiriu nesse período, tratou-se de iniciar uma discussão em nível mundial sobre a estrutura organizacional da UNIFREIRE e o papel dos institutos Paulo Freire nesse contexto. Nesse momento, o documento de Valência está sendo estudado e discutido para que, no quinto encontro do Fórum Paulo Freire

sejam tirados novos encaminhamentos a respeito da organização e articulação da Comunidade Freiriana.

No tópico a seguir, apresentaremos uma pequena síntese da caminhada da *Universitas* Paulo Freire.

4.3.2.3 Ecos freirianos no grito de outro mundo possível

Não é preciso ser estudioso do campo social, mas apenas ter noções mínimas sobre história para saber que, desde o final do século XIX, a presença da filosofia marxista no pensamento político é inegável. No tocante à teoria crítica, ela é hegemônica. Aliás, falar de teoria crítica é, antes de qualquer coisa, remetermo-nos à escola marxista, precisamente, ao conhecido grupo de Frankfurt.

Da mesma forma, guardadas as distinções e proporções, é senso comum entre os estudiosos do assunto assinalar a marca de Paulo Freire no que diz respeito à Educação, principalmente à Educação Popular, a partir da segunda metade do século XX. Basta recordarmos o fato de que as teses freirianas, sobretudo a partir de *Pedagogia do oprimido*, antes até de sua publicação em português, já tiveram uma penetração em escala global⁹³.

Sabe-se também que, na década de 80, pelo menos no debate acadêmico, houve um certo refluxo – ou tentativa de – das idéias de Paulo Freire, as quais sofreram intensas críticas. Isso ocorreu em outros países, mas sobretudo no Brasil, inclusive, entre muitos que se diziam tributários das idéias do educador Pernambucano. Não nos custa recordar, o trabalho de Vanilda Paiva⁹⁴, publicado em 1980, *Paulo Freire e o nacionalismo desenvolvimentista*, e os escritos de uma leva de autores fundadores ou adeptos da corrente pedagógica intitulada *histórico-crítica*, popularmente conhecida como *pedagogia dos conteúdos* ou *crítico-social dos conteúdos*.

⁹³ Relembramos aqui que, mesmo antes de sua publicação em português, o livro já havia sido traduzido para o inglês, espanhol, francês, alemão e italiano. (FREIRE, 1999c, p. 62).

⁹⁴ Alguns não identificam Vanilda Paiva como herdeira da tradição freiriana. Entretanto, ela mesma, em dedicatória de próprio punho em seu livro ao pedagogo, reconhece essa influência. No exemplar que se encontra nos *Arquivos Paulo Freire*, do IPF, ela diz textualmente: “Paulo, este livro é o maior atestado não só da tua importância na minha formação, mas do meu respeito e admiração por teu trabalho e por tua pessoa. Vanilda. Rio, 4 de agosto. 80”.

Entretanto, apesar desse breve hiato⁹⁵, já a partir do final da década de 80, o pensamento de Paulo Freire, sempre em evolução, teve uma ascensão e um revigoramento indiscutível. Para além de suas obras, até aquele momento, o marco maior de sua práxis, tanto pelo desafio como pela visibilidade que o recolocou no cenário educacional brasileiro e mundial, foi a sua gestão como Secretário de Educação em São Paulo (1989-1992). É o que revela o estudo mais denso sobre a administração de Paulo Freire, realizado por três pesquisadores internacionais. Para Torres, O'Cadiz e Wong, (2003, p. 286), “[...] tanto para os movimentos sociais como para o poder municipal no *Brasil e em outros lugares*, criar e sustentar uma política educativa tecnicamente competente, eticamente sólida e politicamente exequível representou um imenso desafio.” (grifos nossos).

Após a saída da Secretaria de Educação, Freire permaneceria até a sua morte em intensa atividade docente e intelectual. No trabalho de sistematização e mapeamento da Comunidade Freiriana, no IPF, que vimos realizando desde 2000, percebemos um exponencial crescimento em relação ao interesse sobre os estudos e a práxis de Paulo Freire.

Observamos que a partir dos anos 70 e, em especial, a partir da década de 90, muitos institutos, cátedras, escolas, centros e núcleos de estudos e pesquisas, diretórios e centros acadêmicos, periódicos e publicações, em incontáveis nações – europeias, africanas, asiáticas, oceânicas e americanas –, passaram a adotar o nome de Paulo Freire como patrono de suas entidades. Somam-se a essa rede variados espaços que também elegeram Paulo Freire como nome institucional: bibliotecas, centros de convivência, salas de estudo e encontro, teatros, auditórios, ruas, prêmios educacionais, conjuntos habitacionais, entre outros.

Não caberia nesta tese, seja por espaço seja por distanciar de nosso objeto central, examinar o trabalho dessas instituições. São milhares espalhadas pelo mundo. Isso não é exagero⁹⁶. Apenas a título de ilustração faremos uma breve contextualização de algumas delas⁹⁷.

⁹⁵ Rigorosamente, excetuando-se certos espaços acadêmicos, falar em descontinuidade de presença de Freire seria exagero. Salvo no período próximo à morte de sua esposa Elza, suas atividades continuaram intensas na década de 80, seja lecionando na Universidade, escrevendo, ministrando cursos e conferências nacionais e internacionais, seja na práxis de educador popular.

⁹⁶ Para se ter uma idéia, apenas no IPF, uma das tantas instituições freirianas, chegam mensagens diárias de pessoas das mais distantes e variadas partes do mundo com alguma demanda educacional vinculada ao pensamento e à prática do educador.

⁹⁷ Levantamento extenso dessas instituições está sendo ainda feito por nós e, como já o dissemos, sua primeira versão se encontra disponível nos arquivos do Instituto Paulo Freire e no caderno *Universitas Paulo Freire* – UNIFREIRE (GADOTTI; MAFRA, 2004).

Em todos os países americanos e europeus, provavelmente, sem exceção encontraremos movimentos, pessoas e instituições com ações educacionais inspiradas no paradigma freiriano. Além do eixo América-Europa, há instituições na África, entre outras, na Universidade de Kuazulu-Natal, onde se formou, em 2006, a sede sul-africana do IPF. Lá, suas atividades são de natureza, sobretudo, acadêmica, porém, voltadas para o estudo da educação popular. No ano de 2006, em setembro, realizou-se ali um grande encontro para discussão a respeito da realidade africana e latino-americana.

Também em Johannesburg, Paulo Freire é uma presença. Em 2005, a Umtapo, instituição não-governamental que trabalha com Educação de Adultos e cultura da paz homenageou o educador brasileiro com o Steve Biko Award⁹⁸. Trata-se de um prêmio anual destinado às pessoas que se destacaram na África na luta por justiça e paz. Até 2004, apenas africanos recebiam essa premiação. Em 2005, decidiu-se homenagear também pessoas de outros continentes que se dedicaram ao mesmo propósito. Paulo Freire foi o primeiro nome escolhido. Fátima Freire, representando a família, recebeu o prêmio e participou da homenagem póstuma ao pai. Na ocasião, a entidade assim se referiu ao educador:

Paulo Freire (1921-1997) popularised the need for critical awareness/conscientisation as a tool in the peaceful struggle for a better world. He placed emphasis on the need for the educator to transform the classroom environment. He died in May 1997 but his work continues today through the voices of others who carry his message⁹⁹. (STEVE BIKO AWARD, 2007).

Também em Pretória e na Cidade do Cabo há grupos freirianos atuantes. Em Angola, a Associação Angolana para a Educação de Adultos (AAEA) é outro espaço que trabalha com princípios freirianos. Em Gana e Guiné-Bissau há igualmente trabalhos inspirados no educador, sendo que, neste último país, Sérgio Guimarães, que trabalhou e publicou livros a partir de diálogos e entrevistas com Freire, é o principal articulador da práxis freiriana. No Senegal, a Association Nationale pour

⁹⁸ Steve Biko foi contemporâneo de Mandela na luta contra o Apartheid. Porém, antes do líder que se tornaria presidente do país, introduziu a luta não violenta contra o regime racista, razão pela qual foi assassinado em 12 de setembro de 1977.

⁹⁹ "Paulo Freire (1921-1997) popularizou a necessidade da consciência/conscientização crítica como ferramenta na luta pacífica por um mundo melhor. Enfatizou a necessidade do educador transformar o ambiente da sala de aula. Ele faleceu em maio de 1997, mas seu trabalho continua hoje nas vozes de outras pessoas que assumem a sua mensagem."

l'alphabetsation et la formation des adultes – ANAFA, é também um espaço que se inspira na obra do brasileiro.

Na Austrália, há freirianos atuantes em Sydney e Vitoria. Na Índia, em Orissa, Mumbai e Calcutá, onde existe também um núcleo do Instituto Paulo Freire, fundado em 2005. Na Indonésia, Andik Hardiyanto, educador popular, trabalha com a metodologia freiriana em educação com excluídos. Em Tel Aviv, o Center of Critical Pedagogy é uma referência do legado de Freire. Em Moçambique, Montserrat Cuña, professora espanhola, trabalha com educação popular no Centro Público de Educación de Personas Adultas “Paulo Freire”. No Paquistão, Zafar Iqbal é Director Trust for Rural Development, espaço que se identifica com os princípios da pedagogia do oprimido. O mesmo acontece no Kenya no Adult Learners Association.

Dentre as mais de vinte categorias institucionais que identificamos, destacam-se as Cátedras e os Institutos Paulo Freire que, juntos, levando-se em conta as entidades em plena atividade e aquelas ainda em formação, totalizam mais de setenta instituições, em todo o mundo. Algumas possuem atividades apenas locais. Outras atuam em nível também internacional.

As cátedras são instituições autônomas e, em geral, desenvolvem atividades na perspectiva de *estudos para formação interna, pesquisa, cursos, mini-cursos, palestras e ações de intervenção social*, em variados níveis. Já se constituíram, entre outros, nos seguintes lugares: em Avellaneda, Rosário, Entre Rios, Luján e San Luis, na Argentina; em Campo Grande, São Paulo, São Roque, Mogi das Cruzes e Santos, no Brasil; em Santiago, no Chile; em Cartagena, Barranquilla e CaucaPopayán, na Colômbia; em Heredia, na Costa Rica; em Holguín e Cienfuegos, em Cuba; em Valência, na Espanha; em Porto Rico; em Chapingo, Cuernavaca e Guadalajara, no México, e em Caracas, na Venezuela.

