

FÓRUM PAULO FREIRE - III Encontro Internacional

Tema Geral: *Educação: o sonho possível. Paulo Freire e o futuro da humanidade*

Los Angeles, 19 a 21 de setembro de 2002.

(Jason Ferreira Mafra)*

ANTROPOLOGIA DE PAULO FREIRE: uma resposta epistemológico-humanizadora necessária para o mundo contemporâneo

“É fundamental que eu saiba não haver existência humana sem risco, de maior ou de menor perigo. Enquanto objetividade o risco implica a subjetividade de quem o corre. Neste sentido é que, primeiro, devo saber que a condição de existentes nos submete a riscos; segundo, devo lucidamente ir conhecendo e reconhecendo o risco que corro ou que posso vir a correr para poder conseguir um eficaz desempenho na minha relação com ele”.

(FREIRE, 2000:30-31, *Pedagogia da Indignação*)

Introdução

O tema do nosso Fórum, “*Educação: o sonho possível*”, mais que um encontro sobre Paulo Freire, é um chamado afirmativo e prospectivo de engajamento histórico. Pode ser resposta contra o caráter negativo dos discursos que a face conservadora da condição política pós-moderna tem frequentemente produzido.

É que diante do quadro pessimista, desmobilizador e fatalista que veio se configurando desde a década de 90, sobretudo pela afirmação da política e do pensamento neoliberais, sentimos a necessidade de deixar muito claro, como ensina o nosso mestre, que a existência histórica não é um “dado dado” (Freire, 1999:101), não está acabada, mas em condição de potencialidade. Significa, então, mais uma vez, recolocar a História nas mãos

* Jason Ferreira Mafra, Graduado em História pela Faculdade Salesiana de Lorena (Brasil) e Mestre em Educação pela Universidade de São Paulo (Brasil). Leciona História no Ensino Médio da Escola Estadual Prof. Augusto Ribeiro de Carvalho (São Paulo) e no Colégio Dante Alighieri (São Paulo). É um dos Coordenadores da Cátedra Livre Paulo Freire e do Movimento *Pró-Universitas* (Unifreire) no Instituto Paulo Freire (São Paulo).

da pessoa humana reafirmando a problematidade do futuro, desmascarando sua pseudo-inexorabilidade.

Por isso, não viemos ao Fórum objetivando pensar a educação como um *quefazer* para o mundo que aí está. Viemos para, sabendo como está o nosso presente, pensar no *quefazer* hoje, para que o futuro seja outro. Portanto, para construir respostas a esse desafio, exatamente *porque o mundo precisa ser mudado*, é que estamos aqui nesse encontro.

Duas idéias centrais da ontologia freiriana compõem o tema proposto às nossas atividades: **sonho e possibilidade**. Tratam-se de categorias fundadoras da **Pedagogia da Esperança**, um dos principais trabalhos do legado de Paulo Freire. Nela, retomamos a certeza de que enquanto houver sonho, haverá possibilidade e, inversamente, enquanto houver possibilidade haverá sonho.

Contudo, da mesma forma que a História, sonho e possibilidade não são “dados dados”. É preciso construí-los porque são condições que se configuram cotidianamente em nossa luta. Uma luta que só pode existir porque resulta do nosso desejo de lutar, isto é, da nossa **utopia**, outra noção fundante do pensamento freiriano.

Tendo o sonho e a possibilidade como seus elementos constitutivos fundamentais, a utopia, combustível da transformação histórica, restaura em nós, aquilo que é de nossa essência, o **ser-desejante de mudança**. É nessa direção que nos diz Paulo Freire: “sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação da forma histórico-social de estar sendo de mulheres e homens. Faz parte da natureza humana que, dentro da história, se acha em permanente processo de tornar-se” (1999:91).

Porém, para assumirmos nossa freirianidade, enquanto educadores que proclamamos ser, não podemos deixar de **denunciar** nem de **anunciar**. Essa é nossa condição, pois, “não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens (Freire, 1999:91)”.

Não é de hoje que ouvimos e falamos em favor do justo lamento por outra existência. Essa não é uma causa nossa, dos educadores, mas de toda a humanidade em sua grande caminhada. O clamor pela mudança do mundo inscreve-se na literatura e na luta de todos os povos, desde os tempos históricos mais remotos. A opressão social e a resistência pelo seu fim, como nos demonstrou Marx, são tão antigas quanto a própria História.

