Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org

InstitutoPauloFreire

FBT_PTBT_01_0201

Revista de Educação, vol. VII, nº 1, 1998
Departamento de Educação da F.C. da U.L.

PAULO FREIRE: ACTUALIDADE E URGÊNCIA DA SUA PRÁXIS E DO SEU DISCURSO

FÁTIMA DE JESUS ANDRADE DE CAMPOS
Professora da Escola Secundária de S. João do Estoril
Mestranda em Educação da Faculdade de Ciências de Lisboa

Escrever sobre Paulo Freire e sobre a sua obra é, e concordamos com Moacir Gadotti (1989), um grande desafio. A vastidão do seu pensamento, registado em centenas de pronunciamentos, comunicações, conversas, entrevistas, em tantas obras dele e sobre ele, a multiplicação de experiências pedagógicas baseadas no seu método tornam essa tarefa gigantesca. Tentaremos neste artigo, com a brevidade que se impõe, situar e explicitar as linhas fundamentais do discurso de Paulo Freire, sempre indissociável da sua *práxis*. Quem está familiarizado com a sua obra, infere desde logo que, ao falar do seu discurso, falamos do seu percurso, e que este corresponde tanto ao do homem de casa, da *rua*, como ao da escola e da universidade. Nele, o académico não se separa do comum. Quanto mais Paulo Freire avança na teoria, mais se aproxima do menino, quanto mais conhece o mundo, mais refere o quintal da casa onde crescera. Para quem estiver menos relacionado com o universo freiriano, esperamos, pelo menos, poder dar uma ideia da sua importância no Brasil e no mundo.

UM POUCO DO CONTEXTO HISTÓRICO DE PAULO FREIRE NO BRASIL, ATÉ 1964

Podemos localizar a formação do pensamento de Paulo Freire no Nordeste brasileiro entre os anos cinquenta e sessenta, em toda a ambiência que antecede o golpe militar que o leva ao exílio. Quando, em 1961, Jânio Quadros se demitiu da presidência da república do Brasil e João Goulart, na qualidade de vice-presidente, assumiu o cargo, Paulo Freire tinha 41 anos. Desde 1947, que trabalhava em educação de adultos, no Nordeste do Brasil, desenvolvendo um método próprio de alfabetização. Formado em Direito, incentivado por sua mulher, professora do ensino primário e colaboradora no método que o viria a celebrizar, optou por dedicar-se totalmente ao ensino, abandonando a advocacia. Foi um dos fundadores do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife e seu primeiro director. Em 1958 expôs os primeiros estudos de um novo método de alfabetização de adultos num seminário em Pernambuco. Em 1959, escreveu «Educação e Actualidade Brasileira», tese com a qual obteve o grau de doutor para a cadeira de História e Filosofia da Educação, na Universidade do Recife, onde ensinou até 1964.

Em 1963, o presidente Goulart conseguiu fazer aprovar um programa de reformas básicas. Darcy Ribeiro, ministro da educação do governo de Goulart, pediu a Freire que assumisse a representação daquele ministério junto à SUDENE (Superintendência de Desenvolvimento do Nordeste). O seu papel seria o de discutir, com técnicos da SUDENE e com técnicos da USAID (Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional), a aprovação de projectos de educação. Freire e o director do Departamento dos Recursos Humanos da SUDENE, Nailton Santos, opuseram-se a vários itens que os técnicos da Aliança pretendiam inserir em projectos. Freire foi também procurado pelo Secretário de Educação do governo de Aluísio Alves, governador do Rio Grande do Norte, que tivera informações sobre aquilo que,

no Recife [1], já se chamava de "método Paulo Freire", para saber da possibilidade de um trabalho com o método no Rio Grande do Norte.

Depois de várias exigências, nesse mesmo ano de1963, a equipa conduzida pelo estudante universitário Marcos Guerra (uma das exigências de Paulo Freire para desenvolver o trabalho no Rio Grande do Norte é que este deveria ser entregue à liderança universitária) foi para Natal, capital do Estado, para coordenar a equipa local e, em seguida, para Angicos, pesquisar o Universo vocabular da região, dando início ao trabalho de alfabetização. Assim, as primeiras experiências com o "método Paulo Freire" realizam-se em Angicos, cidade do Estado do Rio Grande do Norte, onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias. Essa experiência, na qual Paulo Freire aperfeiçoou o seu método, ganhou divulgação nacional quando o presidente João Goulart se deslocou até lá, com todo o seu Ministério, para assistir à conclusão da mesma. Em consequência Paulo Freire foi convidado para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização. Assim, entre Junho de 1963 e Março de 1964, desenvolveram-se cursos de capacitação de coordenadores em quase todas as capitais do estado. O plano de 1964 previa a instalação de vinte mil círculos, para atender durante esse ano a cerca de dois milhões de pessoas que assim passariam a ser alfabetizadas. Cada círculo, no espaço de três meses, abrangeria trinta pessoas.

Entretanto, a situação política no Brasil começou a dar sinais de maior instabilidade até culminar no golpe militar de 1964. Os grupos de direita, já antes do golpe, manifestavam o incómodo que o movimento de Paulo Freire lhes causava. Como elucida Weffort (1967), apesar de ser conhecida a formação católica de Paulo Freire e de o seu objectivo básico ser uma aspiração nacional defendida desde 1920 por todos os quadrantes políticos—a alfabetização do povo brasileiro e a ampliação democrática da participação popular—os "reaccionários" preferiram acusá-lo com o "fantasma do comunismo" (p. 11). As classes dominantes agitam, aliás, esse fantasma contra qualquer governo democrático por medo de verem postos em causa os seus privilégios. Não podiam aceitar que aquele educador católico estivesse, com o seu método de conscientização, a favorecer o questionamento do poder instituído. Aquilo que sempre fora aceite como natural, como indiscutível, poderia agora ser motivo de revolta, e esse risco não podiam correr.

O golpe militar não foi uma surpresa para Freire. Lia-o na realidade brasileira. Já no ano de 1960, numa noite em que, ao regressar a casa, depois de uma sessão de trabalho no Movimento de Cultura Popular (MPC), Elza, sua esposa, lhe perguntara como havia decorrido a sessão, Freire respondera que, se continuasse daquele modo, dentro de pouco tempo, um ou dois anos, ele e outros estariam presos (Freire e Guimarães, 1987). A prisão ocorreu, não em um ou dois anos, mas quatro anos depois.

Em 31 de Março de 1964, o presidente João Goulart foi derrubado por uma revolta militar tendo fugido para o Uruguai. O General Humberto Castelo Branco era o novo presidente. Nessa mesma data, Freire recebera a notícia de que Miguel Arraes, governador do estado de Pernambuco, político que Freire admirava e com qual sempre fora solidário, estava preso. O prefeito do Recife também estava preso. A inevitável prisão de Freire deu-se em Junho de 1964. Esteve preso no Estado de Pernambuco, nas cidades do Recife e de Olinda, "vinte e poucos dias numa primeira vez, e cinquenta dias na outra"(Freire e Guimarães, 1987, p. 45).

NO EXÍLIO, DE 1964 A 1980

Na efervescência política e social que o Brasil vivia nos anos sessenta, o seu pensamento passa a corresponder à urgência de uma acção a que ele não se poupa. Depois de setenta dias de prisão (Gadotti, 1989), vai para a Embaixada da Bolívia, naquele momento a única que lhe dá asilo. Vai para Bolívia onde desejam a sua colaboração tanto na educação de adultos, como na de crianças. A realidade que encontra nesse novo país tem grande impacto em Freire, chamando a sua atenção para os problemas das diferenças sociais e culturais. A nova experiência acentuava o que já havia compreendido no Brasil, fazendo-o reolhar para a realidade do seu país, não com nostalgia, mas com curiosidade (Freire e Guimarães, 1987). Vítor Paz Estenssoro, Presidente da República da Bolívia entre 1952 e 1956, 1960 e 1964, que nas eleições de 1964 havia sido reeleito, é derrubado por um golpe de estado em Novembro de 1964, tornando inviável a permanência de Paulo Freire no país. Logo que, através de amigos, arranja meios económicos para sair da Bolívia e possibilidade de trabalho no Chile, Paulo Freire parte em direcção ao Chile, onde chega logo a seguir às eleições de 1964 nas quais um ex-membro do senado, Eduardo Frei Montalva, do Partido Democrático Cristão, é eleito Presidente da República. Freire vai permanecer no Chile por um período de quatro anos e meio, de Novembro de 1964 a 1969 aí continuando com o mesmo tipo de

actividade e pesquisa educacional que desenvolvia no Brasil. Em 1967, data da primeira edição do seu primeiro livro, Educação como Prática da Liberdade, desloca-se pela primeira vez aos Estados Unidos para coordenar seminários em universidades de vários estados. Em *Aprendendo com a Própria História* (1987), refere que, antes de ir aos Estados Unidos, foi ao México, que foi assim o primeiro país que visitou nas suas "andanças de exilado" (p.119). O período vivido no Chile foi muito fecundo, apesar da saudade do Recife. A propósito do apego à terra natal, vale a pena transcrever, pela sua beleza, um trecho de *À Sombra desta Mangueira* (1995):

> *Nascido no Recife, menino de uma geração que cresceu em quintais, em íntima relação com árvores, minha memória não poderia deixar de estar repleta de experiências de sombras. Marcada por um gosto especial pelas sombras, que as gentes nascidas nos trópicos cedo incorporam e dele falam como se tivessem nascido com ele.*
> *Não era por outra razão que, em meus primeiros contactos com o inverno chileno, em manhãs de céu azul, de sol manso e de frio intenso, eu buscava o lado da sombra enquanto nas ruas os outros procuravam o lado banhado pelo sol. No fundo, a memória tropical da sombra é que me levava ao lado sombreado. Por isso, lá chegando, voltava, quase num pulo, para a luz. (p. 15)*

Paulo Freire trabalhou como assessor de Jacques Chonchol no Instituto de Desenvolvimento Agropecuário, onde começou a desenvolver um programa de educação popular, com todo o processo de aprendizagem que isso implica: aprendizagem da língua, do falar e do modo de vida dos camponeses, da realidade chilena e consequentemente da melhor compreensão da brasileira. Foi professor da Universidade Católica de Santiago e consultor da UNESCO.