Entre os institutos Paulo Freire, situamos os seguintes: na África do Sul; em Berlim e Munique, na Alemanha; em Buenos Aires, Chacabuco, Rosário e Tandil, na Argentina; em São Paulo, no Brasil; em Toronto, no Canadá; em Santiago e Temuco, no Chile; em Hong Kong, na China; em Bogotá, na Colômbia; na Coreia do Sul; no Cairo, no Egito; na Escócia; em Valência, na Espanha; em Los Angeles, nos EUA; em Tessalônica, na Grécia; em Mazkeret Batia, em Israel; em Calcutá e Mumbai, na Índia; em Bolonha e Milão, na Itália; em Valeta, em Malta; em Cuernavaca, no México; no Porto, em Portugal; na Romania; na República Dominicana; em Montevidéu, no Uruguai; em Estocolmo, na Suécia, e na Suíça.

Atualmente, há dois grandes projetos de pesquisa de alcance global em andamento na UNIFREIRE: *Globalização e Educação: Reforma Educacional, Justiça Social e Políticas de Inclusão* e *SINCERE*¹⁰⁰.

O primeiro, iniciado em 2005 e conduzido por um conjunto de países de quatro continentes¹⁰¹, visa avaliar os impactos do neoliberalismo na Educação, levando em conta os últimos dez anos. Segundo o que consta no próprio projeto,

Desde sua formulação e implementação, até sua conclusão e publicação, o projeto exige equipes nacionais multidisciplinares, que devem interagir internacionalmente. Sua intenção é a de contribuir para o debate sobre as não-realizadas expectativas criadas pelas promessas da globalização em relação à democratização e à justiça econômica, social, cultural e educacional. (PESQUISA..., 2007)

De acordo com as explicações do site institucional do IPF, o *Sincere* (Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research)

[...] é uma rede de cooperação internacional composta por pessoas e instituições que visa à formação de redes de desenvolvimento de pesquisas educacionais, com vistas a qualificar a formulação e implementação de políticas para o setor. Foi criada e coordenada pela ONG MENON, de Bruxelas. O IPF incorporou-se à ação como uma das agências nacionais de investigação, propondo-se a ser um dos “nós” da rede a ser criada. Aderiu ao projeto de pesquisa que tem por objeto a reconstituição do estado da arte da pesquisa educacional no Brasil e países do Mercosul. (SINCERE, 2007).

Essa pesquisa, que envolve países da Comunidade Européia e da América Latina, tem por objetivo identificar as principais pesquisas em Educação nos países envolvidos e avaliar os seus impactos nas políticas públicas educacionais.

Em seu recente livro *Educar para um outro mundo possível*, tratando do papel da Educação no contexto do Fórum Social Mundial, Moacir Gadotti inicia o seu trabalho com uma conhecida e curta epígrafe de Paulo Freire: “O mundo não é. O mundo está sendo.” (GADOTTI, 2007, p. 27). Apesar de objetiva e bastante clara essa frase, em nota de rodapé, o autor chama a atenção para o sentido que ela adquire no contexto do Fórum Social Mundial (FSM):

¹⁰⁰ Ambos os projetos têm suas informações disponíveis ao público pelo site do IPF <www.paulofreire.org>.

¹⁰¹ Participam do projeto os seguintes países: Argentina, Brasil, Canadá, Coréia, Egito, Espanha, Estados Unidos, Itália, Holanda, Japão, México, Portugal e Taiwan.

Este é um dos pensamentos mais expressivos de Paulo Freire, contido no seu último livro, *Pedagogia da autonomia* (1995, p. 85). De uma forma concisa e precisa Paulo Freire coloca um princípio fundamental de toda ação transformadora. Tomo de empréstimo esse princípio para introduzir este livro como uma homenagem a ele, buscando demonstrar a atualidade e a justeza de seu pensamento, apropriado ao grande movimento sócio-cultural transformador iniciado pelo *Fórum Social Mundial*. O FSM nasceu alguns anos depois de sua morte, mas, certamente, tem muito a ver com a história de vida de Paulo Freire, a história da educação popular, e de lutadores como Betinho, Florestan Fernandes, Perseu Abramo, e Milton Santos, entre outros. (GADOTTI, 2007, p. 28, grifos do autor)

Medir influência de Paulo Freire ou a presença do paradigma freiriano num processo social como o Fórum Social Mundial (FSM), maior evento do mundo – reunindo somente em 2004 mais de 74 mil pessoas de 117 países – seria trabalho de pesquisa para outra tese. Entretanto, não há dúvidas da presença de seu ideário nesse movimento.

De fato, Gadotti tem razão ao contextualizar a epígrafe contida no livro, relacionando-a com o FSM. A tese central do FSM é uma das principais, senão a principal, preocupações dos escritos da última década de Paulo Freire, qual seja, no terreno da história, a defesa da *possibilidade* em oposição à (pseudo)*inexorabilidade* dos processos sociais. Desde que o discurso de Fukuyama sobre o fim da história, depois negado por ele mesmo, ganhou notoriedade e adeptos, Freire passou a contestá-lo veementemente em seus escritos. A idéia de possibilidade histórica, e não de determinação, calcada na sua visão antropológica da inconclusão, do inacabamento e da incompletude humana, permeou todos os seus escritos nos anos 90, até a sua morte em 1997. Nesse sentido, há uma conexão estreita entre o pensamento emancipatório freiriano e o ideário do FSM.

Palavras e conceitos fortemente enraizados na tradição do FSM, como destaca Antonio Martins (2007, p. 6-26) – como práxis, reinvenção, recriação, diálogo, empoderamento, colaboração, diversidade cultural, autonomia, processo permanente, inter e multidisciplinaridade, reflexão, valores e dignidade –, acompanharam toda a trajetória do educador. Freire não apenas as reafirmava em seus escritos, mas, na medida de suas descobertas, as retomava e as ampliava, vivenciando-as. Correto está Gadotti (2007, p. 45), ao dizer que ao contrapor a “[...] ética do gênero humano [...]” à “[...] ética do mercado [...]”, Freire se conecta ao espírito do FSM, ou melhor, o FSM se conecta nele. É que tais idéias já haviam sido

exaustivamente trabalhadas por Freire, que faleceu cinco anos antes da edição do primeiro Fórum.

Mas essa aproximação do ideário social com Freire não se dá apenas no nível das transposições conceituais. Ela ocorre por meio de ações de freirianos no interior da organização desse movimento. Há que se destacar que o Instituto Paulo Freire é membro do Conselho Internacional do FSM, participando intensamente de sua construção desde a primeira edição ocorrida em 2001.

A criação da *Casa da Cidadania Planetária*, aliás, nome bastante apropriado ao espírito de que falamos, é outro exemplo da simbiose de Freire nesse movimento social. Criada em 2003, para se tornar o espaço de organização do Fórum Mundial de Educação - SP, realizado em 2004, tornou-se sede permanente dos preparativos desses dois grandes eventos (FSM e FME). Em termos quantitativos, o FME-SP foi o maior evento educacional da história. Reuniu cerca de 110 mil pessoas de algumas dezenas de países.

Sem necessitar entrar na discussão da programação das atividades daquele fórum, mas fazendo apenas uma rápida leitura das *boas-vindas*, contida no caderno de programação, notam-se evidentes elementos do paradigma freiriano. É o que se explicita ao lermos o seguinte trecho: “Ao contrário do que foi dito sobre ‘história acabada’ e ‘morte das ideologias’, a realidade concreta afirma sempre o *inédito viável*, o mundo como possibilidades históricas.” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2004, grifos dos autores). Também no encerramento das boas-vindas, a mensagem freiriana é clara ao convocar os participantes à organização de uma cidade em que todos/as possam “[...] viver e sonhar numa cidade menos feia, menos malvada e mais humana.¹⁰²” (FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO, 2004).

A presença freiriana, entretanto, não está apenas nas questões de ordem estrutural dos eventos, cuja perspectiva é que se torne *processo permanente* (MARTINS; 2007, p. 15), mas também em suas atividades culturais e autogestionadas. Ao avaliar o primeiro encontro, em 2001, na grade de programação, entre as 19 grandes oficinas que ocorreram durante o fórum, encontramos um espaço de trabalho intitulado *Círculos de Cultura*. Em 2002, surgiram os *animadores culturais*. Vejamos que essas noções são duas marcas

¹⁰² A expressão literal de Freire é: “um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano” (FREIRE, 1997a, p. 30).

identitárias da história biobibliográfica de Freire. Originárias dos Movimentos de Cultura Popular, tornaram-se categorias pedagógicas do fórum. Observemos:

O animador ou animadora terá um papel chave na conferência. A animação deve trazer organicidade aos trabalhos, facilitando a articulação de todas as contribuições e levando a conferência a uma direção essencialmente propositiva. Os animadores poderão contribuir com o debate enviando análises, ensaios e propostas sobre os temas para a Secretaria Executiva do FSM, indicando o eixo e a conferência (FÓRUM SOCIAL MUNDIAL, 2007).

Também nas atividades autogestionadas, desde a origem do Fórum, a presença freiriana se encontra, entre outras, nas proposições das seguintes atividades¹⁰³: Carta da Terra: Um consenso mínimo entre os humanos; Cultural diversity for an other mondialization, diversity and development dialogue; La Educación como bien publico y la incidencia en la política educativa; A Produção de Conhecimento Sobre as Lutas Sociais; Reinventando o poder: a práxis freiriana; A escola pública como vetor digital; Universidad popular de los movimientos Sociales y/o Red del conocimiento; Contribuciones de los educadores populares y los educadores sociales a la construcción colectiva de um otro mundo posible; A educação inter/multi/transcultural: um diálogo fecundo; Seminário Internacional - Educação Cidadã e Mobilização Social para a superação da fome e erradicação da pobreza no mundo; Perspectivas do movimento por um outro mundo possível e necessário; Uma Fênix nordestina, a usina Catende: uma gestão cooperativa dos trabalhadores da cana de açúcar; Educação e Cidadania: pelo direito aos serviços públicos com qualidade para todos; Aportes del Psicoanálisis y Socioanálisis a la Educación Transformadora; Um outro mundo é possível sem tomar o poder: da antiglobalização à alterglobalização.

