



Pontifícia Universidade Católica de São Paulo
Programa de Pós-graduação Educação: Currículo
Revista e-curriculum ISSN: 1809-3876

CINCO RAZÕES PARA DIALOGAR COM PAULO FREIRE

FIVE REASONS TO DIALOGUE WITH PAULO FREIRE

STRECK, Danilo Romeu

Pós doutorado na Universidade da Califórnia, Los Angeles.

Professor do Programa de Pós graduação em Educação da Universidade do Vale do Rio dos
Sinos (UNISINOS)

e-mail: dstreck@unisinis.br



Revista e-curriculum, São Paulo, v.7 n.3 DEZEMBRO 2011
EDIÇÃO ESPECIAL DE ANIVERSÁRIO DE PAULO FREIRE
<http://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum>



RESUMO

Este artigo analisa a contribuição da obra de Paulo Freire no contexto do atual panorama pedagógico. Após identificar algumas tendências das práticas educativas, são apresentadas cinco razões pela quais o diálogo com a obra de Paulo Freire é relevante hoje. A primeira diz respeito ao postulado freiriano de que a educação tem como tarefa precípua a humanização, um tema que assume novos contornos devido aos avanços tecnológicos e às mudanças estruturais. A segunda razão aponta a “conectividade” no pensamento de Paulo Freire, sendo capaz de articular metáforas e idéias dissonantes. Como terceira razão, identifica-se em Paulo Freire um pensador de transição, tendo como pressuposto que se experimenta hoje mudanças sociais de grande impacto. A quarta razão apontada é a capacidade de Paulo Freire se reinventar no contexto das mudanças e a quinta razão trata da relação entre a largueza do escopo da obra de Paulo Freire com a profundidade de seu pensamento. Na conclusão são indicadas, a partir da própria obra de Paulo Freire, algumas observações sobre a maneira de ler sua obra.

Palavras-chave: Paulo Freire; humanização; pensamento pedagógico; tendências pedagógicas.

ABSTRACT

This article analyzes the contribution of Paulo Freire's work in the context of the current pedagogical panorama. After identifying some tendencies in contemporary educational practices, five reasons are presented to continue the dialogue with the work of Paulo Freire. The first one is related to Freire's postulate that education's main purpose is humanization, a theme which takes up new facets due to the technological developments and structural changes in society. The second reason focus on to the concept of "connectivity" in Freire's thinking, which articulates dissonant metaphors and ideas. As third reason, Paulo Freire is identified as a thinker of transition, presuming that today's society has experienced high impact changes. The fourth reason is Freire's capacity to reinvent himself in the context of changes, and the fifth reason presents briefly the relation between the broadness of the scope of Freire's work with the depth of his thinking. In the conclusion, based on Freire's own work, some observations are made about different ways for reading his work.

Key words: Paulo Freire; humanization; pedagogical thought; pedagogical tendencies.





1. NOTAS SOBRE O PANORAMA PEDAGÓGICO CONTEMPORÂNEO¹

O pensamento pedagógico brasileiro contemporâneo se apresenta como um mosaico que torna difícil uma classificação em correntes. Não despontam no cenário embates como, há algumas décadas, entre rogerianos (ROGERS, 1977) de um lado, defendendo a autodiretividade na educação e, do outro lado, os skinnerianos (SKINNER, 1970), desejando construir instrumentos para o efetivo controle do comportamento. Mesmo dentro do campo progressistas havia tendências que se confrontavam e que expressavam perspectivas pedagógicas e ideológicas distintas (STRECK, 2005). As políticas neoliberais, no contexto do que passou a ser conhecido como o consenso de Washington, parecem ter criado também um certo consenso pedagógico cujos efeitos são sentidos tanto na educação escolar quanto na não-escolar. Há uma clara discrepância entre o discurso das diferenças e a padronização através de “medidas” nacionais e internacionais.

O aspecto positivo disso é que se supera visões maniqueístas entre o bem e o mal, entre certo e errado, atribuindo a uma ou outra teoria pedagógica um caráter salvacionista. Possivelmente o desenvolvimento das pesquisas na área da educação com a criação dos programas de pós-graduação há um pouco mais de quatro décadas foi um fator importante para mostrar a complexidade do processo pedagógico e da construção de políticas e estratégias para enfrentar as dificuldades. Essa perda de certa ingenuidade pode ter tanto o efeito anestesiante com uma sensação de impotência ou pode também levar a buscas através de caminhos antigos e novos.