Em termos de produção escrita, como ele mesmo diz (Freire e Guimarães, 1987), produziu 1600 páginas em ano e meio, o que é imenso tendo em conta o seu estilo sintético e o facto de os seus livros serem sempre pequenos: o maior, a Pedagogia do Oprimido (1970/1986), tem 200 páginas. Dedicou-se então a rever e corrigir um trabalho que fizera no período da prisão sobre o texto da tese que defendera para uma cátedra na Universidade de Pernambuco. O resultado dessa revisão e correcção foi *Educação como Prática da Liberdade*, que viria a ser publicado entre 1967 e 1974 em vários países, tais como Brasil, Uruguai, Chile, Argentina, E.U.A., Suíça, França, Inglaterra, Itália, Alemanha, Japão, contando nos vários locais com diversas reimpressões e edições.

É ainda na sua fase do exílio no Chile que, em 1968, escreve uma série de textos que mais tarde, em Genebra, incluirá em *Acção Cultural para a Liberdade* (1970). *Extensão ou Comunicação*, obra publicada primeiro em castelhano, em 1969 e só mais tarde, em 1971, em português, é o resultado do trabalho que Freire estava a desenvolver junto do serviço de extensão cultural do governo chileno. O seu mais conhecido e mais importante livro, *Pedagogia do Oprimido*, cujo manuscrito em português é de 1968, é editado em 1970 em inglês e em espanhol. Freire refere-se à ironia de uma obra, escrita em português, passar pelo difícil trabalho de tradução ser editada primeiro em inglês e só ser editada na língua em que foi originariamente escrita depois de traduzida para cinco línguas. Confirma ser esse o seu livro mais traduzido—"Deve andar pela décima sétima língua" (op. cit. p. 102) —, sendo que apenas um ou dois dos seus livros não estariam traduzidos para nenhum idioma.

Ainda no Chile, em 1969, Freire recebe uma proposta de trabalho da Universidade de Harvard, Massachusetts, e outra do Conselho Mundial das Igrejas, de Genebra. Sai do Chile com a família, em 1969, indo primeiro para Harvard, onde fica seis meses, e depois para Genebra, onde permanece por 10 anos. Durante o tempo em que está nos Estados Unidos, dá-se a edição americana de *Pedagogia do Oprimido*, obra que, mesmo antes de ser publicada era já conhecida entre os americanos pois sobre ela Paulo Freire desenvolveu vários artigos, seminários e conversas. Em Genebra, com base no Conselho Mundial de Igrejas, foi conselheiro educacional de governos do Terceiro Mundo, colaborando com movimentos como o PAIGC, em Cabo Verde; o MPLA, em Angola e a FRELIMO, em Moçambique. Desenvolveu uma experiência de alfabetização em São Tomé e Príncipe e contribuiu para o programa nacional de alfabetização da Guiné-Bissau. Visitou outros países, como Portugal, onde colaborou, por exemplo, com o Graal, um movimento internacional de mulheres cristãs. Entre outras iniciativas, os membros desse movimento procuraram adaptar o método Paulo Freire para a realidade portuguesa, fazendo, com a participação do Professor Lindley Cintra, um levantamento vocabular na zona de Portalegre, no Alentejo. A partir dessa pesquisa foi criado um elenco de palavras com o qual foram dinamizadas sessões de alfabetização no meio rural alentejano. Foi igualmente feito um trabalho de educação de adultos, com mulheres, em Coimbra. Ainda a convite desse movimento, Paulo Freire veio

a Portugal proferir conferências sobre o processo de *conscientização*. Tudo isto aconteceu antes de 1974, sendo que depois da Revolução de Abril, as experiências com o método Paulo Freire multiplicaram-se por todo o país, mesmo sob a tutela do Ministério da Educação.

Paulo Freire deixa Genebra para regressar ao Brasil, depois de quinze anos de exílio, em 1980, decidido a "reaprender" o seu país (Gadotti, 1989, p. 82) e esperando nunca mais voltar a ser forçado a abandoná-lo (Freire e Guimarães, 1987). O Brasil, sob a presidência de João Baptista de Oliveira Figueiredo, que em 1978 havia sucedido ao General Ernest Geisel, vivia uma relativa abertura política, e muitos exilados estavam a voltar. O tempo dos militares viria a acabar em 1985, quando Tancredo Neves é eleito o primeiro presidente civil em 21 anos. Em 1988 o Partido dos Trabalhadores ganharia as eleições naquela que pode ser considerada, em muitos aspectos, a mais importante cidade do país, com uma população que ronda os 18 milhões de habitantes, São Paulo. Paulo Freire é então escolhido como Secretário de Educação da prefeita Luíza Erundina, cargo que viria a exercer até 1991, quando decide voltar às suas actividades académicas e aos seus livros.

Vemos assim que, nos anos que se seguem a 64 e ao longo da vida, a urgência de acção faz-se sempre presente e não se limita ao Brasil. O exílio faz-lhe conhecer realidades de muitos países, torna-lhe a realidade do Brasil de certo modo mais presente e compreensível. A força do seu pensamento e acção, expressa nas obras que foi escrevendo e *fazendo*, tornam-no também conhecido dessas realidades. Na América Latina, na América do Norte, na Europa, em África, em períodos de tempo determinados, participou pessoalmente nos movimentos de alfabetização. Nunca mais deixou de estar presente nesses locais através da sua teoria que continuou a apoiar e a inspirar a acção das gentes.

UM CERTO SILENCIAMENTO DE FREIRE ENTRE NÓS

Convivemos com a dificuldade de um certo silenciamento a que Paulo Freire é votado entre nós, portugueses. Ausência de muitas de suas obras em bibliotecas; ausência de referências à sua obra em muitas das bibliografias de cursos de Educação ou com ela directamente relacionados; ausência de textos seus em manuais. A verdade é que Freire não é uma presença frequente nas discussões educativas. É certo que esteve presente entre nós em momentos considerados de acção, nomeadamente aqueles em que houve um maior esforço de alfabetização. Mas, ainda hoje continuamos a ter analfabetos funcionais e totais e a voz de Freire deixou de ser escutada. Acresce que, mesmo se não os tivéssemos, os analfabetos,—e agimos como se os não tivéssemos—ainda assim a presença de Freire seria um dever na nossa comunidade educativa, tanto a nível alargado, como a nível mais restrito da comunidade universitária. Será que não o consideramos suficientemente teórico, suficientemente académico? Será que há qualquer coisa que confundimos com rigor e que achamos que lhe falta? Ou será que não o conhecemos bem, ou simplesmente somos daqueles a quem uma teoria tão carregada de *práxis* incomoda?

A propósito de rigor, há um episódio elucidativo ao qual Freire se refere relacionado com a publicação de *Educação como Prática da Liberdade*, (Freire e Guimarães, 1987). Freire estava no Chile quando mandou o original para o Brasil e também para a França, onde havia uma editora interessada. Da França recebeu uma proposta de publicação com duas ressalvas. Uma delas dizia respeito ao facto de a dedicatória do livro não ter rigor, não se coadunar com o espírito científico. Freire dedicava o livro à sua mãe, à memória de seu pai, explicando que com ambos havia aprendido, muito cedo, o valor do diálogo; à memória de um tio amigo que o marcara profundamente; à sua esposa, Elza, a quem declara muito dever; e finalmente aos cinco filhos, com quem continua o diálogo que aprendeu com seus pais (Freire, 1967). Quem escreve uma dedicatória assim, reveladora de grande coerência entre a teoria e a vida, não cede a exigências de um suposto rigor. Só em1974 o livro é publicado em França, por outra editora, a Cerf.

Na introdução de Francisco Weffort (1967) a *Educação como Prática da Liberdade*, pode ler-se que, mesmo antes da elaboração e publicação do livro, as ideias de Paulo Freire já haviam alcançado projecção em todo o Brasil. Projecção essa resultante menos da publicação de textos em estilo académico, que das inúmeras conferências e das polémicas com os adversários do movimento de educação popular que Freire havia criado e dirigido nos anos que antecederam o golpe de Estado de 1964. As exigências impostas pelos problemas de organização e de coordenação do movimento de democratização da cultura deixaram-lhe menos tempo do que ele teria desejado para a elaboração teórica. Só no exílio é que o autor se permite um esforço de sistematização. No entanto, o atraso da teoria não se deve apenas a razões circunstanciais. De alguma maneira, ela decorre de uma proposta pedagógica

como a de Freire que impõe o reconhecimento dos privilégios da prática.

Luiza Erundina, ex-prefeita de São Paulo, uma das personalidades de quem o jornal *Folha de S. Paulo* de 3 de Maio de 1997 publica depoimentos recolhidos por ocasião da morte de Paulo Freire, refere-se a ele como um "homem despojado" e acrescenta que, talvez por isso, a comunidade científica "que às vezes tem certa empáfia" não o respeitasse muito. O "despojamento" no estar e na escrita, confirmava a sua afirmação fundamental de que "não há palavra verdadeira que não seja *práxis*" (Freire, 1970/1986, p.91).

Por outro lado, há quem alerte para o desafio que é estudar a obra de Freire, devido ao uso que faz da linguagem (Lima, 1981). Ela não é, de facto, tarefa fácil, porém não tanto pela linguagem, como pela diferente maneira de pensar. É que Freire é daqueles autores que, para serem compreendidos, têm não tanto que ser interpretados, como vividos. O seu trabalho teórico só pode ser compreendido em termos relacionais e dialécticos. Há ainda um outro aspecto em relação ao qual os estudiosos de Freire devem estar atentos e para o qual Lima (1981) chama a atenção. Ele prende-se com o facto de o pensamento de Freire constituir uma síntese de diferentes tradições filosóficas cuja imbricação não é facilmente reconhecível.

Segundo Lima (1981), Paulo Freire pode ser tomado como modelo de autor prejudicado pela estreiteza da maior parte dos estudos de especialistas na área da comunicação que trabalham dentro dos paradigmas predominantes. Pensamos que tal adversidade não se limita ao âmbito da comunicação e que Freire será também prejudicado pela estreiteza de perspectivas de muitos dos que trabalham na área da educação.