Tais atividades foram realizadas nas sete edições do Fórum por meio de parcerias entre instituições freirianas com outras organizações que, embora não professem a adesão ao projeto paulo-freiriano, simpatizam-se com o ideário do educador. Neste ano de 2007, a Cátedra Paulo Freire de Mogi das Cruzes (SP) está

¹⁰³ Todas essas atividades ou foram propostas por instituições vinculadas ao pensamento de Paulo Freire ou tiveram a participação dessas, com outras instituições, nos espaços autogestionados. Essas informações podem ser adquiridas no site do Fórum Social Mundial: <http://www.forumsocialmundial.org.br/>

responsável pela organização do Fórum Mundial Temático de Educação naquele município, a realizar-se no mês de setembro.

Outros desdobramentos dos *ecos freirianos* em projetos de transformação social podem ser tranqüilamente percebidos no Teatro do Oprimido, na Teologia da Libertação, no movimento de Ecopedagogia. Diga-se que esse último, ousando à reinvenção das idéias freirianas, se traduz em práticas concretas na unidade escolar. É nesse sentido que se fala atualmente em *Projeto-eco-político-pedagógico*¹⁰⁴.

Outra proposta de reinvenção do legado freiriano pode ser vista nos trabalhos da Cátedra do Oprimido. Como já dissemos anteriormente, trata-se de um grupo de mais de 100 educadores e educadoras que se dedicam a pesquisar os *paradigmas do oprimido*, com vistas a contribuir para a construção de outro modelo epistemológico e valorativo¹⁰⁵. Trabalhos no campo da literatura, da história, da semiótica, da música, da medicina, do teatro, entre vários outros, estão revelando uma nova forma de explicar e construir cultura tomando como referencial a ótica dos segmentos marginalizados.

Nesse contexto de manutenção, repercussão e reinvenção do legado de Freire, tratado aqui, é simbólico o documento intitulado *Manifesto Da Planetarização*¹⁰⁶, inspirado nas contribuições e leituras do próprio Paulo Freire, Francisco Gutiérrez, Moacir Gadotti¹⁰⁷, entre outros autores que há tempos vêm questionando a validade universal e as implicações ideológicas da noção de globalização. Esse novo conceito parece estar se firmando, pelo menos em certos meios freirianos.

O manifesto, assinado pelos participantes do encontro do I Seminário Binacional Luso-Brasileiro, realizado em São Paulo, em 2005, chama a atenção para alguns aspectos negativos incrustados nessa idéia, mostrando que globalização “[...]”

¹⁰⁴ Esse conceito faz parte hoje dos projetos de assessoria pedagógica do IPF.

¹⁰⁵ Cf. “A civilização do Oprimido”. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/unifreire/coprim.htm>

¹⁰⁶ No próprio documento, explicita-se o contexto de sua origem: “Formulado por José Eustáquio Romão, em 2000, quando escreveu a apresentação do livro de Moacir Gadotti, *Pedagogia da Terra*, este Manifesto foi primeiramente assinado pelo último e apresentado por ambos no Seminário Binacional Luso-Brasileiro, em São Paulo, em 26 de maio de 2005. Os outros fundadores do Instituto Paulo Freire (IPF) o assinaram mais tarde. Peter Lownds, apesar de não ser fundador do IPF, propôs sua tradução para o inglês, tão logo tomou conhecimento do texto, a fim de divulgá-lo em todo o mundo.” (ROMÃO, 2006a, p. 210-211)

¹⁰⁷ Destacam-se, aqui, as últimas obras de Freire em que o educador intensifica suas críticas ao neoliberalismo e propõe a discussão em torno de uma “ética universal do ser humano”. De Gutiérrez e Cruz Prado, *Ecopedagogia e cidadania planetária* é a maior referência. *Pedagogia da Terra*, de Moacir Gadotti, é o referencial que contribuiu para a construção do sentido de planetaridade.

é uma palavra ambígua, cujo significado é um eufemismo entrincheirado atrás da acumulação capitalista, que deseja construir um mundo com um único centro de decisão.” (ROMÃO, 2006a, p. 210).

O documento considera também “[...] que toda resistência à globalização, sob outras denominações, tais como ‘globalização alternativa’ e ‘globalização contra-hegemônica’, acaba por enfraquecer a oposição ao ‘globalismo’.” (ROMÃO, 2006a, p. 211). Dessa forma, repudiando o termo globalização, “[...] como expressão da hegemonia capitalista [...]”, e afirmando o “[...] compromisso com a construção da cidadania planetária [...]”, aliada à “[...] luta por uma igualdade universal [...]”, os assinantes do manifesto declararam a adoção do termo “[...] planetarização [...]” em lugar do vocábulo [até então] dominante globalização [...]. (ROMÃO, 2006a, p. 211).

Esse gesto, senão um momento histórico do freirianismo, parece atar-se às origens de um menino que, estranha e admiravelmente, percebeu na *radicalidade* da linguagem dos *esfarrapados* e, inversamente, na linguagem radical dos que neles se *descobrem e lutam*, fios de *conexões* que teceriam no século XX, e para além dele, uma complexa e curiosa rede de *pessoas, saberes, valores e práticas* que, nos limites da Educação, ousaram mudar o mundo.

Considerações Finais



Fazer uma tese, a exemplo de outras coisas que produzimos na vida, é uma espécie de *missão*. Em todos os trabalhos acadêmicos dessa natureza que pude examinar (certamente há exceções), esse é o espírito que subjaz aos textos, mesmo nas *frias* análises científicas. A luta se inicia na busca do objeto, prolonga-se até o fim do trabalho e, parece, acompanha-nos vida afora. Isto é, se acreditamos mesmo no que estamos fazendo, quer dizer, no desvelamento de nosso objeto de estudo.

O objeto, nesse sentido, tem duas naturezas. Uma, quando diz respeito a algo que construímos num longo esforço de pesquisa iniciado desde a elaboração do projeto, mantendo-se linearmente em todo o desenvolvimento de nossa tese. Outra, quando, apesar de nossa busca incessante atrás de um foco que nos conduza ao caminho definitivo, nos surge como algo já posto, aparecendo quase ao acaso¹⁰⁸, seja revelado por uma pergunta, seja explicitado por uma afirmação anteriormente construída.

Passamos por essas duas experiências. A primeira no mestrado, num inquietante esforço para delinear o foco da pesquisa. A segunda, neste trabalho, em razão de um problema já exposto em nossas observações introdutórias, espécie de *sentença* que nos desafiou e que agora, no encerramento desta tese, retomamos para concluir.

Observando a história do pensamento de grandes homens e mulheres, percebemos que determinadas asserções, máximas etc. se inscrevem num procedimento pedagógico comum aos ensinamentos de sábios e sábias. No imaginário, soam como teses que, pela autoridade e valor simbólico daqueles e daquelas que as pronunciam, não necessitam, naquele momento, de outras explicações. São afirmações, às vezes intuitivas, que deverão ser defendidas, explicitadas ou, por vezes, negadas pelo trabalho de seus seguidores, admiradores, críticos, discípulos.

Em certa medida, sem pretensão de nos situarmos como discípulo de Freire e já nos sabendo assim pela etimologia do termo¹⁰⁹, foi o que nos aconteceu. Depois de certa caminhada no processo de busca, de pesquisa do objeto, uma *sentença*

¹⁰⁸ A rigor, não há acaso, pois, de uma forma ou de outra, é o olhar do pesquisador que irá *reconhecer* ou dar sentido ao objeto.

¹⁰⁹ Para evitar entendimentos metafísicos, reafirmamos aqui o sentido helênico do vocábulo contido no léxico na língua portuguesa (*discípulus*: estudante; aprendiz), a exemplo do que significou Aristóteles a Platão e este a Sócrates (INSTITUTO ANTONIO HOUAISS, 2001).

nos provocou. Ao responder a um questionamento sobre como se autodefinia, Paulo Freire afirmou: “eu sou um menino conectivo”.

Em verdade, essa poderia ser mais uma pista incerta para o nosso recorte temático. Mas, como já consideramos no início deste trabalho, haveria que pensar com seriedade sobre ela. Nosso pressuposto epistemológico repousou, inicialmente, sobre o fato de que – como revelaram muitos daqueles que o conheceram, com ele conviveram e o estudaram – Freire não produzia frases gratuitas, burocráticas, por mais estéticas e performáticas que pudessem ser. Ao contrário, suas palavras, coerentes com o que ele definia por *palavra-mundo* em oposição à *palavra oca*, têm exatamente a marca da intencionalidade pedagógica, do discurso verdadeiro ou, como expressava desde os tempos de *Pedagogia do oprimido*, do *pensar certo*. O ato de fala é assim, em Freire, *práxis*, pois que, para além de sua função lingüística, se traduz em *lutar com a palavra*¹¹⁰.

Assim, nosso primeiro passo foi perscrutar suas falas e escritos para ver a incidência dessa afirmação. Descobrimos, então, que essa construção simbólica, recorrente na história do autor, tornou-se mais comum nos seus últimos dez anos. De fato, como tentamos demonstrar nesta pesquisa, não se tratava de uma casual expressão literária de Freire. Revelava-se como um autoconvencimento do filósofo da educação sobre um arquétipo com o qual se identificava, um *conceito* sobre si mesmo. Não sendo, portanto, fala gratuita, haveria ali um sentido potencial. A partir dessa constatação/intuição, impunha-se o próximo desafio: “O que pretendeu dizer Paulo Freire ao assumir-se como *menino conectivo*?”. Desenhava-se aí nossa *missão*.

Ao falarmos de missão aqui intencionamos afirmar o diálogo crítico entre *crença* e *razão*, as quais, ao nosso ver, necessariamente não se antagonizam. A *crença* que não é cega, mas que se funda numa certa *intuição epistemológica* a que Gramsci e Freire se referem, dialoga com a *razão* e dela se alimenta. A academia nos cobra e também nós nos cobramos, envoltos no processo de pesquisa e do *habitus* acadêmico, o máximo de *distanciamento científico* possível do objeto, como único meio de atingirmos a precisão da objetividade das análises – como se houvessem distanciamentos absolutos e, para complementar, como se, fora deles, não fosse possível produzir conhecimento. Tais considerações se fazem necessárias para dizer que não negamos nossa crença na obra freiriana, ao

¹¹⁰ Cf. Brandão, 1982.

contrário, afirmamos e reafirmamos essa crença. Entretanto, distinguimos crença e razão. A razão nos leva a problematizar a crença para reafirmá-la ou, no limite, negá-la, superando-a. Isso nos parece atitude científica, a exemplo da afirmação einsteiniana de que a imaginação precede e é condição do conhecimento.