Todavia, no longo percurso histórico, o paradoxo social, apartando riqueza e pobreza, nunca foi tão perverso como no estágio atual. Para muitos, talvez não seja necessário explicar porque o mundo precisa ser mudado. Todos nós que aqui estamos sabemos o porquê. Mas, ao tratarmos de educação, por um mandamento ético e ontológico do **ser-educador**, não podemos nos furtar a essa discussão.

É por sermos educadores progressistas, sobretudo, que devemos cumprir nossa obrigação de “profetas” no sentido mesmo em que Paulo Freire nos convida, assumindo nossa tarefa de denunciar o presente, anunciando e fazendo o que virá ou o que poderá vir a ser.

1. Mudar é difícil, mas é possível e urgente

Temos clareza de que o desemprego estrutural, a existência comprometida pela prevista morte de dois bilhões de pessoas relegadas ao abandono social, a aceleração da degradação humano-ambiental com o retorno da possibilidade de catástrofes nucleares e o acirramento dos conflitos mundiais, interétnicos e religiosos, entre outras, não podem ser tensões ignoradas ou deixadas para segundo plano.

Embora representem apenas alguns aspectos configuradores do atual quadro de incertezas que pairam hoje sobre a condição da vida humana e do nosso planeta, são questões objetivas de primeira grandeza. De suas soluções dependem nosso presente e, sobretudo, o futuro de nossa espécie e de tantas outras.

Como sabemos, o lado perverso do caminho civilizacional levou o conjunto do nosso planeta a uma situação de desigualdade jamais observada ou imaginada pela ciência social em todos os tempos. Objetivamente, trata-se da grande muralha que aparta os povos da Terra, dando riqueza a alguns e miséria a bilhões. Um quadro que, sob a ótica econômica, supera de longe, as injustiças vistas na Antiguidade, Idade Média ou Modernidade.

Por exemplo, como explicar que uma só pessoa, das bilionárias divulgadas pela revista Forbes, como Bill Gates (52,8 bilhões de dólares) ou Warren Buffett (35 bilhões), seja possuidora de uma fortuna superior ao PIB da grande maioria dos países africanos, asiáticos e latinos? Ou que apenas 44 países dos 192 reconhecidos pela ONU possuam um PIB superior a 50 bilhões de dólares (Cf. Almanaque Abril, 2001:96-99), enquanto outros 152 estados estão fadados a sobreviver com uma riqueza menor que as grandes fortunas

privadas? De fato, isso pode ser explicado, porém, jamais justificado, legitimado, como pretendem as forças conservadoras.

No mundo dividido entre os que podem tudo, os que podem pouco e os que não podem nada, encerra-se um abismo sem fronteiras. A opressão e a pobreza não estão restritas às regiões “tradicionalmente” tidas como pobres. Assim, encontramos Serras Leões na França, Haitis no Canadá, Indonésias no Japão, Suazilândias nos Estados Unidos. São mulheres, homens e crianças desnacionalizadas. Possuem pátrias, mas se esvaem no abandono. São a representação absoluta da cidadania negada (Cf. Gentili e Frigotto, 2001).

Tal situação é antiga. Um relato de Paulo Freire nos ajuda a esclarecer esse quadro: “É exemplar a resposta que recebi de uma mulher sofrida, em São Francisco, Califórnia, numa instituição católica de assistência aos pobres. Falava com dificuldade do problema que a afligia e eu, quase sem ter o que dizer, afirmei indagando: você é norte-americana não é? ‘Não, sou pobre’, respondeu com se tivesse pedindo desculpas à ‘norte-americanidade’ por seu insucesso na vida” (Freire, 2000:92-93, *Pedagogia da autonomia*).

Aliás, discutir cidadania na América significa criar duas terras: a dos “americanos” e a dos “outros”. É por isso que, incorporando o *habitus lingüístico* (Bourdieu), como nos alerta o arcebispo e poeta hispano-brasileiro, Pedro Casaldáliga (1993), esquecemos que “os americanos não são esta parte da América do Norte chamada de Estados Unidos”, mas toda a população continental. É que nesse contexto malvado, para ser cidadão não basta ser humano, é preciso ser “americano”, quer dizer, estadunidense.

Mas isso não se restringe à América. Acontece em todas as partes do mundo onde a riqueza é a medida de todas as coisas. Em função do exponencial crescimento do processo de imigração global, essa situação vem se agravando mais ainda, potencializando o racismo e a xenofobia em toda parte, sobretudo em regiões da Europa, Ásia e, como já dito, na América do Norte (Cf. Macedo e Bartolomé, 1998:11-32).