Talvez, mesmo tendo escrito tanto e tanto tendo sido escrito sobre ele, Freire continue a ser mais associado à acção urgente do que à teoria académica. Aqueles que teimam em dissociar teoria e prática, pensamento e acção, leitura do livro e leitura do mundo, continuam a não tomar conhecimento de Freire, preferindo obras de línguas e culturas mais distantes, aparentemente mais "rigorosas", mais teóricas, mais académicas. No entanto, apesar de ser fundamentalmente um homem de acção, Freire leccionou em várias universidades, como a de Pernambuco, no Brasil; a Católica de Santiago do Chile ou Havard, nos Estados Unidos. Depois de regressar definitivamente ao Brasil, em 1980, lecciona na Pontifícia Universidade Católica de S. Paulo e na Unicamp, também em S. Paulo.

Entretanto nunca parou de escrever. Tem à volta de quatro dezenas de livros publicados e muitas dezenas de artigos. Também sobre ele muito tem sido escrito. Como mostra Lima (1981), se desde os anos sessenta Freire vinha sendo amplamente estudado nos países do Terceiro Mundo, sobretudo na América Latina, na sua qualidade de inovador revolucionário da educação de adultos, nos últimos anos, em especial nos Estados Unidos, estudiosos de áreas tão diversas como a filosofia, sociologia, serviço social, religião e história têm-no tomado como objecto de estudo. Em 1981, ano da publicação da obra de Venício Artur de Lima que temos vindo a citar, existiam, nos Estados Unidos, pelo menos três livros sobre o trabalho e os escritos de Freire, enquanto que, no Canadá, no OISE (Ontario Institute for Studies in Education) se mantinha uma série de publicações exclusivamente voltadas para a sua obra. Apesar de não haver uma enumeração exaustiva e rigorosa dos trabalhos académicos sobre Freire, Lima (1981) aponta para pelo menos 26 teses sobre Freire somente nos Estados Unidos. Segundo Moacir Gadotti (1989), o educador brasileiro e estudioso da obra de Paulo Freire, Admardo Serafim de Oliveira, reuniu cerca de 1400 títulos de trabalhos de ou referentes a Paulo Freire e o educador norte-americano Donaldo Macedo, em 1987, fez um levantamento de cerca de seis mil títulos, entre livros e artigos, sobre Paulo Freire, somente em língua inglesa. Digamos que, dentro e fora do Brasil, até aos nossos dias, a sua filosofia de educação não mais deixou de ter seguidores, estudiosos, teóricos e práticos.

O que se passará em Portugal? Caracterizamo-nos por homenagear com maior facilidade os que estão longe, sobretudo se a distância for grande, tão grande como aquela que aparentemente a morte traz. É provável que daqui em diante surjam homenagens a Paulo Freire em maior número do que aquelas que, até agora, iam aparecendo aqui e ali. Em Novembro de 1989, foi-lhe outorgado o título de Doutor Honoris Causa pelo Instituto Piaget. O mesmo título é proposto pelos professores João Viegas Fernandes da Universidade do Algarve, em 1995, e António Nóvoa, da Universidade de Lisboa, em 1996, cerimónias às quais Paulo Freire não pôde comparecer devido ao seu já comprometido estado de saúde. Em Maio de 1997, estava novamente prevista a sua vinda a Portugal para ser homenageado pelas duas universidades referidas, mas a sua morte, no dia 3 desse mês, veio impossibilitar absolutamente esse projecto. Nos livros portugueses sobre educação de adultos não encontramos referências àquele cujo nome está intrinsecamente ligado ao trabalho nessa área.

Como explicar tal facto? Não podemos deixar de referir uma das excepções de que temos conhecimento, o livro do professor Augusto Santos Silva (1990) que faz referências à *Pedagogia do Oprimido* e às *Cartas à Guiné-Bissau*. Também não podemos deixar de aludir à homenagem que lhe foi prestada através da medalha "Paulo Freire, a Educação da Paz, Liberdade, Alfabetização, Conscientização", no Primeiro Congresso de Formação e Cooperação entre Países Lusófonos, em Setembro de 1995, na Universidade do Algarve, em Faro.

No entanto, uma homenagem autêntica a qualquer educador, mas sobretudo a Freire, deve acontecer na reflexão e na acção, numa *práxis* quotidiana, na sua presença nos locais de estudo e nos locais de trabalho comunitário. Como refere Moacir Gadotti (1981) no seu prefácio à edição em língua portuguesa de Educação e Mudança:

> *A tradição pedagógica insiste ainda hoje em limitar o pedagógico à sala de aula, à relação professor-aluno, educador-educando, ao diálogo singular ou plural entre duas ou várias pessoas. Não seria esta uma forma de cercear, de limitar a acção pedagógica? . . . Abrir os muros da escola para que ela possa ter acesso à rua, invadir a cidade, a vida, parece ser acção classificada de 'não-pedagógica' pela pedagogia tradicional. A conscientização sim (até certo ponto), mas dentro da escola, dentro dos 'campi' das Universidades! (pp.11-12).*

A maior homenagem possível a Freire seria essa abertura da escola à *rua* e a constante presença da *rua*, enquanto realidade dos educandos, enquanto mundo, na escola. Homenageá-lo seria lê-lo, reflectindo e mudando/agindo a partir dessa reflexão. Mas, para isso, seria necessário que o encontrássemos, largamente, nos ficheiros das bibliotecas e nos outros locais onde, insistimos, está ausente. É preciso quebrar o mito de que Paulo Freire é *rua* demais, é povo demais, é preocupado demais com o terceiro mundo, é próprio para o terceiro mundo, é óptimo para as campanhas de alfabetização, mas não para as superiores preocupações universitárias. Este pode não ser um mito generalizado, mas existe e causa algum desconhecimento da obra e do pensamento de Paulo Freire entre nós.

O DIÁLOGO E O OPTIMISMO NO CENTRO DA VIDA E DO MÉTODO

Um dos conceitos mais centrais da obra de Freire é o do diálogo. Diálogo que, como afirma Paulo Freire (1970/1986), supõe três condições *sine qua non*: o Amor, a Fé, a Humildade. Se não se ama o mundo, não se ama a vida; se não se amam os homens, não é possível o diálogo. Sem essas três condições que estão na raiz, não apenas do seu método de alfabetização, mas de toda a sua história de pedagogo criador do projecto que, em cerca de 45 dias alfabetizou 300 trabalhadores da cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte. Nessa região, a mais pobre do Brasil, na qual numa população total de 25 milhões de habitantes, 15 milhões eram analfabetos, em 1962, teve início o movimento que se transformaria num plano nacional de alfabetização o qual, não fora o golpe militar de 1964, poderia ter transformado a realidade brasileira.

Na verdade, o método de alfabetização formulado por Paulo Freire fundamenta-se no diálogo, na descoberta do outro. Nem um passo se dá sem essa descoberta da realidade e das palavras do outro. Aprende-se, dialogando, com aquele que se vai ensinar. O educador não chega com um material pronto, baseado numa realidade escolhida por si. Ao método tradicional, mecânico, à "concepção bancária da educação" criticada em *Pedagogia do Oprimido*, Freire opõe a educação "problematizadora", "dialógica". "Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição, um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que ele lhe entregou de forma inestruturada" (Freire, 1970/1986, p.98).

Digamos que o método de alfabetização concebido por Freire é baseado no diálogo entre educador e educando e não em cartilhas, manuais ou cadernos de exercícios já prontos. A educação é tomada como acto solidário e nunca solitário, um acto sempre feito *com* o outro e não *para* ou *pelo* outro, um acto de amor, de fé no outro, de humildade na construção colectiva do saber. O processo não se separa em momento algum da aquisição de conhecimento, isto é, o conhecimento do processo é tão importante como o conteúdo a ser conhecido. Não há transferência de saber, mas busca e construção colectiva do saber.

É em *Educação como Prática da Liberdade* (1967) que estão lançadas as bases de uma filosofia da educação que, posteriormente, será elaborada em *Pedagogia do Oprimido* (1970). A primeira etapa do método será a do "levantamento do universo vocabular", como Freire (1967, p. 112) a denomina. Ela consiste num trabalho de pesquisa, em diálogo com os potenciais alfabetizandos, em que se registam de diversas formas os temas de conversa, as preocupações, as histórias de vida, os meios de sobrevivência, os costumes, as expressões próprias. O levantamento do universo vocabular e temático culmina com a descoberta das "palavras geradoras", "aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras" (Freire, 1967, p. 112). Numa língua silábica como o Português, as palavras geradoras são fundamentais no sentido de facilitar a aprendizagem.

A constituição de um *corpus* de quinze a dezoito palavras geradoras escolhidas segundo a sua riqueza fonémica (devem conter os fonemas básicos da língua) e semântica (devem ser ricas, carregadas de carga afectiva, reflectindo a vida prática e a realidade sócio-política dos educandos), ordenadas gradativamente segundo as dificuldades fonéticas da língua, corresponde à segunda fase de elaboração do método. A terceira fase será a da "criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar" (Freire, 1967, p. 114), sendo a fase seguinte a da elaboração de "fichas-roteiro" que serão um precioso auxílio, mas nunca um elemento limitador, dos alfabetizadores na condução dos debates. A quinta e última fase de elaboração será a da confecção das fichas com a decomposição das famílias fónicas, ou seja, silábicas, ou a "famílias de pedaços" das palavras geradoras. A estas fases de elaboração segue-se a execução prática.

Em termos esquemáticos, pode-se sintetizar o processo nos passos seguintes. No "círculo de cultura" que se criou está projectada uma imagem que visa suscitar o debate. A imagem pode ser um cartaz, um objecto, um diapositivo. Segue-se a visualização da palavra geradora, estabelecendo-se assim o "vínculo semântico entre ela e o objecto a que se refere" (Freire, 1967, p. 115). Depois, a palavra é apresentada sem o objecto que nomeia. A palavra é, em seguida, decomposta nas sílabas que a formam, sílabas essas que aquele que está a ser alfabetizado identifica como "pedaços" ou "bocados". A seguir, apresentam-se as "famílias de pedaços", estudando-se cada família isoladamente. O processo de memorização culmina com a descoberta de novas palavras, quando se apresentam as famílias juntas.