A missão de que falamos aqui se apresenta não como perspectiva mítica, mas como algo que nos desafia a compreender a conectividade como fenômeno ontológico. Nossa *missão*, portanto, não deve ser entendida nem como fado (destino) nem como fardo, mas como compromisso com o conhecimento e com a mudança. Em nosso entendimento, salvo anomalias existenciais, não é possível envolver-se com a teoria freiriana sem que sejamos tocados pelo desejo de transformação. Neste caso, na convicção de que o estudo da categoria conectividade e suas implicações com o arquétipo aqui mencionado não é idealismo nem ativismo, mas engajamento, nossa atitude é, simultaneamente, epistemológica e política. Acreditamos que a contribuição a respeito do sentido da *conectividade* na ontologia freiriana pode nos ajudar a pensar a conectividade como categoria de construção e apreensão do real e como instrumento de humanização.

Assim, esta tese foi, então, em grande medida, o esforço para responder a essa inquisição que a nós mesmos nos impusemos: “O que há na idéia do menino conectivo?”.

Reconhecendo que Freire foi um homem que marcou a existência, tanto por sua *teoria* como por sua *práxis* e presença *ética*, caberia, então, tentar perceber de que forma esse arquétipo se fazia presente nessas três dimensões. Contudo, primeiramente, urgia compreender, por meio de uma desconstrução/reconstrução, o significado dessa metáfora. Que menino? Que conectividade? Qual a simbiose ou hibridismo desses dois termos?

No capítulo primeiro, fizemos o esforço para recompor essas duas idéias, separadamente e, depois, juntas, numa só. Menino, substantivo masculino, tornou-se adjetivo em Freire. Uma condição. Conectividade, substantivo feminino, materializou-se como princípio existencial do educador. Uma prática.

Iniciamos com a primeira idéia, socorrendo-nos agora com um conhecido freirianista, Carlos Rodrigues Brandão. Antropólogo brasileiro, Brandão prefere apresentar-se como um *educador popular*. Como poucos, acompanhou os trabalhos de Freire e participou com ele em muitos projetos educacionais, internamente e fora do Brasil, desde a década de 60, do século XX. Dentre o punhado de escritos que

produziu sobre o pensador pernambucano, interessa-nos aqui dois trabalhos, os quais, em nosso entendimento, contribuem para corroborar o núcleo desta tese: *O que é método Paulo Freire* e *História do menino que lia o mundo*.

O primeiro foi escrito em 1981 e o segundo, vinte anos depois, em 2001. Por formas distintas, como se evidenciam nos títulos dos livros, Brandão aborda a mesma temática a destinatários diferentes. Um, endereçado aos adultos, percebe-se pela linha editorial e linguagem acadêmica; outro, dedicado às crianças, precisamente, aos *sem-terrinha* (BRANDÃO, 2001, p. 5), meninas e meninos do Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra (MST).

Ao cognominar Paulo Freire com a composição substantiva “[...] menino-que-lia-o-mundo [...]” (2001, p. 33), em nosso entendimento, Brandão assume conosco a imagem do que estamos falando. Aqui o autor, ao adjetivar o educador por meio do arquétipo, nos provoca um estranhamento. Ora, o *natural* não seria *menino que não lê* ou, no limite, *menino que lê palavras?*. Então, qual o sentido de o *menino-que-lia-o-mundo*? Além da evidência de que o autor se remete à categoria freiriana *leitura do mundo*, a resposta está no fato de que o *menino* é também um *adulto*, sendo este, inversamente, um portador da dimensão criança. Como dissemos algumas vezes, no interior desta tese, sustentando-nos em autores como Agamben, Santos Neto e Silva e Gadotti, a infância é condição da existência humana, não somente uma de suas fases.

Brandão, ao narrar a vida do educador às crianças do MST, começa a história na puerilidade de Freire. Passa pelos episódios marcantes da prisão, do exílio e do retorno ao Brasil, chegando até sua morte, em 1997. Todavia, como o que está congelado no tempo e no imaginário do antropólogo que escreve é a imagem *menino*, explicitada na proposta mesma do livro, Paulo Freire cresce, mas mantém-se *ingenuus*, isto é, livre.

O *ponto de mutação*, então, em que se constrói o arquétipo reside no encontro da *conectividade do adulto* com a *liberdade do menino*. Daí, o menino conectivo. Nesse entendimento, Freire se traduz como um ser de *ligação*, na racionalidade do adulto, e de *abertura*, na *ingenuidade* do menino.

Mas, se a conectividade é uma característica de todas as coisas, portanto, de todos os seres humanos, qual seria a especificidade da conectividade do educador nordestino? É a *liberdade* “[...] o fio que amarra e puxa tudo isso [...]”, diz Brandão (1981, p. 16), referindo-se ao “[...] arcabouço com que ele [Freire] pensa e repensa o

homem, a história, o trabalho, a cultura, a educação [...]” e, dialeticamente, a própria noção de liberdade. Entende-se por esse arcabouço as tantas categorias valorais e epistemológicas que identificam a vida e a obra do educador.

Vemos aí que a *liberdade* encontrada no menino, porque *ingennus* na dimensão individual, para Freire, tem o seu equivalente, na vida adulta, à dimensão coletiva, isto é, a *libertação*. Em qualquer das pontas desse fio, falar em liberdade/libertação, requer pensar *em relação a quê e de quem*. Exige, portanto, refletir sobre a condição antagônica imediata dessa bipolaridade: opressão/oprimido. Aí, como tentamos demonstrar no decorrer deste trabalho, chegamos à raiz da *filosofia primeira* de Freire, cuja base identitária reside na infância¹¹¹: oprimido/libertação. Eis a âncora, vale dizer, a *conectividade radical* que sustenta a sua coerente e permanente busca e para onde convergem todos os esforços intelectuais e práticos do educador.

É nesse sentido que o projeto emancipatório de Freire é radical. A radicalidade na causa dos oprimidos qualifica o “e”, isto é, a conectividade que percorre e unifica a biobibliografia do educador. Liberdade e libertação se traduzem assim, na razão *dialético-dialógica*, para recorrermos a Romão, do binômio subjetividade-objetividade, imprescindível à luta emancipatória que se realiza no “[...] sujeito transindividual [...]” (ROMÃO, 2000, p. 249).

Em nosso trabalho, tentamos demonstrar que a metáfora do *menino conectivo*, transvertida em fábula nas mãos de Brandão, é *uma das ferramentas* para ler Paulo Freire. Ao nosso ver, indiscutivelmente, ela percorre as três esferas tratadas aqui nesta tese: *valores, conhecimento e práxis*.

Para nós, a *conectividade* é, portanto, uma espécie de categoria nodal, epocal de nosso tempo, que claramente tem centralidade na vida e na obra do educador. Em torno dela, orbitam outras categorias valorativas e epistemológicas – admiração, amorosidade, criticidade, concretude, curiosidade, inacabamento, incompletude, inconclusão, diálogo, emotividade, encantamento, esperança, espontaneidade, informalidade, ingenuidade, inquietação, intuição, inventividade, lealdade, ludicidade, ousadia, solidariedade, teimosia, totalidade – as quais, transdisciplinarmente

¹¹¹ “A *minha experiência de menino*, a que me refiro dizendo que *eu fui um menino conectivo*, quer dizer uma espécie de *conjunção* entre os meninos de classe média (como eu) e os meninos camponeses, obreiros urbanos, que foram meus companheiros. Eu ligava uns aos outros.” (FREIRE, 2000a, p. 281-282, grifos nossos).

entrelaçadas, formaram uma complexa e universal trama que, em maior ou menor escala, compuseram dialeticamente o menino e homem em Paulo Freire.

Sobre cada uma dessas categorias poderíamos fazer aqui o exercício de dissertar sobre como elas ganham substância na existência de Paulo Freire. Contudo, extrapolaríamos nesse momento os propósitos de uma conclusão, além do fato de que, pelo que entendemos, elas foram demonstradas no decurso deste trabalho.

No caminho que desvendou a construção de saberes necessários à sua prática político-pedagógica, Freire não se limitou a entender as críticas da dialética negativa dos homens de Frankfurt (Adorno, Horkheimer, Walter Benjamin, Eric Fromm) contra o desencantamento do Iluminismo, precisamente da razão instrumental. Em certo sentido, superou-os. Sem nunca renunciar à denúncia necessária à sua pedagogia da indignação, deixou-se *re-encantar* para *ad-mirar* o mundo, compreendê-lo e transformá-lo. A vida acadêmica, a despeito de seus trinta e tantos títulos *honoris causa*, não embotou o *menino conectivo* no absolutismo dos paradigmas dessa ou daquela corrente científica. Sem negá-los por pura teimosia, tomou-os criticamente, buscando igualmente, e para além das teorias prontas, saberes de homens e mulheres comuns. Descobriu não só a validade, mas a potência revolucionária dos *paradigmas dos oprimidos*.

Paulo Freire, além de aglutinar tantas pessoas em torno de si e do projeto-eco-político-pedagógico, também conectava as pessoas entre elas mesmas. É por isso que, em certos parâmetros, ainda que bem distantes do sentido discutido por Bauman, mas até mesmo ressignificando essa idéia, podemos falar de uma comunidade, a Comunidade Freiriana. Para além da identidade dessas pessoas com a vida e a obra do educador, elas se atraem e se aproximam por um projeto comum. Dos ricos cantões da Suíça onde, pela contingência viveu Paulo Freire, aos inuitas no Canadá, passando pelos campos de refugiados palestinos, trabalhadores do MST, sindicatos britânicos, educadores mumbainianos, bantustões sul-africanos, índios maias, *scholars* neozelandeses, kibutz israelenses, Andes peruanos, guetos de Los Angeles, acampamentos zapatistas, cidades da Suécia, vilas em San Salvador, bairros em Hong Kong, entre tantos outros lugares, emergem e se consolidam experiências da educação libertadora proposta por Paulo Freire¹¹².