Paradoxalmente à evolução da ciência e da filosofia, no que diz respeito à humanização, estamos em condições piores que as dos homens e mulheres na Pré-História. Confinamos uma parte da comunidade humana à **não-vida**.

Trata-se das legiões de pessoas que, à margem dos benefícios e dos avanços tecnológicos produzidos por toda a humanidade, sobrevivem desprovidos de tudo. Não possuem terra, comida, abrigo, trabalho, educação etc. Formam um terço da população de

nosso planeta. Fadados à condição de abandono mais desesperadora que a dos tempos das cavernas, sequer imaginam que estamos aqui em seu nome, discutindo questões de educação.

Em menos de um século, nos quatro milhões de anos do longo caminho evolutivo dos hominídeos, inviabilizamos nossa própria existência. Como se sabe, a possibilidade de destruição em escala global nunca foi tão ameaçadora.

É verdade que dificilmente haveria uma catástrofe de tamanha grandeza a destruir absolutamente *toda* a vida no planeta, como nos explica James Lovelock (2000).

Uma grande tragédia pode extinguir os humanos, mas outras formas de vida sobreviverão, a exemplo do que teria ocorrido após a extinção dos dinossauros, há 65 milhões de anos. Assim, ainda que a humanidade desapareça, a vida, seguindo seu curso evolutivo, complexificar-se-á e, novamente, se constituirá como forma inteligente de existir. Mas, o que queremos para nossa humanidade?

Presenciamos no século passado momentos de grandes etapas que de fato nos permitem conceituá-lo, na perspectiva de Hobsbawm (1995), como o século da Era dos Extremos.

Vimos o mundo tomado pela esperança dos trabalhadores nas lutas sociais e socialistas, em meio aos horrores da Primeira Grande Guerra. Vivenciamos, no final da década de 20, a grande crise do capital, acreditando que o capitalismo daria lugar a outra forma de produzir e de distribuir riqueza.

Pouco depois, o planeta se envolvia numa guerra ainda mais catastrófica e bárbara. Dezenas de milhões de pessoas conduzidas ao extermínio. Como nos mostra Hannah Arendt (2000), construímos o momento de maior retrocesso histórico da condição humana. A humanidade, na era atômica, passa a conviver com a possibilidade de destruição total.

Na segunda metade do século XX, no domínio das superpotências, a paz armada era o método para garantir a vida no planeta. Extinta a Guerra Fria, supostamente, com a derrota do socialismo, o capital tomou o mundo com sua promessa econômica integradora e o que se viu foi exatamente o seu oposto: o acelerado crescimento dos abandonados do planeta. No quadro da espoliação natural, a profecia de 1854 do chefe Seattle sobre “o que acontecerá com a Terra” começa a se cumprir.

No crepúsculo do século, a perplexidade de muitos que lutaram fez soterrar promessas utópicas. O discurso do “mundo acabado” paralisou parte dos antigos projetos libertários, forjando em alguns o “*fundamentalismo da grande recusa*” (*apud* Nosella, 1998:186). Assim, mecanismos de desmobilização foram, de certa forma, eficientes para aqueles que desejam a permanência do modelo atual. Por outro lado, a ausência de reflexão mais crítica e prospectiva sobre o contexto histórico global, tem adiado respostas mais concretas e convincentes capazes de reacender as lutas.

No balanço negativo do século XX, prevaleceu a **visão antropocêntrica excludente** que, não só relegou vida a uma parte significativa da humanidade, mas, por sua deformação histórica, comprometeu a existência de todos os habitantes da nossa casa comum.

Mas, apesar de tudo, a **perspectiva da paz** tem vencido esta guerra. Gandhi nos dizia que enquanto estivermos vivos, é porque a não-violência ainda terá derrotado a violência. Nessa certeza, repousa a nossa utopia.

Fadados a conviver com a possibilidade de autodestruição, não temos outra alternativa a não ser a de criar mecanismos para que ela não ocorra. No interior dos mecanismos de resistência e de transformação está a **Educação**. Aí reside nossa **esperança pedagógica** e nossa **pedagogia da esperança**. É exatamente por meio dela, embora não apenas, que podemos re-construir uma nova cultura, como nos esclarece Gadotti, colocando “o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica” (2001:34), isto é, não reduzindo a ação educativa ao estritamente pedagógico, mas, trazendo à tona o político presente na essência mesma da pedagogia (2001:35).