Tomemos como exemplo "tijolo", vocábulo que propicia uma discussão extremamente rica na maior parte dos meios, urbanos ou rurais, quer pela simplicidade fonética das suas sílabas, quer pela potencialidade de formação de novos vocábulos. Imagine-se que o grupo entra no local onde se desenvolverá a sessão de alfabetização e encontra sobre uma mesa, um tijolo. Dar-se-á início a uma série de questões, de afirmações, todas relacionadas com tijolo, construção, habitação. Nessa discussão, entretanto, a palavra "tijolo" foi sendo repetida inúmeras vezes. Segue-se a apresentação gráfica da palavra "TIJOLO", depois TI - JO - LO, depois TA-TE-TI-TO-TU; JA-JE-JI-JO-JU; LA-LE-LI-LO-LU. Um dos momentos mais gratificantes é o da descoberta de novas palavras, por exemplo: teto, tatu, lata, luta, lota, "tijela" (se acontecer esta descoberta, não será num primeiro momento que se dirá tratar-se de "tigela" e não "tijela"), loja, juju, etc. Cada palavra descoberta pode levar a alguma discussão em torno dela. Pode acontecer que, logo numa primeira sessão, se formem frases, apenas com os "bocados" apresentados. Paulo Freire dá o exemplo de "um analfabeto de Brasília, para a emoção de todos os presentes, inclusive do ex-Ministro da Educação, Paulo de Tarso, cujo interesse pela educação do povo o levava à noite, no término do seu expediente, a assistir aos debates dos Círculos de Cultura, que disse: *tu já lê*, que seria em bom português: tu já lês:"(Freire, 1967, p.118).

Nas sessões que se seguem, com novas palavras e novas famílias fonémicas, as possibilidades de formação de palavras e frase aumentam com uma rapidez proporcional ao entusiasmo dos participantes. Numa sessão de alfabetização em Cascais, recordamos a comoção e alegria de uma peixeira que, combinando os "pedaços" das palavras geradoras "tijolo", "chuva" e "panela", descobriu a palavra "chaputa". Mostrou a todos como tinha feito, lia e relia a palavra, escrevia-a e reescrevia-a, dizendo que, dali em diante, quando houvesse chaputa para vender na praça, não teria de pedir a ninguém que lhe escrevesse o nome do peixe no quadro onde se indicava o preço.

Como aquele homem em Brasília, na primeira noite em que iniciava a sua alfabetização e aquela mulher em Cascais, os alfabetizandos nos círculos de cultura vão descobrindo, um a um, palavras e frases que lhes dizem respeito. A sua autonomia, poder de decisão e de intervenção (*empowerment*) vai-se assim construindo. Bocado a bocado, vão *pronunciando* o mundo e assim tendo domínio sobre ele. De tema gerador em tema gerador, de discussão em discussão, no diálogo, vão reflectindo,

descodificando e codificando, sendo sujeitos na compreensão e superação das "situações-limites" [2].

O método de Freire, dialógico como é, feito com as pessoas, no espaço e nas condições que lhes são próprias, sem fugir à filosofia que lhe está subjacente, será naturalmente adaptado às diferentes necessidades e circunstâncias, nunca deixando de ser um meio de conscientização, logo de libertação. Quaisquer que sejam os ajustamentos com que seja aplicado, educador e educandos serão sempre sujeitos do processo, sendo o papel dos educandos essencial em todas as fases. Em nenhum caso aquele que educa se sobreporá a quem é educado, ou fará deste um recipiente de saber sem sentido, sem extensibilidade à vida.

No entanto, a afirmação da igualdade absoluta de educador e educando seria demagógica. O educador tem uma verdade a apresentar, algo a propor, pois o professor que nada tivesse a propor, nada teria a fazer na prática educativa (Freire e Faundez, 1985). Em *Pedagogia: Diálogo e Conflito* (Freire, Gadotti e Guimarães, 1985), Paulo Freire refere a natureza directiva do processo educativo e a diferença entre educador e educando, diferença que, no entanto, não implica autoritarismo. Em *Medo e Ousadia* (Freire e Shor, 1987), Freire afirma "o educador libertador nunca pode manipular os alunos e tampouco abandoná-los à própria sorte. O oposto de manipulação não é *laissez-faire*, nem a negação da responsabilidade que o professor tem na direcção da educação. O professor . . . assume um papel directivo necessário para educar" (p. 203). Nesse sentido, uma vez que "a educação sempre tem uma natureza directiva", Paulo Freire distingue claramente o "educador directivo libertador", do "educador directivo domesticador" (p. 204). Seja na alfabetização de adultos, seja na relação pedagógica com crianças e adolescentes, seja nas universidades, será sempre fácil distinguir o educador que liberta, daquele que domestica, isto é, que não contribui para o desenvolvimento da vocação de ser mais. Enquanto que "a auto-suficiência é incompatível com o diálogo" (Freire, 1970/1986, p.95), a humildade é condição sem a qual ele não existe. O diálogo, esse "encontro dos homens para Ser Mais" (op. cit. p.97) é condição, método e estratégia da educação problematizadora. Por oposição à "educação bancária", onde o saber é "depositado" pelo educador no educando, nela se desenvolve o pensar crítico que possibilita a participação na construção do mundo. Para a concepção bancária da educação, o propósito é adaptar o educando, "quanto mais adaptados, tanto mais educados, porque adequados ao mundo"(Freire, 1970/1986, p.72). Para a concepção dialógica, problematizadora, quanto maior é a capacidade do educando para recriar o mundo, tanto mais a educação cumpre a sua função humanizadora de contribuir para que cada um desenvolva ao máximo as suas capacidades, cumprindo a sua vocação ontológica de *ser mais*. Esta educação, que leva à *conscientização*, leva também à *libertação*, pois que, ao tornarmo-nos conscientes, libertamo-nos dos medos que nos oprimem.

No discurso de Freire, as palavras são simples e profundas, são concretas e insubstituíveis. No seu discurso, como no seu método, as palavras são geradoras de reflexão, não permitem uma leitura passiva; pelo contrário, levam ao diálogo connosco e com o autor. Uma obra de Paulo Freire parece sempre uma conversa em que o leitor não pode deixar de participar. Nessa simplicidade assenta o método Paulo Freire: o fazer do mundo é pronunciá-lo. É pronunciando o mundo que o tornamos naquilo que ele é. João Batista Natali (1997, 3 de Maio) conta-nos que em 1971, exilado na Suíça, Paulo Freire partilhou mais uma de suas experiências vividas no âmbito da alfabetização de adultos. Desta feita tratava-se de um diálogo que tivera meses antes com um velho índio peruano.

> "O que é uma montanha?", perguntou-lhe o educador.
>
> "Uma montanha é um homem que dá nome a uma montanha", respondeu o índio.
>
> "E se o homem não estiver lá?", insistiu.
>
> A resposta: "Então não será uma montanha, porque não haverá ninguém para chamá-la pelo nome".

Como Freire (1970/1986) escreve, "Dizer a palavra, nessa atitude dialógica com o mundo e com os homens, não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens" (p.92). Um discípulo de Paulo Freire, será um companheiro de "diálogo entre os que querem a pronúncia do mundo" (Freire, 1970/1986, p. 93); companheiro de dicção da palavra verdadeira, que é trabalho, que é *práxis*, que transforma o mundo; companheiro de fé nos homens, de esperança no cumprimento da vocação para SER MAIS; companheiro consciente de que, se dizer a palavra não é privilégio de alguns mas direito de todos, então, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, nem ninguém pode dizê-la em nome dos outros.

Pronunciar o mundo é transformá-lo, é agir sobre ele, mas com ele e nele. O diálogo é sempre uma

situação horizontal, nunca vertical, nunca tendo a sua origem num sujeito que está acima e que deposita conhecimentos num objecto que está abaixo. É uma situação em que ambos os sujeitos estão no mesmo plano. Ambos se aceitam como são, sujeitos. Ambos querem *pronunciar*, nessa situação horizontal de confiança, conscientes de que essa *práxis* só pode ser assim, colectiva, solidária.

E o diálogo não existe apenas entre educador e educador, educador e educando, educando e educando, autor e leitor, enfim entre seres humanos. A própria relação com o mundo é assim, dialógica, igualitária, horizontal. Como Emmanuel Mounier (1950-1976) escreve:

> *É por isso que devemos negar a natureza como dado, para a afirmar como obra, como obra pessoal, suporte de toda a personalização. Então a dependênccia da natureza torna-se domínio da natureza, o mundo insere-se na carne do homem e no seu destino.*
> *E ainda é preciso dar um sentido a esta acção sobre a natureza. . . .*
> *Essa acção não consiste na imposição às coisas duma relação de senhor a escravo. A pessoa só se liberta libertando. E é chamada tanto para libertar a humanidade, como as coisas. (pp. 52-53)*

Do mesmo modo, não há obra de Paulo Freire em que não esteja expressa a ideia de que a leitura do mundo precede a da palavra, que esta não se pode fazer sem aquela, que uma interfere na outra levando aquele que lê, aquele que estuda, a posicionar-se criticamente face a uma e a outra.

Daqui decorre que um educador só pode ser optimista. Só porque se sente o desafio da realidade do mundo e do texto, se estuda. Esta forma eminentemente optimista de ver e de estar na educação é basilar na acção educativa. É porque se acredita na capacidade de criar e recriar ideias, que se ensina e se aprende. Só porque se tem vontade de mudar e se acredita que é possível mudar, se educa. Ao contrário de uma posição pessimista que nada espera do acto de estudar; que se contenta com a memorização por oposição à compreensão; que, preguiçosa, se limita a receber, "encaixar" o texto ao invés de (re)criá-lo, o posicionamento de Freire é activo: aquele que se relaciona com o texto é sujeito e não objecto, cabendo-lhe por isso um papel activo de leitura e (re)criação do Mundo. Infelizmente, a palavra de Freire não foi ouvida por todos. Quantos de nós continuam a medir um estudo pelo número de páginas lidas e não pela sua capacidade de reconstrução do Mundo? Quantos de nós continuam a valorizar as longas bibliografias, as ideias consumidas, em detrimento da transformação da realidade?

O ACTO DE LER E A COERÊNCIA DA PALAVRA

Em diálogo com Ira Shor (1987), Freire põe em causa um sistema que privilegia a quantidade da leitura em detrimento da forma como se lê, questiona a possibilidade de ler uma excessiva quantidade de livros num curto período de tempo, como acontece por vezes nas Universidades.