¹¹² Não estamos aqui fazendo suposições sobre possíveis lugares em que há grupos ou projetos inspirados no legado freiriano. De fato, nesses lugares mencionados e em muitos outros, os quais, pela grande quantidade, se tornam inviáveis de relacionarmos aqui, há educadoras e

Ao falarmos de uma Comunidade Freiriana não estamos afirmando que ela seja um corpo homogêneo e harmônico. De fato, há muitas contradições. Há ortodoxos que, numa espécie de fundamentalismo teórico, consideram o legado de Freire intocável. Negam assim a dialética da teoria freiriana e, sobretudo, condenam aqueles e aquelas que ousam recriar a partir desse legado. Da mesma forma, em outro extremo, há heterodoxos que, confundindo o sentido de liberdade e autonomia e vulgarizando o pensamento e as teses de Paulo Freire, ocultam a luta política inerente à pedagogia do oprimido, numa espécie de adocicamento pedagógico. Para esses, não há denúncias; apenas anúncios vãos. Outros incorporam uma visão sentimentalista da pedagogia freiriana, cultuando o mito construído sobre Freire e imaginando ainda que a educação tenha um poder que ela não tem. Há outros ainda que se afirmam freirianos em seus escritos mas, incoerentemente, praticam a pedagogia da opressão na cotidianidade. São os que, ao suprimir a dimensão individual nas mudanças, acreditam que é possível fazer *a revolução* sem o reconhecimento da alteridade, da diferença, dos limites existenciais do outro, das distinções e ritmos de consciência e engajamento.

Não foi a partir dessas visões que procuramos nos orientar neste trabalho de pesquisa. Para nós, que não estamos isentos de contradições, o legado freiriano é histórico e não se limita à pessoa de Freire, assim como o marxismo não é uma construção exclusiva de Marx. Não nos importa a fidelidade sectária ao que Freire escreveu ou praticou. Reconhecemos em seu legado um valor gnosiológico, ético e prático incalculável, mas não inefável. Não nos interessa nem a iconoclastia nem a sacralização da figura de Freire. Interessa-nos aqui o Freire histórico que avançou, teve limites e se conectou a muitos outros nomes do pensamento e da práxis, ensinando-nos a fazer o mesmo.

Marx nos lembra que toda realidade social, como o próprio ser humano, é contraditória. Freire complementa essa idéia afirmando que até mesmo entre sujeitos contraditórios é possível e necessária a práxis do diálogo¹¹³. Para o pedagogo brasileiro, a superação da contradição é a busca e o estabelecimento do horizonte comum entre os *diferentes* para, na união das forças, lutar contra os

educadores freirianos com quem mantivemos ou ainda mantemos diálogos sobre suas atividades educacionais.

¹¹³ Gadotti, Freire e Guimarães (1995, p. 6) dirão: “Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre antagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito, de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes.”

antagônicos. Estes sim, porque praticantes do antidiálogo e negadores da liberdade, prestam-se ao serviço da opressão.

Nesse sentido, o *magnetismo* de Freire sustenta uma certa conectividade da Comunidade Freiriana que, para além das contradições e diferenças internas, em espaços variados, se faz presente e atuante nas jornadas libertárias e libertadoras da Educação. A presença constante de freirianas e freirianos, tão distintos entre si, em inúmeros eventos, ações educativas e movimentos, como os Fóruns Sociais e os Fóruns Educacionais, atestam essa conectividade e, em certa medida, ressignificam o sentido de comunidade.

A Comunidade Freiriana não se resume a certos grupos e pessoas em permanente diálogo ou que se juntam na realização de projetos pontuais, mas a um espírito de sujeito coletivo que emerge da união entre o ideário e os saberes produzidos pela teoria freiriana. Aqui, talvez, caiba a lição sobre Freire a respeito da tolerância: “[...]a virtude revolucionária que consiste na convivência com os diferentes para que se possa melhor lutar contra os antagônicos.” (FREIRE, 1999c, p. 39).

Poder-se-ia aqui perguntar, então, se Paulo Freire teria sido um pensador absoluto, se não haveria o que se questionar e criticar nele.

Evidentemente, a resposta é negativa. Freire, como qualquer ser humano, não estava isento de contradições e limites existenciais, como, aliás, ninguém está. Por isso mesmo, são conhecidas muitas críticas às suas idéias. Algumas pertinentes, outras meramente ideológicas e relegadas ao campo da ironia irresponsável dos que não têm compromisso com a verdade científica, com a ética e com a transformação.

Falar de certos idealismos na obra de Freire, de determinadas simplificações teóricas, de certas lacunas em sua obra, é importante. Contudo, isso já foi exaustivamente trabalhado. Sem precisar mencionar os seus críticos antagônicos, basta recordarmos aqui os trabalhos de Vanilda Paiva, Eliseu Cintra e Celso Beisiegel, apenas para citar alguns, entre os nomes importantes e comprometidos com a ciência e a ética no campo educacional, que problematizaram certos limites na obra do educador. O próprio Freire não se poupou à autocrítica, ao rever e comentar suas obras. Caso não houvessem esses trabalhos e muitos outros, seria pertinente dedicar-nos aqui às suas outras possíveis limitações. Porém, nos

interessou discutir um tema, em nossa visão, complexo e atual, tentando mostrar de que forma ele poderia ser lido em Paulo Freire: a *conectividade*.

Se vivemos hoje, como jamais pudemos viver, a Era da Conectividade técnico-científico-informacional-industrial que, inegavelmente, garante um potencial produtivo e comunicacional nunca antes possível, a experiência também nos mostra que, por si mesma, essa condição não fará um mundo melhor. Outro mundo é possível. Será diferente, uma certeza; será pior, uma dúvida; será melhor, uma esperança. De qualquer forma, porque a história não é um dado, mas uma possibilidade, o outro mundo que desejamos e de que precisamos só se construirá sob determinadas condições que criarmos.

Gadotti (2007, p. 32) diz que “[...] um outro mundo possível é um mundo de *aprendizagem em rede*.” (grifos do autor). Por outro lado, segundo Gadotti, essa mesma rede que se amplia soberbamente nesse contexto de capitalismo globalizado é a que promove a “[...] *fetichização* [que] instaurou um mundo de insensibilidade e de naturalização de tudo.” (grifo do autor). Para o educador freiriano, “Só uma nova *conscientização* contra a fetichização poderá desbloquear esse travamento da humanidade.” (grifo do autor).

Diferente de muitos neologismos de Paulo Freire, *conscientização* não foi uma criação do educador. Ele a emprestou de companheiros do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) que forjaram essa expressão por volta de 1964. Entretanto, como o mesmo Freire assegura, no livro que leva o nome desse vocábulo, “[...] este conceito central [...]” (1979, p. 25) sofreu profunda ressignificação nas idéias do educador. Descobriremos esse “e”, que se tornou o foco de toda esta tese, ou nos aproximarmos da natureza da conectividade freiriana, não resolve nada, mas pode nos dar pistas para *inéditos-viáveis*, para tornar o mundo que nos parece hoje impossível de subsistir em outro possível e necessariamente melhor.

Ao contrário do que esperávamos e ao que Gandhi sonhava, a aurora do século XXI rompeu estigmatizada pela violência e pelo fundamentalismo. Para além de suas manifestações simbólicas e de sua expressão mais direta como a guerra, ela se materializa concretamente em inúmeros espaços sociais e igualmente nos campos econômico, político, cultural, ecológico etc. Em alguns deles, de forma realmente perversa. Que foi a cultura violenta – por isso predatória, injusta e desigual – a principal responsável por levar o planeta à possibilidade de um futuro

de aporias é um dado incontestável. Urge, neste instante – e isso é uma fala hoje até mesmo de conservadores – construir culturas de paz.

Freire não é apenas referência humanística por sua indicação ao Nobel da Paz, ou por ter sido reconhecido em todos os continentes por sua luta política, mas porque criou formas de construir esse caminho. A abordagem de Yamasaki, que estudou violências no contexto escolar à luz do paradigma freiriano, é uma forma de re-invenção de caminhos para um fenômeno que Freire, há tempos, havia alertado e que se tornou crítico no momento atual. Segundo a pesquisadora, “O movimento de *contra-violência*, sob um olhar freiriano, soma-se à Escola Cidadã, em um esforço para indicar possibilidades para lidar com situações de violência na escola, inserindo esse movimento nas lutas sociais por justiça e democracia.” (2007, p. 182, grifo da autora).

A maneira pela qual Paulo Freire lidou com a conectividade, essa dimensão existencial, ao mesmo tempo, categoria de conhecimento, nos ajuda a pensar hoje a sua validade e atualidade não apenas como contribuição ao campo científico. Por sabermos da impossibilidade da neutralidade do saber e por assumirmos nossa posição política contra a opressão e em favor dos oprimidos, entendemo-la como mais uma, entre outras, ferramenta necessária ao trabalho de construção de culturas de paz. Isso tem sido feito pelo trabalho de re-invenção do legado freiriano por educadoras e educadores em inúmeros lugares. *Justipaz*, ecopedagogia, Escola Cidadã, projeto eco-político-pedagógico, planetaridade, intertransculturalidade e muitas outras idéias e conceitos são tributários do paradigma freiriano.

Segundo Freire (1987b, p. 92-93), a história se constitui de *unidades epocais*, “[...] em relação umas com as outras [...]”. Cada uma delas é formada “[...] pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude.” Uma unidade epocal é composta por vários temas que constituem “A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao *ser mais* dos homens.” (grifos nossos).

Em nosso entendimento, como desejamos mostrar nesta tese, a *conectividade* é um dos principais *temas epocais* de nosso tempo. Da forma como a compreendemos com esse estudo, para além de se constituir numa categoria do mundo natural, hoje ela é aplicada a todos os campos da ciência. Mas, para nós, sobretudo, ela é também um projeto histórico-epistemológico e um imperativo

existencial. Situarmos na perspectiva de que a conectividade foi apropriada por Freire nos impõe pensar numa nova racionalidade, uma nova modernidade, uma nova cultura política que valorize a escuta no lugar da disputa ou antes dela; que politize sem polemizar, buscando o que nos une na diferença, em vez de ver antes o que nos separa. A *conectividade* em Freire é, em certo sentido, ato/processo/categoria/princípio/práxis da liberdade compartilhada, existencial e histórica.