Numa rápida tentativa de mapear o pensamento pedagógico atual identifiquei os seguintes discursos (ou metáforas) como mais recorrentes entre educadores e teóricos do campo: (a) o construcionismo: enfatizando a cognição, o sujeito aprendente e a ação como princípio da aprendizagem; (b) as teorias sistêmicas, apoiadas na noção de auto-regulação e autoformação do organismo vivo (autopoiese) e em redes; (c) as teorias pós-estruturalistas, que acentuam a diferença entre pessoas grupos e culturas, destacando o papel da linguagem

¹ O projeto do qual este texto se origina conta com apoio do CNPq. Colaboram no projeto os seguintes bolsistas de iniciação científica: Jonas Hendler da Paz, Letícia da Silva, Vinicius de Oliveira Masseroni e Andressa Espíndola Trindade.





para a construção social da realidade e no exercício do poder; (d) a dialética (sócio-histórica), que busca compreender a prática educativa no contexto das contradições da sociedade e que usa o vocabulário da práxis, da transformação social e revolução; (e) a perspectiva tecnocêntrica, que aposta no uso e na difusão das novas tecnologias, especialmente as tecnologias digitais, para produzir uma nova sociedade; (f) a pedagogia holística ou ecológica, que busca promover uma nova relação entre os seres humanos e desses com a natureza da qual eles são parte; (g) a perspectiva das competências que tem sua atenção voltada para as necessidades do mercado, cabendo à educação a tarefa de suprir os profissionais e as subjetividades adequadas.

Esse mapa é incompleto e há inúmeras possibilidades de cruzamento entre as perspectivas acima mencionadas. Por exemplo, uma visão dialética que busca conhecer o movimento da história e dentro dele as contradições e possibilidades pode cruzar-se com teorias que tem o seu foco na ecologia. A formação de profissionais competentes pode apoiar-se em princípios pedagógicos do construtivismo. O que o quadro revela é sobretudo uma grande diversidade de perspectivas que, no entanto, tendem a conformar-se às forças do mercado que hoje regulam as relações entre as sociedades e as pessoas. Ou seja, apesar dos diferentes enfoques, a prática educativa revela uma lógica envolvente que seduz, induz ou se impõe através de discursos e padrões globalizados. Buscamos, a seguir, analisar alguns aspectos do pensamento pedagógico de Paulo Freire como contribuição para compreender o atual cenário pedagógico e para continuar na construção *inéditos viáveis* pedagógicos, que correspondam aos desafios de nossa sociedade. Hoje, mais do que nunca, nenhum educador pode dar-se por satisfeito em conhecer um só autor ou uma teoria. As muitas facetas da vida individual e em sociedade exigem o cotejamento de perspectivas que podem tanto funcionar como complementação mútua, como iluminadoras de diferenças e de desafio para revisões e recriações.

O título sugere dois endereços diferentes. Por um lado, tenho em mente quem se vê frustrado e isolado em sua leitura de Paulo Freire. “Paulo Freire de fato não tem mais o que dizer para nós hoje?” é uma pergunta que ouço com certa frequência, muitas vezes de jovens que recém encontraram em alguma obra de Freire uma porta para entrar no mundo da





pedagogia. As *razões* também se dirigem para quem está à busca de caminhos e talvez não tenha se detido na obra de Paulo Freire ou a vê reduzida a um ou dois *slogans* que penetraram no senso comum da pedagogia, como “educação bancária” ou “conscientização.”.

2. UM PENSADOR DO (SER/TORNAR-SE) HUMANO

Ressurge hoje a pergunta pelo que representa ser ou tornar-se humano. Isso se deve, por um lado, à persistência, quando não ao incremento, de formas de opressão e desrespeito ao outro. Veja-se o que Paulo Freire (2000, p. 65) escreve - entre espantado, indignado e perplexo - a respeito dos cinco adolescentes que mataram o índio pataxó Galdino, no texto que redigia em 21 de abril de 1996, dias antes de sua morte. “Que coisa estranha, brincar de matar índio. Fico a pensar aqui, mergulhado no abismo de uma profunda perplexidade, espantado diante da perversidade intolerável desses moços desgentificando-se, no ambiente em que *descresceram* no lugar de *crescer*.” Situações como essa se contrapõem às infinitas ações de solidariedade e de compaixão no cotidiano. Se as primeiros encontram espaço na mídia e causam essa perplexidade é porque revelam essa deturpação ontológica do ser mais de que falava Paulo Freire e que antes de ser um conceito teórico é a manifestação da própria vida. Esta, como argumentava outro grande educador da geração de Paulo Freire, Hugo Assmann (1996), gosta de si e por isso está aberta e preparada para aprender.