> *O intelectual memorizador, que lê horas a fio, domesticando-se ao texto, temeroso de arriscar-se, fala de suas leituras quase como se estivesse recitando-as de memória(não percebe, quando realmente existe, nenhuma relação entre o que leu e o que vem ocorrendo no seu país, na sua cidade, no seu bairro. Repete o lido com precisão mas raramente ensaia algo pessoal. Fala bonito de dialéctica mas pensa mecanicistamente. Pensa errado. É como se os livros todos a cuja leitura dedica tempo farto nada devessem ter com a realidade de seu mundo. . . . A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também sujeito. (Freire, 1997, pp. 29, 30)*

Chama no entanto a atenção para a absoluta necessidade de se lerem seriamente pelo menos alguns livros. Refere-se especificamente aos clássicos, dizendo que os estudantes devem ler os clássicos das sua áreas e, neste sentido, rejeita um certo "racismo científico"(p. 105) que impede que certos clássicos façam parte da literatura fundamental.

Outra proposta muito actual de Freire é aquela em que ele sugere (Gadotti, 1989) que acreditemos menos na mitificação e no "magismo" da palavra, em que convida a que se trabalhe mais e se fale menos. A coerência da palavra é um conceito tão aprofundado em Paulo Freire que, por exemplo, na sua obra teórica mais extensa e mais importante, a *Pedagogia do Oprimido* (1970), podemos vê-lo preocupado com o "esvaziamento da palavra", a "palavra oca", a "verbosidade alienada". O discurso que não se relacione com a vivência de cada um é apenas ruído sem significação. A verbosidade, por oposição à comunicação, ao diálogo, surge do emprego de palavras ocas, palavras que nada têm a ver com o mundo daqueles que deveriam ser sujeitos da comunicação.

Mas, para além das palavras ocas, que não fazem

parte da realidade vivida, há palavras que foram gastas pelo uso, uso muitas vezes inapropriado. Porque gastas, ao serem ditas já não causam naqueles que as recebem a reacção justa. No entanto, casos há em que essas palavras não podem, e nem devem, ser substituídas por outras; há apenas que tentar que sejam ditas/escritas e ouvidas/lidas com a devida prudência, o devido tempo de descodificação. É o caso, por exemplo, da palavra amor. Nas situações mais diferenciadas do dia a dia, nem emissores nem receptores entram em linha de conta com os diferentes sentidos que o pensamento humano lhe tem atribuído.

O que torna muitos vocábulos gastos não é apenas o seu uso e abuso, mas a falta de tempo que todos temos aceitado como modo de (não) estar: olhamos e não vemos; escutamos e não ouvimos, lemos e não descodificamos, passamos por e não reparamos. Não saboreamos a vida, engolimo-la. Engolimos tudo e andamos pesados, passivos. Queremos novidades, porque deixámos de ter capacidade para encontrar o novo, aquilo que ainda não descobrimos na totalidade, naquilo que já de há muito existe.

Enquanto professores, enquanto formadores, facilitadores da aquisição de conhecimentos de outros, não somos emissores/receptores quaisquer. Um pouco à semelhança do *Principezinho* de Saint-Exupéry, devemos indagar mais sobre o sentido das palavras. Há que cultivar aquela humildade de quem não conhece, não sabe, não tem certezas. O importante, no nosso caso, situa-se mais no acto de perguntar que no de responder. E, assim como o principezinho não perdia a oportunidade de fazer perguntas à raposa e a todos os seus interlocutores, façamo-las também nós aos nossos dicionários, aos nossos livros, aos nossos colegas, aos nossos mestres e, talvez sobretudo, aos nossos alunos. Talvez sobretudo a estes, que tanto alimentam em nós essa fé nos homens, também ela condição essencial para o diálogo no dizer de Paulo Freire.

Sobre a relação do educador e do educando com a pergunta, Freire (1997, pp.95/96) escreve:

> *"Como professor devo saber que, sem a curiosidade que me move, que me inquieta, que me insere na busca, não aprendo nem ensino... O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é dialógica, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professores e alunos se assumam epistemologicamente curiosos".*[3]

À volta deste tema da coerência da palavra há um pormenor relacionado com a edição de *Acção Cultural para a Liberdade e Outros Escritos* (1976/1987) que é eloquente. O livro é escrito em fins 1969, em Cambridge, e publicado pela primeira vez na *Harvard Educational Review* em 1970. Posteriormente é publicado em língua espanhola e alemã, aparecendo em 1976 em Português, juntamente com alguns textos escritos entre 1968 e 1974 com o título *Acção Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Como Paulo Freire conta (Freire e Guimarães, 1987), meses depois de ter mandado o original para o Brasil, recebe em Genebra uma carta do seu editor propondo uma alteração no título. Em vez da palavra "libertação", propunha a palavra "liberdade". A explicação, com a qual Paulo Freire concordou, era a de que a palavra "libertação" era muito agressiva para a época em que o livro iria sair, o que, temia o editor, poderia impedir que o livro pudesse ser publicado.[4] Assim, enquanto que na capa aparece a palavra "liberdade", no interior do texto é sempre a palavra "libertação" que é usada.[5]

A este propósito, gostaríamos de chamar a atenção do leitor para um dos outros escritos que acompanham *Acção Cultural para a Libertação*, intitulado "Considerações em Torno do Ato de Estudar". Escrito em 1968, no Chile, como introdução à relação bibliográfica proposta aos participantes de um seminário nacional sobre educação e reforma agrária, valerá a pena conhecer o que aí diz o autor sobre o acto de ler e o acto de estudar. Na impossibilidade de, dadas as naturais limitações de um artigo deste tipo, transcrever na íntegra o texto a que nos reportamos, deixamos-vos este pequeno excerto:

> *Estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu. É perceber o condicionamento histórico-sociológico do conhecimento. É buscar as relações entre o conteúdo em estudo e outras dimensões afins do conhecimento. Estudar é uma forma de reinventar, de recriar, de reescrever - tarefa de sujeito e não de objeto. Desta maneira, não é possivel a quem estuda, numa tal perspectiva, alienar-se ao texto, renunciando assim à sua atitude crítica em face dele.*
> *A atitude crítica no estudo é a mesma que deve ser tomada diante do mundo, da realidade, da existência. Uma atitude de adentramento com a qual se vá alcançando a razão de ser dos fatos cada vez mais lucidamente. (p.10)*

Como se vê, Freire não se limita a uma reflexão sobre o acto de estudar, mas sugere um método de estudo de texto. Como outros escritos de Freire, esta obra deveria fazer parte da biblioteca de qualquer

educador, tanto pelas ideias discutidas, como pelas indicações práticas e pelas descrições de experiências concretas. Digamos que ao educador de qualquer nível de ensino é fundamental o conhecimento da denúncia freiriana da "forma viciada de ler" na qual, quem lê se coloca fora da produção do texto como se esta fosse da responsabilidade apenas de quem o escreveu (Freire, 1997, p. 30). Como escreve António Joaquim Severino, professor da Faculdade de Educação da Universidade de S. Paulo, ao prefaciar o livro *A Importância do Ato de Ler: Em Três Artigos que se Completam* (Freire,1982): "No seu estilo acessível e dialogante, Paulo Freire nos envolve numa relação diferente, inserindo-nos em um verdadeiro círculo de cultura, onde nos sentimos participando, enquanto sujeitos, de uma experiência real" (p.7).

Freire é aquele autor que, aberta e explicitamente, quer que participemos na construção do seu texto. Ele escreve sempre a partir de uma experiência vivida, a partir da leitura da realidade. O acto de escrever é uma reflexão sobre a realidade que, por sua vez, facilita a leitura e a construção da realidade. Assim acontece, por exemplo, em *Cartas a Guiné-Bissau. Registos de uma Experiência em Processo* (Freire,1977) e em *"O Povo Diz a sua Palavra ou a Alfabetização em S. Tomé e Príncipe"* um dos três textos de *A importância do Ato de Ler em três Artigos que se Completam* (Freire, 1982) obras nas quais Paulo Freire relata a experiência de alfabetização nos então recém-independentes países de África. *Cartas a Guiné-Bissau. Registos de uma Experiência em Processo* (1977) é, como o título indica, o revelar das experiências de alfabetização em pleno andamento na Guiné-Bissau onde, em 1975, a convite do Comissário do Estado para Educação e Cultura, Mário Cabral, se desloca com a sua equipa do IDAC (Instituto de Acção Cultural, sediado em Genebra, de que Freire foi um dos fundadores e presidente). O leitor das cartas, não apenas aquele a quem são explicitamente dirigidas, mas todo aquele que lê o livro, sente-se envolvido pela força da experiência e da palavra.

No artigo sobre a alfabetização em São Tomé e Príncipe, Freire (1982/1992) escreve sobre o processo de alfabetização de adultos, dando exemplos dos materiais elaborados, nomeadamente de textos "desafiadores e não domesticadores"(p. 45) retirados dos cadernos da fase de alfabetização e da fase de pós-alfabetização. Esses textos, seguidos sempre de um comentário, por si só demonstram o que temos vindo a afirmar sobre a relação que Freire estabelece entre texto e realidade.

Tinha chovido muito toda a noite. Havia enormes poças de água nas partes mais baixas do terreno. Em certos lugares, a terra, de tão molhada, tinha virado lama. Às vezes, os pés apenas escorregavam nela. Às vezes, mais do que escorregar, os pés se atolavam na lama até acima dos tornozelos. Era difícil andar. Pedro e Antônio estavam transportando numa camioneta cestos cheios de cacau para o sítio onde deveriam secar. Em certa altura, perceberam que a camioneta não atravessaria o atoleiro que tinham pela frente. Pararam. Desceram da camioneta. Olharam o atoleiro, que era um problema para eles. Atravessaram os dois metros de lama, defendidos por suas botas de cano longo. Sentiam a espessura do lamaçal. Pensaram. Discutiram como resolver o problema. Depois, com a ajuda de algumas pedras e de galhos secos de árvores, deram ao terreno a consistência mínima para que as rodas da camioneta passassem sem se atolar. Pedro e Antônio estudaram. Procuraram compreender o problema que tinham a resolver e , em seguida, encontraram um a resposta precisa. Não se estuda apenas na escola Pedro e Antônio estudaram enquanto trabalhavam. Estudar é assumir uma atitude séria e curiosa diante de um problema. (pp. 56/57)

A esse texto, segue-se um outro que o complementa e no qual se compara o trabalho de leitura de um texto com o trabalho de Pedro e António em relação ao problema do lamaçal.

Esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos caracteriza o ato de estudar, Não importa que o estudo seja feito no momento e no lugar do nosso trabalho, como no caso de Pedro e Antônio, que acabamos de ver. Não importa que o estudo seja feito noutro local e noutro momento, como o estudo que fazemos no Círculo de Cultura. Em qualquer caso, o estudo exige sempre esta atitude séria e curiosa na procura de compreender as coisas e os fatos que observamos.