Neste trabalho acreditamos ter feito um esforço para demonstrar a validade e a complementaridade de nossas hipóteses. Com o olhar do que foi dito em todo o corpo desta tese, não nos custa retomá-las aqui. De fato, para nós a *conectividade* radical em Paulo Freire resulta de uma complexidade epistemológica, axiológica e praxica na ontologia do educador; ao gerar um pensamento complexo e transdisciplinar, Freire alcança dimensão universal; a complexidade e a universalidade do pensamento freiriano, unificando objetividade e subjetividade, propugna uma práxis libertário-libertadora; a práxis freiriana materializa-se em resistências e alternativas a múltiplas manifestações de opressão e exclusão, ao mesmo tempo em que se concretiza na proposição de *inéditos-viáveis* para uma Educação local e global lastreada na construção de uma ética humana universal.

A tentativa de superar o desafio de mostrar como a conectividade se desenhou na antropologia de Paulo Freire foi para nós um pequeno *ato de reinvenção* do legado freiriano. Para fazê-lo, tivemos de promover em nós mesmos um esforço de aproximação e distanciamento desse legado. Temos consciência de que também há algum tempo estamos imersos nele. Por outro lado, muito do que se revelou neste trabalho só nos foi possível por conta dessa imersão. Sem ela, a riqueza de dados e informações acumuladas nesse tempo, sobre os quais nos dispusemos a escrever, não nos seria acessível. Sem tal imersão, possivelmente, esta tese não se realizaria. Foi em razão dela que, ao mergulhar em recônditas águas tomadas que estavam por tantos documentos, livros, depoimentos, cartas, vídeos, teses, entrevistas e, sobretudo, pessoas que nos falaram do homem Paulo Freire, encontramos um menino. Ele lia o mundo e nele se conectava.

Referências



REFERÊNCIAS

ACSELRAD, Márcio; PEREIRA, Vinícius Andrade. *Logos eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera01/perfil/entrevis/frentre.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. Razão desencantada; carta de Adorno a Marcuse. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 24 ago. 1997. Caderno Mais, p. 5-8.

ADORNO, Theodor Wiesengrund. *Textos escolhidos*. São Paulo: Nova Cultural, 2000.

AGAMBEN, Giorgio. *Infância e história: destruição da experiência e origem da história*. Belo Horizonte: UFMG, 2005.

ANDRADE, Oswald de. *Manifesto antropofágico*. Disponível em: <http://www.antropofagia.com.br/antropofagia/pt/man_antropo.html>. Acesso em: 02 fev. 2007.

ANDREOLA, Balduino A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000, p. 15-25.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?: como organizar um colegiado escolar*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

ARRIÈS, Philippe. *História social da criança e da família*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1978.

ARRUDA, Marcos; BOFF, Leonardo. *Globalização: desafios socioeconômicos, éticos e educativos – uma visão a partir do sul*. Petrópolis: Vozes, 2000.

ASSMAN, Hugo. *A metamorfose do aprender na sociedade da informação*. Disponível em: <www.ibict.br/cienciadainformacao/include/getdoc.php?id=583&article=285&mode=pdf>. Acesso em: 28 set. 2005.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 10520: informação e documentação: citações em documentos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 14724: informação e documentação: trabalhos acadêmicos: apresentação*. Rio de Janeiro, 2002.

ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE NORMAS TÉCNICAS. *NBR 6023: informação e documentação: referências: elaboração*. Rio de Janeiro, 2002.

BAHIA. ASSEMBLÉIA LEGISLATIVA. Assessoria Comunicação Social. *Paladinos da Alfabetização*. Salvador: [s.n.], 1996.

BAKHTIN, Mikhail (Volochnikov). *Marxismo e filosofia da linguagem*. 5. ed. São Paulo: Hucitec, 1978.

BAUMAN, Zygmunt. *Amor líquido: sobre a fragilidade dos laços humanos*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2004.

BAUMAN, Zygmunt. *Community. Seeking safety in an insecure world*. Cambridge: Polity Press, 2001a.

BAUMAN, Zygmunt. *Comunidade: a busca por segurança no mundo atual*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2003.

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2001b.

BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. São Paulo: Ática, 1982.

BENTINI, Ivan. Editorial. *Next Brasil*: instrumentos para a inovação, [S.l.], n. 4, p. 189-192, 2005.

BIOINFORMÁTICA acelera pesquisa dos organismos. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 30 out. 2005. Caderno Especial, p. 6.

BOWEB. *Claro empresas apresenta os seus novos serviços*. Disponível em: <<http://www.itweb.com.br/noticias/artigo.asp?id=93878>>. Acesso em: 29 set. 2005.

BLOIS, Marlene Montezi. *Re-encontros com Paulo Freire*. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005.

BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos: que Brasil queremos?* Petrópolis: Vozes, 2000.

BORTOLINI, Maria Cátira. Um absurdo surreal. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 25 out. 2005. Folha Sinapse, p. 15.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas simbólicas*. 5. ed. São Paulo: Perspectiva, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *O poder simbólico*. 3. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2000.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Lutar com a palavra*: escritos sobre o trabalho do educador. Rio de Janeiro: Graal, 1982.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *História do menino que lia o mundo*. 2. ed. Veranópolis: Iterra, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, adoci1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Paulo Freire e todos nós: algumas lembranças sobre sua vida e seu pensamento. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002, p. 11-29.

BRUTSCHER, Volmir José. *Educação e conhecimento em Paulo Freire*. Passo Fundo: IFIBE/IPF, 2005.

CAIXA ECONÔMICA FEDERAL. *Conectividade social*. Disponível em: <http://www1.caixa.gov.br/pj/empreendedor/asp/conectividade_social.asp>. Acesso em: 4 jan. 2006.

CALIXTO, Flander. *A palavra em Paulo Freire e a palavra em Jacques Lacan*. 2007. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.

CAPRA, Fritjof. *As conexões ocultas: ciência para uma vida sustentável*. 4. ed. São Paulo: Cultrix, 2005.

CAPRA, Fritjof. *O ponto de mutação*. São Paulo: Cultrix, 1982.

CAPRA, Fritjof. *Uma ciência para a vida sustentável*. Disponível em: <http://www.arvore.com.br/artigos/htm_2003/ar0503_1.htm>. Acesso em: 29 mar. 2007.

CARDOSO, Fernando Henrique. Os amigos. In: BLOIS, Marlene Montezi. *Re-encontros com Paulo Freire*. Niterói: Fundação Euclides da Cunha, 2005, p. 85.

CASTALDO, Gino. Conectar a música. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 177-180, 2005.

CERUTI, Mauro. Os desafios da humanidade planetária. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 72-79, 2005.

CHAUÍ, Marilena. *Convite à filosofia*. 13. ed. São Paulo: Ática, 2005.

CIDC. Paulo Freire no Uruguay. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996, 224-226.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. *Paulo Freire, entre o grego e o semita*: Educação, Filosofia e Comunhão. 1992. Tese (Doutoramento) – Unicamp, Campinas, 1992.

CLARO empresas apresenta os seus novos serviços. Disponível em: <http://www.fiap.com.br/portal/int_cda_conteudo.jsp?ID=56803>. Acesso em: 12 jan. 2007.

COELHO, Edgar Pereira. *Cartas de Paulo Freire: o diálogo como caminho e pedagogia*. 2005. Tese (Doutoramento) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

COELHO, Eduardo Prado. Para uma História da Conectividade. *Revista de Comunicação e Linguagem – A Cultura das Redes*. Revista do Departamento de Ciências da Comunicação da Universidade Nova de Lisboa. Lisboa, p. 237-244, jun. 2002 (número extra).

COELHO, Eduardo Prado. *Dois pensadores da conectividade - Karl Mannheim e Derrick de Kerckhove*. Disponível em: <http://www.cecl.com.pt/rcl/icnc/rcl_icnc-19.html>. Acesso em: 20 dez. 2006.

COELHO, Germano. Paulo Freire e o movimento de cultura popular. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002, p. 31-96.

COGNO, Enrico. A conectividade e a comunicação empresarial. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 163-165, 2005.

CONNECTIVITY Theory. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Apt->

BR%3Aofficial&hs=0Er&q=%22connectivity+theory%22&btnG=Pesquisar&meta>.

Acesso em: 18 jan. 2007.

CUTRANO, Fabiana. Life goes móbil: como a conectividade modifica a vida. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 154-156, 2005.

D'ALESSANDRO, Jaime. Conectar-se ultrapassando os limites do jogo. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 184-188, 2005.

DA EMPOLE, Giuliano. Conectar a arte. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 189-192, 2005.

DE MASI, Domenico. Editorial. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p.157-159, 2005.

DE MELLO, Thiago. Canção para os fonemas da alegria. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 35-36.

DESCARTES, René. *Discurso do método*: para bem conduzir a própria razão e procurar a verdade nas ciências. São Paulo: Paulus, 2002.

DESIDERIUS, Erasmus. *Elogio da loucura*. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1988.

DOWBOR, Ladislau. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 7. ed. São Paulo: Olho D'água, 2005. p. 7-14.

ECO, Umberto. *Como se faz uma tese*. 14. ed. São Paulo: Perspectiva, 1996.

EDUCAÇÃO & LINGUAGEM. Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, Ano 9, n. 13, jan. 2006.

ELEIÇÕES planetárias: Carta aberta ao povo brasileiro. Disponível em: <http://portal.uninove.br/marketing/cope/pdfs_revistas/eccos/eccos_v4n2/eccosv4n2_eleicoesplanetarias.pdf>. Acesso em: 1 mar. 2007.

ELETTI, Valerio. A conectividade na editoração. *Next Brasil*: instrumentos para a inovação, [S.l.], n. 4, p. 181-183, 2005.

ENCONTRO INTERNACIONAL DO FÓRUM PAULO FREIRE – CAMINHANDO PARA UMA CIDADANIA MULTICULTURAL, 4., 2004, Porto, Portugal.

FAUNDEZ, Antonio. A teoria e a prática de Paulo Freire em alguns países da África, do Caribe e do Oriente Médio. In: VENTORIM, Silvana (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000. p. 47-60.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/Biblioteca/metodo.htm>>. Acesso em: 23 fev. 2006.