Freirianamente, esperança pedagógica não é um tempo de espera vã. É tempo de *quefazer* para construir a cultura da paz. Nossa contribuição está em, reconhecendo o humano e o epistemológico do legado de Paulo Freire, prosseguir ativamente no projeto de reinvenção do cotidiano, de construção do novo. Não por “conter novidades”, mas por ser a tradução dialética e histórica do que há de progressista no antigo e de fecundo no que chega.

2. O conhecimento humanista em Paulo Freire: uma arqueologia do saber pedagógico emancipador

O pensamento freiriano, há muito tempo, não é propriedade de Paulo Freire. Tornou-se patrimônio do mundo, referência de muitos, propriedade da humanidade. Sua concepção educacional, gestada desde seus primeiros escritos, em Pernambuco, no final da década de 1950, criou uma pedagogia caracterizada pela **originalidade antropológica** e pela **radicalidade ideológica** que recuperam as **dimensões objetiva e subjetiva** da pessoa humana.

O conjunto da obra de Paulo Freire é um esforço para **captar a natureza profunda da construção da consciência humana** (subjetividade) e da relação dessa com o processo histórico (objetividade). É a resposta do **quefazer educacional** como mediador da prática da liberdade (individualidade) e da prática da libertação (emancipação humana). A busca do humano e sua relação com a humanidade.

A fala de Paulo Freire é também, sobretudo na contemporaneidade, uma ferramenta que nos auxilia a resgatar o sentido mobilizador, camuflado pela pós-modernidade reacionária. Se, por um lado, passamos uma década sem resposta efetiva ao neoliberalismo, sem uma teoria explicativa que pudesse dar sentido preciso à conjuntura histórica, por outro, as experiências oficiais frustrantes, sobretudo no campo educacional, serviram para demonstrar a clarividência e a atualidade contida nas categorias e conceitos da epistemologia freiriana.

Mais do que qualquer educador, opondo-se ao pragmatismo fatalista do consenso neoliberal, Paulo Freire nos alerta para o fato de que é **necessário reinstalar o caráter utópico dos acontecimentos**. Uma utopia que vai além do sonho, constituindo-se no ponto de partida para o nosso ponto de chegada.

Freire nos deixa muito claro que a ação educativa tem seus limites, que ela, sozinha, não tem força suficiente para fazer a transformação da sociedade, mas que deve ser transformadora, somando-se a outras lutas mais amplas. Nesse sentido, Paulo Freire é para nós uma resposta humanizadora.

O pensamento de Paulo Freire é, antes de tudo, um pensamento subversivo, de estranhamento, de desconfiança com o estabelecido, rigoroso, radical e não sectário. Compreende a história e a pessoa humana como potencialidades, não como determinações.

É um pensamento que nos inspira a **esperança de sermos aquilo que podemos ser**, mas que ainda não somos porque nos encontramos em situação de opressão.

De fato, é muito difícil situar o pensamento de Paulo Freire em categorias ou correntes filosófico-educacionais precisas. Alguns, com bastante propriedade, já fizeram isso: *pedagogia libertária, existencialismo cristão, pedagogia da práxis, marxismo cristão, humanismo dialético* etc. Gadotti, o maior conhecedor da epistemologia freiriana – ao lado de Carlos Alberto Torres (1995) e de José Eustáquio Romão – diz que Paulo Freire, freqüentemente se esquivava dessa discussão, por achá-la irrelevante. Ele acredita que é preciso compreender o pensamento de Freire como “um *produto existencial e histórico*” (Gadotti, 2001:48, grifos do autor).

Na verdade, se direcionarmos o foco de análise dos seus escritos, sem a preocupação com a noção de totalidade, é possível encontrar na obra de Freire todas essas correntes e outras mais. Sem a pretensão de mais um rótulo, cremos que há três dimensões pelas quais permeia toda epistemologia freiriana: as categorias da **radicalidade**, da **universalidade** e da **complexidade**.

2.1. Radicalidade: o oprimido como ponto de partida e a libertação da humanidade como ponto de chegada da Pedagogia

Falar da perspectiva de Freire, é não perder de vista o **objeto e sujeito nuclear** de seu pensamento: **o oprimido**. Esse compromisso é a grande coerência epistemológica e política de sua obra. O destinatário da práxis freiriana é toda a humanidade, porém, a perspectiva é a dos que mais sofrem. Isso não se deve à intransigência ideológica, puro ativismo, mas por não haver outra possibilidade histórica de libertação. Como nos demonstra o pensamento progressista, sobretudo o de Marx, as transformações históricas jamais têm sua origem nas classes dominadoras. Historicamente, são os **oprimidos**, os grupos *proibidos de ser mais*, os atores revolucionários que, por não ter o que esconder, o que perder, assumem o papel da transformação social.

