

**cR**

Centro  
de Referência  
Paulo Freire

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

**[acervo.paulofreire.org](http://acervo.paulofreire.org)**



InstitutoPauloFreire

1

# REINVENTANDO PAULO FREIRE NO SÉCULO 21

Carlos Alberto Torres  
Francisco Gutiérrez  
José Eustáquio Romão  
Moacir Gadotti  
Walter Esteves Garcia

*Série Unifreire*

Ed,L

# REINVENTANDO PAULO FREIRE NO SÉCULO 21

Ed,L | Editora e Livraria  
Instituto  
Paulo Freire

# REINVENTANDO PAULO FREIRE NO SÉCULO 21

Apresentação da Unifreire – Jason Mafra

Carlos Alberto Torres  
Francisco Gutiérrez  
José Eustáquio Romão  
Moacir Gadotti  
Walter Esteves Garcia

## EXPEDIENTE

### Instituto Paulo Freire

Moacir Gadotti	Presidente do Conselho Deliberativo
Alexandre Munck	Diretor Administrativo-Financeiro
Ângela Antunes	Diretora Pedagógica
Paulo Roberto Padilha	Diretor de Desenvolvimento Institucional
Salette Valesan Camba	Diretora de Relações Institucionais
Luana Vilutis	Coordenadora de Relações Internacionais
Jason Mafra	Coordenador da Unifreire
Janaina Abreu	Coordenadora Editorial
Lina Rosa	Preparadora de Textos
Lutgardes Costa Freire	Tradutor
Maurício Ayer	Revisor
Kollontai Diniz	Capa, projeto gráfico, diagramação e arte-final
Cromosete	Impressão

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)  
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

---

Reinventando Paulo Freire no século 21 / Carlos Alberto Torres...[et al.];  
apresentação Jason Mafra. — São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo  
Freire, 2008. — (Série Unifreire)

Outros autores: Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti,  
Walter Esteves Garcia.

Bibliografia.  
ISBN: 978-85-61910-01-3

1. Freire, Paulo, 1921-1997 2. Pedagogia 3. Política educacional 4.  
Sociologia educacional I. Torres, Carlos Alberto. II. Gutiérrez, Francisco.  
III. Romão, José Eustáquio. IV. Gadotti, Moacir. V. Garcia, Walter Esteves.  
VI. Mafra, Jason. VII. Série.

08-08331

CDD-370.1

---

Índices para catálogo sistemático:

1. Freire, Paulo: Pedagogia: Educação 370.1

Copyright 2008 © Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Editora e Livraria Instituto Paulo Freire

Rua Cerro Corá, 550 | loja 01 | 05061-100 | São Paulo | SP | Brasil

T: 11 3021 5536 | F: 11 3021 5589

editora@paulofreire.org | livraria@paulofreire.org | www.paulofreire.org

*Creio que o Instituto Paulo Freire deve ser um fertilizador do inusitado. Nada menos freiriano do que ser seguidor de idéias sem saber ser criador de espíritos. Trata-se de criarmos condições para estarmos pondo fraternalmente à prova a nossa própria capacidade de criar. De ousar mesmo. De abrir horizontes em nome da justiça e da igualdade. De estabelecermos pontos comuns através da experiência da diferença e da confrontação de opostos. Saibamos nos unir em torno de um espírito, em torno de um sonho coletivo, generoso e fervorosamente comunitário que, ao contrário de outros, 'não acabou'.*

**Carlos Rodrigues Brandão,**

ao aceitar participar da criação do IPF, em 1992.

## Sumário

Apresentação da Unifreire — Utopia e projeto possível

**Jason Mafra**

**09**

Novos pontos de partida da pedagogia política

de Paulo Freire

**Carlos Alberto Torres**

**41**

A dimensão humana de Paulo Freire

**Francisco Gutiérrez**

**57**

Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica

do conhecimento

**José Eustáquio Romão**

**63**

Reinventando Paulo Freire na escola do século 21

**Moacir Gadotti**

**91**

Paulo Freire – o grande pensador do século 21

**Walter Esteves Garcia**

**109**

Anexo — Cartas dos

Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire

**115**

## Utopia e projeto possível

**Jason Mafra<sup>1</sup>**

O progressivo rompimento das barreiras técnicas da comunicação no contexto do capital globalizante, se, de um lado, cria feições opressoras porque homogeneizantes, excludentes etc., de outro, remete-nos a uma dimensão ancestral da história humana: o mundo sem fronteiras.

Simbolicamente, essa contingência nos leva a revisitar o momento em que o planeta não se encontrava ainda loteado, fragmentado em Estados, tantas vezes rivais, como ainda hoje ocorre. Parafraseando a conhecida afirmação

---

1. **Jason Mafra** é graduado em História pela Unisal; mestre em História e Historiografia da Educação e doutor em Filosofia da Educação, ambos pela USP. É docente e coordenador da Unifreire e de projetos no Instituto Paulo Freire.

de Marx, no contexto do ciberespaço, tudo o que é sólido (fronteira) se desmancha no espaço virtual, desterritorializando-se na rede, ao mesmo tempo em que, nela mesma, erigem-se novos e inusitados territórios culturais.

A realidade da expansão dos recursos de comunicação global, ao aproximar grupos, tribos, ONGs, movimentos, redes de redes e de movimentos, ainda que limitada a uma parcela do planeta, abre outras possibilidades no processo civilizatório.

A ampliação do **diálogo inter e transcultural** materializa-se em propostas concretas de liberdade e libertação numa outra forma de globalização, construindo um novo sentido que se ancora nas perspectivas de planetaridade e planetarização. Outro sujeito individual (pessoa) e outros sujeitos coletivos (movimentos, redes) emergem nesse novo contexto.

As necessárias críticas aos paradigmas clássicos, numa ótica pós-moderna progressista, seja no campo das humanidades, seja no campo das ciências da natureza, que num dado momento provocaram tensões e incertezas sobre as reais condições de transformações históricas, hoje apontam para uma redescoberta da esperança e da utopia.

Concomitante ao que se convencionou chamar de crise de ideologias, pseudo-epílogo da história no final do século 20, paradoxalmente assistimos a uma explosão de movimentos sociais e organizações civis jamais presenciada na história humana.

Encontros, fóruns, congressos, colóquios etc., provenientes das mais variadas áreas e segmentos sociais, marcam uma real ocupação civil do **espaço público não-governamental**, em todo o planeta.

Tendo sua primeira edição no ano de 2001, o Fórum

Social Mundial (FSM) tornou-se símbolo político e marco histórico na configuração de uma outra ordem de organização da sociedade civil, funcionando como uma espécie de mola propulsora dos movimentos sociais. No interior desse Fórum, surgiu o Fórum Mundial de Educação (FME).

O espírito desses fóruns, contrapondo-se à lógica dos fóruns econômicos neoliberais dos quais Davos tornou-se símbolo maior, fez com que outros encontros prospectivos por uma nova sociedade se organizassem em todo o mundo.

Além de sua dimensão mundial, organizam-se fóruns em âmbitos continental (como o Fórum Social das Américas), nacional (como o Fórum Social Chileno), regional (como o Fórum Social do Triângulo Mineiro), municipal (como o Fórum Social de Boston) e até mesmo local (como o Fórum Social Sul, da Zona Sul da cidade de São Paulo).

De 2001 para cá, dezenas de países realizaram os seus fóruns sociais. Entre eles, Argentina, Áustria, Brasil, Chile, China, Colômbia, Congo, Cuba, Equador, Espanha, EUA, Finlândia, Guiné, Índia, Mali, Nigéria, Paquistão, Peru, Reino Unido e Venezuela. Cada qual com suas especificidades, juntos apontam para uma afirmação comum, a certeza de que outro mundo é possível de ser construído.

O enfrentamento da pseudo-inexorabilidade da história, em situações-limite, nos faz afirmar, com muita contundência, alternativas reais no campo das humanidades. A *possibilidade* como categoria histórica redimensiona a esperança e as formas de intervenções e invenções sociais. Hoje, se por um lado temos de conviver com as consequências danosas provocadas por práticas insustentáveis e desumanas, com uma intensidade, até então, nunca

experimentada, por outro vivemos tempos de *inéditos-viáveis*. Reaprendemos que muitas coisas são possíveis: outra economia, outra política, outra história, outro planeta.

Temos ainda muitas incertezas, mas pelo menos uma lição aprendemos: outro mundo não será possível sem outra cultura e outra educação também possíveis.

Uma nova educação requer outros paradigmas, outra escola, outra universidade. Não é factível fundarmos uma nova educação com as mesmas concepções e práticas da universidade atual, excludente, seja na produção, por seu caráter burocrático-credencialista, seja na publicização dos saberes, limitados a uma pequena elite que tem acesso ao ensino superior.

A construção coletiva de uma Plataforma Mundial de Educação – e as ações necessárias para concretizá-la, redimensionando o sentido sociocultural do conhecimento e dos saberes – não é apenas uma alternativa, mas a única possibilidade de reverter o caráter opressor da universidade, a instância mais seletiva do afinilamento da exclusão educacional. Construída no interior do FME, a carta de princípios desta plataforma nos conclama a

lutar pela universalização do direito à educação pública com todas e todos os habitantes do planeta, como direito social e humano de aprender (...) vinculando a luta pela educação à agenda de lutas de todos os movimentos e organismos envolvidos na construção do processo do FME e do FSM.<sup>2</sup>

Foi nesse contexto de transformações, de busca de *inéditos-viáveis*, antes mesmo da construção de uma Plataforma Mundial, que surgiu a Unifreire.

2. [www.forummundialeducacao.org/article264.html](http://www.forummundialeducacao.org/article264.html).

## 1. Origem e trajetória da *Universitas Paulo Freire*

O Movimento Pró-*Universitas Paulo Freire* (Unifreire) foi lançado no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade de Bolonha, em 2000. Tratou-se de uma ação coletiva de educadores(as) que, identificados com o pensamento libertador-progressista, fundamentalmente o freiriano, impulsionaram a idéia de construção da *Universitas Paulo Freire*.

É um movimento pela aprendizagem solidária e cooperativa, participando de uma organização nova da sociedade baseada na solidariedade ativa, criando redes de colaboração solidária em todos os níveis (locais, regionais e mundiais) e buscando a construção democrática de uma alternativa pós-capitalista à globalização e seus efeitos opressores. Constitui-se num conjunto de compromissos e princípios assumidos por pessoas empenhadas em realizar a utopia de uma universidade consubstanciada nas idéias de universalidade e de pluralidade, condições éticas para edificação de um campus internacional do saber de todos aqueles e aquelas que se comprometem com a educação libertadora.

A Unifreire organiza-se como uma **universidade internacional** criada, sobretudo, para o empoderamento de pessoas e instituições que, inspiradas no legado de Paulo Freire, trabalham por justiça, paz e sustentabilidade, solidarizando-se e lutando com os oprimidos e oprimidas. Como projeto, constitui-se num centro articulador, transnacional, configurado pela utilização educativa do espaço virtual e presencial, onde a informação e o conhecimento são referenciados pelos ideais e pela ética freirianos e, ao mesmo tempo, ancorados no rigor científico e na radicalidade da

democratização do saber. Nesse espaço, que se organiza em torno dos princípios dos Círculos de Cultura, em que todos são sujeitos de saberes, todos são, simultaneamente, educandos e educadores.

A **Universitas Paulo Freire** configura-se, assim, numa rede em autoconstrução (*autopoiesis*), promotora de uma inteligência coletiva, constituindo-se e constituída pela comunidade freiriana. É, portanto, também, uma **comunidade virtual** desterritorializada e articulada para a produção e difusão do conhecimento por meio de novas maneiras de ler e de intervir no mundo. Uma cidade educativa que, ocupando o ciberespaço da informação, assume a Terra como paradigma maior, isto é, o mundo como uma única comunidade: um planeta, um povo, uma comunidade. Em outros termos, é um movimento epistemológico e político rumo à planetarização.

Entendida como um espaço que, na era da informação, anima a construção coletiva do conhecimento onde todos os comprometidos com a educação libertadora podem “dizer sua palavra” (Paulo Freire), a Unifreire ocupa um espaço público não-estatal, ou, no sentido habermasiano, uma esfera pública cidadã, conectando grupos, redes e movimentos.

Identificando-se com as concepções e princípios de **Universidade Livre**, seus pressupostos fundamentais podem ser sintetizados nas seguintes idéias:

- informação e conhecimento são direitos humanos fundamentais, pois permitem o acesso a outros direitos;
- como direito, o acesso às informações e ao conhecimento deve ser livre e gratuito em todos os níveis e formas;
- todos podem aprender algo, todos podem ensinar algo. Nesse sentido, a palavra *Obuchenia*, de Vigotsky, ou,

como Paulo Freire escreveu, “dodiscência”, que significa “ensino e aprendizagem” como atos indissociáveis no processo pedagógico, revelam o espírito desse princípio;

- informação, conhecimento e saberes são os únicos bens de que todos precisam e que não se perdem quando compartilhados; ao contrário, são válidos apenas quando socialmente democratizados.

Paulo Freire insistia na idéia de que “primeiro a gente faz, depois dá o nome”. Por isso, mesmo antes de sua institucionalização, a Unifreire já se constituía como uma realidade em construção. Ela resulta, na verdade, de uma caminhada que, em grande medida, representa o sonho do próprio Paulo Freire, visto que sua origem remonta à época em que ele ainda se encontrava entre nós. Em suas andanças nos diversos projetos que coordenou e participou, em inúmeros países, Paulo Freire conectou um sem-número de pessoas e instituições em torno da educação libertadora. Se alfabetização foi o ponto de partida de Paulo Freire, certamente, a Universidade, em seu sentido mais amplo e dialógico, seria um de seus pontos de chegada. Ele afirmou muitas vezes que sua proposta educacional não deveria ser estreitada ao processo de alfabetização, mas entendida como um esforço filosófico e prático de pensar a educação em todas as suas dimensões e instâncias da vida.

O projeto Unifreire teve origem na constituição das cátedras Paulo Freire. Segundo Jacinto Ordoñez, educador costarriquenho que conheceu Paulo Freire na década de 70, as freqüentes conversas entre ele, Francisco Gutiérrez e o educador brasileiro no final dos anos 80, sobretudo nos encontros educacionais que tiveram pela América Latina, deram origem a um sonho: criar um centro de estudos,

pesquisas e docência que atendesse as demandas da educação popular e libertadora na América Latina.

Esse espaço, que chegou a funcionar por um pequeno período, no início dos anos 90, chamar-se-ia “Centro Internacional de Prospectiva em Educação e Comunicação Paulo Freire”. Ele teria três núcleos, um na Costa Rica, outro em Los Angeles e o terceiro em São Paulo.

Jacinto coordenaria as demandas acadêmicas em seu caráter docente (cursos de especialização e pós-graduação), na Costa Rica. Carlos Alberto Torres, em Los Angeles, seria o responsável pela biblioteca e Moacir Gadotti coordenaria as publicações do centro no núcleo de São Paulo.

As principais lideranças intelectuais e políticas comprometidas com as causas dos oprimidos seriam convidadas a se envolver nesse trabalho, cujo objetivo maior consistia em fazer um diagnóstico profundo dos problemas e apresentar projetos e ações concretas de soluções para as políticas governamentais da América Latina.

Formar-se-iam cátedras de estudos e trabalhos em toda a América Latina. De início, as cátedras – Paulo Freire, Herbert McLuhan, Oscar Romero e Rigoberta Menchú – dariam impulso a esse projeto.

Em 1991, após uma conferência de Paulo Freire na Universidade da Califórnia, em Los Angeles, um grupo de amigos, entre os quais Moacir Gadotti, Pilar O’Cadiz e Carlos Alberto Torres, propôs a criação do **Instituto Paulo Freire** (IPF). O educador brasileiro acolheu a proposta. No ano seguinte, o IPF foi oficializado, com a participação de Francisco Gutiérrez, Walter Esteves Garcia e José Eustáquio Romão.

Paulo Freire acompanhou os principais momentos da história da instituição. Apresentou nomes, participou da

discussão dos estatutos e da definição da linha básica de atuação. Após sua fundação oficial, Paulo Freire tomou parte nas principais decisões e contribuiu sempre com suas valiosas e esclarecedoras reflexões sobre os projetos que seriam desenvolvidos.

Desde então, paralelamente às suas atividades internas de pesquisas e assessoria educacional, o IPF foi se constituindo num centro aglutinador de instituições e pessoas unidas em torno da pedagogia e da práxis freiriana.

Em 1996, em decorrência da grande procura por parte de educadores, educadoras e instituições interessadas em cursos relativos à teoria freiriana, Paulo Freire propôs que se criassem, no Instituto Paulo Freire, cursos de especialização visando a atender demandas de pessoas que, de várias partes do mundo, solicitavam sua presença formativa. Essa era uma forma de atender um maior número de pessoas, tendo em vista que Paulo Freire, aos 75 anos, já não possuía a mesma resistência física para continuar a fazer tantas viagens internacionais.

Inspirados nos formatos das cátedras livres, tais cursos constituir-se-iam num programa de estudos e formação em nível de pós-graduação para docentes e pesquisadores no campo pedagógico. As atividades seriam, inicialmente, coordenadas por Moacir Gadotti, Donaldo Macedo e Carlos Alberto Torres, sob a orientação geral do próprio Paulo Freire.

A primeira proposta, construída pela equipe do IPF com Paulo Freire, estruturou-se em torno de um curso de especialização sobre o pensamento e a práxis do educador. Essa atividade, que iniciaria uma seqüência de cursos, atenderia uma demanda de jovens estudantes dos Estados Unidos. Durante um certo período, os alunos desenvolveriam seus

estudos em Círculos de Cultura, aqui no Brasil, tendo como docentes especialistas na obra freiriana e o próprio Paulo Freire.

Além dos estudos em sala de aula, os alunos participariam também de visitas a projetos referenciados na pedagogia freiriana e realizariam estudos e pesquisas nos Arquivos Paulo Freire, na sede do IPF de São Paulo. O curso, intensivo, estava projetado para cem horas. Corresponderiam a dez créditos, levando-se em conta os atuais cursos de pós-graduação. Os trabalhos teriam início na segunda quinzena do mês de maio de 1997. Infelizmente, o projeto foi interrompido, visto que Paulo Freire falecera no dia 2 de maio desse mesmo ano.

No ano seguinte, no final de abril, por ocasião do primeiro aniversário de morte do educador, realizou-se o I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire. Com a participação de educadores e educadoras de diversos países, promulgou-se, nesse evento, o primeiro documento-manifesto, a Carta de São Paulo, que inauguraria uma tradição nos encontros dos fóruns. Os princípios contidos nesse documento, dois anos depois, no segundo encontro, ocorrido na Itália, incorporaram-se à Carta de Bolonha, que oficializou a criação da Unifreire (ver cartas do Fórum Paulo Freire, anexas).

Promulgada no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, em 2000, a Carta de Bolonha não deve ser confundida com a Declaração de Bolonha. Também conhecida como “Processo de Bolonha”, esta última consiste num documento de intenção assinado por ministros de 29 países europeus, no ano de 1999. Nele, propõe-se um conjunto de reformas universitárias a serem introduzidas na Europa, com vistas a criar um espaço comum europeu de ensino

superior. Segundo algumas análises, entre as quais a que podemos observar no livro *O DNA da educação* (Instituto DNA, 2006), a proposta da Declaração de Bolonha possui uma intenção notadamente neoliberal, se considerarmos o caráter utilitarista da natureza de suas reformas, sua ênfase na competitividade e sua identidade com os interesses do mercado, implícitos no texto do documento.