O tema da humanização, porém, assume ainda contornos mais complexos quando se pensa o “humano” no contexto das descobertas da biologia e das novas tecnologias de comunicação e informação. Do *ponto de vista biológico*, os limites entre o animal homem e os demais animais não é mais tão evidente e os argumentos baseados numa natural superioridade dos humanos deixou de ser motivo suficiente para justificar a ação moral. Estaria certo Fancis Fukuyama (2002), quando argumenta no livro *Our post-human future* que “o processo de tomada de decisão humano pode ser mais complexo que o de outros animais, mas não há uma clara linha divisória que distingue a escolha moral humana do tipo de escolhas que são feitas por outros animais” (p. 151) ? Nesta parte do livro ele está à procura do Fator X, ou seja, aquilo que no fim das contas poderia servir de justificativa para a dignidade humana. O argumento de Fukuyama é que nós temos hoje condições de alterar o





que historicamente se considerou como natureza humana e que por isso estaríamos entrando num período pós-humano da história.

De maneira semelhante, Jürgen Habermas (2004), em *O futuro da natureza humana* escreve que “tememos a perspectiva de que os homens projetem outros homens, pois essa possibilidade desloca a fronteira entre o ocaso e a decisão, que está na base de nossos critérios de valor” (p. 40). Apesar dos avanços da biologia, especialmente da pesquisa genética, estão também muito presentes na memória as grandes atrocidades cometidas em nome desta mesma ciência. Um médico que participou da morte de seres humanos portadores de deficiência psíquica ou física patrocinada pelo governo nazista na Alemanha fez o seguinte comentário depois que o fato foi tornado público: “Que aquilo que eu fazia era assassinato, esse pensamento só me foi possível tê-lo depois de 1945, e desde então ele me acompanha insistentemente em todos os momentos”. (apud ASSMANN; MO SUNG, 2000, p.112) Justificam-se, portanto, as reservas quanto à fé cega na ciência como definidora do que seja a natureza humana.

Por outro lado, com os avanços tecnológicos muitos artifícios foram incorporados de tal forma ao funcionamento do organismo e à relação com o meio que se tornaram “naturais”. Christina Schachtner num artigo com o título de *Vida híbrida no mundo dos computadores: assaltos ao sistema de gênero* escreve o seguinte: “O desenvolvimento e utilização das novas máquinas nos leva a um mundo em que características chaves são a ambigüidade e a incerteza. Nossos conceitos de identidade masculina e feminina, de relações interpessoais, de moral, de corporeidade, de ser vivo e de artefato inerte são postos à prova. Como nós classificaremos a nós mesmos num mundo em que não temos mais certeza sobre o que é semelhante a nós ou o que é diferente?” A ficção científica, especialmente através de filmes como *Matrix*, explora esta perspectiva de futuro que ao mesmo tempo atemoriza e fascina os seres humanos. Humanos e máquinas se mesclam de tal forma que distinções são praticamente impossíveis.

Nos parágrafos iniciais de *Pedagogia do oprimido* (1981, p. 29) Paulo Freire expõe o que pode ser entendido como a base de toda a sua prática educativa e de seu ideário





pedagógico. A dramaticidade da hora impõe, conforme ele argumenta, a que os homens (sic!)² se proponham “a si mesmos, como problema.” A tarefa que ele propõe há mais de quatro décadas, pelo visto acima, é tão urgente hoje quanto no seu tempo: “O problema de sua humanização [do homem], apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação ineludível.” Educação, por tudo mais que possa ser, tem a ver primeiro com o tornar-se humano. Ou seja, na visão de Paulo Freire viemos a este mundo com a possibilidade de humanização (*gentificação*), ou o seu inverso, a desumanização (a *desgentificação*).