José Eustáquio Romão, historiador, pedagogo, filósofo e um dos profundos conhecedores da obra de Freire, esclarece-nos que “Paulo Freire ‘não escreveu uma pedagogia **para** o oprimido’, mas uma *Pedagogia do oprimido*” (2002:3). Significa que, se quisermos dar prosseguimento ao legado de Freire, este é o nosso caminho. Quer dizer,

assumindo a ótica dos dominados, estaremos criando um processo novo de fazer história, reproduzindo o que nela há de se reproduzir e introduzindo *o necessário da transformação*.

Portanto, devemos **com os oprimidos lutar** a sua luta que também é nossa. É o próprio Paulo que nos alerta: “Nenhuma pedagogia realmente libertadora pode ficar distante dos oprimidos, quer dizer, pode fazer deles seres desditados, objetos de um ‘tratamento’ humanitarista, para tentar através de exemplos de entre os opressores, modelos para a sua ‘promoção’. Os oprimidos não de ser o exemplo para si mesmos, na luta por sua redenção” (Freire: 1997:41).

É nesse sentido também que Romão, ao nos propor a formação da “**Cátedra do Oprimido**” objetivando explicitar a “**civilização do oprimido**”, esclarece que, como estudiosos e continuadores da obra freiriana, devemos “vasculhar cada setor das atividades humanas, em busca da **perspectiva do oprimido**, desse olhar que vê o mundo, epistemológica e politicamente, como espaço do mais-ser” (Romão, 2002:3, grifos do autor). Para tanto, “devemos ir atrás da ciência do oprimido, da música do oprimido, da literatura do oprimido etc., não apenas por generosidade e compromisso político com os ‘esfarrapados do mundo’, mas também por clarividência epistemológica e necessidade ontológica de realização de nossa humanidade” (*ibid.*).

Para além de uma proposta contra-hegemônica de luta ideológica de classes, ainda que reconhecendo sua inevitabilidade histórica, a *Pedagogia do oprimido* se apresenta como uma **pedagogia da humanização da humanidade**.

Desinstalar a opressão do opressor e do oprimido, restaurando-lhes a humanização e a prática da liberdade é seu ponto de chegada, cuja realização se inscreve em dois momentos: “o primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia **deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens** em processo de permanente libertação” (Freire, 1997:41, grifos nossos).

Assim, quando falamos de pedagogia do oprimido, não estamos falando estritamente de uma “pedagogia de classe”, mas de uma pedagogia que se origina numa classe cuja proposta é eliminar a condição de opressão presente em todos os segmentos sociais, visto que numa sociedade opressiva, reificada, todos são potencialmente opressores

e oprimidos. Sendo a liberdade a “necessidade feita de consciência” (Plekhanov, 2000:112), é a ausência de liberdade que cria tal condição.

Ao oprimir, negando aos outros a possibilidade de *ser mais*, os opressores estão presos à opressão pela vigilância constantemente necessária à manutenção dessa ordem. Por outro lado, não assumindo a causa da libertação de todos, os oprimidos transformam-se em opressores quando, hospedando em si o opressor, desejam tornar-se um deles. Assim, a superação da contradição opressores-oprimidos passa a ter sentido verdadeiro quando os **oprimidos e os que neles e com eles se descobrem e lutam**, “ao buscarem recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealisticamente opressores, nem se tornam, de fato, opressores, mas restauradores da humanidade em ambos” (Freire, 1997:23).

2.2. Universalidade: o pensamento sem fronteiras

Quando lembramos da rapidez com que Paulo Freire ficou mundialmente conhecido, logo nos vem a cabeça a questão do “Método Paulo Freire” de alfabetização: “o método que alfabetiza em 40 horas”. Explicitado em *Pedagogia do oprimido*, seu livro mais conhecido e traduzido, esse “método” e seus escritos posteriores fizeram com que o pensamento de Freire se tornasse universal. Nessa dimensão, seu pensamento rompeu fronteiras, ganhou o mundo e o coração de um sem-número de educadores de todo o planeta.

É possível encontrar freirianos em todos os continentes, da Argentina ao Canadá, da África do Sul ao Cabo Verde, de Portugal à Dinamarca, de Israel ao Japão, da Indonésia à Nova Zelândia. Levantamento feito pelo Instituto Paulo Freire sobre a **Comunidade Freiriana Mundial** mostra que em mais de cem países existem pessoas, grupos, núcleos de estudos, instituições, cátedras que referenciam seus estudos e suas práticas educativas no pensamento de Freire.