Um texto para ser lido é um texto para ser estudado. Um texto para ser estudado é um texto para ser interpretado. Não podemos interpretar um texto se o lemos sem atenção, sem curiosidade; se desistimos da leitura quando encontramos a primeira dificuldade. Que seria da produção de cacau naquela roça se Pedro e Antônio tivessem desistido de prosseguir o trabalho por causa do lamaçal?

Se um texto às vezes é difícil, insiste em compreendê-lo. Trabalha sobre ele como Antônio e Pedro trabalharam em relação ao problema do lamaçal.
Estudar exige disciplina. Estudar não é fácil porque estudar é criar e recriar é não repetir o que os outros dizem.
Estudar é um dever revolucionário! (p. 57)

Entre os vários conjuntos de textos, escolhemos esse por o considerarmos especialmente ilustrativo de uma das principais afirmações de toda a obra de Freire tão belamente sintetizada na sua última obra editada: "uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo" (Freire,1997, p. 31).

Em *À Sombra desta Mangueira* (1995), obra na qual, de forma muito especial, Freire, com 74 anos, procura, em conversa com o leitor, ir ao encontro da sua história desde a infância, encontramo-lo a fazer uma análise do seu acto de escrever. Recusa um certo tipo de "crítica cientificista" (p.18) que pretende encontrar falta de rigor no modo como discute os problemas e na linguagem demasiado afectiva que usa. Para Freire, os actos de conhecer e de transmitir o conhecimento, quer falando, quer escrevendo, quer de outra qualquer forma, estão indissociavelmente ligados. Como afirma, conhece-se com o corpo todo: sentimentos, paixão e razão. A sua forma afectiva de conhecer e de escrever têm a ver com a sua forma inteira de ser, com a sua *práxis*.

Como vimos Paulo Freire preconiza uma leitura do mundo que precede a da palavra escrita. Mas, por sua vez, esta interfere naquela. Freire, escreve reflectindo a experiência vivida. Como diz, recordando a sua infância, "Na medida em que me fui tornando íntimo do meu mundo, em que melhor o percebia e entendia na leitura que dele ia fazendo, os meus temores iam diminuindo" (Freire, 1982/ 1992, p.15). De modo similar, num exercício de compreensão do que foi para si a aprendizagem da leitura, Freire recorda o Recife, a casa com quintal, as árvores à sombra das quais aprendeu a ler e escrever e a escola primária.

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.
Por isso é que, ao chegar à escolinha particular de Eunice Vasconcelos, cujo desaparecimento recente me feriu e me doeu, e a quem presto agora uma homenagem sentida, já estava alfabetizado. Eunice continuou e aprofundou o trabalho de meus pais" (Freire,1982 / 1992, p.15).

Nas conversas, nos livros, no desenvolvimento dos textos como nas dedicatórias, Paulo Freire nunca deixa de referir aqueles que contribuíram para a sua formação. E no desfilar dessas personagens que povoam os seus escritos, encontramos pessoas do povo, alfabetizandos, que incorporam a sua *práxis*; os seus pais e outros familiares; a sua primeira mulher, que constituiu, como Freire declara (Gadotti, 1989), um dos encontros mais criadores da sua vida e cuja presença é permanente, mesmo depois de sua morte em 1986. Refere-se com gratidão aos cinco filhos que teve com Elza. Com eles, como se pode ler na dedicatória de Educação como *Prática da Liberdade*, continuou o diálogo iniciado com os seus pais. Mais tarde, os seus textos referem-se também a Ana Maria Araújo[6] com quem, em 1988, viria a casar-se. Assim, por exemplo, em *À Sombra desta Mangueira*, refere-se a Ana Maria, a quem, para além de alguns amigos, alguns "primos e companheiros de caminhada", dedica o livro, da seguinte maneira: "A Ana Maria, Nita, minha mulher, com meu agradecimento, mais uma vez, pelas notas cuidadosamente trabalhadas com que vem melhorando meus livros" (Freire, 1995, p. 3).

FREIRE E O SEU PRÓPRIO ACTO DE LER

Na obra de Freire cruzam-se diferentes e múltiplas vozes de pedagogos, psicólogos, filósofos presentes na sua formação. Situando-nos apenas no pensamento contemporâneo, mencionaremos Hegel, Marx, Engels, Jaspers, Ortega y Gasset, Gabriel Marcel, Piaget, Freinet, Vygotsky, Erich Fromm, Carl Rogers, Sartre, Emmanuel Mounier, Simone Weil, Ivan Illich, entre outros. Ana Maria Araújo Freire, na biografia que se pode consultar no site do Instituto Paulo Freire, na Internet, refere ainda como presenças relevantes na leitura do mundo por Freire, Lukacs, Albert Memmi, Franz Fanon, Merleau-Ponty, Antonio Gramsci, Karel Kosik, Marcuse, Agnes Heller e Amilcar Cabral. Estamos a cingir-nos a pensadores contemporâneos, não referindo aqueles que como Rousseau ou Platão estão na base de todo pensamento humanista.

Sobre as influências em Freire ou sobre as analogias do seu pensamento com o de outros autores, Moacir Gadotti, desde 1988 professor da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo, autor de grande número de livros sobre o pedagogo da libertação, entre os quais *Convite à Leitura de Paulo Freire* (1989), seu biógrafo, fundador e director do Instituto Paulo Freire, sintetiza bem aquilo que o leitor atento e familiarizado com Freire facilmente depreende da leitura da sua obra:

Paulo Freire sofreu influências diversas: seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo. Contudo, não se pode dizer, a partir daí, que Freire seja ecléctico. Ele integra elementos fundamentais dessas doutrinas filosóficas sem repeti-las mecânica ou sectariamente. A associação entre o humanismo e o marxismo, entre temas cristãos e temas marxistas, enriquece os seus textos e faz com que eles sejam lidos por um público muito numeroso. O seu pensamento representa a síntese de fontes diferentes, o que coloca, para o leitor iniciante, o problema de apreendê-lo de forma global.(p.115-116)

Na impossibilidade de dar conta de todas estas relações, limitar-nos-emos a assinalar a influência exercida sobre Paulo Freire pela figura de maior destaque do personalismo cristão contemporâneo. Influência reconhecida pelo próprio Freire (1978) que se refere às leituras de Maritain, Bernanos, Mounier e outros como leituras importantes da sua juventude. Como faz questão de afirmar, foram essas leituras que o influenciaram a regressar à Igreja numa época em que se tinha afastado dela. Afastou-se da igreja, "mas nunca de Deus" (Freire, 1978, p. 7). Para além do excerto que, neste artigo, já transcrevemos de Mounier (1950/1976) sobre a personalização da natureza, ou seja, a transformação solidária de quem está com o mundo e com os outros (Freire, 1970/1986), de quem liberta para estar liberto,[7] Freire adopta a oposição estabelecida pelo personalismo em relação ao individualismo. Ninguém se liberta sozinho, como ninguém se educa sozinho, "os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo" (Freire, 1970/1986, p. 79).

Um outro ponto convergente entre o pensamento de Freire e de Mounier diz respeito à importância da acção, à teoria da acção que constitui, não um apêndice ao personalismo, mas o seu capítulo central. A importância da acção para Freire identifica-se com as quatro dimensões que Mounier lhe atribui: " Que exigiremos pois da acção? Que modifique a realidade exterior, que nos forme, que nos aproxime dos homens, que enriqueça o nosso universo de valores"(Mounier, 1950/1976, p. 155). Para Mounier, é pelo compromisso, pelo testemunho da sua presença no mundo, pela acção em prol da realização de seus valores que o homem se torna homem (Paiva, 1980/1982). Assim também Freire encara o ser humano, como ser inacabado que se faz na história, *no* mundo e *com* o mundo, comprometendo-se e agindo de acordo com a sua vocação ontológica.

Segundo Gadotti (1989), o pensamento e a prática de Freire estão relacionados com o pensamento e a prática de vários educadores contemporâneos, em especial Freinet, Rogers, Dewey , Illich e Vygotsky. Com Freinet "na medida em que ambos acreditam na capacidade de o aluno organizar sua própria aprendizagem . . . . Como Paulo Freire, Freinet utilizava-se do chamado método global de alfabetização, associando a leitura da palavra à leitura do mundo. Insistia na necessidade, tanto da criança, quanto do adulto, de ler o texto entendendo-o. Como Paulo Freire, preocupou-se com a educação das classes populares" (p. 106).

Apesar de Freire não defender o princípio da não-directividade, existem muitos pontos comuns entre Carl Rogers e Freire. Como Gadotti (1989) assinala, Freire escreveu a *Pedagogia do Oprimido* em 1968 e Rogers publicou *Liberdade para Aprender* em 1969, um dirigindo-se a camponeses e o outro a estudantes.

A teoria de Dewey sobre educação presume continuidade, conceito que também está claramente presente em Freire. Vale a pena lembrar Freire (1995) quando refere que "seria impensável um mundo onde a experiência humana se desse fora da continuidade, quer dizer, fora da História" (p.19). Quanto a Dewey, convém referir que o aparecimento de *Democracia e Educação no Brasil*, pela mão de Anísio Teixeira (1936) que Freire admira e de quem se considera discípulo (Gadotti,1989), não poderia deixar de influenciar o pedagogo preocupado com a libertação, com a democracia enquanto sistema que permite a cada cidadão desenvolver-se no sentido de realizar a sua vocação de SER MAIS. Anísio Teixeira inicia a sua apresentação com o seguinte parágrafo: "Reputo a versão em língua portuguesa deste grande livro de John Dewey—o seu melhor livro sobre educação, na opinião do próprio autor—como uma inestimável contribuição à cultura popular brasileira" (p. IX); e termina deste modo: "Possa o trabalho aqui traduzido contribuir para dar sentido e direcção às nossas próprias perplexidades, como está contribuindo e tem contribuído, nos demais países americanos e em quase todo o mundo ocidental, para orientar o pensamento e a acção dos seus educadores" (p. XI). O voto de Anísio Teixeira concretizou-se. Dewey, que deverá ter contribuído para a orientação de muitos educadores brasileiros, influenciou a orientação do pensamento/acção de Freire. A relação íntima, ou mesmo total inseparação, que Freire estabelece entre vida social e escola, teoria e prática,

palavra e mundo, homem e natureza, levam-nos a relacionar Dewey e Freire.