Isso significa que não há medida fixa para o ser humano. Freire coloca-se na tradição de Rousseau (1995) que no primeiro livro do *Emílio*, enquanto reflete sobre o papel do preceptor, declara: “Que eu saiba, nenhum filósofo até agora foi suficientemente ousado para dizer: eis o termo aonde o homem pode chegar e que não seria capaz de ultrapassar. Ignoramos o que nossa natureza nos permite ser; nenhum de nós mediu a distância que pode haver entre um homem e outro homem (p. 45).” Freire não se volta, como o fez Rousseau, a um estado natural para justificar uma possível bondade inata do ser humano, mas vê o ser humano se formando na história e dentro da tensão entre humanização e desumanização. No conceito de “ser mais”, como possibilidade de estar aberto ao mundo e de transcender, Freire encontra o fundamento para a ação político-educativa emancipatória. Sendo uma busca na história, esse movimento implica em risco. Daí a importância de não esquecer a sua advertência em *Pedagogia da autonomia* (p. 30) de que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas.”

Uma contribuição da obra de Paulo Freire para o panorama pedagógico atual é que ele colocou no centro da discussão pedagógica a questão do ser (como verbo e sujeito) humano, seguindo uma preocupação central do pensamento pedagógico ocidental, desde a paidéia grega, passando pela *Didática Magna* de Comenius e o *Emílio* de Rousseau. “Nosso verdadeiro estudo é a condição humana”, diz Rousseau (Id, p. 14). E essa condição humana,

² Paulo Freire reconhece as críticas do caráter machista de sua linguagem nos primeiros escritos e passará a usar uma linguagem inclusive do ponto de vista de gênero.





acrescentaria, Paulo Freire, se revela e se constrói nos embates da história por libertação de todas as formas de opressão. É nessa busca que se pode encetar também o diálogo com diferentes disciplinas e tradições culturais, como o fez Paulo Freire em suas andarilhagens pelo mundo das pessoas, das culturas, dos projetos políticos e das idéias.

3. UM PENSADOR CONECTIVO

Paulo Freire dizia de si que ele era um “menino conectivo”. Da gramática sabemos que os conectivos ligam duas palavras ou orações e podem exercer várias funções, indicando condições, concordância ou discordância, estabelecendo relações de dependência ou simplesmente ligando elementos iguais. Vejo em Paulo Freire duas características enquanto um ser conectivo. A primeira delas simplesmente estabelece o desejo de dar continuidade a uma idéia, seja acrescentando, reduzindo ou se contrapondo. Encontramos em seus textos uma enorme variedade e quantidade de interlocutores, desde autores de reconhecimento acadêmico internacional até o camponês ou a professora com quem ele manteve uma conversa.

Carlos Rodrigues Brandão (2010) vê, com perspicácia, uma analogia entre a andarilhagem geográfica de Freire em todos os continentes do mundo, com a sua vocação acadêmica:

Uma igual vocação coerentemente errante e andarilha atravessa também o seu imaginário. Em tempos em que pessoas, grupos e movimentos sociais não raro reduzem o olhar de suas idéias alguns poucos autores de uma única teoria social, Paulo Freire foi sempre um tecelão de diferenças. Uma leitura atenta de *Pedagogia do oprimido* – como um entre outros exemplos – revela a construção de uma teoria de educação e de uma proposta de prática pedagógica de vocação popular e emancipatória fundada em um encontro de diversidades. Lá estão Lênin e Mao Tse Tung ao lado de Karl Jaspers e Martin Buber. Andarilhagem de espírito que poucos ousavam então ousar” (p. 42).

Para desgosto de quem precisa enquadrar todos os pensamentos em uma corrente filosófica ou pedagógica, aqui está alguém que não hesitou beber de várias fontes sem ficar refém de uma delas. Daí ele dizer, em sua última entrevista à TV PUC de São Paulo, da





dificuldade que muita gente teve em compreender a sua vinculação com as idéias de Marx e os ensinamentos do cristianismo. Ao que ele responde que foi por uma certa lealdade a Cristo que ele foi aos mangues e favelas do Recife, mas foi a realidade dura do povo que fez com que se voltasse a Marx para “encontrar uma fundamentação objetiva para continuar camarada de Cristo.”

Outra leitura da conectividade em Paulo Freire pode ser apreendida através do uso que faz de conectivos que indicam contradições e tensões. Paulo Freire se posiciona como um pensador dialético e como tal enfatiza as contradições que encontra na sociedade e que são expressas em binômios como *sociedade fechada versus sociedade fechada*, *homem objeto versus homem sujeito*, *opressor versus oprimido*, *educação bancária versus educação problematizadora*, entre outras. Essa forma de expressão indica que existem distintos projetos de sociedade que exigem posicionamento ético-político. A neutralidade é, para ele, uma impossibilidade histórica, uma vez que ninguém é capaz de viver fora do mundo criado pelos humanos, de acordo com os seus interesses e suas necessidades.