Entretanto, se a pessoa de Paulo Freire associada ao seu método de alfabetização é muito conhecida, o mesmo não podemos dizer sobre sua vasta obra.

Apenas para dar um exemplo em relação à realidade brasileira, lembro-me que, em 1997, ano de sua morte, eu me submetia aos exames seletivos para os cursos de mestrado na USP (Universidade de São Paulo) e na Unicamp (Universidade de Campinas).

Retornava do campus desta última após o exame escrito com alguns companheiros candidatos ao curso. No caminho, relatei aos colegas o meu estranhamento ao reparar que, paradoxalmente ao reconhecimento mundial de Paulo Freire, nas ementas dos programas das disciplinas e nas bibliografias dos programas de seleção da Pós-graduação da Faculdade de Educação de ambas as universidades, quase não havia referência à obra desse autor. Entre os presentes, um pedagogo e um historiador explanavam-me que esse fenômeno se devia ao fato de que o trabalho de Paulo Freire, específico que era, destinava-se à “alfabetização de adultos”, tema pouco abordado nas universidades. Achei estranho e, embora conhecendo apenas assistematicamente, *Pedagogia do oprimido*, *A importância do ato de ler* e alguns artigos e fragmentos de Freire, refutei dizendo que seria difícil imaginar como um pedagogo, da relevância de Paulo Freire, poderia passar cerca de quarenta anos escrevendo exclusivamente sobre “método de educação de adultos”. Desde então, passei a **ler e a estudar** a obra de Freire.

Mas, se por um lado, tal desconhecimento é ruim porque provoca equívocos, distorções e rótulos, por outro é muito positivo, pois, mostra que temos muito ainda a descobrir e a perscrutar em Freire. Seu legado, em termos de estudo e aplicação epistemológica, ainda que parcialmente conhecido em todo o mundo, longe de se esgotar, está apenas começando a dar frutos. É, para a pedagogia e para o conhecimento humano, uma fonte a ser infinitamente explorada e ampliada.

Quem não conhece Paulo Freire, não precisará de trabalho exaustivo de pesquisa e leitura de sua obra para perceber sua relevância histórica. Basta examinar uma de suas biografias, como a obra *Paulo Freire: uma Biobibliografia* (Gadotti:1996), para perceber sua significação histórica como indivíduo e como intelectual. Nesse livro, a unanimidade das falas de centenas de pessoas de todas as partes do mundo não deixa dúvidas sobre a fecundidade da vida e da obra de Freire.

Antes mesmo de conhecer os escritos de Tolstói, Paulo Freire descobre e coloca em prática a máxima educacional desse grande educador russo: “Se queres ser universal, fala da tua aldeia” (*apud* Vieira, 1998:21). Assim, desde seus primeiros trabalhos em Angicos, Paulo Freire **vem afirmando sua pernambucanidade e sua terrenalidade**, noções que carregou para sua práxis educativa em todos os lugares do mundo por onde passou. A aplicabilidade da epistemologia freiriana está na incursão necessária que o educador tem de

fazer na cultura dos educandos onde quer que eles estejam, para estruturar sua prática educacional.

Um dos intelectuais sem-fronteiras mais respeitados e premiados no século XX, Paulo Freire jamais aceitou a mitificação de sua imagem. Com sua perene e sábia humildade, buscando *ser mais*, foi **imprescindível** (Bertolt Brecht). Lutou toda a sua vida por um projeto pessoal e planetário, cumprindo o seu **papel de indivíduo na história**. Foi um grande homem no sentido ontológico que Plekhanov, considerado por Lênin um dos maiores teóricos do marxismo, descreveu:

“O grande homem é grande não porque suas particularidades individuais imprimiam uma fisionomia individual aos grandes acontecimentos históricos, mas porque é dotado de particularidades que o tornam o indivíduo mais capaz de servir às grandes necessidades sociais de sua época (...) É, precisamente, um iniciador, porque vê *mais longe* que os outros e deseja *mais fortemente* que os outros. Resolve problemas científicos colocados pelo curso anterior do desenvolvimento intelectual da sociedade, indica as novas necessidades sociais criadas pelo desenvolvimento anterior das relações sociais e toma a iniciativa de satisfazer a essas necessidades. (...) Nisto reside a sua importância e toda a sua força. Mas essa importância é colossal e esta força prodigiosa” (2000:157, grifos do autor).