Se levarmos em conta os compromissos da *Universitas* Paulo Freire, veremos que essa proposta, constituída e aprovada pelo Fórum Paulo Freire, contrapõe-se, frontalmente, à referida Declaração.

Em 17 de agosto de 2000, o Conselho Internacional Diretivo do IPF e o Colegiado da Sede Mundial do IPF, em São Paulo, tendo em vista as deliberações do II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, discutiram o **movimento pró-Universitas** e apontaram as seguintes diretrizes e encaminhamentos relativos à estrutura e o funcionamento da Unifreire:

- a Unifreire, segundo os princípios definidos na Carta de Bolonha, é, acima de tudo, um **movimento**. A sua institucionalização deverá respeitar o seu caráter de movimento;
- o Instituto Paulo Freire, como órgão responsável por este movimento, coordena, articula e mobiliza suas atividades. Para isso, o Conselho Internacional constituiu um Comitê Diretivo formado por José Eustáquio Romão (Coordenador/Brasil), Fausto Telleri (Itália), Azril Bacal (Suécia), Ângela Antunes (Brasil), Jason Mafra (Brasil) e Margarita Gómez (Argentina-Brasil);
- para criar um núcleo da *Universitas* Paulo Freire, instituições e movimentos interessados deverão enviar uma

proposta de trabalho ao Comitê Diretivo da Unifreire que poderá submetê-la à apreciação do Conselho Internacional de Assessores do IPF;

- a proposta de trabalho pode ser tanto de nível de pós-graduação quanto de educação continuada e deverá ter por base os princípios do legado de Paulo Freire, da Carta de São Paulo e da Carta de Bolonha;
- a proposta de trabalho deverá conter: um histórico, que demonstre a relação dela com os princípios da Unifreire, um plano de desenvolvimento, acompanhamento, avaliação e formas e fontes de financiamento;
- para facilitar o seu funcionamento, a Unifreire será estruturada através de um campus virtual em rede, em permanente autoconstrução, com o objetivo de edificar a cidade educativa virtual da nação dos cidadãos que comungam dos ideais de Paulo Freire em qualquer parte do mundo;
- a Terra constitui-se o paradigma da Unifreire, entendendo-a como uma única comunidade, onde os seres humanos dividem o mesmo território com outros seres.

## 2. Organização e funcionamento

O caráter formativo da Unifreire refere-se tanto ao nível interno, destinado aos seus próprios quadros de educadores e educadoras vinculados às instituições freirianas, como ao nível externo, visando à comunidade em geral. A formação deverá alcançar, na medida de seu desenvolvimento organizacional, todos os níveis da educação, da alfabetização ao ensino superior, incluindo a graduação, especialização e pós-graduação *lato e stricto sensu*. Isso significa que faz parte de sua missão tanto a promoção de uma cátedra de

alfabetização destinada a adultos camponeses quanto a organização de um curso de especialização em teoria freiriana numa cátedra Paulo Freire instalada numa grande universidade.

A perspectiva é a de que os processos de estudo, para os diferentes níveis de formação, se efetivem por meio de distintas modalidades de cursos: *presencial, virtual, virtual-presencial e presencial mediada*.

Tendo em vista as condições de estudo e formação, ampliadas, sobretudo, pelas possibilidades geradas pelos recursos midiáticos atuais, mais que pela construção de locais fixos (como sedes e sub-sedes), a consolidação da Unifreire como grande centro de pesquisa e formação se dará por sua capacidade de articulação e mobilização de pessoas de grande potencial de trabalho e competência intelectual em torno de seus projetos. Nesse sentido, importa destacar que a rede freiriana de educadores é formada por pessoas que integram os mais importantes espaços de luta social e de produção de saberes no mundo. Em outros termos, significa que, se de um lado os recursos materiais de operacionalização da Unifreire são pequenos, de outro contamos com um enorme potencial humano de trabalho e conhecimento.

Foi por meio desse potencial humano que, há alguns anos, foram iniciados dois importantes projetos de pesquisa: *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and Politics of Equity and Inclusion* e *Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research (Sincere)*.

O primeiro, coordenado pelo Instituto Paulo Freire de Los Angeles, envolve pesquisadores de quase duas dezenas de países, de quatro continentes, que investigam os impactos da globalização nos sistemas de ensino. O segundo

congrega estudiosos europeus, oceânicos e americanos de sete países que se dedicam a mapear as principais pesquisas em educação e os seus ecos nas políticas públicas. No total, mais de uma centena de pesquisadores integra os dois projetos.

Desde o seu surgimento, a Unifreire tem dialogado com um grande número de educadores e instituições que, espontaneamente, vinculam-se a essa rede. Em muitos casos, desejam saber sobre os procedimentos necessários para se organizar uma instituição (um centro de formação, uma cátedra, um IPF etc.), em outros, como se integrar à comunidade freiriana.

De fato, apoiar e promover as ações de grupos que trabalham ou desejam trabalhar pela educação libertadora faz parte do conjunto de princípios da Unifreire. Por isso, procuramos atender a essas necessidades, levando sempre em conta as diretrizes e concepções contidas na Carta de Bolonha. Contudo, não cabe à Unifreire exercer controle ideológico sobre entidades ou pessoas. Se a essência da proposta de Freire é a educação como prática da liberdade, o que deve ser feito não é cercear instituições, mas dialogar com as mesmas a respeito dos princípios (éticos, epistemológicos etc.) que têm orientado a comunidade freiriana no mundo.

Por outro lado, é preciso cuidar para que nenhum grupo, ao associar o seu nome à Unifreire, contradiga a sua ética fundadora. Para tanto, busca-se manter sempre olhar crítico sobre o uso de seu nome nas atividades de projetos e instituições a ela vinculadas e, no limite, estabelecer parâmetros gerais para esse procedimento.

Nesse sentido, em relação à comunidade freiriana, é função da Unifreire não apenas articular pessoas e grupos em

torno de projetos, mas conviver, respeitar e aprender com as diferenças, especificidades e autonomias e, simultaneamente, atentar ao compromisso com o legado freiriano.

Três **ações permanentes** e inter-relacionadas têm contribuído para promover a conectividade dessa comunidade:

### Sistematização, caracterização, mapeamento e publicização de informações de instituições e pessoas

Dada a dinâmica e o crescimento da comunidade, esse trabalho é sempre uma construção, tendo em vista que precisa ser constantemente atualizado. No momento, existe o registro de um significativo número de entidades freirianas e de suas atividades institucionais, bem como os contatos e informações gerais das pessoas que nelas trabalham. Essas primeiras informações fornecem elementos para aprimorar a metodologia que possibilite organizar as informações de forma mais operacional e atualizada, bem como disponibilizá-las para a própria comunidade de educadores.

As principais fontes dessas informações, atualmente, provêm dos contatos e solicitações dos vários projetos do Instituto Paulo Freire, sobretudo, aqueles ligados às áreas de Educação de Adultos, Escola Cidadã, Educação Popular e Relações Internacionais, bem como das secretarias e entidades afiliadas ao IPF, como é o caso, neste particular, da Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, da Casa da Cidadania Planetária, do Centro de Referência Paulo Freire e da própria Unifreire. A articulação maior das áreas possibilitará uma melhor otimização dessas informações, que chegam cotidianamente, sobretudo, por meio virtual.

Para uma maior racionalização e organização das informações, está sendo criado um sistema que, num futuro bem

próximo, a exemplo do que se pode fazer hoje nas comunidades virtuais (por meio do “sistema *wiki*”, por exemplo, como a wikipédia), será autogestionado pela comunidade freiriana. Nesse espaço, não apenas disponibilizar-se-ão informações institucionais (histórico, trabalhos, projetos e descrições de atividades, contatos etc.). Tendo como horizonte a afirmação política do conhecimento livre (Creative Commons), ele será um espaço permanente de criação, por meio da produção, socialização de experiências e compartilhamento de saberes.

### Articulação, organização, divulgação e promoção de encontros da comunidade freiriana

Encontros e fóruns, presenciais ou não, são espaços privilegiados de articulação da comunidade freiriana. Reaproximando pessoas e renovando o espírito de luta social, esses espaços promovem a gestação de projetos e parcerias institucionais e de grupos. A Unifreire deve ampliar suas ações de promoção da conectividade dessas pessoas, sobretudo, articulando-se com as organizações dos fóruns educacionais e sociais. Entre os espaços em que tais ações se fazem necessárias, situam-se o Fórum Paulo Freire, os muitos encontros de educação brasileiros e internacionais (Fórum Mundial de Educação, Encontro Internacional “Presença de Paulo Freire”, em Cuba, Colóquio Paulo Freire, em Recife) e os inúmeros fóruns sociais que acontecem e se multiplicam no mundo (Fórum Social Mundial, Fórum Social Brasileiro, Fórum Social de Belo Horizonte, Fórum Social do Triângulo Mineiro, Foro Social Tríplice Frontera, La Coruña etc.).

### Atendimento às solicitações e necessidades da rede

Os inúmeros contatos provenientes das atividades do Instituto Paulo Freire, há dezessete anos, produzem grande demanda de pessoas e instituições, frequentemente relacionadas à teoria e práticas em educação em geral ou, mais especificamente, da educação emancipadora. Essas questões são encaminhadas à Unifreire, por meio de cartas, *e-mails*, telefones, visitas à instituição e pelos contatos que os educadores do IPF estabelecem em suas atividades de formação. A Unifreire tem respondido a tais demandas, recorrendo à sua equipe permanente ou encaminhando-as aos membros da comunidade freiriana. Entre outras solicitações que chegam diariamente, destacam-se:

- solicitação de “permissão” para o “uso do nome ou da imagem de Paulo Freire” na organização de uma entidade ou de um evento;
- esclarecimentos sobre teses, conceitos e outras questões relativas à pedagogia freiriana;
- convite para que representantes do IPF participem de inauguração de alguma instituição ou ação pedagógica, geralmente ligadas ao legado de Paulo Freire;
- solicitação de mensagens de apoio a eventos ou à criação de núcleos freirianos;
- pedidos de pareceres sobre textos relativos à educação (livros, dissertações, teses, projetos de pesquisa);
- apresentação de moções de apoio (ou repúdio) a alguma causa;
- convites a parcerias de formação ou participação em movimentos sociais, educacionais ou de ação cultural;
- visitas de grupos brasileiros e internacionais às nossas

instituições;

- orientações sobre os procedimentos necessários à organização de uma instituição freiriana (cátedra, núcleo de estudo, IPF etc.);
- pedidos de cursos de formação em nossa instituição;
- requisições de entrevistas com pessoas do Instituto Paulo Freire;
- desejo de conhecer os projetos desenvolvidos por nossas instituições;
- oferecimento de trabalho voluntário;
- realização de pesquisa acadêmica em projetos e/ou em documentos da instituição.

Há muitas outras solicitações provenientes desse movimento. Evidentemente, dado o volume de pedidos e as condições objetivas de que dispomos, até o momento nem todas podem ser atendidas. Cabe ressaltar, porém, que os atendimentos a todas essas demandas não são atividades burocráticas, mas, sobretudo, formativas, educacionais. Daí o cuidado de, encaminhando tais atividades, manter sempre a clareza de que são momentos político-pedagógicos, os quais, por convicção e compromisso ético-institucional, exigem uma constante busca pela coerência com a educação libertadora.

### 3. Institucionalização da Unifreire

Desde a sua criação, discutiu-se, por vezes, a respeito da formalização jurídica ou não da Unifreire. A preocupação central era a de que, ao se registrar juridicamente, ela pudesse se tornar uma instituição de ensino superior como as demais.

Comentando os princípios que a criaram, Francisco Gutiérrez afirmava que a Unifreire exigia naquele momento “ir preparando caminhos, relacionando-se com gente audaz, aberta, sonhadora e desinstitucionalizada”. Segundo Gutiérrez, não poderíamos “criar um espaço de aprendizagem dentro das coordenadas existentes”. Para ele, “os referenciais são nossa imaginação e nosso amor, para que Paulo Freire siga exercendo seu magistério através de todos os que acreditam em seu ideal e em sua dimensão político-pedagógica”. No olhar do educador latino-americano, “aliar-se às estruturas atuais é abortar uma idéia estupenda”.<sup>3</sup>

José Eustáquio Romão sugeria, nessa mesma época, que os critérios para as representações da Unifreire fossem semelhantes aos adotados às representações do IPF. De acordo com Romão, elas “deveriam ser de até duas categorias: Representações Nacionais (RN) e Representações Locais (RL). As primeiras responderiam como uma espécie de coordenação das ações do IPF em um país, as demais seriam apenas coordenações de membros do IPF em uma localidade”.<sup>4</sup>

Quanto às responsabilidades de cada representação, Romão afirmava que “deveriam ser institucionalizadas de acordo com as leis de cada país”, enviando-se uma cópia do registro ao IPF em São Paulo, “para se ter o conhecimento do que está acontecendo em cada representação”. Para ele, “deveria ser estudada uma vinculação institucional de cada representação ao IPF central, bem como alguma forma de aprovação da programação, para que o

3. Correspondência eletrônica enviada ao IPF em 17/06/2000.

4. Correspondência eletrônica enviada ao IPF em 02/06/2000.

nome de Paulo Freire e do Instituto não sejam tomados em vão (em planos, projetos e programas que contrariem sua filosofia e política)”.<sup>5</sup>

Walter Esteves Garcia manifestava opinião parecida com a de Romão ao ressaltar que “a idéia é interessante e bem-vinda, mesmo porque qualquer iniciativa que pretenda preservar e ampliar as propostas de Freire, para nós, são altamente estimulantes”. Segundo ele, “a forma jurídica deve ser a que melhor se adapta à estrutura jurídica do país”.<sup>5</sup>

A preocupação comum que podemos perceber na opinião dos três educadores não é tanto a respeito da oficialização legal ou não da Unifreire, mas em relação ao cuidado para que o processo de institucionalização não inviabilizasse os elementos essenciais do espírito libertário de *universitas* expresso no documento de Bolonha.

A ausência dos pressupostos jurídicos da Unifreire faria com que ela, para viabilizar projetos maiores e permanentes, estivesse sempre dependente de outras instituições. O percurso de seus primeiros oito anos, desde sua origem, ainda que considerando suas importantes realizações, sobretudo, no incentivo à criação de inúmeros centros freirianos no mundo e em projetos de pesquisa de grande alcance internacional, mostrou os limites em pensar a Unifreire apenas como movimento e não, também, como instituição. Assim, em 2008, a Unifreire foi oficialmente registrada tornando-se, a partir de então juridicamente reconhecida, uma vez que socialmente já havia se legitimado enquanto projeto e por suas ações.

Entendemos que dar à Unifreire um caráter institucional não significa esvaziar o seu pressuposto educativo-libertário, como, cuidadosamente, nos alertavam Gutiérrez,

5. Correspondência eletrônica enviada em 02/06/2000.

Romão e Walter. O *habitus* institucional burocratizante reside muito mais nas práticas cotidianas que na formalidade jurídica das instituições. Não é por outra razão que, em muitas organizações proclamadas e autoproclamadas libertadoras e, até mesmo, estruturadas juridicamente para expressar esses ideais, não raras vezes empreendem-se práticas substancialmente opressoras.

De fato, é o nível de comprometimento com uma concepção libertadora e com uma ética humanista, portanto, sustentável em seu sentido mais amplo que, no fazer cotidiano, dar-nos-á a certeza de não cairmos nas armadilhas do institucionalismo que reproduz velhos e conservadores modelos.

Uma coisa é pensar e reproduzir os padrões institucionais opressores (como certas escolas, igrejas, universidades, redes de comunicação, estruturas militares, empresas privadas e governamentais etc.), outra é referenciar-se em instituições de resistência, contra-hegemônicas (ONGs, partidos de esquerda, movimentos de trabalhadores do campo, sindicatos, associações, comunidades de base etc.), esses espaços de lutas essencialmente libertadores e, nesse sentido, contra-institucionais às velhas práticas. Institucionalização não é, portanto, sinônimo de conservadorismo. Como demonstra Gramsci, lutas contra-hegemônicas, em muitos contextos, só podem ocorrer organicamente, isto é, no interior dos sistemas. Um indivíduo engajado nos processos de mudança não precisa (e não deve) renunciar à sua intelectualidade. Ao contrário, as transformações profundas não podem prescindir das ações dos intelectuais orgânicos.

Na concepção que temos sobre o papel da Unifreire, desinstitucionalizar é, sobretudo no cotidiano de cada instituição, constituir uma **cultura do diálogo** de forma que,

garantindo que cada pessoa possa dizer a sua palavra, todos sejam verdadeiramente educadores-educandos. Ao ocupar o seu papel na esfera pública cidadã, a Unifreire assume a sua missão de sujeito coletivo na transformação social.

Apesar de nos opormos ao **credencialismo**, tudo isso ainda tem grande peso enquanto capital cultural e simbólico na sociedade. Não podemos ignorar essa exigência ou superestimar o voluntarismo dos educadores e educadoras. Por outro lado, é necessário repensar os modelos tradicionais de certificações meritocráticas institucionalizadas.

Como se sabe, a burocracia credencialista tem sido notável obstáculo ao avanço de saberes historicamente construídos. Assim se vê que muitas pessoas de grandes potencialidades ficam fora do “mundo do conhecimento” – entendido aqui como escola formal. Isso porque, mesmo socialmente reconhecidas como sujeitos produtores de saberes, não possuem credenciais exigidas pelo estruturalismo acadêmico, seja para aprender, seja para ensinar. Em outros termos, se não são consideradas aptas para a discência, muito menos ainda o seriam para a docência, em um espaço de ensino universitário.

É norma do ensino superior, salvas exceções, que os saberes de experiência feitos, sem a “legitimação científica”, não sejam incorporados ou aceitos pelas academias como conhecimento humano válido, a não ser quando chegam aos espaços alternativos, como as universidades livres (Universidade da Terceira Idade, Universidade Livre de Música etc.). O próprio Paulo Freire, a despeito de seu reconhecimento em renomadas instituições de ensino de todo o mundo, sofreu a violência do sistema acadêmico que, não fossem suas indistigáveis práticas autoritárias, cairia no absoluto ridículo.

Rubem Alves, já à época (1980) reconhecido escritor e acadêmico brasileiro, mostrou de maneira emblemática essa situação ao se recusar a emitir um parecer sobre Paulo Freire à Reitoria da Unicamp, quando esta exigiu credenciais do educador como condição para incorporá-lo aos quadros dos professores daquela universidade. Indignado, o escritor e psicanalista fez um “antiparecer” ironizando o fato de ter de endossar o currículo de um professor que já havia lecionado nas maiores universidades do mundo e por muitas delas condecorado com dezenas de títulos *honoris causa*.

Por outro lado, em geral, as pessoas que vão à universidade querem um resultado pragmático de seu esforço de aprendizagem. Para muitos, isso ocorre na forma de certificados que sejam reconhecidos por instituições oficiais e que lhe representem algum ganho profissional ou social. No contexto contemporâneo, a não certificação torna-se mais um instrumento de opressão e de exclusão da maioria já oprimida.

Se, por um lado, a Unifreire aderir à prática exclusiva e tradicional do credencialismo (quantitativo, classificatório, meritocrático etc.), nada terá feito para se diferenciar das instituições tradicionais; ao contrário, será mais uma instituição superior a reproduzir antigos modelos. Se, por outro, abrir mão totalmente das certificações, não atenderá às expectativas de muitas pessoas que, mesmo sabendo que a qualidade do conhecimento não está necessariamente vinculada aos certificados, dependem deles como meios de afirmação e inclusão social.