Essa maneira de pensar deu origem a críticas de que o pensamento de Paulo Freire se move entre dualismos que seriam inaceitáveis hoje. Esquecem-se essas críticas que desde o início de sua obra Paulo Freire também fala do inacabamento do mundo e do ser humano, não havendo, portanto, um termo de chegada pré-estabelecido. Jaime Zitkosky (2010), ao analisar o conceito de dialética em Freire acentua essa diferenciação em relação à tradição moderna. “De uma forma distinta dos clássicos da dialética moderna (Hegel e Marx), há em seu pensamento uma significativa diferença no modo como fundamenta o processo dialético da vida humana em seu todo, pois parte da realidade concreta dos seres humanos desumanizados com o objetivo de problematizar seu mundo através do diálogo crítico e transformador das culturas” (p. 117). Há em Freire, argumenta Zitkoski, um retorno às origens gregas ao recolocar a relação entre *dialética* e *diálogo*, superando a clássica tríade “afirmação – negação – negação da afirmação –”, cuja tendência é reforçar a tese por eliminar as contingências. Na dialética-dialógica freiriana, por seu turno, os dois pólos são mantidos em permanente tensão, oportunizando o a emergência do novo.





Assim sendo, a contradição entre opressores e oprimidos não se resolve com a eliminação dos opressores, pois os oprimidos também hospedam, em si, os seus opressores e suas relações interpessoais e grupais não estão isentas de opressão. Além disso, como a história é um processo aberto que se constrói entre as contradições reais da vida, novas formas de opressão ou de exclusão aparecerão junto com as lutas por libertação (STRECK, 2009). O livro *Pedagogia da esperança* merece uma leitura especial sob este enfoque. Nele a metáfora da trama parece sinalizar a complexidade dentro da qual se constrói a trajetória da vida do indivíduo, o emaranhado de circunstâncias e contingências objetivas e subjetivas que entram nas mudanças da sociedade e o conjunto de fatores que se fazem presentes no ensinar-aprender. Mesmo assim, a realidade concreta das pessoas permite ver que todas essas circunstâncias e contingências não são nem naturais nem acidentais, mas correspondem a visões de mundo e de pessoa.

Essa posição dialético-dialógica pode ajudar a superar visões que (1) se abandonam ao pragmatismo simplório do “assim é”, (2) aderem ao discurso relativista de diferenças ou (3) a um saudosismo por verdades universais e eternas. Para Freire, nada é assim porque é, porque nada existe fora da história; as diferenças devem ser vistas dentro de uma universalidade plural (uma *ética universal do ser humano*), e as verdades eternas não dão conta do fato de que se a própria natureza humana é construída na história também os conceitos e idéias são forjadas dentro desse movimento.

4. UM PENSADOR DA TRANSIÇÃO

As discussões sobre modernidade e pós-modernidade refletem que se vive um período em que as mudanças tendem a ser percebidas com mais intensidade do que as permanências. Boaventura de Sousa Santos (2000) fala, do ponto de vista epistemológico, em ruptura paradigmática, quando a compreensão de como se produz o conhecimento, bem como o seu significado, são questionados e quando as alternativas nem sempre estão disponíveis. Na América Latina, Enrique Dussel (1993), defende um pensamento trans-moderno, que conserva o núcleo emancipador da modernidade, mas ao mesmo tempo aponta para a





superação da modernidade eurocêntrica ao reconstruí-la a partir do outro, a face esquecida e tornada invisível no processo de conquista.

Paulo Freire sabe conviver com essa sobreposição ou encontro de tempos de uma forma a evitar tanto uma visão unilinear de desenvolvimento quanto de relativizar todas elas. Ao dialogar com Sérgio Guimarães (1984) sobre o papel dos modernos meios de comunicação na educação, ele afirma: “Tenho a impressão de que o melhor que posso dizer, no começo da minha reflexão em torno desse problema, é: uma das coisas mais lastimáveis para um ser humano é ele não pertencer a seu tempo. É se sentir, assim, um exilado de seu tempo” (p. 14). O desafio, dirá ele, que cada pessoa tem como tarefa histórica “é assumir o seu tempo, integrar-se, inserir-se no seu tempo. Para isso, porém, mais uma vez, eu chamo a atenção dos moços para o fato de que a melhor maneira de alguém assumir o seu tempo, e assumir também com lucidez, é entender a história como possibilidade” (FREIRE, 1991, p. 89).