FEITOSA, Sonia Couto Souza. *Método Paulo Freire: princípios e práticas de uma concepção popular de educação*. 1999. Dissertação (Mestrado) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1999.

FERNANDES, Calazans; TERRA, Antonia. *40 horas de esperança: O método Paulo Freire: política e pedagogia na experiência de Angicos*. São Paulo: Ática, 1994.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Novo dicionário eletrônico Aurélio da língua portuguesa*. Curitiba: Positivo, 2004.

FÓRUM MUNDIAL DE EDUCAÇÃO. *Educação cidadã para uma cidade educadora*. Caderno de programação. São Paulo: Casa da Cidadania Planetária, 2004.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. *Metodologia - Programação do Fórum Social Mundial*, 2002. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/main.php?id_menu=5_2&cd_language=1>. Acesso em: 25 mar. 2007.

FÓRUM SOCIAL MUNDIAL. *Atividades auto-gestionadas*: oficinas e seminários. Disponível em: <http://www.forumsocialmundial.org.br/dinamic.php?pagina=programa_fsm2003_por>. Acesso em: 25 mar. 2007.

FOUCAULT, Michel. *Microfísica do poder*. 18. ed. Rio de Janeiro: Graal, 2003.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e punir*: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1983.

FREIRE, Lutgardes Costa. *Cotidianidade de Paulo Freire*. Entrevistador: Jason Ferreira. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 22 mar. 2007. 1 CD (25 min).

FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. 5. ed. São Paulo: Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler*: em três artigos que se completam. 21. ed. São Paulo: Cortez, 1988.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. 7. ed. São Paulo: Olho D'água, 2005a.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a.

FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994a.

FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

FREIRE, Paulo. *Conscientização*: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREIRE, Paulo. Diálogo com o educador Paulo Freire. In: VENTORIM, Silvana (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000a. p. 273-298.

FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994b.

FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 23. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999a.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Intervención de Paulo Freire, Presidente del Consejo de Educacion de Adultos de America Latina, en el Centro Cultural San Martin de Buenos Aires. 1984.

FREIRE, Paulo. *Paulo Freire, o andarilho da utopia*. São Paulo: Rádio Nederland/ Instituto Paulo Freire, 1999b. 1 CD (74 min).

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2004.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999c.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Unesp, 2000b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: Unesp, 2005b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Unesp, 2001b.

FREIRE, Paulo. *Política e educação*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997a.

FREIRE, Paulo. *Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar*. 12. ed. São Paulo: Olho D'Água, 1997b.

FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 4. ed. São Paulo: Ática, 1986.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987. v. 1.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2000. v. 2.

FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *A África ensinando a gente*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; MACEDO, Donaldo. *Alfabetização: leitura da palavra, leitura do mundo*. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano; MAZZA, Débora. (Org.) *Na escola que fazemos: uma reflexão interdisciplinar em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1988.

FREIRE, Paulo; NOGUEIRA, Adriano. *Que fazer: teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes, 1999.

FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 8. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

FUKUYAMA, Francis. *O fim da história e o último homem*. Rio de Janeiro: Rocco, 1992.

GADOTTI, Moacir. A práxis político-pedagógica de Paulo Freire no contexto educacional brasileiro. In: VENTORIM, Silvana (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000a, p. 17-45.

GADOTTI, Moacir. *A questão da educação formal/não-formal*. Institut International des Droits de L'enfant (ide). Droit a l'éducation: solution a tous les problemes ou probleme sans solution?. Sion (Suisse), 18 au 22 octobre. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Educacao_Popular_e_EJA/Educacao_formal_ao_formal_2005.pdf>. Acesso em: 25 mar. 2005a.

GADOTTI, Moacir. *Boniteza de um sonho: ensinar-e-aprender com sentido*. Novo Hamburgo: Feevale, 2003a.

GADOTTI, Moacir. *Concepção dialética da educação: um estudo introdutório*. 13. ed. São Paulo: Cortez, 2003b.

GADOTTI, Moacir. *Convite à leitura de Paulo Freire*. 2. ed. São Paulo: Scipione, 1991.

GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil. 2007.

GADOTTI, Moacir. *História das idéias pedagógicas*. 6. ed. São Paulo: Ática, 1998.

GADOTTI, Moacir. *Mercosul educacional e os desafios do século XXI*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Moacir_Gadotti/Artigos/Portugues/Perspectivas_atuais_da_Educacao/Mercosul_Educacional_2004.pdf>. Acesso em: 28 dez. 2005b.

GADOTTI, Moacir. *Os mestres de Rousseau*. São Paulo: Cortez, 2004.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire; Brasília: Unesco, 1996.

GADOTTI, Moacir. *Pedagogia da Terra*. São Paulo: Petrópolis, 2000b.

GADOTTI, Moacir. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 7. ed. São Paulo: Ática, 2000c.

GADOTTI, Moacir. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 4. ed. São Paulo: Cortez, 1995.

GADOTTI, Moacir; MAFRA, Jason Ferreira (Org.). *Universitas Paulo Freire – UNIFREIRE: a comunidade freiriana no mundo*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2004.

GADOTTI, Moacir; ROMÃO, José Eustáquio. *Educação de Jovens e Adultos: teoria, prática e proposta*. São Paulo: Cortez, 1996.

GALEANO, Eduardo. *A realidade não é um destino*. Disponível em: <http://www.assuntosinternacionais.rj.gov.br/tema_detalhe.asp?ident=31>. Acesso em: 07 fev. 2007.

GALLO, Sílvio (Coord.). *Ética e cidadania: caminhos da filosofia*. Campinas: Papirus, 1997.

GEHRINGER, Max. Dez lições para uma carreira de sucesso ou Dominique-nique-nique. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 93-98, 2005.

GENTILLI, Pablo; FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Pedagogia da exclusão: crítica ao neoliberalismo em educação*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GERALDI, João Wanderley. A linguagem em Paulo Freire. *Educação, Sociedade & Cultura*, Revista do Centro de Investigação e Intervenção educativas da Faculdade

de Psicologia e de ciências da Educação da Universidade do Porto, Porto, Afrontamento, n. 23, dez. 2005, p. 7-20.

GÓES, Moacyr de. Educação popular, campanha de pé no chão também se ensina a ler, Paulo Freire e movimentos sociais contemporâneos. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002. p. 97-131.

GOOGLE fica entre as 100 maiores empresas do mundo em novo ranking. *Folha de S. Paulo*, São Paulo, 04 jul. 2005. Caderno Especial, p. 6.

GROTIUS, Hugo. *O direito da guerra e da paz*. Ijuí: Unijuí/Fondazione Cassamarca, 2004.

GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GUTIERREZ, Francisco; PRADO, Cruz. *Ecopedagogia e cidadania planetária*. São Paulo: Cortez, 1999.

HABERMAS, Jürgen. *Teoria de la accion comunicativa: complementos y estudios previos*. 2. ed. Madrid: Cátedra, 1994.

HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1985.

HELLER, Agnes. *Teoria das necessidades em Marx*. 2. ed. Barcelona: Península Ediciones, 1986.

HOBSBAWN, Eric. *Sobre história*. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

INSTITUTO ANTÔNIO HOUAISS. *Dicionário eletrônico Houaiss da língua portuguesa*. Versão 1.0. São Paulo: Objetiva, 2001. 1 CD-ROM.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Carta de São Paulo*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/unifreire/saopaulo.htm>>. Acesso em: 22 mar. 2007a.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *O que é a comunidade freiriana*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/uni/ent/comunid.htm>>. Acesso em: 20 mar. 2007b.

INSTITUTO PAULO FREIRE. *Origem*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/origem.htm>>. Acesso em: 21 mar. 2007c.

JAPIASSÚ, Hilton. *A pedagogia das incertezas*. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1983.

JAPIASSÚ, Hilton; MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3. ed. rev. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura*. Lisboa: Relógio D'Água, 1997.

KERCKHOVE, Derrick de. *A Pele da Cultura* (páginas escolhidas). Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera01/perfil/mat1/frmat1.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2007a.

KERCKHOVE, Derrick de. Entrevista. In: ACSELRAD, Márcio; PEREIRA, Vinícius Andrade. *Logos eletrônicos*. Disponível em: <<http://www.eco.ufrj.br/semiosfera/anteriores/semiosfera01/perfil/entrevis/frentre.htm>>. Acesso em: 18 jan. 2007b.

KOWARZIK, Woldietrich Schmied. *Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1983.

KUHN, Thomas S. *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva, 1982.

LEVY, Pierre. *A inteligência coletiva: por uma antropologia do ciberespaço*. São Paulo: Loyola, 1998.

LIMA, Lauro de Oliveira. *Tecnologia, educação e democracia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.

LOCKE, John. *Ensaio sobre o entendimento humano*. Lisboa: Fundação Calouste Gulbenkian, 1999.

LOUREIRO, Isabel. *Herbert Marcuse: anticapitalismo e emancipação*. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/trans/v28n2/29411.pdf>>. Acesso em: 07 fev. 2007.

LUKIANCHUKI, Cláudia. *Dialogismo: a linguagem verbal como exercício do social*. Disponível em: <<http://www.cefetsp.br/edu/sinergia/claudia2.html>>. Acesso em: 20 jan. 2007.

MAFRA, Jason Ferreira. *Breve histórico e perspectivas do movimento pró-universitas Paulo Freire (UNIFREIRE)*. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/unifreire/artigos_jas.htm>. Acesso em: 25 dez. 2003.

MAFRA, Jason Ferreira. *Representações da história da ditadura militar, no campo editorial didático (1975-1998)*. 2001. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2001.

MARCUSE, Herbert. *Cultura y sociedad*. Buenos Aires: Compañía Impresora Argentina, 1967.

MARTINHO, Cássio et al. *Redes: uma introdução às dinâmicas da conectividade e da auto-organização*. Disponível em: <http://www.maternatura.org.br/servicos/biblioteca/redes_wwf.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2005.

MARTINS, Antonio. Um novo passo adiante. In: GADOTTI, Moacir. *Educar para um outro mundo possível*. São Paulo: Publisher Brasil, 2007, p. 5-26.

MARX, Karl. *Contribuição para a crítica da economia política*. 2. ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1973.