Sem contestar a verdade de que o conhecimento se constrói muito além dos esquadros acadêmicos e não condicionando seus cursos ao ritualismo burocrático, a Unifreire poderá operar suas atividades por esses dois

meios: recorrendo à certificação, quando as demandas assim o exigirem e garantindo o acesso e o compartilhamento de saberes entre os excluídos pelas exigências protocolares do ensino superior.

#### 4. Unifreire e o Instituto Paulo Freire

Uma das orientações da Carta de Bolonha foi a de

trabalhar para criar, em cada Instituição de Ensino Superior, um núcleo da *Universitas* Paulo Freire (Unifreire), voltado à formação de pesquisadores e educadores, comprometidos com a causa dos oprimidos, de modo a constituir, organizar e consolidar uma rede de pólos de revisão crítica do papel da Universidade no novo milênio.

Posto que os espaços são constituídos na medida em que se organizam os núcleos da Unifreire no mundo, sobretudo por meio de cátedras e institutos Paulo Freire, tornou-se necessário pensar um lócus de onde se pudessem coordenar suas atividades permanentes. Em todo esse período, nos oito anos de existência da Unifreire, o Instituto Paulo Freire tem sido a entidade que vem dando suporte material e humano à organização, tornando-se, até o momento, o espaço central da Unifreire. É o lugar onde, além de se promover formação, constituiu-se como pólo de articulação de suas atividades em âmbito mundial.

Em diversas ocasiões, discutiram-se as características das relações do Instituto Paulo Freire com outras instituições freirianas no Brasil e no mundo. De acordo com os princípios que lhe deram origem, que se fundam na própria pedagogia do oprimido, o IPF reconhece que o legado de Paulo Freire não é e não pode ser monopólio de uma

instituição. Ele é compartilhado e continuado por todos aqueles e aquelas que se vinculam ao seu pensamento e, sobretudo, à prática educacional libertadora. Todavia, embora jamais tenha reivindicado o direito de exclusividade e de qualquer concessão sobre o seu inspirador, muitos vêem o IPF como uma instituição que, pelo seu envolvimento com esse legado, constitui-se numa referência mundial.

Desde que o IPF foi oficializado institucionalmente, há mais de quinze anos, inúmeras pessoas solicitam o seu apoio para abrir uma instituição em que Paulo Freire seja o seu patrono. Levando-se em conta as justificativas que surgem nas muitas solicitações dessa natureza, percebe-se que essa representatividade deve-se a alguns fatores relacionados à origem, à forma de organização e ao trabalho que o IPF desenvolveu ao longo desse tempo.

Entre os elementos que contribuem para essa posição de referência, destacam-se:

- o fato de o IPF situar-se entre as primeiras instituições criadas com vistas a desenvolver suas atividades educacionais a partir do legado freiriano;
- a presença de Paulo Freire que, além de acompanhar o processo de organização institucional, exerceu atividades no IPF até a ocasião de sua morte, em 1997;
- o vínculo pessoal de educadores do IPF que, durante muitos anos, conviveram ou trabalharam com Paulo Freire (entre os quais, Moacir Gadotti, José Eustáquio Romão, Francisco Gutiérrez, Walter Garcia, Carlos Rodrigues Brandão, Carlos Torres, Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha);
- a preservação e disponibilização ao público de uma parte importante do legado material e simbólico outorgado

aos cuidados dessa instituição (biblioteca do educador, títulos acadêmicos, pertences pessoais, cartas e documentos variados etc.)

- a incorporação de familiares nos quadros de educadores do Instituto, como os casos de Lutgardes Freire, responsável pelos Arquivos Paulo Freire, e de Fátima e Madalena Freire que, por vezes, participam de atividades e projetos do IPF;
- a presença de um grande número de educadores freirianos de expressão nacional e internacional em seu quadro de assessores, bem como nos conselhos editoriais e nos diferentes projetos já realizados ou em andamento na instituição;
- a atuação do IPF na organização de grandes projetos educacionais articulados em torno do ideário freiriano (vide o currículo institucional no *site* do IPF);
- a presença na instituição de um grande número de educadores(as) e trabalhadores(as) com dedicação integral a projetos inspirados no ideário e na filosofia freiriana.

Se, de um lado, por essas e outras razões, pessoas, movimentos sociais, organizações civis e governamentais (nacionais e internacionais), muito distintas entre si, reconhecem o Instituto como referência freiriana, de outro, o IPF, em seus documentos, projetos e ações de intervenção, tem procurado afirmar sempre que sua causa maior é a luta a partir dos oprimidos e com eles, condição para se honrar a memória, a história e os ideais de seu fundador. Diante do crescimento contínuo dessa rede mundial de instituições freirianas, da qual o Instituto é um dos maiores incentivadores, esse tem sido o princípio geral e também condição para

que grupos e organizações vinculem-se institucionalmente ao IPF e, por sua vez, aos seus projetos.

A Unifreire, surgida como uma proposta do IPF, incorpora-o e é, ao mesmo tempo, uma de suas entidades afiliadas, a exemplo de outras instituições como a Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Assim, levando-se em conta a sua história, trajetória e compromissos já assumidos nas discussões dos encontros do Fórum Paulo Freire, o IPF, desde o seu início, passou a ser também a sede da coordenação da Unifreire.

## 5. Caminhada e possibilidades para uma agenda da Unifreire

Desde a Carta de Bolonha até aqui, apesar de sua recente institucionalização (2008), a Unifreire teve importantes realizações, envolvendo-se em projetos de grande relevância educacional. Seus primeiros cursos a distância para educação continuada, via rede mundial de computadores, inauguraram uma de suas dimensões formativas. Relacionamos aqui alguns projetos realizados nessa modalidade educacional:

- “Iniciación a la obra de Paulo Freire” (2000, *Campus Virtual do Clacso*);
- “Lecciones de Paulo Freire. Cruzando fronteras: experiencias que se completan” (2002, *Campus Virtual do Clacso*);
- “Paulo Freire y la pedagogía crítica” (2008, *Campus virtual do Clacso*);
- Metodologia do ensino da matemática;
- Criatividade e mediação pedagógica;
- Formação de educadores de jovens e adultos.

No campo da pesquisa, como já foi mencionado, a Unifreire participa de dois importantes projetos internacionais: *Educating the Global Citizen: Globalization, Educational Reform and Politics of Equity and Inclusion* e Supporting International Networking and Cooperation in Educational Research (Sincere). Iniciados em 2005 e 2006, respectivamente, deverão se encerrar em 2008, com densas análises sobre os resultados das últimas duas décadas de mudanças provocadas pela política neoliberal na educação mundial.

Em 2008, inicia-se uma nova caminhada. *Reinventando Paulo Freire no século 21* é o primeiro volume que inaugura a série “Unifreire”, publicada pela Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Esta obra é composta por este texto que recupera a origem, concepção, trajetória e perspectivas da *Universitas* Paulo Freire (Unifreire) e por cinco artigos escritos pelos fundadores do Instituto Paulo Freire: Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia. Os artigos sistematizam as exposições desses educadores no painel organizado em homenagem a Paulo Freire, dez anos após a sua morte, no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, promovido pela Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), em Porto Alegre (RS), no mês de novembro de 2007.

Além das formações e pesquisas, nesse período, a Unifreire impulsionou também a criação de espaços freirianos em muitos lugares, especialmente, os institutos e as cátedras livres. No Instituto Paulo Freire (São Paulo), foram consolidadas a Cátedra Paulo Freire e a Cátedra do Oprimido.

A primeira, coordenada por Jason Mafra, Ângela Antunes e Paulo Roberto Padilha, dedicou-se à formação interna com uma programação dedicada a esse fim até 2006. Esse trabalho teve como objetivo geral, além do exame da obra de Paulo Freire, promover estudos e produções que atendessem às demandas teórico-práticas surgidas a partir de alguns projetos da instituição. Nesse período, a Cátedra Paulo Freire promoveu oficinas e encontros culturais internos e com educadores, brasileiros e estrangeiros, que visitaram a instituição ou vieram ao IPF especialmente para um curso intensivo.

A Cátedra do Oprimido, criada em 2002 e coordenada por José Eustáquio Romão, compõe-se de um grupo de pesquisadores que, em nível de pós-graduação, dedicam-se à pesquisa dos paradigmas do oprimido. Seu objetivo maior é perscrutar em todos os espaços e dimensões sociais a cultura do oprimido. A princípio foram criados dois núcleos de trabalho, um na cidade de Juiz de Fora (MG), outro na cidade de São Paulo. Ambos, ligados a programas de pós-graduação de universidades desses dois estados, têm desenvolvido estudos em diferentes áreas, com vistas a compreender e a explicitar a cultura do oprimido, considerando como tese que os saltos civilizatórios da humanidade ocorrem, historicamente, não por iniciativa dos grupos hegemônicos, mas a partir das produções e descobertas dos segmentos subjulgados pelas variadas formas e instâncias de dominação.

Além dessas duas cátedras do Instituto Paulo Freire, muitas outras se formaram e estão se formando no mundo. São instituições autônomas que, em geral, desenvolvem atividades de estudos com vistas à formação interna, pesquisa, cursos, minicursos, palestras e ações de intervenção social, em variados níveis.

Entre outras, nesse período, foram implementadas cátedras Paulo Freire nos seguintes países e cidades: Argentina (Avellaneda, Rosário, Entre Rios, San Luis e Luján), Brasil (Campo Grande, São Paulo, São Roque, Santos, Mogi das Cruzes e Tubarão), Chile (Santiago), Colômbia (Cartagena, Barranquilla e Cauca-Popayán) Costa Rica (Heredia), Cuba (Holguín e Cienfuegos), Espanha (Valência e Sevilha), Porto Rico (San Juan), México (Chapingo, Cuernavaca e Guadalajara) e Venezuela (Caracas).

Os institutos Paulo Freire também têm se multiplicado significativamente no mundo. Atualmente, eles estão estabelecidos com instituições já funcionando ou ainda em fase de estruturação em países dos quatro continentes: Alemanha (Berlim e Munique), Argentina (Buenos Aires, Chacabuco, Rosário e Tandil), Brasil (São Paulo), Canadá (Toronto), Chile (Santiago e Temuco), China (Hong Kong), Colômbia (Bogotá), Egito (Cairo), Escócia (Edimburgo), Espanha (Valência), EUA (Los Angeles), Grécia (Tessalônica), Israel (Mazkeret Batia), Índia (Calcutá e Mumbai), Itália (Milão e Bolonha), Malta (Valeta), México (Cuernavaca), Portugal (Porto), República Dominicana (Santo Domingo), Romênia (Sibiu), Uruguai (Montevidéu) e Suécia (Estocolmo).

Os institutos e cátedras têm dialogado, cada vez mais, entre si e com a Unifreire. Em geral, esse diálogo vem se construindo em torno de propostas de trabalho em parcerias, trocas de experiências, orientações a respeito de suas organizações internas e integração de ações comuns em eventos educacionais e sociais.

Os encontros internacionais do Fórum Paulo Freire, desde 2000, incorporaram-se na agenda de atividades da Unifreire. As edições do Fórum realizam-se bianualmente, em diferentes países (Brasil em 1998, Itália em 2000,

Estados Unidos em 2002, Portugal em 2004 e Espanha em 2006). Desde 2002, a Unifreire tem procurado participar ativamente desses encontros, seja em sua fase preparatória, contribuindo na construção das atividades e no processo de divulgação do evento à comunidade freiriana (e a outras redes), seja no trabalho de apoio às coordenações locais nos dias em que ocorrem esses encontros. No encontro de 2008, ano em que o Fórum retorna ao Brasil, a Unifreire coordena-o integralmente, trabalhando desde a construção de sua temática até as atividades pós-fórum, passando, evidentemente, pelas ações preparatórias e aquelas ocorridas nos cinco dias do evento.

Levando em conta a sua trajetória e as projeções feitas até aqui, cabe-nos perguntar: que futuro podemos pensar a respeito da identidade e dos caminhos da Unifreire?

Carlos Rodrigues Brandão, que trabalhou com Paulo Freire já em suas primeiras atividades nos Movimentos de Cultura Popular (MCPs), na década de 60, disse em sua exposição no IV Colóquio Internacional Paulo Freire, realizado em Recife, em 2003, que, se a alfabetização foi o ponto de partida da pedagogia do oprimido, a Unifreire constituiria o seu ponto de chegada como projeto emancipador de educação. Na época, como afirmou, Brandão se remetia à apresentação que havíamos feito sobre a origem da Unifreire e os seus primeiros passos até aquele momento.

De fato, entendemos que a Unifreire é um sonho em construção que poderá se tornar um dos grandes projetos da comunidade freiriana. Esses oito anos desde a Carta de Bolonha serviram para amadurecer e delinear muitas idéias sobre concepção, relevância e papel da Unifreire no contexto das lutas alternativas das pedagogias libertadoras.

Com a sua institucionalização jurídica, reconhecida em 2008, ela deverá operar numa outra fase. No âmbito organizacional, construirá o seu estatuto interno, em consonância com os seus princípios fundadores e sua história e concluirá o seu Plano Estratégico de Gestão, sistematizando os seus projetos, objetivos e metas para curto, médio e longo prazos. No âmbito político, trabalhará para ampliar os espaços de atuação, especialmente entre as instituições freirianas brasileiras e tantas outras espalhadas pelo mundo, retomando contatos e estabelecendo novos diálogos e parcerias. No âmbito pedagógico, deverá dar um salto qualitativo em relação às propostas de estudos, pesquisas e formação e também consolidar suas ações no espaço virtual, promovendo e dando visibilidade aos seus projetos e aos projetos e ações da comunidade freiriana.

Muitas idéias, sugestões e projetos, que delinearão o futuro da Unifreire, já estão sendo incorporados no **plano estratégico** que será discutido no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, a ser realizado na PUC-SP, de 16 a 20 de setembro de 2008. Não cabe descrevê-lo aqui. Nossa preocupação fundamental é que todas as propostas, seja no âmbito da formação, seja na dimensão da pesquisa, estejam em consonância com os princípios éticos, políticos, epistemológicos e pedagógicos que deram origem ao projeto da Unifreire. É igualmente imperativo que tais princípios mantenham-se conectados às ações de intervenção, subsidiando-as e delas se nutrindo, para que a utopia de um mundo menos feio, menos malvado e mais humano seja, de fato, como nos alertou Paulo Freire, uma missão de todas as frentes que se assumem como sujeitos históricos das causas dos oprimidos.

## Novos pontos de partida da pedagogia política de Paulo Freire

Nos últimos dias do mês de abril de 1997, viajava para Madri de Los Angeles, onde resido há mais de quinze anos, para participar de uma conferência organizada pela Universidade Complutense e pela Universidade da Califórnia. Rumo ao aeroporto, senti uma certa urgência em telefonar para Paulo Freire. Minto se digo que sabia porque senti tal urgência, pois, na realidade, tínhamos planejado escrever

1. **Carlos Alberto Torres** é diretor-fundador do Instituto Paulo Freire da Argentina (2003), diretor-fundador do Instituto Paulo Freire da Universidade da Califórnia em Los Angeles (Ucla), desde 2002, e diretor-fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, 1991). É professor de Ciências Sociais e Educação Comparada e diretor do Centro de Estudos Latino-Americanos da Ucla, universidade onde também atua como sociólogo político da Educação e professor da Faculdade de Educação.

um livro sobre as novas exigências na educação, no limiar do século 21. Já tínhamos tentado dar um título ao livro: *A educação como um sonho possível*. Queríamos atualizar a discussão de algumas das grandes teses de Paulo Freire e incorporar formas de implementá-las nas salas de aula do mundo capitalista avançado. Queríamos, para usar uma frase muito apreciada por ele, *reinventar e não repetir Paulo*. Telefonei-lhe a caminho do aeroporto. Paulo atendeu o telefone na sua casa de São Paulo e, depois das saudações formais, contei-lhe que viajava para a Europa e que queria saber quando e onde nos reuniríamos para trabalhar no livro. Respondeu-me que iria viajar para ministrar um curso em Harvard e que seria melhor encontrarmos-nos em Cambridge, para evitar as enormes obrigações da vida acadêmica, política e educativa no Brasil, que se impunham na sua agenda.

Perguntei-lhe se tinha pensado nos grandes temas que deveríamos abordar. A sua resposta foi não só direta como também, me atrevo a dizer, lacônica. Disse-me: “Carlos, teremos que criticar o neoliberalismo que é o novo demônio dos nossos dias”. Nesse momento um silêncio do outro lado da linha me indicou que a comunicação tinha caído. Estava chegando ao aeroporto internacional de Los Angeles e a força dos sistemas de comunicações na zona pode ter interferido no nosso diálogo telefônico. Desisti de voltar a telefonar. Aproximava-se a hora do meu vôo. Decidi que telefonaria no meu regresso a Paris, para onde viajaria poucos dias depois da minha reunião em Madri.

Lembrei de uma reunião acadêmica que tive na Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) com o já afastado cardeal Paulo Evaristo Arns, que fora cardeal de São Paulo e um dos melhores representantes brasileiros da

Teologia da Libertação, juntamente com Paulo Freire. O título dessa reunião foi *O diabólico e o simbólico*, que me pareceu bastante assertivo porque o simbólico, teologicamente falando, contrasta com o diabólico como sua antítese.

Esta conversa com Paulo Freire acompanhou-me por um largo momento nos meus pensamentos sobre o tema. Não poderia imaginar que, em Paris, tomaria conhecimento da sua prematura morte, no dia 2 de maio de 1997, devido a um ataque de coração depois de uma operação das vias coronárias.

Quando criamos o primeiro Instituto Paulo Freire, com Paulo Freire e Moacir Gadotti, que é quem dirige atualmente o Instituto em São Paulo, o próprio Paulo nos deu uma consigna: que não o repetíssemos, mas que o reinventássemos. E na nossa última conversa deu-nos uma outra consigna: há que combater o neoliberalismo. Neste sentido, em meus comentários finais quero abordar estas duas questões, como *reinventar a educação sem repetir Paulo Freire e como combater o neoliberalismo na educação e na cultura*. Parece-me que esta é a melhor forma não só de honrar a memória de Paulo Freire como também de responder à questão de como se vincula a educação e a justiça num mundo globalizado. Evidentemente que, para isso, é preciso também falar de cidadania e democracia.

## Para uma crítica ao obscurantismo

Há 35 anos, Paulo Freire afirmava:

no dia em que as forças do poder e da dominação que governam a ciência e a tecnologia descobrirem um caminho para matar a intencionalidade e o carácter ativo da consciência que

faz com que a consciência se compreenda a si própria, já não poderemos falar de libertação. Mas por que não é possível matar, apagar a força criadora, recriadora e captadora da consciência, o que fazem os que dominam? Mitificam a realidade porque como não há uma realidade que não seja realidade da consciência, ao mitificar a realidade da consciência mitifica-se a consciência da realidade; e ao mitificar a consciência da realidade se obscuriza o processo de transformação da realidade. (Torres, 2005, p.161)

A minha definição de obscurantismo não tem por que se relacionar com a idéia de obscurantismo da Idade Média. Como bem definiu Jacques Le Goff, a Idade Média plantou a semente da modernidade. Este especialista afirma que:

Aqueles que falam de obscurantismo não compreendem nada. Essa é uma idéia falsa, legada pelo Século das Luzes e pelos românticos. A era moderna nasceu no medieval. O combate pela laicidade do século XIX contribuiu para legitimar a idéia que a Idade Média, profundamente religiosa, era obscurantista. A verdade é que a Idade Média foi uma época de fé, apaixonada pela procura da razão. A ela devemos o Estado, a nação, a cidade, a universidade, os direitos do indivíduo, a emancipação da mulher, a consciência, a organização da guerra, o moinho, a máquina, a bússola, a hora, o livro, o purgatório, a confissão, o garfo, os lençóis e até a Revolução Francesa. (Le Goff, 2005)

O obscurantismo a que me refiro é o que insinua Paulo Freire na sua crítica ao poder dominante. O obscurantismo resulta não só da manipulação dos meios de comunicação, da construção da administração estatal e da política pública como dominação e não como serviço ao bem comum, como também da manipulação da ciência para dominar, oprimir, explorar e subjugar as populações. É a mentira pública

como forma de obter benefícios privados. É a constante deformação e desinformação como aquela que levou a falar, no melhor estilo medieval – talvez comparável à lógica das cruzadas na reconquista de Jerusalém –, de uma guerra justa no Iraque para evitar a proliferação de armas de destruição massiva que nunca foram encontradas.