Finalmente, se as críticas à escola tradicional aproximam Freire de Ivan Illich,[8] a semelhança de pontos de vista de Paulo Freire e Lev Vygotsky no que diz respeito à importância da abordagem interaccionista na alfabetização é incontornável. Como Gadotti (1989) refere, "Embora Vygotsky e Freire tenham vivido em tempos e hemisférios diferentes, a abordagem de ambos enfatiza aspectos fundamentais, relativos a mudanças sociais e educacionais que se interpenetram. . . . Em épocas e lugares diferentes, ambos perceberam a necessidade de associar a conquista da palavra à conquista da história" (p.115).

Freire considera o momento da produção de um conhecimento e o momento da percepção do mesmo como dois momentos inseparáveis do ciclo do conhecimento (Freire e Shor, 1987). Assim, para ele, o acto de ler e o acto de escrever são indicotomizáveis do acto de conhecer (Freire, 1982/1992). Escrevendo, compreende-se melhor o lido. Foi lendo o mundo que Freire escreveu. A sua vida, a sua obra é esse resultado directo da leitura e escrita do seu mundo. Mundo que se foi alargando quanto mais lia, quanto mais dialogava, quanto mais educava e se educava, nesse único modo possível da educação: solidária.

PAULO FREIRE: UMA PRESENÇA ACTUAL

A actualidade do pensamento de Paulo Freire deixa-se ver, a um primeiro nível, na extensão e repercussão da sua obra publicada em muitos países do mundo, seja através dos livros escritos exclusivamente pelo autor, seja através daqueles que surgem de *conversas* com outros educadores; de ensaios e artigos em revistas especializadas; de entrevistas nos media; de conferências, seminários e debates, num prolongamento da sua forma preferida de comunicar, o diálogo. Referimo-nos já a essas conversas proferidas no Brasil ainda antes do exílio, depois nos Estados Unidos e um pouco por todo o mundo, inclusivamente em Portugal, em Universidades e no seio de iniciativas populares. Também tentámos enfatizar o muito que se tem escrito sobre Paulo Freire através de teses, livros, artigos. O número de edições e de reimpressões da sua obra teórica mais importante, a Pedagogia do Oprimido, é uma das evidências da actualidade do seu pensamento. Em a Folha de S. Paulo de 3 de Maio de 1997, João Baptista Natali refere que a Pedagogia do Oprimido, com todas as sua traduções, terá vendido meio milhão de exemplares. Numa de suas últimas entrevistas [9], quando o jornalista lhe pergunta se a obra, publicada nos anos 70, permanece actual, Freire responde:

> *É hoje mais actual do que quando saiu em 1970, dependendo também da capacidade do leitor, de como ele sabe ler. . . . Julgo que nós somos seres da briga, mas para consubstanciar essa vocação ontológica, que é uma vocação de liberdade e de responsabilidade. No fundo é também uma vocação de quem decide e opta, por isso mesmo um vocação ética. Acredito que a nossa presença no mundo implica uma eticidade permanente. E, desse ponto de vista, a Pedagogia do Oprimido é tão ou mais actual do que quando saiu em 70 (Serafim, 1997, 4 de Maio, p. 36).*

Natali (1997, 3 de Maio) chama ainda atenção para o facto de Paulo Freire ter coordenado ou assessorado programas em África e na Ásia, patrocinados, nos anos setenta, por países europeus como a Bélgica, a Holanda e a Suécia, ter sido nomeado Doutor Honoris Causa por 28 universidades e ter dado o nome a 26 centros de pesquisa no mundo. Biógrafos, como Moacir Gadotti, director geral do Instituto Paulo Freire, e Ana Maria Araújo Freire, historiadora, estudiosa da obra de Freire e sua esposa, enumeram as muitas e diferentes homenagens ao renomado educador. Distinguiremos duas dessas homenagens, não por serem mais ou menos importantes, mas pela originalidade de uma e pela universalidade de outra. Em Estocolmo, Suécia, existe uma enorme escultura de pedra em que Paulo Freire se encontra sentado juntamente com outras seis personalidades que para o escultor sueco Pye Engstrom, e nas suas palavras, "representam importantes princípios do nosso tempo"(Gadotti, 1989, p.119). Em 1993, o nome de Freire é proposto para o Prémio Nobel da Paz. Como refere Ana Maria Araújo Freire no texto biográfico que escreveu sobre Freire e que consultámos no Instituto Paulo Freire através da Internet, educadores, dirigentes e associados de diferentes organizações de todo o mundo, apoiados pela Sociedade Brasileira para o Progresso da Ciência, entidade que reúne cientistas brasileiros de todas as áreas do conhecimento, apresentaram o seu nome ao comité responsável por outorgar o prémio.

A actualidade da pedagogia freiriana, demonstrada pelo interesse contínuo com que é procurado [10], estudado e editado; pelas homenagens que prosseguem em vários países após a sua morte; pela forma como a sua obra continua a inspirar tantas iniciativas, justifica-se sobretudo pela persistência no mundo daquilo que motivava a

práxis de Freire: a existência de oprimidos, a existência daqueles que não exercendo a sua vocação ontológica de *ser mais*, se vão desumanizando. Como Freire (1993) explica: " Um ser vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder o seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se" (p. 10) [11] . Vivemos uma época onde a questão da capacidade de escolha, do exercício da vocação ontológica de liberdade e de responsabilidade, responsabilidade de cada um por si, pelo outro e pelo mundo, continua a ser premente. Nessa premência e na forma abrangente como Freire vê o outro reside a razão última da sua actualidade. Para Freire, na luta dos oprimidos pela sua libertação, está incluída a libertação dos opressores, ou seja, a luta pela humanização de ambos:

> *"E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar a sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornam, de facto, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos (libertar-se a si e aos opressores" (Freire, 1970-1986, p. 31).*

Por outro lado, a bifurcação artificial entre acção e conhecimento continua a existir. Uns acreditam ser o conhecimento o motor da transformação, outros acreditam ser a acção. Ora, no pensamento de Freire não há lugar para essa oposição. Freire reconhece estar na acção a origem de toda a transformação, mas toda a acção tem implícita uma teoria. Assim, essa impossibilidade de separar teoria e prática está na raiz da noção de *práxis*, tão própria de Freire e também tão actual e tão urgente. Na ordem do dia está ainda a noção, também ela já referida, da inseparabilidade dos dois momentos da aprendizagem, o da busca e o da produção do conhecimento novo. Em toda a pedagogia de Freire está presente a valorização do *processo* de construção colectiva da aprendizagem por oposição à *educação bancária* onde o conhecimento é reduzido a um depósito de informação. O que importa não é depositar conhecimentos, mas envolver-se num processo de acção transformadora da realidade.

CONCLUSÃO

Sabemos que em educação tudo é um iniciar e, se nos educamos, é porque nos reconhecemos inacabados. Mas num estudo sobre Paulo Freire, sobre o seu pensamento, a sua obra, o seu modo de estar, sentimos de forma muito especial o muito que temos para caminhar. Há tanto para coligir, para relacionar, para divulgar! Para além de tudo, este estudo reveste-se para nós de um valor muito particular, daquele valor que tem a educação em geral e que Dewey (1916) tão bem expressa: " Seu valor reside em sua utilidade para aumentar a significação das coisas com que nos temos activamente de haver nos tempos presentes."(p. 86) «Yo soy yo y mi circunstancia». Recordando esta célebre frase de José Ortega Y Gasset, poderemos afirmar que Freire nasceu como pensador na sua circunstância: a realidade brasileira. Mas a sua mensagem, a sua reflexão e a sua proposta pedagógica são portadoras de uma significação geral que diz respeito não apenas a brasileiros, a todos os outros países terceiro-mundistas ou, de forma mais optimista, e talvez mesmo mais realista, em vias de desenvolvimento, e também aos países desenvolvidos que não só escondem em si pequenos países subdesenvolvidos, como são muitas vezes causa da situação dos primeiros. Assim, a sua circunstância de educador, de homem preocupado com a educação, não limita o interesse de Freire à esfera pedagógica, mas alarga-o à sociedade em geral e à política que a rege. Interessa a políticos porque é pedagogo. Interessa a pedagogos porque é político. Interessa à sociedade porque é nela que a política em geral e a educação em particular se fundamentam e existem, e porque destas depende a continuidade da vida social.

A sua teoria é tranquilizadora para aqueles que, agindo, temem não ter uma teoria em que se apoiem e para aqueles que tendo uma teoria temem ficar-se por ela. A sua teoria faz-se na e pela prática e não pode ser entendida se não vivida. Como diz Gadotti (1989) "a rigor não se poderia falar em método Paulo Freire pois se trata muito mais de uma teoria do conhecimento e de uma filosofia de educação do que de um método de ensino. Apesar de tudo, Paulo Freire acabou sendo conhecido pelo método de alfabetização de adultos que leva o seu nome, chame-se a esse método sistema, filosofia ou teoria do conhecimento"(p.32). De modo familiar e em entrevista concedida à agência Lusa, é o próprio Paulo Freire quem atesta: "Gostaria de falar, muito mais do que do método em si mesmo, da compreensão crítica da prática educativa. A minha posição centra-se muito mais no campo da teoria do conhecimento, no campo da política e no campo da prática educativa" (Serafim, 1997, 4 de Maio, p. 36).

Gostaríamos de terminar, deixando o leitor com palavras de Freire. Não é fácil escolher, dada a profundidade do conteúdo e a beleza poética

encontrada em tantos dos seus escritos. Aqui ficam dois excertos, o primeiro de 1981, e o segundo da sua última obra, publicada em 1997. Em ambos está presente a crítica à educação que se constitui como meio de adaptação à realidade e a defesa da prática educativa enquanto vocação ontológica do ser humano.