MARX, Karl. *Miséria da filosofia*: resposta à filosofia da miséria do Senhor Proudhon. São Paulo: Centauro, 2003.

MAZZARA, Bruno. Conectividade: entre individualização e pertencimento. *Next Brasil*: instrumentos para a inovação, [S.l.], n. 4, p. 169-171, 2005.

MORIN, Edgar. *Educação e Complexidade*: Os Sete Saberes e Outros Ensaios. São Paulo: Cortez, 2002.

MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco, 2000.

MUNDIM, Kleber. *Álgebra de Grassmann*. Disponível em: <<http://www.unb.br/iq/kleber/Grassmann/node2.html>>. Acesso em: 29 set. 2005.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: Triom, 1999.

OLIVETTO, Washington. *Next Brasil*: instrumentos para a inovação, [S.l.], n. 4, p. 142-144, 2005.

PADILHA, Paulo Roberto. *Currículo intertranscultural*: Novos itinerários para a educação. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2004.

PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.

PAULO FREIRE, educar para transformar. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Universitas_Paulo_Freire/Projetos_Ativos/p_memoria_pf.htm>. Acesso em: 22 jan. 2006.

PAULO FREIRE, educar para transformar – vídeo documentário. Direção: Tânia Quaresma. Produção: Mercado Cultural. Depoimento de Thiago de Mello. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Fundação Banco do Brasil/Petrobras, 2005. 1 DVD (28 min), son., color.

PAULO FREIRE: Memória e presença. Depoimentos de: Almino Afonso, Ana Maria Saul, Antonio João Mânfió, Antônio Joaquim Severino, Cláudio Fonseca, Eduardo Matarazzo Suplicy, Ermínia Maricato, Frei Betto, José Genoíno Guimarães Neto, Jurandir Freire Costa, Ladislau Dowbor, Lílían Contreira, Luíza Erundina de Souza, Luiz Inácio Lula da Silva, Mário Sérgio Cortella, Milton Santos, Reinaldo Fleury, Stela Graciane. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Alter Cyber Mídia S/C LTDA, 1998. 1 Videocassete (21 mim.), VHS, son., col.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

PESQUISA Internacional: Globalização e educação. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Universitas_Paulo_Freire/Projetos_Ativos/Pesquisa_Globalizacao_e_Educacao/Seminario_Binacional.htm>. Acesso em: 1 mar. 2007.

POLITZER, Georges et al. *Princípios fundamentais da filosofia*. São Paulo: Hemus, 1970.

PRAGMA web consulting. Disponível em: <<http://www.pragma.com.br/pragma/servicos.asp>>. Acesso em: 28 set. 2005.

PROJETO Memória 2005: Paulo Freire – educar para transformar. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Univesitas_Paulo_Freire/Projetos_Ativos/p_memoria_pf.htm>. Acesso em: 22 jan. 2007.

REINA, Bruna et al. *São Paulo terá fórum de educação em abril*. Disponível em: <<http://www.facasper.com.br/cultura/site/noticia.php?tabela=noticias&id=110>>.

Acesso em: 20 mar. 2007.

ROBERTS, Peters. *Paulo Freire: politics and pedagogy: reflections from aotearoa-new zeland*. New Zeland: Dunmore Press Limited, 1999.

ROMAN, Artur Roberto. A eficiência digital. Disponível em: <<http://www.aberje.com.br/antigo/revista/atual/artigoa.htm#1>>. Acesso em: 28 set. 2005.

ROMÃO, José Eustáquio. *A civilização do oprimido*. Disponível em: <<http://www.paulofreire.org/unifreire/coprim.htm>>. Acesso em: 25 mar. 2007.

ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação Dialógica: desafios e perspectivas*. 2 ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 1998.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da escola cidadã frente ao projeto neoliberal*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2000.

ROMÃO, José Eustáquio (Org.). *Dívida Externa e educação para todos*. Campinas: Papirus, 1995.

ROMÃO, José Eustáquio. Contextualização: Paulo Freire e o pacto populista. In: FREIRE, Paulo. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003. p. xiii-xlvi.

ROMÃO, José Eustáquio. *Cotidiano de Paulo Freire: depoimento*. Entrevistador: Jason Ferreira Mafra. Los Angeles, 17 set. 2002a.

ROMÃO, José Eustáquio. Manifesto da Planetarização. *Educação & Linguagem*. Revista da Faculdade de Educação e Letras da Universidade Metodista de São Paulo, Ano 9, n. 13, jan. 2006a, p. 210-211.

ROMÃO, José Eustáquio. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Instituto Paulo Freire/Cortez, 2002b.

ROMÃO, José Eustáquio. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.

ROMÃO, José Eustáquio. *Sobre o diálogo em Freire* [mensagem pessoal]. Mensagem recebida por <jason.biac@uol.com.br> em 11 fev. 2006b.

ROSAS, Paulo. Em compasso de abertura. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002, p. 5-10.

ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire, educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002.

SALINGAROS, Nikos A. *A teoria da teia urbana*. Tradução Lívia Salomão Piccinini. Disponível em: <<http://www.math.utsa.edu/sphere/salingar/urbanweb-port.pdf>>. Acesso em: 11 nov. 2005.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A crítica da razão indolente: contra o desperdício da experiência*. v.1. Para um novo senso comum. São Paulo: Cortez, 2000.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *O fórum social mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. *Infância e inacabamento: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben*. Disponível em: http://www.paulofreire.org/Biblioteca/Artigos_em_PDF/Infancia_e_inacabamento.pdf. Acesso em: 02 jan. 2007.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. Método Paulo Freire, 40 anos: Histórias e memórias. In: ROSAS, Paulo (Org.). *Paulo Freire: educação e transformação social*. Recife: Universitária da UFPE, 2002, p. 275-331.

SELIGMAN, Milton. Ambev: uma aliança para ganhar o mundo. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 99-106, 2005.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *A filosofia contemporânea no Brasil: conhecimento, política e educação*. Petrópolis: Vozes, 1997.

SEVERINO, Antonio Joaquim. *Educação, ideologia e contra-ideologia*. São Paulo: EPU, 1986.

SILVA, Ricardo Toledo. *A conectividade das redes de infra-estrutura e o espaço urbano de São Paulo nos anos 90*. Disponível em: <www.usp.br/fau/docentes/deptecnologia/r_toledo/3textos/aut818_notas99a.pdf>. Acesso em: 10 dez. 2005.

SIMÕES, Sérgio Lourenço. *Pedagogia do neologismo: diálogos sintático-semânticos na obra de Paulo Freire*. 2006. Dissertação (Mestrado em Programa de Pós-Graduação em Educação) – Centro Universitário Nove de Julho, São Paulo, 2006.

SINCERE. Disponível em: <http://www.paulofreire.org/Movimentos_e_Projetos/Universitas_Paulo_Freire/Projetos_Ativos/sincere.html>. Acesso em: 1 mar. 2007.

SORIO, Washington. *O que é benchmarking?* Guia rh. Disponível em: <<http://www.guiarh.com.br/z59.htm>>. Acesso em: 03 jan. 2006.

STEVE BIKO AWARD. Disponível em: <http://www.umtapo.co.za/p_steve.htm>. Acesso em: 24 mar. 2007.

TEORIA da Conectividade. Disponível em: <<http://www.google.com.br/search?hl=pt-BR&client=firefox-a&rls=org.mozilla%3Apt-BR%3Aofficial&q=%22teoria+da+conectividade%22&btnG=Pesquisar&meta=>>>. Acesso em: 18 jan. 2007.

TORRES, Carlos Alberto. *Consciência e história: a prática educativa de Paulo Freire*. Antologia. São Paulo: Loyola: 1979a.

TORRES, Carlos Alberto. *Diálogo com Freire*: antologia. São Paulo: Loyola, 1979b.

TORRES, Carlos Alberto. *Estúdios freirianos*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1995.

TORRES, Carlos Alberto. *Lectura crítica de Paulo Freire*: antología de ensayos latinoamericanos sobre la pedagogía de Paulo Freire. Buenos Aires: Tierra Nueva, 1975.

TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire*: epistemologia, axiologia e prática. Entrevistador: Jason Ferreira Mafra. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 12 dez. 2005a. 1 CD (119 min).

TORRES, Carlos Alberto. *Paulo Freire*: pedagogía y sociedad. Salamanca: Sigueme, 1978.

TORRES, Carlos Alberto (Comp.). *La praxis educativa y la acción cultural liberadora de Paulo Freire*. Valencia: Centre de Recursos i Educación Continua, 2005b.

TORRES, Carlos Alberto; O'CADIZ, Pilar; WONG, Pia Lindquist. *Educação e democracia: a prática de Paulo Freire em São Paulo*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. *Sistema Dedalus*. Disponível em: <<http://dedalus.usp.br:4500/ALEPH/POR/USP/USP/DEDALUS/SHORT/006705/51/>>. Acesso em: 28 dez. 2005.

UNIVERSIDADE DE SÃO PAULO. Sistema integrado de bibliotecas. Grupo DiTeses. *Diretrizes para apresentação de dissertações e teses da USP*: documento eletrônico e impresso. São Paulo: SIBi-USP, 2004.

VARCHETTA, Giuseppe. A contribuição das ciências humanas na gestão e desenvolvimento dos recursos humanos. *Next Brasil: instrumentos para a inovação*, [S.l.], n. 4, p. 13-28, 2005.

VENTORIM, Silvana (Org.). *Paulo Freire: a práxis político-pedagógica do educador*. Vitória: Edufes, 2000.

VENTURA, Zuenir. *1968: o ano que não terminou: a aventura de uma geração*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1988.

VIEIRA, Evaldo. *Estado social e miséria no Brasil: De Getúlio a Geisel*. São Paulo: Cortez, 1983.

VIEIRA, Evaldo. *Poder político e resistência cultural*. Campinas: Autores Associados, 1998.

VYGOTSKY, Lev Semenovich. *Formação social da mente: o desenvolvimento dos processos psicológicos superiores*. 3. São Paulo: Martins Fontes, 1989.

WEFFORT, Francisco C. Educação e política: reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In: FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 22. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994. p. 11-34.

YAMASAKI, Alice Akemi. *Violências no contexto escolar: um olhar freiriano*. 2007. Tese (Doutoramento). Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2007.