O obscurantismo da ciência onde o positivismo, como lógica científica dominante,

se terá transformado de puro cientificismo a uma estratégia de controle técnico baseado no individualismo metodológico que converge, harmoniosamente, com a lógica do mercado e com os Estados que procuram adaptar-se a essa lógica. (Torres, 2005, p.161)

O antídoto do poder é a dupla chave da conscientização, uma *epistemologia da curiosidade* como defendia Paulo Freire, perguntando constantemente, sentindo-se insatisfeito com as respostas, não deixando nada de fora do questionamento, usando a candura e a simplicidade do olhar de uma criança para inspecionar, inclusive, as relações e as experiências mais enredadas. Por outro lado, é a *epistemologia da suspeita*, seguindo Paulo Freire e o fenomenólogo francês Paul Ricoeur (1913-2005). A suspeita de que toda a interação humana, toda a experiência humana, na medida em que envolve relações de poder, envolve relações de dominação e deve, portanto, ser submetida a uma crítica sistemática. Se isso se aplica à interação entre pessoas individuais (a criança e os seus pais, as crianças e os professores, as vinculações no interior da família) muito mais ainda se aplica às interações entre as pessoas e as instituições. Por isso é válido afirmar que este modelo epistemológico da suspeita revela como a lógica do capital e, especialmente, a lógica e os direitos

da propriedade privada tendem a prevalecer, na prática e juridicamente, sobre a lógica e os direitos das pessoas.

## Por uma globalização alternativa: planetarização

Em todos os Institutos Paulo Freire do mundo fala-se de uma globalização alternativa, a que chamamos de planetarização. O fundamento deste projeto está profundamente imbricado com a história de Paulo Freire, que percorria o mundo como um *peregrino do óbvio* (Freire & Illich, 2004) – como gostava de definir-se a si mesmo –, ou como um “menino conectivo” – outra das suas grandes idéias, viver conectando e conectando-se com os outros, isto é, viver e entender a partir das relações em que estamos envolvidos e das relações que estudamos, obviamente, de forma relacional. No contexto de luta contra a globalização neoliberal, a resposta está em promover uma planetarização respeitosa e digna dos homens e das mulheres deste planeta, baseada numa ética de trabalho, de comunicação e de solidariedade, mas também baseada numa ética da produção que não esteja fundada na cobiça, na avareza ou na usura.

Quero citar Moacir Gadotti, um dos intérpretes mais lúcidos de Paulo Freire, e o seu principal biógrafo, para ilustrar este tema:

Abriu a escola ao mundo, como queria Paulo Freire, é uma das condições para a sua digna sobrevivência no início deste milênio. O novo espaço escolar é o planeta porque a Terra se transformou em domicílio de todos. O novo paradigma educativo funda-se na condição planetária da exigência humana. A planetaridade é uma nova categoria que fundamenta o paradigma Terra, ou seja, é a visão utópica como um organismo vivo e em

evolução, onde os seres humanos se organizam em uma única comunidade, compartilhando a mesma morada com os outros seres e com outras coisas. (Gadotti, 2001, p.7)<sup>2</sup>

Há três décadas, o antropólogo argentino Rodolfo Kusch recordava-nos que quando na língua quechua e aimará se define o conceito de “homem” se faz como “terra que caminha”. Não posso imaginar uma melhor definição de homens e mulheres de hoje.

## Por uma ecopedagogia

*A pedagogia da terra*, título de um dos livros mais marcantes de Moacir Gadotti, deveria ter sido a pedagogia que inspira toda a pedagogia, a *ecopedagogia*. Afirma Gadotti:

Os paradigmas clássicos, fundados numa visão industrialista predatória, antropocêntrica e desenvolvimentista, estão se esgotando, não dando conta de explicar o momento presente e de responder às necessidades futuras. Precisamos de um outro paradigma fundado numa visão sustentável do planeta Terra. O globalismo é essencialmente insustentável. Ele atende primeiro às necessidades do capital e depois às necessidades humanas. E muitas das necessidades humanas a que ele atende, tornaram-se “humanas” apenas porque foram produzidas como tais para servirem ao capital. (Gadotti & Antunes, 2005)

*A ecopedagogia* convida a pensar a ecologia e a imagem dos movimentos sociais que perseguem a preservação do

2. Ver também o seu trabalho sobre a planetarização e a cultura da sustentabilidade: “Pedagogia da terra e cultura da sustentabilidade”, disponível em [www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0036](http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0036)

meio ambiente, do ar puro, dos lençóis freáticos sem contaminação, dos bosques pulmões do planeta, dos pássaros, animais, insetos, plantas que nos precederam e habitaram este planeta e de outras das quais dependemos para nossa subsistência e para a cura das nossas doenças. E, claro, convida a evitar a imagem da expropriação dos recursos naturais, especialmente dos que não são renováveis, como sugere o teólogo brasileiro Leonardo Boff. Pergunto-me quantas vezes acariciamos uma planta, olhamos uma borboleta com deleite e surpresa, nos detemos a respirar a fragrância de uma flor no turbilhão da nossa vida cotidiana? Recordo-me que estava há alguns anos com Moacir Gadotti num prédio em Valência, na Espanha, repleto de vigorosas e densas árvores. Ele se aproximou de uma árvore, abraçou-a e disse-me: está é a minha árvore em Valência! Evidentemente, isto é um romantismo muito valioso, embora muitos o desdenhem, justamente, por ser um ato romântico. Mas observando Gadotti abraçar a árvore perguntei-me: quantas árvores adotamos na nossa vida, já sem falar em quantas plantamos? Estou convencido que se tivéssemos adotado mais árvores e plantado outras tantas, seguramente nos sentiríamos mais irmanados com a natureza que nos rodeia. Como disse o ambientalista e carpinteiro espanhol Ignacio Abella, que se define como alguém que *aprendeu a caminhar com espanto*<sup>3</sup> – só aqueles que podem espantar-se frente à magnificência da natureza podem respeitá-la, apreciá-la e apaixonarem-se por ela e pela sua proteção, que é também a proteção do nosso futuro, dos nossos filhos e dos nossos netos.

3. Entre os textos que mais me influenciaram nas minhas leituras sobre carpintaria há dois livros de Ignacio Abella fundamentais: *La magia de los arboles*, Barcelona, RBA Integral, 2000; e *El hombre y la madera*, Barcelona, RBA Integral, 2003.

## Por uma educação para a justiça social

A educação para a justiça social constitui a antítese do modelo de globalização neoliberal no paradigma teórico da formação de professores e da prática pedagógica<sup>4</sup> e deveria inspirar não só o currículo e a instrução, isto é, o modelo de ensino-aprendizagem, mas também a formulação de políticas educativas. Por que é que a justiça social pode contrapor-se a globalização neoliberal? No reduzido espaço desta proposta, quero assinalar algumas razões.<sup>5</sup> Entre as suas grandes teses, encontram-se as seguintes:

- a educação como justiça social explora, analisa e critica as desigualdades entre as pessoas;
- mediante o estudo dos recursos que estão disponíveis às comunidades, às famílias, aos estudantes, aos ativistas e aos movimentos sociais, a educação para a justiça social questiona o individualismo possessivo propugnado pela globalização, bem como as bases de sustentação da lógica da avareza e da cobiça sobre os fatores sociais;
- mediante uma educação para a justiça social procuramos dar poder às pessoas por meio do conhecimento, um conhecimento que deve pertencer ao público em geral, daí a discussão dos códigos abertos na construção

4. O nosso programa de formação de professores e professoras na Escola de Estudos Graduados em Educação e Ciências da Informação na Ucla, se denomina de Social Justice Education.

5. Alguns comentários foram sugeridos por um estudante que freqüentou o meu curso de Políticas e Educação na Ucla, Daniel Boden, "Social Justice Education as a Model to Overcome Globalization", (manuscrito), Los Angeles, Ucla, 2006.

de programas de computador e na noção de domínio público do conhecimento;

- a educação para a justiça social confronta a noção de mercantilização da educação (que torna as crianças, jovens e adultos em mercadorias com valor de uso e de troca), ou seja, resgata a noção de uma educação para o cidadão, não para o consumidor que pode pagar. Os cidadãos têm direitos e deveres. Os consumidores têm todos os direitos e só uma obrigação: consumir.

### **Por uma cidadania multicultural e cosmopolita**

A questão da cidadania não é somente uma questão de *status* e papel que se adquire por nascimento ou adoção. A verdadeira cidadania exige um conjunto de virtudes cívicas, entre as quais sobressaem a tolerância e o espírito de solidariedade. A verdadeira cidadania multicultural implica

cultivar o espírito de solidariedade através das linhas da diferença – solidariedade com quem sofre. Evidentemente, não se pode esperar que este espírito seja gerado espontaneamente dentro de grupos fortificados, cada um de deles preocupado em refinar as suas diferenças com os outros grupos. (Gitlin, 1995, p.217)

Uma verdadeira cidadania planetária é cosmopolita e aqui encontramos o dilema kantiano: como é possível criar uma democracia num país quando este é parte de um sistema internacional que não é democrata? Ou, em vez disso, como é possível estabelecer um sistema internacional democrático quando muitas das unidades nacionais que o constituem não o são?

A luta por uma cidadania multicultural, tolerante e sensível no âmbito do sistema internacional é outro dos objetivos da transversalidade radical na luta pela emancipação humana (Torres, 1998).

### **Pela construção de uma educação e uma democracia radical**

A proposta dos grandes pedagogos sempre foi uma proposta utópica. A educação é, na sua essência, um exercício de otimismo. Busca-se explorar os limites das possibilidades reais da transformação social na procura: 1) de uma sociabilidade humana que inspire a construção progressiva dos sujeitos, das famílias, das comunidades, das nações; 2) de um sistema internacional onde predomine a razão sobre a força, a paz sobre a violência e a guerra, a justiça sobre a injustiça, a dominação sobre a opressão; e, claro, 3) um modelo que defenda cada vez mais a necessária cultura de sustentabilidade planetária frente a um modelo de modernidade delapidadora e exploradora dos recursos naturais.

Está claro que a educação desde o Iluminismo propôs e, em menor medida, cumpriu com os seus objetivos centrais na construção da cidadania e da democracia. Hoje, contudo, os educadores têm uma nova responsabilidade, que é a de se constituírem em críticos da cultura, e a educação deveria, então, constituir-se em uma esfera pública de deliberação, um teatro de deliberação pública que não seja controlado nem pelo Estado, nem pelo mercado. Isto é, um dever, um compromisso e uma promessa de uma educação utópica na promoção de uma democracia radical (Torres, 2006; Cote, Day & de Peuter, 2007).

## Por um modelo de conhecimento transversal, transdisciplinar e conectivo

Como afirma Moacir Gadotti:

O reconhecimento de Paulo Freire fora do campo da pedagogia demonstra que o seu pensamento é igualmente transdisciplinar e transversal. A pedagogia é, na sua essência, uma ciência transversal. Desde os seus primeiros escritos, Freire considerou a escola como algo muito mais importante do que as quatro paredes que a sustentam. Criou os “Círculos de Cultura” como expressão dessa nova pedagogia que não se reduz à noção simplista da “aula”. Na atual sociedade do conhecimento isso é ainda mais verdade, já que agora o “espaço escolar” é muito maior do que a escola. Os novos espaços de formação (meios de difusão, rádio, televisão, vídeos, igrejas, sindicatos, empresas, ONGs, círculo familiar, internet...) estendem a noção de escola e de aula. A educação tornou-se comunitária, virtual, multicultural e ecológica e a escola estende-se à cidade e ao planeta. Hoje pensa-se em rede, investiga-se em rede, trabalha-se em rede sem hierarquias. A noção de hierarquia (saber-ignorância) é muito mais cara à escola capitalista. Pelo contrário, Paulo Freire insistia na conectividade, na gestão coletiva do conhecimento social que deve ser socializado de forma ascendente. Não se trata de ver somente a “Cidade Educativa” (Edgar Faure, 1908-1988), mas também vislumbrar o planeta como uma escola permanente. (Gadotti, 2001, p.7)

## Epílogo

Como terminar esta proposta frente à magnitude dos problemas, frente à complexidade dos fatos, frente às imensas responsabilidades que nos exigem agora ao confrontar a globalização neoliberal?

Talvez seja o momento de dizer que cada um de nós tem de tirar as suas próprias ilações. Devemos procurar esses espaços e desenvolver essa *práxis* que nos permita avançar na causa dos verdadeiros pedagogos e que Paulo Freire apresentou tão bem nas palavras iniciais do seu livro *Pedagogia do oprimido*: A construção de um mundo onde seja mais fácil amar.

Com isso Paulo Freire apresentou a utopia educativa como um sonho possível. Uma proposta escrita desde o coração da década de 60, um década utópica, otimista e efervescente porque foi uma década de lutas pela libertação: lutas anticoloniais, anticlassistas, lutas por igualdade de gênero, por igualdade étnica e racial. Mas também uma década onde se revalorizou a intimidade, o abraço, o ato de amor.

Desta tradição só uma proposta pode ter sentido hoje e está cunhada na frase que Gramsci nos propôs como educador há décadas: “pessimismo de inteligência, otimismo de vontade”.

Creio que isso define a tarefa. Mas para terminar, quero oferecer um poema, conclusão poética a um *excursus* narrativo:

Por **Miguel Ângelo**

Pobre, despida e só caminha a verdade  
 Apreciada só pelos humildes  
 Tem um só olho, puro e brilhante  
 Nasce em mil lugares quando morre em um  
 Frente à trivialidade  
 A leviandade  
 O cinismo  
 Alçar-se a verdade, justiça e liberdade

Heróis e vítimas de uma civilização  
que cria seus meios de sustento  
e pouco a pouco sua própria destruição  
Pobre verdade  
    abandonada a cada canto  
    por mentiras de poder  
recuperada por movimentos populares na sua luta pela justiça  
Pobre justiça  
    indefesa na sua nudez  
    cega na sua procura de equanimidade  
atropelada em cada instante  
    quando não protege a liberdade  
    Pobre liberdade  
    A perde o pássaro e a árvore  
    clandestinamente cortado no bosque  
    avassalada em homens e mulheres  
    lágrimas em mãos curtidas e esperanças partidas  
um hoje sem futuro esperado  
    Pobre liberdade, justiça e verdade  
Senão tivermos uma utopia que as defenda  
    Utopia, estandarte de um futuro planetário  
utopias que nos molhem cada dia  
    em cada gota  
que nos acaricie o rosto  
e nos diga que seguimos vivos  
    a pleno sol.

## Referências bibliográficas

- COTE, Mark; DAY, Richard J.F.; DE PEUTER, Greig (ed.). *Utopian pedagogy. radical experiments against neoliberal globalization*. Toronto, Buffalo and London: University of Toronto Press, 2007.
- FREIRE, Paulo & ILLICH, Ivan. *Diáleg*. Xàtiva: Edicions del CReC, 2004.
- GADOTTI, Moacir. A pedagogia de Paulo Freire e o processo de democratização do Brasil: Alguns aspectos da sua teoria, do seu método e da sua praxis. Disponível em [www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0051](http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0051), 2001.
- GADOTTI, Moacir & ANTUNES, Ângela. A ecopedagogia como pedagogia apropriada ao processo da Carta da Terra. Disponível em [www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0039](http://www.paulofreire.org/Institucional/MoacirGadottiArtigosIt0039), 2005.
- GITLIN, Todd. *The twilight of common dreams: why america is wrecked by culture Wars*. New York: Herny Hold, 1995.
- LE GOFF, Jacques. *La Nación*. Entrevista. 12 de outubro de 2005. Disponível em [www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota\\_id=746748](http://www.lanacion.com.ar/Archivo/nota.asp?nota_id=746748)
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracy, education, and multiculturalism. dilemmas of citizenship in a Global World*. Lahman and Bolder, Rowman and Littlefield, 1998.
- \_\_\_\_\_. *La praxis educativa u la acción cultural libertadora de Paulo Freire*. Valencia: Dennes -Edicions del CReC, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia de la lluita*. Valencia: Denes Editorial-Edicions del CReC, 2006.

## A dimensão humana de Paulo Freire

Paulo Freire será conhecido na história como o educador da *Pedagogia do oprimido* – sua obra mais importante – e da *Pedagogia da autonomia* – a última publicada. Mas, sem dúvida alguma, sua vida de educador, pedagogo e político é o resultado de uma personalidade extraordinariamente sensível, tenra e comprometida.

Quero me referir neste artigo a experiências pessoais através das quais cheguei a me convencer de que somente

---

1. **Francisco Gutiérrez** é espanhol radicado na Costa Rica há muitos anos, comunicador e educador. Diretor-fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, 1991), é fundador e coordenador do Instituto Latino-Americano de Pedagogia da Comunicação (Ilpec – Costa Rica) e autor de muitos livros sobre educação formal, educação popular e comunicação.

do seu amor e compromisso com os seres humanos e a dimensão emocional de sua existência pôde brotar, como uma enxurrada vivificadora, seu legado pedagógico revolucionário e coerente.

O Paulo Freire sensível navegava com um interesse especial e muita desenvoltura na dimensão holística e no equilíbrio harmônico, na consciência planetária e na espiritualidade do novo paradigma científico.

Esse foi o tema de nossa conversa em meu último encontro com Paulo Freire no ano passado (2006), no Instituto Paulo Freire.

Lembramos com Frei Betto que “a existência humana já não pode mais ser vista fora da dimensão quântica”, tendo em vista que só nessa dimensão poderemos nos encontrar nessa nova etapa da humanidade.

Até hoje, e durante muitos séculos, nossa cultura ocidental, acreditando absurdamente em conceitos racionalistas, perdeu o rumo de sua existência e os seres humanos deixaram de ser felizes. Para recuperar a felicidade é preciso confiar muito mais na intuição e nas emoções para viver mais plenamente a integridade inerente à pessoa humana. A energia cósmica não é, nem deve ser, algo alheio a nossa cotidianidade. A dimensão subjetiva, a ética profunda e a espiritualidade fazem vibrar harmonicamente toda a natureza e os seres humanos.

Mais uma vez o mestre Paulo Freire, o carismático, o vigilante e sensível, mostrava-nos o caminho para o próximo milênio. Precisamos estar abertos para encontrar sentido nos novos caminhos que é preciso percorrer. O Freire conversador, vivencial e inspirador revelava mais uma vez sua personalidade amorosa e profundamente humana.

## **Não é a razão, mas sim o amor**

Paulo Freire e Nita nos esperavam em sua casa. Naquela noite, Cruz, minha companheira, conheceu Paulo. Antecipadamente tinha preparado seu gravador, e estava extremamente disposta a recolher seus comentários políticos e pedagógicos. Os sandinistas tinham acabado de perder as eleições. Mas muito rapidamente a conversa se deslizou suavemente e naturalmente para o amor, para essa emoção fundamental que, como dizia Humberto Maturana, faz possível a plena realização do ser humano. Paulo Freire agora com Nita e antes com Elza, conseguiu se realizar no gozo, na plenitude de se dar, na permanente criação de novas formas de dar, receber e fazer amor. Sem falar de política e pedagogia, tínhamos compartilhado e aprendido algo fundamental: que não é a razão, mas sim a emoção e o amor que tornam possível a relação de convivência e da aceitação mútua.