Desde o exílio na década de 60, Paulo Freire vem se constituindo como cidadão do mundo, no sentido progressista do termo. Da mesma forma, o pensamento de Freire, por sua universalidade, conduz a **construção da cidadania da humanidade**. 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, 2000:26)”. Moldar o destino exige, portanto, praticar a cidadania em todas as instâncias da vida, seja na micro esfera do cotidiano escolar (Cf. Antunes:2002), seja nas lutas políticas mais amplas. 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 o resgate da dimensão planetária da pessoa humana.

2.3. Complexidade: condição para o conhecimento prático

Segundo Morin, “*Complexus* significa o que foi tecido junto; de fato, há complexidade quando elementos diferentes são inseparáveis constitutivos do todo (como o econômico, o político, o sociológico, o psicológico o afetivo, o mitológico), e há 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” (Morin, 2000:38).

A complexidade do conhecimento de Freire reside na sua sistemática e rigorosa busca de referenciais teóricos com os quais procura construir sua teoria, promovendo uma “totalidade aberta” e um “pensamento planetário”, ao mesmo tempo em que propugna uma pedagogia fundada nos ditames da “ciência com consciência” (Morin, In: Japiassú, 1996:188).

Assim como a **dialogicidade** (Cf. Padilha, 2001 e Romão, 2002) compõe a estrutura mediadora da ação educativa freiriana, a **complexidade como categoria epistemológica** constitui, talvez, a coluna vertebral de sua teoria. Texto e contexto são marcas indeléveis de Freire desde seus primeiros escritos até seu último trabalho.

A epistemologia de Paulo Freire recusa o **especialismo**, mas não a **especialidade dialética**. 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 dialética, compreende a sua temporalidade e cria as possibilidades para sua superação em novo conhecimento.

Já na década de 60, Paulo Freire, 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” (1982:17). Nesse sentido, insistia que era tarefa do educador superar a “visão focalista da realidade e ir ganhando a compreensão da totalidade” (*ibid.*:28), pensando, por isso, numa “temática a ser tratada **interdisciplinarmente** e na qual se poderia organizar o conteúdo programático para a post-alfabetização” (*ibid.*:29, grifo nosso).

Observemos que Freire já falava de **interdisciplinaridade** na década de 60, um conceito que só recentemente vem incorporando às de diretrizes educacionais e sistemas de ensino. Nessa mesma época, ele introduzia a noção de planetaridade mostrando que “a orientação no mundo só pode ser realmente compreendida na unidade dialética entre subjetividade e objetividade” (*ibid.*:42).

Para escrever e praticar pedagogia, o que menos Paulo Freire lia eram livros propriamente de pedagogia. Transitava pelas múltiplas áreas do conhecimento (filosofia, lingüística, economia, história, filologia, sociologia, psicologia, estética etc.) para sistematizar sua práxis pedagógica. Descrever aqui o arcabouço teórico é inviável, até porque isso está presente em vários trabalhos acadêmicos, mas interessante é visitar sua biblioteca no IPF-São Paulo e constatar a complexidade desse referencial.

Paulo Freire afirmava que há quatro dimensões da natureza da prática educadora: a **gnosiológica**, a **estética**, a **ética** e a **política** (Sinpro: s/d).

A complexidade em Paulo Freire passa, não somente pela construção intra e transdisciplinar do conhecimento, mas pelo momento mesmo do ato pedagógico. Assim, Freire distingue educador e educando por razões didáticas, mas essencialmente para ele, trata-se de uma totalidade. Não imagina educador que não aprenda e educando que não ensine, visto que “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, 2000:29, *Pedagogia da autonomia*). Para ele, educador significa aquele que **aprende ensinando na práxis**. Afirma que aprender precede ensinar porque ensinar se dilui “na experiência realmente fundante de aprender” (*ibid.*:26).

Paulo Freire nos ensina que “o sonho de um mundo melhor nasce das entranhas de seu contrário. Por isso corremos o risco de tanto idealizarmos o mundo melhor, desgarrando-nos do nosso concreto, quanto o de, demasiado ‘aderidos’ ao mundo concreto, submergirmo-nos no imobilismo fatalista” (Freire, In: Marques, 1997:685).

Nesses tempos em que tantos se esforçam para nos convencer de que a História chegou ao seu fim e que devemos, pacientemente, esperar os acontecimentos em nossos nichos particulares, essas palavras são uma advertência. Mas, podem ser mais. Se a partir

delas, encontrarmos o **cuidado** (Boff, 1999) necessário na projeção de nossas idéias e ações, então, construiremos história.