Além de reforçar que o tempo histórico é ele mesmo criação dos seres humanos e que cada pessoa tem o direito de participar na configuração desse tempo, Freire (1995), reconhece ainda que esse tempo, na América Latina, é um tempo plural:

Minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e de mulheres que morrem de fome (p. 26)

São tempos diferentes, com suas virtudes e suas limitações, que devem ser reconhecidos dentro da diversidade e ser submetidos ao mesmo crivo ético, que para Paulo Freire é a humanização a partir do oprimido. Trata-se de reconhecer a “ecologia de temporalidades” (SANTOS, 2004), mas não como grandezas absolutas e estanques. A pergunta dirigida a cada um desses tempos é sobre a maneira como favorecem ou dificultam a humanização. Era essa a discussão que já fazia na década de 1960, quando argumentava que modernização não é necessariamente desenvolvimento, uma vez que este implica que o centro de decisão seja o sujeito, quer seja o indivíduo ou a sociedade.





Pode-se argumentar que assim como em Comenius se encontra uma primeira tentativa de sistematização do que viria a ser a pedagogia moderna e em Rousseau a integração desta pedagogia dentro de um contrato social, temos em Paulo Freire a colocação de elementos-chaves para a construção de uma pedagogia de um novo contrato social, que incorpora os avanços do contrato social moderno, mas ao mesmo tempo avança em sua revisão tanto no sentido de respeito às diferenças quanto ao efetivo compromisso com a igualdade; que compreenda o desenvolvimento humano integrado com o movimento e a preservação da natureza e da vida.³

5. UM PENSADOR QUE SE RECRIA

Assim como é difícil enquadrar a obra de Paulo Freire em uma corrente teórica, também parece pouco produtivo buscar uma periodização rígida na obra de Paulo Freire. Isso porque desde o início ele combina permanências e mudanças que fazem o seu trabalho acompanhar os tempos. Isso tem a ver também com o fato de que os seus livros não têm como ponto de partida uma teoria, mas práticas concretas e essas mudam de acordo com a geografia e os tempos. Pode-se falar numa verdadeira estética de recriação no sentido de ser uma arte de se movimentar no tempo (ou *nos tempos*, como vimos no item acima) com leveza, seriedade e paixão. Estética, dizia Augusto Boal (2009), não como a ciência do Belo, mas da comunicação e da sensibilidade. “É a organização sensível do caos em que vivemos, solitários e gregários, tentando construir uma sociedade menos antropofágica” (p. 31).

O poeta e companheiro de exílio no Chile, Thiago de Mello (2010), captou bem essa estética de reinvenção através da *palavração* que vira *palavramundo*.

³ Para a elaboração deste tem ver o livro *Educação para um novo contrato social* (2003), publicado também em espanhol, inglês e alemão.





O gosto pelas metáforas Paulo diz que tem e é bom. Pois lhe permite *andar pelas ruas da história*, ver e ouvir com nitidez o contorno sonoro do camponês, livre das esquinas arestosas que nos fere. Paulo é dono de um pensar que leva a gente a pensar. É a sua maneira corajosa de amar. Ele chega e anima: o tempo é fundante, o inédito é viável, e nos encoraja contra o cansaço espiritual, o medo da aventura, a esperança vazia, porque aprendeu que desse cansaço nasce uma anestesia histórica (p. 319).

Pode-se partir do pressuposto de que o que inspira e carrega a obra de Paulo Freire são os movimentos sociais populares, são as marchas que ele gostaria de ver se multiplicando na busca de dignidade (STRECK, 2010). A grosso modo, estes momentos constituintes podem ser agrupados em três categorias, que correspondem à emergência e construção do popular na América Latina, à elaboração de uma perspectiva dentro de outros movimentos no mundo e ao engajamento na luta pela democratização e pelos direitos humanos em sua pátria.

6. UM PENSADOR DE IDÉIAS LARGAS E PROFUNDAS

As idéias de Paulo Freire são expressivas e amplas como os gestos de suas mãos quando fala. Há nas suas expressões uma plasticidade que permite identificar duas características muito distintas e que nem sempre são encontradas juntas. Quem sabe até raramente. Por um lado, as suas idéias têm um escopo amplo, não cabendo nem numa disciplina e muito menos em uma subárea especializada. Basta ver a grande quantidade de aproximações que sua obra tem proporcionado, desde os clássicos como John Locke e Rousseau até os autores atuais como Habermas, Enrique Dussel, entre tantos outros.