## **O poema necessário da *Canção óbvia***

*Canção óbvia*, de Paulo Freire, num guardanapo da Swissair:

Escolhi a sombra de uma árvore para meditar  
no muito que podia fazer enquanto te esperava.  
Quem espera na pura esperança  
vive um tempo de espera qualquer.

Por isso enquanto te espero  
trabalharei nos campos e dialogarei com homens, mulheres  
e crianças  
minhas mãos ficarão calosas  
meus pés aprenderão os mistérios dos caminhos

meu corpo será queimado pelo sol  
meus olhos verão o que nunca tinham visto  
meus ouvidos escutarão ruídos antes despercebidos na difusa  
sonoridade de cada dia.

Desconfiarei daqueles que venham me dizer  
à sombra daquela árvore, prevenidos  
que é perigoso esperar da forma que espero,  
que é perigoso caminhar  
que é perigoso falar..  
porque eles rechaçam a alegria de tua chegada.

Desconfiarei também daqueles que venham me dizer,  
à sombra desta árvore, que tu já chegaste  
porque estes que te anunciam ingenuamente  
antes te denunciavam.

Esperarei por ti como o jardineiro  
que prepara o jardim para a rosa  
que se abrirá na primavera.

Tínhamos participado em Persépolis, França, de um seminário sobre alfabetização. Paulo tinha recebido naquela oportunidade o prêmio Educação para a Paz da Unesco, em Paris, em 1986, e enquanto os alfabetizadores de sessenta países compartilhavam o gozo e a alegria de Paulo, o representante de sua pátria – do seu querido Brasil – se retirou do seminário ridicularizando oficialmente, de forma grotesca e vergonhosa, a contribuição e significado de Paulo Freire aos processos de alfabetização. Isso lhe doeu profundamente. No dia seguinte, foi a minha vez de acompanhá-lo de Persépolis para Genebra. Foram horas de conversa, de momentos para compartilhar sonhos e experiências. Depois do café da manhã, no menu da Swissair, Paulo me escreveu, na espontaneidade e amor que o caracterizavam, uma poesia

que deu o título de *Canção óbvia*. Manifestou sua saudade de espera e momentos de diálogo com homens, mulheres, crianças; também momentos de desconfiança daqueles que vinham nos dizer que é perigoso caminhar, que é perigoso falar e que é perigoso escutar aos que antes lhe denunciaram e agora lhe anunciam com engano. Acaba o poema com um canto de esperança:

Esperarei por ti como o jardineiro  
que prepara o jardim para a rosa  
que se abrirá na primavera.

A poesia de Paulo é um canto a essa obviedade que tantas vezes foi negada e – continua sendo – pelos guardiões do sistema, a quem incomoda o sentido do óbvio e o atuar sincero de tantos andarilhos da obviedade como foi Paulo Freire.

Termo essas pinceladas transcrevendo alguns pensamentos inspirados não na leitura de suas obras, mas sim na relação direta com o amigo.

Para Freire o abraço amigo não é o abraço estereotipado ou de saudação formal. Não acontece no mascarar-se de forma alguma já que não tem por que ocultar a seus irmãos, os homens, as mulheres, seu genuíno e autêntico rosto. A comunicação dialógica que prega parece ter-se encarnado nele desde sua tenra infância.

Para expressar-se não precisa fazer uso da linguagem verbal, o faz sem esforço através de todo o seu corpo: do seu rosto, de seus gestos, de seus olhos, do tom da sua voz. Ao lado de Paulo Freire pode-se passar um longo momento em silêncio sem que por isso se interrompa o diálogo.

Sua risada característica, seu peculiar pestanejar, quando de longe alguém cruza com sua saudação, seus tapinhas sinceros

e tenros, refletem uma permanente preocupação do viver em intensa comunicação com os outros.

Quando li em um livro de Julio Fast que a pessoa de costas curvadas possui um ego comunicável e amigável, pensei imediatamente no meu amigo Paulo. Todo o seu corpo está sem defesas, diáfano, pronto para o diálogo. Sua figura vulnerável patriarcal só destila bondade e ternura.

## 3 José Eustáquio Romão<sup>1</sup>

### Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento

Preferimos o termo “razão”, em lugar de “racionalidade”, porque além de melhor denotar o que se quer dizer, como se verá neste texto, o termo acrescenta o sentido de “ter razão” nos argumentos e juízos.

Nos últimos anos, tem-se ouvido falar muito sobre a crise dos paradigmas, chegando mesmo a supor-se uma crise do próprio conhecimento. Neste texto, demonstrar-se-á que não há crise dos paradigmas, nem tampouco do conhecimento, mas o que acontece é uma

---

1. **José Eustáquio Romão** é doutor em Educação pela Universidade de São Paulo; diretor-fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, 1991); professor no mestrado em Educação do Centro Universitário Nove de Julho (Uninove) em São Paulo e autor de várias obras, dentre as quais se destacam *Avaliação dialógica* e *Dialética da diferença*.

verdadeira *débâcle*, não “do”, mas de “um” paradigma; não “da”, mas de “uma” epistemologia típica; não “do”, mas de “um” tipo de saber.

Há pensadores que, inscritos no universo mesmo desse paradigma em crise, como os autodenominados pós-modernos, tentam superá-lo, propondo novos paradigmas, novas metodologias, novas perspectivas, novas “gramáticas”, como dizem contemporaneamente. No entanto, não se trata de um problema de conteúdo, nem simplesmente de uma questão metodológica, mas de uma verdadeira revolução paradigmática. Mais que isto ainda, está surgindo uma nova geopolítica do conhecimento. Trata-se, do lado do pensamento hegemônico, de um problema político com profundas implicações gnosiológicas e, do lado do saber contra-hegemônico, de um problema epistemológico, com fortes conseqüências políticas.

Não é uma questão de “novas gramáticas”, porque as gramáticas sempre tiveram (e ainda têm) o sentido do enquadramento, da regulação, da normalização, da hegemonia. Uma nova “gramática do conhecimento” certamente significaria uma nova norma para pensar, criada por alguém que imagina ser possível pensar de uma forma exclusiva, única, singular, “verdadeira” e “absoluta”. O que necessitamos, agora, é de uma nova geopolítica do saber, isto é, do reconhecimento de vários conhecimentos, da convicção de que há vários lugares de enunciação científica.

Cabe enfatizar que vivemos em uma época que tem possibilitado, por um lado, a potencialização da crítica à falácia do conhecimento científico único, da denúncia do exclusivo espaço de enunciação do saber; e, por outro lado, da necessidade de outras perspectivas, que tiveram origem em lugares diferentes dos tradicionalmente considerados

como sítios de formulação científica e epistemológica. A capacidade para perceber essa complexa situação é muito mais exigente do que aquela que propõe, simplesmente, a substituição de paradigmas.

## A possibilidade de “Razões Alternativas”<sup>2</sup>

Muitos outros pensadores podem ser estudados em relação à perspectiva deste subtítulo, considerando que, cada vez mais, surgem, de diversas partes do mundo subalternizado, vozes que ressoam, oportuna e consistentemente, contra as epistemologias hegemônicas. Cada um a seu modo, mas sempre denunciando o sistema auto-referenciado etnocêntrico, ou melhor, norte-americano-eurocêntrico, branco, cristão e masculino, dá sua contribuição para que saíamos da verdadeira aporia da crítica eurocêntrica do eurocentrismo. Suas preocupações com um conhecimento construído a partir de outros referenciais, diferentes dos consagrados pelo sistema paradigmático ocidental, têm emergido de todos os lados do planeta. Dentre eles há que se destacar Darcy Ribeiro, Édouard Glissant, Edward W. Said, Enrique Dussel, Paulo Freire e Walter D. Mignolo – todos originários, sintomaticamente, dos países colonizados ou dominados pelo imperialismo pós-colonial.

Como se verá mais adiante, o “estrabismo epistemológico”, que antes parecia ser um limite, um signo de inferioridade gnosiológica e epistemológica, vem apresentando-se como uma vantagem, como uma vantagem comparativa para a percepção da complexa realidade contemporânea. Voltaremos ao tema da “dupla mirada” dos povos

2. As aspas, aqui, se justificam, como se verá mais adiante, no próprio texto.

colonizados, política e simbolicamente, com as reflexões em duas direções: a) a dos que seguiram os grupos dos “estudos subalternos” e o do grupo *Neplanta*; b) a das pesquisas de Néstor García-Canclini sobre as “culturas híbridas”<sup>3</sup> e de Serge Gruzinski sobre as “culturas mestiças”,<sup>4</sup> que seguem caminhos semelhantes.

## 1. Epistemologias alternativas ou novos paradigmas?

Toda vez que se impõe um projeto político ou um pensamento a outrem e a reação a eles se autodenomina “alternativa”, mais nos convencemos de que se trata de uma inadequação, por uma série de razões, dentre as quais destacamos: a) a resistência à situação ou à formulação dominante se transforma, simplesmente, em reação, na medida em que se apresenta como um “outro encaminamento”, uma “outra solução” apenas substitutiva; b) toda proposta alternativa estabelece-se em segundo lugar, tendo como referência a substituída, já que a ela tem de recorrer para explicitar-se como diferente, para demonstrar a(s) alternatividade(s) contida(s) na proposta substitutiva.

Já destacamos esta fragilidade a propósito da discussão da globalização, quando, por exemplo, surgem expressões e conceitos como a “globalização alternativa”, a “outra globalização” etc. Nesse caso, propusemos o conceito de

3. Seu livro *Culturas híbridas: estratégias para entrar e sair da modernidade*, publicado, originalmente, em 1989, teve quatro edições em português, com uma reimpressão na última (a que tivemos como referência para este trabalho).

4. Com sua obra *Colonização do imaginário: Sociedades indígenas e ocidentalização no México espanhol – séculos XVI-XVIII* (2003).

“planetarização”, que não é uma mera reação à “globalização”, mas uma outra formulação, uma outra proposta, que não busca qualquer referência, nem teórica nem política, na primeira, ainda que seu antagonismo a ela seja radical por causa de seu próprio conteúdo e estratégias de implementação.

Assim, apenas provisoriamente estamos chamando de “alternativas” as epistemologias silenciadas pelo poder das hegemônicas,<sup>5</sup> sendo que algumas delas são muito mais antigas do que as dominantes. Na verdade, na perspectiva de Thomas Kuhn, que será examinado logo a seguir, seriam outros “paradigmas científicos”, que surgiram e que não se impuseram no “mercado das idéias”. Contudo, diferentemente de Kuhn, estamos convencidos de que estas imposições nem sempre ocorrem por razões científicas e epistemológicas, mas que, ao contrário, na maioria das vezes, algumas se tornam hegemônicas por razões de poder, silenciando e subalternizando outras.

## 2. Críticas eurocêntricas do eurocentrismo?

Dois, entre outros autores europeus – Boaventura de Souza Santos e Serge Gruzinski –, desenvolveram críticas poderosas contra a Razão Hegemônica e concepções generosas sobre os povos “epistemologicamente colonizados”, ainda que, seguramente por causa de seus contextos

5. A utilização provisória, aqui, não é força de expressão. É que os grupos de discussão dos Paradigmas do Oprimido ainda não chegaram a um consenso quanto à denominação mais adequada e que traduza a identidade das concepções científicas e epistemológicas não referenciada apenas nas suas antagonônicas.

específicos (europeus), não tenham conseguido superar uma posição eurocêntrica.

O primeiro trabalha o conceito de “epistemologia da visão” que, contraposta à “epistemologia da cegueira”, cria uma tensão entre conhecimento, regulação e emancipação (Santos, 2000, p.246). Entretanto, considera esta tensão como intrínseca à modernidade e parece não perceber a outra – e simultânea – cara da modernidade que é a “colonialidade”, como destaca Walter Mignolo. Mesmo propondo uma “epistemologia dos conhecimentos ausentes”, o sociólogo português parece não conseguir entender que o silêncio dos dominados e das dominadas não é deles nem delas, mas que é um silêncio imposto. Portanto, seria melhor falar de uma “sociologia dos silenciados” e, não, de uma “sociologia do silêncio”, como é sua sugestão em outra obra (2005).

Serge Gruzinski, estudando a colonização da cultura dos povos “nativos”, que viviam no México pré-hispânico, fala de “cultura mestiça” e constata que os indígenas lançavam um duplo olhar, “ao mesmo tempo sensível aos cânones do passado [náhuatl] e aberto para relações novas” (2003, p.103). Todavia, o conceito de “mestiçagem cultural” está mais próximo da aculturação espanhola dos indígenas do que do reconhecimento de seu próprio conhecimento. A profunda análise que faz no exame dos *codex* (“pinturas” de signos pictográficos) e nas *relaciones* (escrita com signos fonéticos espanhóis a partir dos questionários dos dominadores) do século 16 demonstra como os nativos foram capazes de assimilar e adaptar os códigos dominantes, mas sempre no sentido de sua aculturação e dominação e, portanto, sua submissão ao imaginário hegemônico.

Percebe-se que Boaventura de Souza Santos avança mais que Serge Gruzinski e chega mais próximo dos pesquisadores sociais que buscam resgatar as epistemologias silenciadas. Sua proximidade de uma “epistemologia alternativa” deriva, seguramente, de sua posição em uma sociedade que, na realidade, está situada no sul do norte, ou seja, que se localiza em uma formação social (Portugal) que sempre esteve, com exceção do século 16, oprimida no interior do contexto europeu.

Da mesma maneira, os autores que examinaremos, a partir daqui, superaram, a nosso juízo, a visão norte-americana e eurocêntrica ou, pelo menos, perceberam a possibilidade de sua superação, porque viveram experiências colonizadas.

Nesta parte do texto, examinaremos algumas das possibilidades de “epistemologias alternativas”, não esquecendo que outras são possíveis, especialmente as mencionadas no início deste trabalho, e sobre as quais falaremos, resumidamente, em primeiro lugar.

## 2.1. Walter Mignolo e a Razão Fronteiriça ou Liminar

Walter Mignolo, um argentino que vive nos Estados Unidos, trabalha na Universidade de Duke (Ohio) e pertence ao grupo dos “estudos subalternos” (*subaltern studies*) que, inicialmente, em 1982, era somente um conjunto de intervenções na escrita da História Moderna da Índia para, depois, tornar-se uma designação geral de um campo de pesquisa próximo dos estudos sobre o pós-colonialismo.

Mignolo é um dos editores da revista *Neplanta*, que significa, como já explicado, “viver entre” (em náhuatl);

segundo sua própria expressão, “o *viver entre* inscrito em *Neplanta* não é feliz lugar na posição média, mas uma referência para uma questão geral de conhecimento e poder” (2000, p.2). A construção mais importante de Mignolo é sua formulação de uma racionalidade que denominou “conhecimento liminar”, desenvolvida na obra *Local histories/global designs: coloniality, subaltern knowledges and border thinking* (2000).<sup>6</sup>

O autor assim define o conhecimento liminar ou fronteiriço:

(...) usarei a palavra *gnosologia* para indicar um discurso sobre a gnosis e tomarei a gnosis, no sentido do conhecimento geral, incluindo *doxa* e *episteme*. A gnosis fronteiriça, como conhecimento em uma perspectiva subalterna, é o conhecimento concebido desde as margens externas do sistema mundial colonial/moderno; gnosologia marginal, enquanto discurso sobre o saber colonial é concebido na interseção conflitiva do conhecimento produzido desde a perspectiva dos colonialismos modernos (retórica, filosofia, ciência) ou de conhecimento produzido na perspectiva das modernidades coloniais na Ásia, África, nas Américas e no Caribe. (Mignolo, 2003, p. 33)

Mignolo acrescenta que o “conhecimento liminar”, como o traduziram os brasileiros, é uma reflexão crítica, a partir das margens internas e externas do sistema mundial

6. Na edição brasileira (2003) *border thinking* (pensamento da fronteira) foi traduzido como “pensamento liminar”. Cabe destacar que, curiosamente, em inglês, o termo *border* não é usado para designar as fronteiras entre os conhecimentos: “*Frontier* is used figuratively, whereas *border* is not: the frontiers of knowledge, science etc.” (Oxford Advanced Learner’s Dictionary, p. 127).

colonial moderno. Neste sentido, Boaventura de Souza Santos e Serge Gruzinski estariam inscritos no universo dos pensadores das margens internas.

## 2.2. Darcy Ribeiro e a Razão Mestiça

Diferentemente de Serge Gruzinski, que também fala de uma cultura mestiça, Darcy Ribeiro a descreve como uma racionalidade superior às que lhe deram origem. É bastante conhecida a tipologia que faz das formações sociais, dividindo-as em “povos testemunha” (os meso-americanos e andinos), “povos transplantados” (europeus no Novo Mundo) e “povos novos” (mestiços do Novo Mundo). Atribui-se uma vantagem epistemológica aos últimos porque, segundo Ribeiro (1995, p.13):

Foi desindianizando o indígena, desafricanizando o negro, deseuropeizando o europeu e fundindo suas heranças culturais que fizemos a nós mesmos. Somos, em consequência, um povo síntese, mestiço, na carne e na alma, orgulhoso de si mesmo, porque, para nós, a mestiçagem jamais foi um crime ou pecado.

Ribeiro sublinha que o caráter mestiço não só é uma identidade específica, como uma marca de superioridade epistemológica potencial, pela capacidade de dupla mirada.

## 2.3. Édouard Glissant e a Razão Criolla

Poeta, novelista e filósofo, o escritor caribenho Édouard Glissant, inicialmente, aderiu à tese da “negritude”, chegando muito próximo das idéias de Frantz Fanon – uma

das mais importantes referências de Paulo Freire para a elaboração da *Pedagogia do oprimido*.

Freqüentemente, reporta-se aos conceitos que desenvolveu sobre “criolização”, “relação” e “Mundo-todo” ou “terra-mundo”, no sentido de localizar-se na trincheira dos defensores das “epistemologias alternativas” às teorias do conhecimento hegemônicas. Fundou, em 1959, a Frente de Antilhano-Guianense de Autonomia, que acabou lhe valendo um exílio. Voltou à Martinica em 1965 e, então, fundou o Instituto Martiniquense de Estudos. Vive, atualmente, em Nova Iorque e desde 1995 é “distinguished professor” de literatura francesa na Universidade da Cidade de Nova Iorque.

Glissant chega a uma perspectiva diferente do hibridismo, porque vê a possibilidade histórica de uma civilização sem hegemonia. A “criolização” “é o encontro, a interferência, o choque, as harmonias e desarmonias entre as culturas do mundo” (Glissant *apud* Mignolo, 2003, p.71), é “a rearticulação de projetos globais na perspectiva das histórias locais” (idem, *ibidem*).

#### 2.4. Néstor García-Canclini e a Razão Híbrida

Nascido na Argentina, em 1939, Néstor García-Canclini é professor e pesquisador na Universidade Nacional Autônoma do México (Unam), na unidade de Iztapalapa, desde 1990, onde coordena os estudos sobre cultura. Publicou *Culturas híbridas: estratégias para entrar y salir de la modernidad*, em 1990, no México, que foi traduzido para o português e, no Brasil, alcançou sua segunda edição, em 1998.