As palavras de Freire, coerentemente com o seu pensamento, não comportam receitas acabadas, mas poderão conter chaves decodificadoras para a busca do **sentido** que precisamos para, no *quefazer* e como fazer cotidianos, construirmos juntos uma resposta epistemológica e humanizadora a nós mesmos e ao nosso planeta Terra, nossa casa e mãe, igualmente oprimida.

Bibliografia

ALMANAQUE ABRIL. *Edição mundo 2001*. São Paulo: Abril, 2001.

ANTUNES, Ângela. *Aceita um conselho?*: como organizar um colegiado escolar. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2002.

ARENDT, Hannah. *Origens do totalitarismo*: anti-semitismo, imperialismo, totalitarismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2000.

BOFF, Leonardo. *Depois de 500 anos*: que Brasil queremos? Petrópolis: Vozes, 2000.

_____. *Saber cuidar*: ética do humano – compaixão pela terra. Petrópolis: Vozes, 1999.

BOURDIEU, Pierre. *A economia das trocas lingüísticas*. São Paulo: Edusp, 1996.

CASALDÁLIGA, Pedro. In: AGENDA LATINO-AMERICANA 93. São Paulo: Musa, 1993.

FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade*: e outros escritos. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. Denúncia, anúncio, profecia e sonho. In: MARQUES, Joaquim Campelo (org.) e outros. *O livro da profecia*: o Brasil no terceiro milênio. Brasília: Senado Federal, 1997.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 24ª ed. São Paulo: Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1997.

_____. *Pedagogia da autonomia*: saberes necessários à prática educativa. 15ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

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

_____. *Pedagogia da esperança*: um reencontro com a pedagogia do oprimido. 6ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1999.

- GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo/Brasília: Cortez/Instituto Paulo Freire/Unesco, 1996.
- _____. *Um legado de esperança*. São Paulo: Cortez, 2001.
- GENTILI, Pablo e FRIGOTTO, Gaudêncio (orgs.). *A cidadania negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2ª ed. São Paulo: Cortez/Clacso, 2001.
- HOBBSBAWM, Eric. *Era dos extremos: o breve século XX (1914-1991)*. 2ª ed. São Paulo: Cia das Letras, 1995.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. *Dicionário básico de filosofia*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1996.
- LOVELOCK, James. Gaia: um modelo para a dinâmica planetária e celular. In: THOMPSON, Willian Irwin (org.). *Gaia: uma teoria do conhecimento*. 2ª ed. São Paulo: Gaia, 2000.
- MACEDO, Donaldo e BARTOLOMÉ, Lilia. A globalização como uma forma de colonialismo: um desafio para os educadores e as educadoras. In: SILVA, Luiz Heron da (org.). *A escola cidadã no contexto da globalização*. 3ª ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- MORIN, Edgar. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/Brasília/Unesco, 2000.
- NOSELLA, Paolo. A escola brasileira no final do século. In: FRIGOTTO, Gaudêncio (Org.). *Educação e crise do trabalho: Perspectivas do final de século*. 2. ed. Petrópolis: Vozes, 1998.
- PADILHA, Paulo Roberto. *Planejamento dialógico: como construir o projeto político-pedagógico da escola*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2001.
- PLEKHANOV, Guiorg Valentinovitch. *O papel do indivíduo na história*. São Paulo: Expressão Popular, 2000.
- RANKING da Forbes aponta que Gates ainda é o mais rico do mundo. *Revista Poder*. Disponível em: <[Http://www.ponto-com.com/NR/exeres/3F42BC24-15A6-4ADC-BF9D-6C32BCBE0BB4.htm](http://www.ponto-com.com/NR/exeres/3F42BC24-15A6-4ADC-BF9D-6C32BCBE0BB4.htm)>. Acesso em: 18 mar. 2002.
- ROMÃO, José Eustáquio de. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: IPF/Cortez, 2002.
- _____. *Cátedra do oprimido: proposta inicial*. São Paulo: Instituto Paulo Freire, 2002. Mimeo.

SINDICATO DOS PROFESSORES DE SÃO PAULO. *Paulo Freire* – Entrevista. São Paulo: Sinpro: s/d.

TORRES, Carlos Alberto. *Estudos freirianos*. Buenos Aires: Quirquincho, 1995.

VIEIRA, Evaldo Amaro. *Poder político e resistência cultural*. Campinas: Autores Associados, 1998.