Ao mesmo tempo, existe em seu pensamento uma profundidade que não se esgota nos diálogos com os autores. Acredito que em vez de atribuir essa forma de trabalhar a uma eventual superficialidade, deveríamos compreender que isso tem a ver com a fonte na qual ele baseia seu pensamento: a prática. É por isso que ele também poderá argumentar que é falso o argumento de que existe teoria em demasia. O erro está no fato de fazer uma teorização descolada da prática, que acaba então em mero verbalismo. Há dois aspectos nessa afirmação de Paulo Freire que merecem ser destacados.

Primeiro, é um movimento intencional de voltar-se sobre a realidade, de “ad-mirá-la”. Essa volta, no entanto, implica em tomar o próprio ato de pensar como objeto da reflexão,





tornando-se consciente dos pressupostos e das possibilidades de interpretação e compreensão. Significa, em termos de Paulo Freire, assumir a politicidade e historicidade do próprio ato cognoscitivo.

Segundo, é entender que não existe uma teoria que precisa ser relacionada com uma prática, mas que a teoria é a explicitação de uma prática, estando ambas, portanto, em permanente recriação. Assim como o ser humano e o mundo são incompletos, também o pensamento que se origina orienta a prática deve ser entendido como sujeito a adaptações e correções. Não é por menosprezo a seus colegas educadores e também não por desconhecimento das teorias antigas e novas que Paulo Freire não se ocupa em contrapor-se ou fazer apologias de pensadores. O argumento que ele parece fazer com insistência e coerência é que a mudança na educação não virá dos acordos ou desacordos entre teóricos, mas de um voltar-se aberto e comprometido sobre a prática a partir de certos princípios éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos.

Essa largueza do pensamento é acompanhada de uma profundidade que, a meu ver, pode ser percebida no fato de Paulo Freire ser lido e estudado em tantos lugares do mundo onde educadores e profissionais de outras áreas buscam inspiração e exemplos de uma prática transformadora. É como o movimento da pedra que, jogada na superfície do lago, provoca a formação de ondas que vão se abrindo na medida em que a pedra afunda. Leonardo Boff (2010) capta essa profundidade em sua análise do conceito de transcendência em Paulo Freire. É uma transcendência não dicotomizada da imanência, mas que mantém essas duas expressões da vida humana em tensão.

Os lugares privilegiados dessa experiência imanência-transcendência é o encontro com o outro, o enamoramento, o amor, a criatividade, entre outros. Mas é no processo de libertação da situação de opressão, construindo o reino da liberdade e da criatividade que se mostra a realização da transcendência. Ela foi descrita passo a passo por Paulo Freire (p. 408).





7. CONCLUSÃO: SOBRE O ATO DE LER PAULO FREIRE

Para terminar essa reflexão gostaria de me reportar ao texto “A importância do ato de ler” (1982), no qual Paulo Freire coloca alguns parâmetros que podem servir para a própria leitura da obra Paulo Freire. Nesse pequeno texto apresentado na abertura do Congresso Brasileiro de Leitura, realizado em Campinas, em 1981, temos um exercício de um escritor e autor que agora se coloca (também) como leitor, inclusive do próprio texto. Tal como ele já enfatizava no processo de alfabetização, sua luta é contra uma leitura mecânica, que não permita construir a transitividade entre a consciência e o mundo, entre a palavra e o contexto.

O que significa a afirmação de que “linguagem e realidade se prendem dinamicamente” na leitura da obra de Freire? Olhando para a elaboração que ele propõe temos um círculo hermenêutico que compõem de pelo menos três elementos. Um deles é o próprio texto como uma codificação produzida por alguém e colocada diante de outros para decodificação. O texto são letras, símbolos e representações que Freire inclui no conceito de linguagem como instrumento de construção do mundo e ao mesmo tempo como meio de constituição do sujeito. Ou seja, também os seus escritos deveriam ser vistos como codificações que têm sua história e não como dogmas que precisariam ser apenas aplicados, eventualmente com atualizações.

Acontece que, conforme ele, “a leitura do mundo precede a leitura da palavra” e assim o texto deixa de existir por si. E aí veem os dois outros elementos do “círculo hermenêutico”. Um deles é o contexto no qual o texto foi produzido pelo autor. Ler um texto de Paulo Freire significa compreender também o contexto no qual foi elaborado. Por exemplo, nos 10 anos de atuação no Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, seus textos refletem muito do contexto teológico que se vivia. A oportunidade de conviver com grandes teólogos, bem como assessorar práticas educativas e pastorais inspiradas pela teologia progressista da época, fizeram com que houvesse a incorporação de conceitos teológicos como a “páscoa” (para referir-se à transformação radical da pessoa e da sociedade), o “anúncio” e a “denúncia” (para significar a construção de *inéditos viáveis*), etc. Sua experiência como secretário de educação na cidade de São Paulo se traduzirá em reflexões sobre o poder, sobre o papel da escola, sobre os profissionais da educação, etc.