García-Canclini entende a hibridização como “processos socioculturais nos quais estruturas ou práticas discretas,

que existiam como formas separadas, se combinam para gerar novas estruturas, objetos e práticas” (García-Canclini, 2007), destacando que as “formas separadas” não são puras, mas o resultado de hibridizações anteriores.

Por mais que defenda sua metáfora biológica, o autor não consegue superar a inadequação de sua aplicação ao campo social, nem a esterilidade contida no significado original de seus resultados. Que os processos de hibridização ocorreram na história e que, a partir do século 20, estes processos estão exacerbando-se não há dúvidas; mas entre o que ocorre na realidade e o horizonte cultural da humanidade, a utopia humana, há uma grande distância.

Há uma superioridade gnosiológica do conceito de hibridização sobre o de “tradução cultural”, porque supera a perspectiva hegemônica de quem traduz. A idéia de “relação transversal” de Glissant está, também, muito perto da primeira.

#### 2.5. Enrique Dussel e a Razão Exterior

Enrique Dussel, que vive no México, consciente ou inconscientemente, elaborou uma poderosa insinuação do que poderia ser uma epistemologia alternativa-síntese, a que podemos denominar de “Razão Exterior”. No nosso entendimento, não chegou a formulá-la claramente porque acabou se enveredando por outras preocupações. Mas, pelo menos, a insinuou, deixando uma vasta trilha de possibilidades para se pensar outros saberes e outras epistemologias como possibilidades diferentes às formulações hegemônicas euro-norte-americanas.

Enrique Dussel Ambrosini teve uma intensa e diversificada formação acadêmica. Nascido em Mendoza (Argentina),

em 1934, radicou-se no México, onde vive desde seu exílio, em 1975, obtendo uma segunda nacionalidade. Licenciado em Filosofia quando ainda estava em Mendoza, em 1957, concluiu o doutorado, também em Filosofia, na Universidade Complutense de Madri, dois anos depois. Licenciou-se uma segunda vez, em Ciências da Religião, no Instituto Católico de Paris, dez anos depois de sua primeira graduação, doutorando-se, também uma segunda vez, em História, na Sorbonne, em Paris, em 1967.

A extensa e intensa vida acadêmica de Dussel é o resultado de sua formação e de suas atividades profissionais como professor de Ética no Departamento de Filosofia da Universidade Autónoma Metropolitana, também na unidade de Iztapalapa. Na Universidade Autónoma do México (Unam), é coordenador da Asociación de Filosofía y Liberación (Afyl). É ainda professor convidado de várias universidades na Europa e nos Estados Unidos: Frankfurt, Notre Dame, California State University, Vanderbilt University, Loyola University (Chicago), Duke University, Harvard University. Recebeu o título de *doctor honoris causa* da Universidade de Fribourg (Suíça), em 1981, e da Universidad Mayor de San Andrés, de La Paz, (Bolívia), em 1995.

Dussel é autor de mais de cinqüenta livros, publicados em diferentes idiomas, destacando-se: *Para una ética de la liberación latinoamericana* (Buenos Aires-Bogotá, Siglo XXI-Usta, 1973-1980, t. I-V); *Filosofía de la Liberación* (México, Edicol, 1977); *Ética comunitaria* (Madrid, Paulinos, 1986); *El último Marx (1863-1882) y la liberación latinoamericana* (México, Siglo XXI, 1990); *1492: El encubrimiento del Otro* (Madrid, Nueva Utopía, 1992); *Apel, Ricoeur, Rorty y la Filosofía de la Liberación* (Guadalajara,

Universidad de Guadalajara, 1993); *Historia de la filosofía latinoamericana y filosofía de la liberación* (Bogotá, Nueva América, 1994); *Ética de la Liberación en la edad de la Globalización y de la Exclusión* (México, Editorial Trotta-UAM.I-UNAM, 1998); *La Ética de la Liberación ante el debate de Apel, Taylor y Vattimo con respuesta crítica de K.-O.Apel* (México, Universidad Autónoma del Edo. de México, 1998); *Beyond Philosophy: History, Marxism, and Liberation Theology* (Maryland, Rowman and Littlefield, 2002); *Towards an Unknown Marx. A commentary on the Manuscripts of 1861-1863* (London, Routledge, 2001); *Hacia una Filosofía Política Crítica* (Bilbao, Desclèe de Brouwer, 2001).

Esta mais longa digressão sobre o pensador argentino-mexicano se deve ao fato de que ele conseguiu chegar ao umbral de uma nova geopolítica do conhecimento, na medida em que percebeu a necessidade da “exterioridade”, ou seja, a necessidade de localização do pensador colonizado pela ciência e pela epistemologia euro-norte-americana em um lugar exterior ao espaço circunscrito pelos referenciais desta racionalidade hegemônica. De fato, todo pensamento elaborado no âmbito dos referenciais mencionados, por mais crítico que seja, será sempre uma crítica norte-americano-eurocêntrica do norte-americano-eurocentrismo.

Lamentavelmente, parece que Dussel abandonou esta trilha para se dedicar a outros temas, mas continuou dando uma significativa contribuição, na medida em que descreveu e analisou, por exemplo, os processos civilizatórios que se desenvolveram na América Latina e que foram silenciados pelas racionalidades dominadoras, como, por exemplo, em *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão* (2002).

Ainda que tenha abandonado relativamente o conceito de “exterioridade” para abraçar ao que chama “analéctica”, Enrique Dussel continua dando sua contribuição epistemológica para a busca de uma saída da crítica eurocêntrica do eurocentrismo e esse conceito deve ser resgatado para a construção do que chamamos “Razão Exterior”.

Para nós, povos ex-colonizados, não é fácil – talvez, seja mais difícil do que para nossos colonizadores – renunciar aos instrumentos de uma Razão Etnocêntrica que nos foi imposta, para vê-la como “uma entre outras”, e não como “a razão” única, em um processo de resgate de razões silenciadas por ela. A sugestão de Dussel, com o conceito de “exterioridade”, é exatamente a de que devemos tentar nos localizar na exterioridade da Razão Hegemônica (ocidental, branca, masculina e cristã), transformando a geopolítica da enunciação científico-epistemológica. Os problemas aí são imensos, porque há que se iniciar pela discussão da linguagem mesma de que os ex-colonizados lançam mão, para não se cair, em todo momento, na tentação do idioma exclusivista do Ocidente branco, masculino e cristão. Este trabalho exigirá o trabalho de muitas pessoas, ou até mesmo de muitas equipes, durante muitos anos.

Portanto, a contribuição sintética de Dussel é a de que é necessário situar a formulação do pensamento alternativo, qualquer que ele seja, na exterioridade do universo da Razão ocidental hegemônica.

## Paulo Freire e as Razões Oprimidas

Até hoje, Paulo Freire não entrou, na dimensão que deveria, a nosso juízo, no universo acadêmico, especialmente no espaço universitário brasileiro. E mesmo que a contribuição dele seja

consensual, especialmente no campo da alfabetização de adultos e da defesa dos(as) oprimidos(as), sua presença científica e epistemológica não o tem sido, assim, não tem merecido o devido reconhecimento. As causas do não-reconhecimento não são muitas, mas dentre elas podem ser destacadas: a) a indiferença olímpica dos *scholars* em relação a sua obra, que consideram até interessante por suas intuições, mas muito próxima do ensaísmo, do gênero literário e, portanto, longe do rigor científico; e b) o credencialismo instalado na instituição universitária que não reconhece, por mais ricas que sejam, as idéias de quem não é portador da titulação aí requerida.<sup>7</sup>

Mais recentemente, temos observado que é necessário acrescentar mais um fator, e este parece ser o mais importante: um dos mais enfáticos componentes da concepção freiriana atribui uma vantagem gnosiológica e epistemológica ao saber dos(as) oprimidos(as), propondo, por isto, uma “pedagogia do oprimido” e, não, uma “pedagogia para o oprimido”. Talvez esteja ainda o rechaço acadêmico a suas análises e proposições evidenciando uma espécie de reserva de mercado gnosiológica.

Felizmente, porém, nos últimos anos, a distância acadêmica em relação ao pensamento de Paulo Freire tem diminuído, dado que as instituições universitárias e de pesquisa, em diversas partes do mundo, têm procurado, cada vez mais, aproximar-se dos referenciais freirianos,

7. Embora Paulo Freire tenha recebido o título de doutor *honoris causa* em dezenas das mais importantes universidades do mundo, em uma evidente demonstração da relevância, seja de seu trabalho de intervenção educacional, seja de sua reflexão pedagógica, ele não percorreu todos os níveis do “credencialismo” exigidos nos meios acadêmicos: graduação, mestrado, doutorado, pós-doutorado. Pelo contrário, com relativa idade, conseguiu obter simplesmente a graduação em Direito, sem dedicar-se depois a esta profissão.

reconhecendo-os como uma das mais importantes expressões do processo de construção científica e epistemológica dos fins do século 20. Deste modo, quanto mais se dá a expansão do legado de Paulo Freire fora do Brasil e em diversos campos da reflexão, tanto mais seu pensamento é reconhecido internamente, diminuindo-se a resistência que se transforma, progressivamente, em referência.

Neste texto, pretendemos demonstrar que Paulo Freire contribuiu para o desenvolvimento de umas das perspectivas científicas e epistemológicas que vem se explicitando como, talvez, a mais revolucionária neste início de século.

Paulo Freire nasceu em 1921 e faleceu em 1997, portanto, com um itinerário de cerca de 76 anos de uma existência intensa.

Teve uma formação intelectual marcada pelos limites que caracterizavam qualquer jovem de família pobre da periferia do capitalismo na primeira metade do século 20. Concluiu suas primeiras letras e o ensino secundário com dificuldade, uma vez que a famosa “crise dos anos 20”, que se estendeu até a década subsequente do entre guerras, impactou o Nordeste brasileiro profundamente e de maneira particular a família de Paulo Freire. Mais tarde, com cerca de 20 anos de idade, ingressou na Faculdade de Direito, graduando-se, embora tenha desistido da profissão de advogado em sua primeira causa: seu ganha pão, em sua experiência inicial como profissional das leis dependeria da ruína de um jovem dentista que comprara seus equipamentos a crédito e não tinha como saldar a dívida. Paulo Freire sacrificou sua sobrevivência para não ameaçar a sobrevivência de outro profissional, jovem, que também iniciava sua carreira.

Em 1944, casou-se com Elza Maia Costa Oliveira; certamente por sua influência, caminhou cada vez mais em direção ao universo da educação e da pedagogia. Além de dar aulas de Português no Colégio Osvaldo Cruz – onde estudara –, iniciou seu trabalho no Serviço Social da Indústria (Sesi)<sup>8</sup> de Pernambuco dois anos depois, colhendo muita experiência para suas futuras intervenções na educação e para suas formulações pedagógicas.

Suas primeiras experiências com a alfabetização de adultos, usando metodologia e procedimentos inéditos, obtiveram expressivos resultados e logo repercutiram no aparato do governo federal, até o ponto em que o próprio presidente da República, por meio do ministro da Educação, o convidou para replicar a experiência dos Círculos de Cultura no âmbito nacional.

A coordenação nacional da campanha de alfabetização não pôde ser desenvolvida por causa do golpe militar de 1964 que interrompeu qualquer possibilidade de implementação das políticas iniciadas pelo “governo nacional desenvolvimentista” anterior.<sup>9</sup> Neste momento, Paulo Freire foi preso e, somente depois de mais de dois meses, conseguiu exilar-se, sucessivamente, na Bolívia, no Chile, nos Estados

8. Na primeira metade do século 20, foram criados no Brasil os “Serviços Nacionais”, nos três setores das atividades profissionais: na indústria, o Serviço Nacional de Aprendizagem Industrial (Senai); no comércio, o Serviço Nacional de Aprendizagem Comercial (Senac); e no setor primário da economia, o Serviço Nacional de Aprendizagem Rural (Senar). Pouco depois foram criados o Serviço Social da Indústria (Sesi) e o Serviço Social do Comércio (Sesc), para dar assistência a seus respectivos trabalhadores.

9. Para conhecer mais detalhes sobre este período da história do Brasil, veja-se meu texto “Contextualização” no livro de Paulo Freire *Educação e atualidade brasileira* (Romão, 2002).

Unidos e, finalmente, em Genebra (Suíça), permanecendo fora de seu país por cerca de quinze anos.

Como registrei em *Pedagogia dialógica*, “tudo se perdeu, inclusive a Pátria, mas tudo se ganhou; Paulo Freire, então, se tornou em um cidadão do planeta e o mundo ganhou sua obra e sua obra ganhou o mundo” (Romão, 2002, p.34).

Desde *Educação e atualidade brasileira*, publicado em 1959, em uma edição “doméstica”, seguiram-se *Pedagogia do oprimido*, *Educação como prática da liberdade* e tantas outras obras, pessoais ou em co-autoria, mas sempre com a retomada e atualização de idéias esboçadas nas primeiras. Paulo Freire demonstra, com o exemplo de sua própria escrita, que qualquer legado científico pode ser preservado somente se for reinventado em cada contexto específico.

Sobre Paulo Freire, muito se escreveu. Segundo seu mais autorizado biógrafo, Moacir Gadotti, “para se ter uma idéia, o educador norte-americano Donald Macedo enumerou, em 1987, aproximadamente seis mil títulos entre livros e artigos sobre Paulo Freire, somente na língua inglesa” (s/d, p. 12). Em 1996, quando escreveu *Paulo Freire: uma biobibliografia*, Gadotti revelou que este número se tornara muito grande de acordo com o estudo realizado por Admardo Serafim de Oliveira, precocemente tirado do mundo dos vivos, e completado por Paulo Roberto Padilha, sem falar das inúmeras homenagens, concessões de títulos *honoris causa*, criação de cátedras livres, cátedras permanentes, grupos de intervenção e de pesquisa e, finalmente, de institutos Paulo Freire (IPFs), por todos os continentes. Depois de sua morte, a partir de 1998, os membros dos IPFs realizaram, de dois em dois anos, os encontros internacionais do Fórum Paulo Freire.

O primeiro foi em São Paulo (Brasil), em 1998; o segundo em Bolonha (Itália), em 2000; o terceiro em Los Angeles (Estados Unidos), em 2002; o quarto na cidade do Porto (Portugal), em 2004; o quinto em Valência (Espanha), em 2006. O VI, em São Paulo (Brasil), em 2008, com a temática da globalização e seus impactos sobre os sistemas educacionais, os movimentos sociais etc. Os encontros internacionais congregam freirianos de todo o planeta na discussão sobre temáticas “epocais”, como dizia Paulo Freire, de cada contexto específico.

Paulo Freire desenvolveu uma síntese que abre espaço para abrigar toda as “epistemologias alternativas”. Ao propor a escuta, nos Círculos de Cultura, a todas as expressões, inclusive, às dos oprimidos, na verdade Paulo Freire sintetizou não somente a possibilidade do resgate das racionalidades silenciadas, como também o das epistemologias contemporâneas que tentam a construção de uma nova geopolítica do conhecimento fora do âmbito das epistemologias hegemônicas. Em suma, ele não só faz emergir as Razões Oprimidas, como também as histórias sociológicas do conhecimento (ou as sociologias históricas do conhecimento), que não se confundem com as epistemologias hegemônicas e que são capazes enxergar outros lugares de enunciação científica, fora dos universos tradicionais dessas enunciações. Mais ainda: demonstrando, em *Pedagogia do oprimido*, que somente os(as) oprimido(as), em se libertando, libertam também seus(suas) opressores(as), acabou por potencializar que esses novos espaços de enunciações apresentam vantagens sócio-históricas de conhecimento sobre os espaços das enunciações hegemônicas, em todos os campos das realizações humanas.

E é nas tentativas de atualização das potencialidades aí emergidas que se desenvolve o trabalho dos diversos grupos de intervenção e pesquisa da Cátedra dos Oprimidos, do Instituto Paulo Freire.

## Inconclusão: para uma Razão Oprimida

Pode parecer *blague* terminar um texto com o subtítulo de “inconclusão”. Contudo, não se trata disso nem, muito menos, de uma tentativa de causar espécie. Trata-se, pelo contrário, de uma razão profundamente epistemológica, do ponto de vista freiriano. Se Paulo Freire considera como fundamento da ontologia humana a autoconsciência a respeito da própria incompletude, inacabamento e inconclusão humanos, implicando com isso uma “epistemologia”<sup>10</sup> também incompleta, inconclusa e inacabada, não se pode concluir o que quer que seja, porque cada conclusão é, na verdade, uma inconclusão, a provocar mais indagações.

Também constante do subtítulo, a expressão “Razão Oprimida”, merece uma explicação: no singular, pode traír a intenção de quem está convicto sobre a existência de várias racionalidades oprimidas. Contudo, permitimo-nos mantê-la para os efeitos deste texto, no sentido de que se trata de uma racionalidade-síntese, aberta a todas as enunciações, oriundas de todos os espaços, evidentemente

10. A partir daqui cabem as aspas em “epistemologia”, primeiramente porque são “epistemologias” e, em segundo lugar, elas aí continuariam, porque apenas como força de expressão poderemos falar em epistemologias, dado que a crítica dos conhecimentos somente poderá ser feita como reconstituição sócio-histórica desses mesmos conhecimentos.

defendendo a maior legitimidade científico-epistemológica das racionalidades silenciadas e subalternizadas.

Sabe-se que há grupos trabalhando para o resgate das vozes científicas e epistemológicas silenciadas, desde os próprios europeus até os ex-colonizados, que tentam superar a crítica europeia do eurocentrismo, como o grupo dos “estudos subalternos” e o movimento *Neplanta*, que se iniciou como uma publicação periódica.

A expressão “estudos subalternos” não parece adequada, porque conota uma inferioridade científica e epistemológica; uma terminologia próxima, porém, denunciadora da dominação cultural, como “estudos subalternizados”, talvez fosse melhor.

Queremos destacar que a Cátedra do Oprimido, da *Universitas* Paulo Freire (Unifreire), conta com muitos grupos de intervenção e pesquisa, constituindo o que se poderia denominar grupo dos “estudos oprimidos”, em que cada um estuda um aspecto das razões emudecidas, silenciadas, por exemplo, o grupo que estuda a música do(as) oprimidos(as), o outro que trabalha a saúde dos(as) oprimidos(as).

Todos têm como referência dois alertas do próprio Paulo Freire: a) não repetir suas idéias, mas recriá-las em cada diferente contexto; e b) que o(a) opressor(a) não liberta ninguém, nem a si mesmo. Recriando esta última assertiva, estes grupos tentam estender a todos os campos da criação humana o princípio da esterilidade do(a) opressor(a) e o da fecundidade do(a) oprimido(a).

Por isso, é provável que, considerando-se as dimensões e a complexidade da missão, tenhamos, talvez, que dedicar o resto de nossas vidas à tarefa de tornar visível esta hipótese tão atraente: a existência de Razões Oprimidas

que tenham desenvolvido “epistemologias alternativas”, que são competentes para a superação da crise da *gnosis* e da *episteme* que são hegemônicas, mas que não têm legitimidade científica.

Desenvolvido por equipes de quase duas dezenas de países, o projeto Globalização e Educação<sup>11</sup> acabou por provocar, na equipe brasileira, a discussão sobre a necessidade de aproximar mais os conceitos e categorias de Paulo Freire dos procedimentos do projeto. Como resultado das reflexões coletivas das equipes brasileiras, surgiu a idéia de se aplicar o Círculo de Cultura como instrumento de pesquisa, transformando-o em Círculo Epistemológico. Na verdade, tratou-se de mais um esforço de busca das Razões Oprimidas, porque com esta “técnica” até os pesquisados se transformam em sujeitos da pesquisa e da epistemologia aí envolvida.