> *A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade.*
> *O homem deve transformar a realidade para ser mais . . . .*
> *O homem se identifica com sua própria acção: objectiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.*
> *O animal está sob o tempo. Para ele não há ontem nem amanhã.*
> *Está sob uma eternidade esmagadora. Está encharcado pelo tempo e por isso não tem tempo.*
> *Para Deus também não existe tempo; porque está sobre ele.*
> *O homem, ao contrário, está no tempo e abre uma janela no tempo:*
> *dimensiona-se, tem consciência de um ontem e de um amanhã. . . .*
> *As relações dos animais são inconsequentes, já que estes não têm liberdade para criar ou não criar.*
> *As abelhas, por exemplo, não podem fazer um mel especial para consumidores mais exigentes.*
> *Estão determinadas pelo instinto.*
> *Uma educação que pretendesse adaptar o homem estaria matandosuas possibilidade de acção, transformando-o em abelha.*
> *A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem.*
> *Adaptar é acomodar, não transformar . . . .*
> *Em todo o homem existe um ímpeto criador. O ímpeto de criar nasce da inconclusão do homem.*
> *A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar (Freire, 1981, pp. 31-32).*

> *Acho-me absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana. . . . Parece-me ser pouco tudo o que façamos na defesa e na prática da ética universal do ser humano. . . . Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando da ética enquanto marca da natureza humana, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana. . . . Na verdade, falo da ética universal do ser humano da mesma forma como falo de sua vocação ontológica para o ser mais, como falo de sua natureza constituindo-se social e historicamente não como um a priori da História.*
> *Devo enfatizar também que este é um livro esperançoso, um livro optimista, mas não ingenuamente construído de optimismo falso e de esperança vã. As pessoas, porém, . . . para quem o futuro perdeu sua problematicidade—o futuro é um dado dado—dirão que ele é mais um devaneio de sonhador inveterado. Não tenho raiva de quem pensa assim. Lamento apenas sua posição: a de quem perdeu seu endereço na história.*
> *A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com artes de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar 'quase natural'. Frases como 'a realidade é assim mesmo, que podemos fazer?' . . . expressam bem o fatalismo desta ideologia e a sua indiscutível vontade imobilizadora. Do ponto de vista de tal ideologia só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada. . . . O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente. (Freire, 1997, pp. 19-22)*

Agradecimento

A autora agradece à Professora Olga Pombo pela atenção e empenho com que leu o texto e pelas sugestões feitas no sentido do aperfeiçoamento da expressão.

Notas

[1] Recife: capital do Estado de Pernambuco, no Nordeste brasileiro. Cidade natal de Paulo Freire.

[2] Dentre aqueles termos fundamentais que aparecem na obra de Freire está o conceito jaspersiano de "situações-limites", mas esvaziado "da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers" (Freire, 1970/1986, p.106). Freire cita o professor Álvaro Vieira Pinto, do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB) para quem as "situações-limites" não têm de ser o ponto final, o ponto inultrapassável, mas podem ser exactamente o ponto ideal para dar o salto para a situação ideal de realização humana. Para Freire(1970/1986), as situações inevitáveis de crise, através de análise crítica, da consciencialização, levam os seres humanos a superá-las e não a sucumbir a elas. É agindo concretamente sobre a realidade em que as sitações-limites acontecem, que se transforma a realidade.

[3] Na sequência desta reflexão, recorde-se um dos vários livros dialogados de Freire, cujo título é exactamente Por uma

Pedagogia da Pergunta (Freire e Faundez, 1985).

[4] É preciso não esquecer que o Brasil continuava sob o regime da ditadura militar instaurada em 1964. O General Ernest Geisel era presidente desde 1974. No princípio, seguiu políticas relativamente liberais, diminuindo a censura da imprensa e permitindo aos partidos políticos de oposição uma considerável liberdade, mas em 1976 e 1977 os controles foram de novo apertados, exactamente antes da eleição de João Baptista de Oliveira Figueiredo, que sucedeu Geisel em 1978.

[5] Em Portugal, o livro aparece em edição de 1977, pela Moraes Editores, com "libertação" no título.

[6] Filha do proprietário do colégio onde Freire fizera o ensino secundário, e uma antiga aluna sua, conforme podemos ler em Gadotti (1989), bem como na biografia de Freire escrita pela própria Ana Maria.

[7] Mounier escreve mesmo "A pessoa só se liberta, libertando" (1950/1976, p. 53).

[8] Com quem Freire conviveu e através de quem conseguiu um encontro com Erich Fromm. Desses encontros Freire nos fala em Aprendendo com a Própria História (1987), demostrando admiração e gratidão por Illich e comparando o encontro com Erich Fromm ao primeiro que teve com Anísio Teixeira, "o grande Anísio Teixeira, de quem a gente pode discordar, mas é obrigado a respeitar"(p.120).

[9] A entrevista a que nos referimos, uma das mais recentes, onde Freire partilha algum do seu pensamento, foi publicada pelo jornal Público (4 de Maio de 1997) e pelos Cadernos de Educação de Infância, no seu número de Abril, Maio e Junho de 1997.

[10] Até ao momento de sua morte os convites para proferir conferências ou para receber homenagens continuaram a chegar de vários países do mundo. Portugal está entre esses países.

[11] Este tema da "distorção da vocação" ontológica para o desenvolvimento do ser mais, ou seja, da plena humanização, está implícita ou explicitamente tratado em toda a obra de Freire, e de forma muito acabada em Pedagogia do Oprimido (1970) e Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992).

REFERÊNCIAS

Dewey, J. (1959). *Democracia e educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional (Trabalho original em inglês publicado em 1916)

Erundina, L. (1997, 3 de Maio). Repercussão. *Folha de S. Paulo.*

Freire, A. M. A. (s. d.). *A voz da esposa. A trajetória de Paulo Freire* [Em linha].URL: <http://www.ppbr.com.ipf>

Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1976). *Ação cultural para a liberdade e outros escritos.* Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Primeira edição publicada em língua inglesa em 1970)

Freire, P. (1977). *Cartas a Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1978). *Os cristãos e a libertação dos oprimidos.* Lisboa: Edições Base.

Freire, P. (1981). *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Trabalho original em língua espanhola publicado em 1976)

Freire, P. (1986). *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. (Primeira edição publicada em 1970).

Freire, P. (1992). *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora. (Trabalho original publicado em 1982)

Freire, P. (1992). *Pedagogia da esperança- um reencontro com a Pedagogia do oprimido.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire, P. (1993). *Política e educação*. São Paulo: Cortez.

Freire, P. (1995). *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.

Freire, P. (1997). *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.

Freire, P. & Faundez, A. (1985). *Por uma pedagogia da pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Freire & Gadotti & Guimarães (1985). *Pedagogia: diálogo e conflito*. S. Paulo:Cortez.

Freire, P. & Guimarães, S. (1987). *Aprendendo com a própria história*. Rio deJaneiro: Paz e Terra.

Freire, P. & Shor, I. (1987). *Medo e ousadia. O cotidiano do professor.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1981). Prefácio. In P. Freire, *Educação e mudança.* Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Gadotti, M. (1989). *Convite à leitura de Paulo Freire*. S.Paulo: Scipione.

Lima, V. A. (1981). *Comunicação e cultura: as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

Mounier, E. (1976). *O personalismo*. Lisboa: Moraes Editores. (Trabalho original publicado em língua francesa em 1950)

Natali, J.B. (1997, 3 de Maio). Bonachão, não aparentava currículo raro. *Folha de S. Paulo*, Secção Cotidiano, pp. 3-4.

Paiva, V. P. (1982). *Paulo Freire y el nacionalismo desarrollista.* México: Editorial Extemporáneos, S. A. (Trabalho original publicado em língua portuguesa em 1980)

Serafim, J. P. (1997, 4 de Maio). Nós somos seres de briga(Entrevista com o pedagogo brasileiro Paulo Freire. *O Público*, pp. 36-37.

Serafim, J. P. (1997, Abril, Maio, Junho). Nós somos seres de briga(Entrevista com o pedagogo brasileiro Paulo Freire. *Cadernos de educação de infância,* pp. 4-8.

Severino, A. J. (1982). Prefácio. In P. Freire, *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez Editora.

Silva, A. S. (1990). *Educação de adultos. Educação para o desenvolvimento*. Porto: Edições Asa.

Teixeira, A. (1959). Apresentação. In J. Dewey, *Democracia e educação*. S. Paulo: Companhia Editora Nacional. (Primeira edição em língua portuguesa em 1936)

Weffort, F (1967). Educação e política : Reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da liberdade. In P. Freire, *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.

RESUMO

Neste artigo situa-se a práxis de Paulo Freire em relação à história do seu tempo e à filiação do seu pensamento; abordam-se alguns dos conceitos, temas e expressões fundamentais da sua obra, tais como "práxis", "conscientização", "situações-limites", o "acto de ler", "pronúncia do mundo" ,"educação dialógica" por oposição a "educação bancária". Questiona-se uma certa ausência de Freire em Portugal, dando-se conta, apesar disso, de algumas homenagens que lhe têm sido prestadas no nosso país, bem como da dimensão e forma diversa como é homenageado pelo mundo. Refere-se e descreve-se muito sumariamente o seu método, a importância da palavra e a coerência da mesma no seu discurso. Procura-se dar uma ideia da profusão e repercussão da sua obra no mundo. Em suma, pretende-se evidenciar a actualidade do seu pensamento e da sua proposta educativa.

RÉSUMÉ

Dans cet article on situe la praxis de Paulo Freire par rapport à l'histoire de son temps et à la filiation de sa pensée; on aborde quelques des concepts fondamentaux de son oeuvre, tels que "praxis", "conscientisation", "situations-limites", "l'acte de lire", "l'éducation dialogique" vis-à-vis à "l'education bancaire". On questionne une certaine absence de Freire au Portugal, en rendant compte, malgré cela, de quelques hommages à lui dans notre pays, aussi que de la dimension et diversité des hommages qui lui sont rendues à travers le monde. On fait une référence et une description très brève de sa méthode, de l'importance de la parole chez lui et de la cohérence de son discours. On cherche à donner une idée de la profusion et de la répercussion de son oeuvre dans le monde. En somme, on prétend rendre évident l'actualité de sa pensée et de son projet éducatif.

ABSTRACT

This article deals with the praxis of Paulo Freire in relation to the history of his time and his line of thought. It deals with some of the ideas and fundamental concepts of his work, such as "praxis", "conscientização" (the term conscientização refers to learning to perceive social, polical and economic contradictions, and to take action against the oppressive elements of reality", as we can read in a translator's note in the Pedagogy of the Oppressed), "limit situations", "the act of reading", "naming of the world", "dialogical education" as opposed to "banking education". We question Freire's somewhat absence in Portugal, despite homnages paid throughout the country and around the world. We summarily describe his method, the importance of the word and its coherence in his speech. We aim to show the repercussion and profusion of his work around the globe. In short, we propose to bring about his inovated ideas and his educational project.