O terceiro elemento fortemente destacado no referido texto é o mundo do leitor. Daí ele referir, por exemplo, como as palavras e os textos por ele lidos se “encarnavam” em suas experiências de infância, o seu mundo do qual faziam parte as árvores, os animais e a linguagem dos mais velhos. Trazendo isso para a leitura da obra de Freire, isso significa entabular um diálogo franco com as palavras lidas a partir da própria experiência como educador ou profissional de outra área. Significa permitir que as palavras encontrem experiências nas quais possam ganhar corpo e concretude, o que não implica necessária e automaticamente concordância com o texto lido, mas abertura para a o diálogo. Assim também se pode compreender porque existem tantas entradas para a ler a obra de Paulo Freire ou de qualquer outro autor. Seria um equívoco tentar estabelecer uma ordem de importância nas obras de Paulo Freire ou uma espécie de “canon” das principais obras. A relevância e a significação serão dadas pelo encontro entre o leitor e a obra.

Dentro dessa mesma lógica, cada um/uma deverá encontrar as suas razões para ler (ou para não ler) Paulo Freire. O exercício acima pretende contribuir na busca que hoje fazemos para compreender, orientar e mudar a nossa prática educativa. São algumas razões pelas quais, a meu ver, a obra de Paulo Freire merece estar presente em nossas leituras e reflexões.

REFERÊNCIA

ASSMANN, Hugo. **Metáforas novas para reencantar a educação**. Piracicaba: UNIMEP, 1996.

ASSMANN, Hugo; MO SUNG, Jung. **Competência e sensibilidade solidária: Educar para a esperança**. Petrópolis: Vozes, 2000.

BOAL, Augusto. **A estética do oprimido**. Rio de Janeiro: Garamond, 2009.

BRANDÃO, Carlos R. Andarilhagem. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 41-42.

BOFF, Leonardo. Transcendência. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 407-408.





COMÊNIO, João Amós. **Didáctica Magna: Tratado de ensinar tudo a todos**. 3. ed. Lisboa: Fundação Calouste Gulbekian, 1957.

DUSSEL, Enrique. **1492: O encobrimento do outro (A origem do mito da modernidade)**. Petrópolis: Vozes, 1993.

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

_____. **À sombra desta mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.

_____. **A educação na cidade**. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se complementam**. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.

_____. ; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação** (Diálogos – vol. 2). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.

FUKUYAMA, Francis. **Our posthuman Future. Consequences of the Biotechnology Revolution**. New York: Farrar, Strauss and Giroux, 2002.

HABERMAS, Juergen. **O futuro da natureza humana**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

MELLO, Thiago de. Poesia. In: In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 319-321.

ROGERS, Carl. **Liberdade para aprender**. 4. ed. Belo Horizonte: Interlivros, 1977.

ROUSSAEU, J.-J., **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). **Conhecimento Prudente para uma Vida Decente**. São Paulo: Cortez, 2004.

_____. **A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência**. São Paulo: Cortez, 2000.

SCHACHTNER, Christina. **Hybrid Life in the World of Computers: Assaults upon the Gender System**. Texto inédito.

SKINNER, B.F. **Ciência e comportamento humano**. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1970.





STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos: ensaios inspirados em Paulo Freire**. Petrópolis: Vozes, 2001.

_____. **Correntes pedagógicas: uma abordagem interdisciplinar**. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

_____. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

_____. A educação popular e a (re)construção do público. Há fogo sob as brasas? **Revista Brasileira de Educação**. v. 11 n. 32, p. 272-284, maio/ago. 2006

_____. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão. Um breve balanço crítico. **Educação e sociedade**. v. 30, n. 107, 539-560, maio/ago 2009.

_____. Entre emancipação e regulação: (des)encontros entre educação popular e movimentos sociais. **Revista Brasileira de Educação**. v. 15, n.44, p. 300-310, maio/ago. 2010.

ZITKOSKI, Jaime. Dialética. In: In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2011. p. 115-117.