Mais importante para os efeitos do que se quer aqui demonstrar é a vantagem gnosiológica comparativa atribuída por Paulo Freire aos oprimidos e às oprimidas, não por causa de uma suposta superioridade ontológica e epistemológica deles e delas, mas por sua posição no processo sócio-histórico. Somente aos oprimidos e às oprimidas interessa a reflexão sobre as relações de opressão, bem como somente a eles e a elas interessa a transformação dessas relações. É por isso que os dominantes decretam o fim da história, exatamente porque querem que a sociedade da qual usufruem os benefícios não se transforme. Além disso, ocupados(as) em se apropriar de tudo, não têm tempo nem

11. O projeto “Globalização e Educação” (*Educating the global citizen*) é um projeto de pesquisa, englobando os pesquisadores freirianos de cerca de dezesseis países e seu objeto é a verificação dos impactos do fenômeno da globalização nos sistemas nacionais de educação.

disposição para examinar as possibilidades de mudanças. São condicionados(as) pela estabilidade, pela ordem e pela regulação, pois estão preocupados(as) com a manutenção do *status quo* que lhes é vantajoso... Por isso, cristalizam a história. Os(as) oprimidos(as), ao contrário, sonham com as mudanças de uma formação social que só lhes exige sacrifícios e sofrimentos e, por isso, estão mais abertos à reflexão crítica. Além disso, como vivem no olho do furacão das contradições –, percebem a incoerência entre um discurso elitista que promete o paraíso para todos e que o realiza, ao preço do inferno para muitos, apenas para uma minoria –, são mais “potencializados” para uma Razão Dialético-Dialógica do que para uma lógica estrutural imobilista.

## Referências bibliográficas

- BHABHA, Homi K. *The location of culture*. New York: Routledge Classics, 2004.
- BRAUDEL, Fernand. *A gramática das civilizações*. São Paulo: Martins Fontes, 1989.
- DUSSEL, Enrique. *Ética da Libertação na idade da globalização e da exclusão*. 2. ed. Petrópolis (RJ): Vozes, 2002.
- EAGLETON, Terry. *Depois da teoria: Um olhar sobre os Estudos Culturais e o pós-modernismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005.
- ELIAS, Norbert. *O processo civilizador: Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993 (v. 1).
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizador: Formação do Estado e civilização*. Trad. Ruy Jungmann. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1994 (v. 2).
- ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

- FOUCAULT, Michel. *L'archéologie du savoir*. Paris: Gallimard, 1969.
- \_\_\_\_\_. In GORDON, C. (Ed.). *Power/ Knowledge: Selected Interviews and Other Writings*. New York: Pantheon Books, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979.
- \_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. 6. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- \_\_\_\_\_; MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- \_\_\_\_\_. *Educación y actualidad brasileña*. México: Siglo XXI, 2002.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/ Cortez, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL, s/d.
- \_\_\_\_\_. *Reading Paulo Freire; His life and work*. New York: State University of NY, 1994.
- GARCÍA-CANCLINI, Néstor. *Culturas híbridas: Estratégias para entrar e sair da Modernidade*. 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- GLISSANT, Édouard. *Introdução a uma poética da diversidade*. Trad. Nilce Albergaria Rocha, Juiz de Fora, MG: Ed. UFJF, 2005.
- Razões Oprimidas: introdução a uma nova geopolítica do conhecimento
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- \_\_\_\_\_. *Épistémologie et philosophie politique*. Paris: Denoël/Gonthier, 1978.
- GRAMSCI, Antonio. *Obras escolhidas*. São Paulo: Martins Fontes, 1978.
- GRUZINSKI, Serge. *A colonização do imaginário: Sociedades indígenas e colonização no México espanhol - séculos XVI-XVIII*. Tradução Beatriz-Perrone Moisés, Paulo: Companhia das Letras, 2003.
- HARDT, Michael; NEGRI, Antonio. *Multitude: War and democracy in the age of Empire*. New York: Penguin Books, 2005.
- KUHN, Thomas. *Estrutura das revoluções científicas*. 3. ed. São Paulo: Perspectiva, 1995.
- LAMPE, Armando (org.). *História e libertação: Homenagem aos 60 anos de Enrique Dussel*. Petrópolis, RJ: Vozes; São Paulo: CEHILA, 1996 (ed. bilíngüe).
- MANNHEIM, Karl. *Ideologia e utopia*. 2. ed. Rio de Janeiro: Zahar, 1972.
- MÉSZÁROS, István. *A educação para além do capital*. São Paulo: Boitempo, 2005.
- MIGNOLO, Walter. *Histórias locais/projetos globais: Colonialidade, saberes subalternos e pensamento liminar*. Tradução Solange Ribeiro de Oliveira, Belo Horizonte: Ed. UFMG, 2003.
- \_\_\_\_\_. Introduction: From Cross-Genealogies and Subaltern Knowledges to *Neplanta*. *Neplanta: Views from the South*. 1:1, Durham NC: Duke University Press, 2000, p. 1-8.
- OXFORD ADVANCED LEARNER'S DICTIONARY. Oxford: Oxford University Press, 1989 (2nd impression).
- QUIGLEY, Carroll. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.
- REICH, Wilhelm. *A irrupção da moral sexual repressiva*. São Paulo: Martins Fontes, s/d.

- REICH, Wilhelm. *Materialismo dialético e psicanálise*. 3. ed. Lisboa : Presença, 1977.
- \_\_\_\_\_. *O que é consciência de classe?* Porto: H. A. Carneiro, 1976.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: 1. Teoria do Brasil*. Petrópolis RJ: Vozes, 1978.
- \_\_\_\_\_. *O processo civilizatório: etapas da evolução sociocultural*. São Paulo: Cia. das Letras, 1998.
- \_\_\_\_\_. *O povo brasileiro; A formação e o sentido do Brasil*. 2. ed. São Paulo: Companhia das letras, 1996.
- \_\_\_\_\_. *O Brasil como problema*. 2. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1995.
- RIGHI, Ilda Ramke. *O processo do conhecimento na Pedagogia da Libertação: As idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis RJ: Vozes, 1995.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença*. São Paulo : Cortez, 2000.
- \_\_\_\_\_. *et al. Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo : Annablume/Unesp, 1996.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia dialógica*. São Paulo: Cortez/IPF, 2002.
- \_\_\_\_\_. Contextualização: *Paulo Freire e o Pacto Populista in FREIRE, Paulo. Educação e atualidade brasileira*. São Paulo: Cortez/IPF, 2001, p. XIII-XLVIII.
- \_\_\_\_\_. Paulo Freire: *Educador ou pensador do século XX, in GARCIA, Walter E. (org.). Educadores brasileiros do século XX*. Brasília: Plano, 2002, p. 283-322, v. I.
- ROMAO, J.E. *Dilemas e Desafios da Educação Contemporânea: uma (re) leitura de Paulo Freire no Cenário de Immanuel Wallerstein*. Revista Portuguesa de Educação. , v.18, p.7 - 21, 2005.
- SAID, Edward. *Cultura e imperialismo*. Trad. Denise Bottman. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- \_\_\_\_\_. *Reflexões sobre o exílio e outros ensaios*. Trad. Pedro Maia Soares. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

- SANTOS, Boaventura de Sousa. *O Fórum Social Mundial: manual de uso*. São Paulo: Cortez, 2005.
- \_\_\_\_\_. *A crítica da razão indolente: Contra o desperdício da experiência*. São Paulo: Cortez, 2000 (v.1).
- SANTOS, Boaventura de Sousa. *Um discurso sobre as ciências*. 13. ed. Lisboa: Afrontamento, 2002.
- \_\_\_\_\_. (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente: Um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- SANTOS, Jair Ferreira dos. *O que é pós-moderno*. São Paulo: Brasiliense, 2006.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. UFPB, 1997.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano: crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- TORRES, Carlos Alberto. *Democracia, educación y multiculturalismo*. México: Siglo XXI, 2001.
- TOYNBEE, Arnold J. *Um estudo de história*. Rio de Janeiro: E. W. Jackson, 1953.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *Le capitalisme historique*. Paris: La Découverte & Syrus, 2002.
- \_\_\_\_\_. *O sistema mundial moderno: A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa. Porto: Afrontamento, s/d. (v.1).
- \_\_\_\_\_. *O sistema mundial moderno: O mercantilismo e a consolidação da economia-mundo europeia*. Tradução. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto: Afrontamento, s/d. (v.II).
- \_\_\_\_\_. *Unthinking social science: The limits of nineteenth-century paradigms*. 2. ed. Philadelphia: Temple University Press, 2001.
- \_\_\_\_\_. *Utopística ou as decisões históricas do século vinte e um*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2003.

WALLERSTEIN, Immanuel. As estruturas do conhecimento ou quantas formas temos nós de conhecer. *In*: SANTOS, Boaventura de Sousa (org.). *Conhecimento prudente para uma vida decente*: Um discurso sobre as Ciências revisitado. São Paulo: Cortez, 2004, p.123-129.

\_\_\_\_\_. (org.). *Para abrir as ciências sociais*. Relatório da Comissão Gulbenkian sobre a reestruturação das ciências sociais. Lisboa: Europa-América, 1996.

WEBER, Max. *From Max Weber: Essays in Sociology*. Londres: Routledge & Kegan Paul, 1970 (org. H.H. Gerth e C. Wright Mills).

# 4

Moacir Gadotti<sup>1</sup>

## Reinventando Paulo Freire na escola do século 21

Confesso que, cada vez mais, gostaria de participar de congressos apenas como ouvinte. Com a idade e a experiência, alarga-se o campo da nossa ignorância e precisamos ouvir mais, precisamos contar com o outro para superar a nossa “incompletude” (Paulo Freire). Mas o pedido do querido amigo e irmão, professor Benno Sander, companheiro de utopias passadas e presentes, é, para mim, uma convocação. Sinto-me novamente convocado para um novo

---

1. **Moacir Gadotti** é doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra (Suíça), presidente do Conselho Deliberativo do Instituto Paulo Freire (São Paulo) e professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (Feusp). É autor de um grande número de publicações em que desenvolve uma proposta de formação crítica do educador orientada pelo paradigma da planetariedade.

desafio que aceito honrado e com prazer. O desafio que ele nos propôs é o de pensar a escola do século 21 reinventada a partir da reinvenção de Paulo Freire.

Lembro-me de Paulo como alguém que sempre **falava bem da escola**. Com base na minha leitura de Paulo Freire, em particular do seu livro *Pedagogia da autonomia* (1997), gostaria de falar da escola do século 21 como um lugar especial, um lugar de esperança e de luta. Já falamos muito mal da escola. Costumamos reclamar dos nossos professores como se eles fossem os responsáveis por todos os males da humanidade. Mas é na escola que passamos os melhores anos de nossas vidas, quando crianças e jovens. A escola é um lugar bonito, um lugar cheio de vida, seja ela uma escola com todas as condições de trabalho, seja ela uma escola onde falta tudo. Mesmo faltando tudo, nela existe o essencial: gente. Professores, alunos, funcionários e diretores. Todos tentando fazer o que lhes parece melhor. Nem sempre eles têm êxito, mas estão sempre tentando. Por isso, precisamos falar mais e melhor de nossas escolas, de nossa educação.

A escola é um **espaço de relações**. Nesse sentido, cada escola é única, fruto de sua história particular, de seu projeto e de seus agentes. Como lugar de pessoas e de relações, é também um lugar de representações sociais. Como instituição social, ela tem contribuído tanto para a manutenção quanto para a transformação social. Numa visão transformadora, ela tem um papel essencialmente crítico e criativo.

A escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir,

fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária. A escola não é só um espaço físico. É, acima de tudo, um modo de ser, de ver. Ela se define pelas relações sociais que desenvolve. E se ela quiser sobreviver como instituição, no século 21, precisa buscar o que é específico dela numa **sociedade de redes** e de **movimentos** que é a sociedade atual. A escola não pode mudar tudo e nem pode mudar a si mesma sozinha. Ela está intimamente ligada à sociedade que a mantém. Ela é, ao mesmo tempo, fator e produto da sociedade. Como instituição social, ela depende da sociedade e, para mudar-se, depende também da relação que mantém com outras escolas, com as famílias, **aprendendo em rede** com elas, estabelecendo alianças com a sociedade, com a população.

Não somos seres determinados, mas, como seres inconclusos, inacabados e incompletos, somos seres condicionados. O que aprendemos depende das *condições de aprendizagem*. Somos programados para aprender, mas o que aprendemos depende do tipo de *comunidade de aprendizagem* a que pertencemos. A primeira comunidade de aprendizagem a que pertencemos é a *família*, o grupo social da infância. Daí a importância desse condicionante no desenvolvimento futuro da criança. A escola, como segunda comunidade de aprendizagem da criança, precisa levar em conta a comunidade não-escolar dos aprendentes.

Quando os pais, mães ou outros responsáveis acompanham a vida escolar de seus filhos, aumentam as chances da criança aprender. Os pais precisam também continuar aprendendo. Se qualidade de ensino é aluno aprendendo, é preciso que ele saiba disso: é preciso “combinar” com ele, envolvê-lo como protagonista de qualquer mudança

educacional. O fracasso de muitos projetos educacionais está no fato de desconhecer a *participação dos alunos*. O aluno aprende quando o professor aprende; ambos aprendem quando pesquisam. Como diz Paulo Freire em sua *Pedagogia da autonomia*,

não há ensino sem pesquisa e pesquisa sem ensino. Esses quefazer se encontram um no corpo do outro. Enquanto ensino, continuo buscando, reprocurando. Ensino porque busco, porque indaguei, porque indago e me indago. Pesquiso para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquiso para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade. (1997, p.32)

Vivemos hoje numa sociedade de **múltiplas oportunidades de aprendizagem**, chamada de “sociedade aprendente”, na qual as conseqüências para a escola, para o professor e para a educação em geral, são enormes. Torna-se fundamental aprender a pensar autonomamente, saber comunicar-se, saber pesquisar, saber fazer, ter raciocínio lógico, aprender a trabalhar colaborativamente, fazer sínteses e elaborações teóricas, saber organizar o próprio trabalho, ter disciplina, ser sujeito da construção do conhecimento, estar aberto a novas aprendizagens, conhecer as fontes de informação, saber articular o conhecimento com a prática e com outros saberes.

Nesse contexto de impregnação da informação, o **professor** é muito mais um mediador do conhecimento, um problematizador. O aluno precisa construir e reconstruir o conhecimento a partir do que faz. Para isso, o professor também precisa ser curioso, buscar sentido para o que faz e apontar novos sentidos para o quefazer dos seus alunos. Ele deixará de ser um *lecionador* para ser um *organizador* do conhecimento e da aprendizagem.

Poderíamos dizer que o professor se tornou um aprendiz permanente, um construtor de sentidos, um cooperador e, sobretudo, um **organizador da aprendizagem**. Não há ensino-e-aprendizagem fora da “procura, da boniteza e da alegria”, dizia-nos Paulo Freire. A estética não está separada da ética. E elas se farão presentes quando houver prazer e sentido no conhecimento que construímos. Por isso, precisamos também saber o quê, por quê, para que estamos aprendendo.

Ninguém nega a importância da **escola** para a formação da cidadania e como forma de se preparar para o trabalho. Entretanto, muitos se perguntam para que servem esses anos de estudo. Por isso, saber distinguir o essencial do secundário é muito importante; saber distinguir o estrutural do conjuntural é decisivo. E saber aonde queremos chegar é crucial. Educar para quê? Com que mundo sonhamos? Como educar para um outro mundo possível? A escola é conseqüência de um longo processo de compreensão/realização do que é essencial, do que é permanente e do que é transitório para que um cidadão exerça criticamente a sua **cidadania** e construa um **projeto de vida** considerando as dimensões individual e coletiva para viver bem em sociedade.

O educador Paulo Freire foi um defensor da escola pública, que é a escola da maioria, das periferias, dos cidadãos que só podem contar com ela. A escola pública do futuro, numa visão cidadã freiriana, tem por objetivo oferecer possibilidades concretas de libertação para todos. Ele entendia a escola pública como “escola pública popular” (grande mote de sua gestão na prefeitura de São Paulo) como “escola cidadã”,

definida por ele, mais tarde, como “escola de companheirismo que vive a experiência tensa da democracia”, como expressão concreta da “escola pública popular”.

Como demonstra o professor José Eustáquio Romão em várias de suas obras, a escola cidadã é o resultado de um movimento crescente de renovação educacional tal como o movimento da Escola Nova no final do século 19, um movimento enraizado nas experiências das gestões populares e democráticas da escola, inspiradas na pedagogia freiriana. Caracteriza-se pelo pluralismo de instituições e de projetos político-pedagógicos.

Na Prefeitura Municipal de São Paulo, Paulo Freire defendeu a escola pública popular como escola autônoma, escola cidadã, mas teve dificuldades na sua implementação, inclusive por divergências na sua equipe e porque essa não era a concepção majoritária no Partido dos Trabalhadores, que havia conquistado o governo municipal. Penso que o subtítulo do seu livro *Pedagogia da autonomia*, “saberes necessários à prática educativa”, pode ser traduzido como “os saberes necessários ao educador para a construção da escola autônoma, da escola cidadã”. Porque esses saberes referem-se a uma pedagogia da educação como prática da liberdade e da autonomia. Essa idéia ele repetiu diversas vezes no Instituto Paulo Freire, um dos espaços onde mais ele analisou e refletiu sobre os últimos temas que o preocuparam, inclusive o tema da ecologia, com seu querido amigo Francisco Gutiérrez.

Considero que o título “pedagogia da autonomia” é uma espécie de reflexão crítica sobre o que conseguiu e o que não conseguiu realizar na Prefeitura Municipal de São Paulo e que, no ano em que ele a publicou (1997), representava uma “reinvenção” do que ele havia feito como secretário

municipal da Educação. Isso em nada tira a importância da sua obra como secretário. A repercussão reinventada do que ele fez pode ser percebida em numerosas prefeituras que adotaram, posteriormente, as mesmas prioridades que a gestão dele adotou em São Paulo. Na verdade, ele se identificava muito com essas novas experiências de gestão que estavam retomando o que ele havia feito, sem copiá-lo.

Às vezes, Paulo Freire sentia-se constrangido, quando alguns “seguidores” repetiam mecanicamente o que havia escrito, dito ou feito. Ele era radicalmente contrário aos “repetidores de idéias”. Sempre retomava suas idéias a partir do contexto onde se encontrava e, assim, nos deu exemplo de que não era um repetidor de suas próprias idéias. Era coerente com elas, sem repeti-las. Daí que, para mim, *Pedagogia da autonomia* representa não só seu último livro, mas um dos livros mais importantes que ele escreveu. Sem dúvida, o mais importante para a formação do professor e para o gestor público. Em sua última mensagem ele nos chama a atenção para a importância da formação do professor para a autonomia da escola. Para ele, a autonomia é uma conquista. Não é doação. A autonomia não distanciará as escolas de um padrão nacional de qualidade. Ao contrário, quanto maior for a autonomia da escola, maior será a sua capacidade de chegar a esse padrão.

O professor precisa saber muitas coisas para ensinar. Mas o mais importante não é **o que é preciso saber** para ensinar, mas **como devemos ser** para ensinar. O essencial é não matar a criança que existe dentro de nós. Matá-la seria uma forma de matar o aluno que está à nossa frente. O aluno só aprenderá quando tiver um projeto de vida e sentir prazer no que está aprendendo. O aluno quer saber, mas nem sempre quer aprender o que lhes é ensinado. Devemos

aprender com a rebeldia do aluno, que é um sinal de sua vitalidade, um sinal de sua inteligência e de seu desejo de aprender. Ela deve ser canalizada para a criatividade social e não para a violência.

Educar é sempre **impregnar de sentido** todos os atos da nossa vida cotidiana. É entender e transformar o mundo e a si mesmo. É compartilhar o mundo: compartilhar mais do que conhecimentos, idéias... compartilhar o coração. Numa sociedade violenta como a nossa, é preciso educar para o entendimento. Educar é também desequilibrar, duvidar, suspeitar, lutar, tomar partido, estar presente no mundo. Educar é posicionar-se, não se omitir.

Educar é reproduzir ou transformar, repetir servilmente aquilo que foi, optar pela segurança do conformismo, pela fidelidade à tradição, ou, ao contrário, fazer frente à ordem estabelecida e correr o risco da aventura; querer que o passado configure todo o futuro ou partir dele para construir outra coisa. Por tudo isso, ser professor é um privilégio. Não podemos imaginar um futuro sem ele. Um dos primeiros saberes da prática educativo-crítica, segundo Paulo Freire: “É o saber do futuro como um problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo” (*Pedagogia da autonomia*, p. 85).

Não se pode entender o pensamento pedagógico de Paulo Freire descolado de um **projeto social e político**. Por isso, não se pode “ser freiriano” apenas cultivando suas idéias. Isso exige, sobretudo, comprometer-se com a construção de um “outro mundo possível”. Sua “pedagogia sem fronteiras” é um convite para transformar o mundo. Esta

afirmação de Paulo Freire tem tudo a ver com o lema do Fórum Social Mundial (FSM): “um outro mundo é possível”. É para construir esse outro mundo possível que Paulo Freire propôs a sua “pedagogia da luta”, expressão que define a essência de sua obra segundo Carlos Alberto Torres. É para isso que ensinamos e aprendemos: colocamos nosso saber à disposição de uma causa. O **FSM** não teria sido criado no Brasil, em 2001, sem a trajetória de mais de meio século de lutas do movimento da **educação popular**, do qual Paulo Freire é um dos grandes inspiradores.

Dentre os inúmeros fóruns gerados a partir do FSM, destaca-se, sem dúvida, o Fórum Mundial de Educação (FME). Contra a ofensiva neoliberal, crescente neste século, também no campo da educação, o **FME** aprovou, em sua quinta edição, realizada em Nairóbi (Quênia), no final de janeiro de 2007, uma Plataforma Mundial em defesa do direito à educação pública e contra a mercantilização da educação. Nesse contexto, o FME representa uma força real de resistência às ameaças das políticas neoliberais e, ao mesmo tempo, uma esperança de construção da educação necessária para um “outro mundo possível”.

O que é educar para um outro mundo possível? Educar para um outro mundo possível é *visibilizar* o que foi escondido para oprimir, dar voz aos que não são escutados; é educar para *conscientizar*, para *desalienar*, para *desfetichizar*, para *desmercantilizar* a vida; é educar para a emergência do que ainda não é, o ainda-não, a utopia; é também educar para a *ruptura*, para a *rebeldia*, para a *recusa*; é fazer da educação, tanto formal, quanto não-formal, um espaço de *formação crítica e cidadã*, e não apenas de formação de mão-de-obra para o mercado; é inventar novos espaços de formação alternativos ao sistema formal de educação e

negar a sua forma hierarquizada numa estrutura de mando e subordinação; é educar para mudar radicalmente nossa maneira de produzir e de reproduzir nossa existência no planeta, portanto, é uma *educação para a sustentabilidade*.

Paulo Freire deixou marcas profundas em muita gente, enquanto pessoas humanas e enquanto profissionais. Não apenas pelas suas idéias, mas, sobretudo, pelo seu compromisso ético-político. Foi assim que, em Los Angeles, no dia 12 de abril de 1991, numa reunião com educadores e amigos, entre eles Carlos Alberto Torres e eu, Paulo Freire ficou entusiasmado com a idéia da criação de um instituto, já sugerida no Brasil por José Eustáquio Romão e Walter Esteves Garcia e, mais tarde, secundada por Francisco Gutiérrez. Seu desejo era encontrar uma forma de reunir pessoas e instituições do mundo todo que, movidas pela mesma utopia de uma educação como prática da liberdade, pudessem refletir, trocar experiências, desenvolver práticas pedagógicas nas diferentes áreas do conhecimento que contribuíssem para a construção de um mundo com mais justiça social e solidariedade. Assim surgiu o **Instituto Paulo Freire** (IPF).

Hoje, Paulo Freire já não está entre nós, ou melhor, está em todos os nós da rede que teceu. O IPF está hoje presente em mais de vinte países, buscando manter viva a sua luta, continuando e reinventado Freire. Não se pode continuar Paulo Freire sem reinventá-lo. Para esta tarefa não designou uma ou outra pessoa ou instituição. Esta tarefa ele deixou a todos nós, a todas e a todos que estão comprometidos com a causa dos oprimidos.

Para nós, do IPF, Paulo Freire continua sendo, no século 21, a grande referência de uma educação como prática da liberdade. Ele pode ser comparado a muitos educadores do

século 20, mas nenhum, melhor do que ele, formulou uma **pedagogia dos silenciados** e da responsabilidade social, ao mesmo tempo dos oprimidos, dando-lhes voz, e daqueles que não são oprimidos, mas estão comprometidos com eles e com eles lutam. Colocar Paulo Freire no passado é não querer mexer na cultura opressiva de hoje.

Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das idéias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade compartilhada por todos os seus leitores e todos os que o conheceram de perto: o **respeito à pessoa**. Paulo sempre foi uma pessoa cordial, generosa, muito respeitosa. Podia discordar das idéias, mas respeitava a pessoa, mostrando um elevado grau de civilização.

A pedagogia do diálogo, que pensou e praticou, fundamenta-se numa filosofia pluralista. O **pluralismo** não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era, acima de tudo, um humanista. Seria a única forma de “classificá-lo” hoje.

É preciso reiterar que a força da obra de Paulo Freire não está só na sua teoria do conhecimento, mas em ter insistido na idéia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não só convenceu tantas pessoas em tantas partes do mundo pelas suas teorias e práticas, mas também porque despertava nelas a capacidade de sonhar com uma realidade mais humana, menos feia e mais justa. Como legado, nos deixou a utopia.

Estamos diante de um educador que não se submeteu a correntes e tendências pedagógicas e criou um pensamento vivo orientado apenas pelo **ponto de vista do oprimido**. Essa é a ótica básica de sua obra, à qual foi fiel a vida toda: a perspectiva do oprimido. Esse compromisso nós podemos encontrar já na dedicatória do seu livro mais importante, *Pedagogia do oprimido*, escrito no Chile, em 1968: “Aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam”.

A pergunta que podemos fazer hoje é a seguinte: esse ponto de vista é ainda válido no século 21? Caso não seja válido, já não haveria mais por que continuar lendo Paulo Freire. Ou melhor, Paulo Freire seria um autor já superado, porque sua luta pelo oprimido estaria superada. Ele passaria para a história como um grande educador, mas que não teria mais nada a dizer para o nosso tempo. Pelo contrário, a sua pedagogia continua válida, não só porque ainda há opressão no mundo, mas porque ela responde a necessidades fundamentais da **educação de hoje**. A escola e os sistemas educacionais encontram-se hoje frente a novos e grandes desafios diante da generalização da informação na sociedade que é chamada por muitos de “sociedade do conhecimento”, de sociedade da aprendizagem. As cidades estão se tornando educadoras e aprendentes, multiplicando seus espaços de formação. A escola, nesse novo contexto de impregnação do conhecimento, não pode ser mais um espaço, entre outros, de formação. Precisa ser um espaço organizador dos múltiplos espaços de formação, exercendo uma função mais formativa e menos informativa. Precisa tornar-se um “círculo de cultura”, como dizia Paulo Freire, muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora.

Nesse contexto, o pensamento de Paulo Freire é mais atual do que nunca, pois, em toda a sua obra, ele insistiu nas metodologias, nas formas de aprender e ensinar, nos métodos de ensino e pesquisa, nas relações pessoais, enfim, no diálogo. Devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como a um guru, mas para ser lido como um dos maiores educadores críticos do século 21. Honrar um autor é sobretudo estudá-lo e revê-lo criticamente, retomar seus temas, seus problemas, seus questionamentos.

Nisso ele mesmo nos deu um belo exemplo. Paulo retomava com frequência os mesmos temas e problemas. Como ele afirma em sua *Pedagogia da autonomia*,

Não creio, porém, que a retomada de problemas entre um livro e outro e no corpo de um mesmo livro enfade o leitor. Sobretudo quando a retomada do tema não é a pura repetição do que já foi dito. No meu caso pessoal retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. (1997, p.14)

Há algo que permanece constante no pensamento dele: a sua preocupação ética, seu compromisso com os “condenados da Terra” (*Pedagogia do oprimido*), com os “excluídos” (*Pedagogia da autonomia*). Seu ponto de vista foi sempre o mesmo. O que há de diferente é a ênfase em certas problemáticas que, estas sim, vão se diversificando e evoluindo.

Em 2002, estive na Universidade da Califórnia, Los Angeles (Ucla), durante a realização do II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, organizado pelo Instituto Paulo Freire daquela cidade, e falei de **duas perspectivas opostas de mundo**, de humanidade, nesta

primeira década do milênio. Perspectiva significa “ponto de vista”, que é a vista de um ponto, de um lugar. Daí eu ter escolhido como perspectivas a de dois lugares: a de **Washington** e a de **Angicos**.

Paulo Freire nos incitava a ler o mundo. Lemos o mundo a partir do espaço, do lugar onde nos “ubicamos”, para me utilizar de uma expressiva palavra da língua espanhola. Não se trata de um lugar fixo, pois estamos sempre a caminho, em movimento. Nosso **ponto de vista** sempre determina nossa visão do mundo. Não é por nada que nossos pontos de vista são tão diversos e até antagonísticos. Nos “ubicamos” em muitos lugares. Essa diversidade é a riqueza da humanidade. Sem ela não haveria mudança; o mundo seria estático, eternamente imutável, sem sentido, sem perspectiva. O respeito à diversidade não é apenas uma exigência ética. É condição de humanidade. É condição *sine qua non* para o avanço da própria humanidade.

Paulo Freire nos fez sonhar porque falava a partir de um ponto de vista que é o ponto de vista do oprimido, do excluído, a partir do qual podemos pensar um novo paradigma humanitário, civilizatório, o sonho de um outro mundo possível, necessário e melhor. Por que, então, falo da perspectiva de Washington *versus* a perspectiva de Angicos? Por que não falar da perspectiva do opressor e do oprimido – como dizia Paulo Freire – do colonizador e do colonizado, do globalizador e do globalizado?

Falo de Washington como metáfora, símbolo de um poder, de uma política, de uma visão de mundo, de um ponto de vista. Angicos foi a cidade onde Paulo Freire fez sua mais importante experiência do seu método pedagógico. Foi a partir do êxito obtido lá, em 1963, que ele ficou conhecido no mundo. Angicos e Washington podem ser

tomados hoje como metáforas de dois **paradigmas civilizatórios** do século 21. Mesmo analisando dialeticamente – unidade e oposição de contrários – esses dois pontos de vista, há entre eles uma irredutibilidade de fundo, como existe entre guerra e paz, entre poder militar e poder da utopia, entre fundamentalismo e diálogo.

Contradições existem em tudo. Por isso existem mudanças. Ao propor essa reflexão sobre essas duas **vias opostas de humanidade**, não intencionamos defender essa irredutibilidade. Ao contrário, buscamos superá-la dialeticamente para que em “outros mundos possíveis” (diante da pluralidade humana deve-se admitir uma pluralidade de modos de bem viver dos seres humanos) não existam tanta fome e tanta pobreza como existem hoje, sustentadas por guerras e fundamentalismos. A beleza da diversidade não deve ser confundida com a brutalidade da miséria frente à riqueza.

Estamos diante de uma escolha a fazer entre diálogo e guerra. E Paulo Freire pode nos ajudar a encontrar um caminho mais seguro. Contra a **visão necrófila** do mundo que opõe um fundamentalismo a outro fundamentalismo, que leva à depredação ambiental, à violência, que suscita e alimenta o terrorismo (político, econômico, religioso, militar, de Estado...) existe outra visão, uma **visão biófila** que promove o diálogo e a solidariedade. Por mais difícil que seja essa via, ela é a única capaz de evitar a guerra, a barbárie e o extermínio. O terrorismo não pode nos impedir de pensar com lucidez.

Espera-se do professor do século 21 que tenha paixão de ensinar, que esteja aberto para sempre aprender, aberto ao novo, que tenha domínio técnico-pedagógico, que saiba contar histórias, isto é, que construa narrativas sedutoras

para seus alunos. Espera-se que saiba pesquisar, que saiba gerenciar uma sala de aula, significar a aprendizagem dele e de seus alunos. Espera-se que saiba mediar conflitos, que saiba trabalhar em equipe, que seja solidário. Espera-se, sobretudo, que seja ético. Não é competente o professor que não é ético. A ética faz parte da natureza mesma do ser professor. Bom professor é o que “cuida da aprendizagem”, como costuma dizer nosso querido amigo Pedro Demo. O aluno aprende quando o professor aprende e pesquisa. Bom professor é o que enxerga longe, porque os alunos vão enxergar até onde o professor enxerga. Os alunos querem ver longe, têm muitos sonhos na vida e desejam que os seus professores não lhes imponham limites aos seus sonhos.

Espera-se da escola do século 21 que ofereça as condições de aprendizagem, um ambiente formador, estético. Dizia Paulo Freire, na sua *Pedagogia da autonomia* (1997, p.160), “ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria”. Os professores são competentes, mas não têm condições de trabalho. Espera-se da escola do século 21 que facilite a formação continuada de sua equipe de professores, que ofereça as condições para que eles possam refletir sobre a sua prática, construir seus projetos de vida, seus projetos pedagógicos e possam sentir-se bem na escola. Espera-se que a escola tenha um projeto pedagógico. Uma escola sem projeto não é uma escola, é um fábrica de adestramento.

A força da obra de Paulo Freire não está só na sua pedagogia, mas no fato de ter insistido na idéia de que é possível, urgente e necessário mudar a ordem das coisas. Ele não apenas convenceu muitas pessoas em muitas partes do

mundo pelas suas teorias e práticas, mas, também, desperitou neles e nelas a capacidade de sonhar um mundo “mais humano, menos feio e mais justo”. Ele foi uma espécie de guardião da utopia. Esse é o legado que ele nos deixou. Esse legado, neste início de milênio, é, acima de tudo, um legado de esperança. Por isso, devemos continuar lendo Paulo Freire.

## Paulo Freire – o grande pensador do século 21

A primeira informação que gostaria de compartilhar aqui é a mesma que transmiti aos meus amigos do Instituto Paulo Freire (IPF), quando me convidaram para ser um dos fundadores daquele Instituto. Disse-lhes que não era especialista em Paulo Freire, mas que, por circunstâncias fortuitas, acabei me ligando a ele de forma definitiva. Retornando ao ano de 1963, quando estava começando minha carreira no

---

1. **Walter Esteves Garcia** é pedagogo, fundador do Instituto Paulo Freire (São Paulo, 1991) e autor e/ou coordenador de livros nas áreas de Educação Geral, Planejamento, Gestão e Administração Escolar. Atuou em São Paulo como membro do Centro Regional de Pesquisas Educacionais (Inep) e na PUC-SP, como professor e como coordenador geral do Centro de Educação. Além disso, atuou como especialista em Educação convidado junto à Unesco, ao Ministério da Educação e ao Programa das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Pnud).

Centro Regional de Pesquisas Educacionais de São Paulo (CRPE-SP) e ainda acumulava a presidência do Centro de Estudos Pedagógicos Roldão Lopes de Barros, dos estudantes de Pedagogia da USP, recebi um chamado do professor Laerte Ramos de Carvalho, que me disse textualmente: “Walter, há um professor em Pernambuco do qual muita gente está falando e quero que visitem tudo que ele está fazendo por lá. Junto com você vão também o Celso Beisiegel e o Luiz Pereira”. E lá fomos nós. Visitamos todos os locais em que se fazia algo sobre alfabetização e movimentos de cultura popular em Pernambuco, Paraíba e Rio Grande do Norte. Colhemos todos os materiais que encontramos. Celso, alguns anos depois, fez o melhor estudo que se conhece no Brasil sobre Paulo Freire. Eu fiz meu relatório com mais de 25 páginas e uns tantos quilos de apostilas e diapositivos e tudo sumiu quando chegou 1964. Até hoje não consegui nenhuma informação sobre o paradeiro desse material. Desse contato inicial sobrou uma amizade com Paulo Freire.

O professor Laerte me pediu que convidasse Paulo Freire para uma conferência em São Paulo. Ele aceitou de pronto e fez uma exigência, aliás, duas. Queria viajar com Elza Maria Costa Oliveira, sua primeira esposa, e queria que alguém os acompanhasse depois, para assistir um filme do Cinerama, a técnica (revolucionária na época) de cinema em 3ª dimensão.

Esta primeira conferência de Paulo Freire em São Paulo aconteceu no auditório do CRPE-SP e nunca se viu tanta gente como naquele dia. Foram mais de três horas de debates que deixou a todos – alunos e professores – muito impressionados. Laerte disse-me, no dia seguinte, que ia começar a rever muitas coisas e pensar em outras tantas que

havia dito Paulo Freire na noite anterior. Depois aconteceu o que todos sabem e só vim a reencontrar Freire quando de seu regresso ao Brasil – disso creio que Moacir Gadotti pode falar melhor do que eu. No início dos anos 1980, já vivendo em Brasília, acompanhei o processo de anistia de Freire e fui solicitado pela Unesco a convidá-lo para abertura de um Congresso de Educação de Jovens e Adultos que o Escritório Regional da Unesco para a América Latina e Caribe (Orealc) desejava fazer no Brasil, desde que Paulo Freire fizesse a abertura do mesmo. Preparei ida a São Paulo e com Gadotti lá fomos nós jantar com Paulo Freire, certa noite em 1986. Paulo Freire ouviu atentamente o convite que transmiti em nome de Juan Carlos Tedesco, diretor da Orealc. Depois de refletir disse que não iria, que não gostaria de prestigiar a cidade que o expulsou e, para arrematar, concluiu que não tinha nada a dizer sobre o tema. Notamos que ainda estava muito abalado pela morte de Elza e que não queria seguir falando sobre o assunto.

Terminado o jantar, ele nos convidou para ir à sua casa e aí surgiu aquilo que para mim passou a ser o fato que mais marcou a minha relação com Paulo Freire. Ele me pediu para acompanhá-lo a um dos corredores da casa onde havia uma série de diplomas pendurados, revelando láureas acadêmicas das maiores universidades do mundo, Bolonha, Harvard etc. e me disse textualmente: “veja o que eu recebi ao longo destes anos de exílio, só que isto não me credencia para ser professor universitário em meu país”. Fiquei constrangido e seguimos conversando. Ao final, ele concordou em participar, mas impôs uma condição: falaria o que bem entendesse. Então, a reunião da Unesco foi confirmada. Neste evento, Paulo falou uns noventa minutos, dos quais 2/3 do tempo foi uma declaração de amor à vida com Elza.

Isto me fez refletir, desde então, sobre a trajetória acadêmica de Paulo Freire no Brasil.

Entendo que vários trabalhos relativos a Paulo Freire, originários ou não de dissertações e teses, foram elaborados em função daquela vertente que o vinculou ao pensamento da esquerda católica, chamada progressista e que tinha a ver com o pensamento da militância junto aos movimentos populares. A tese de cátedra a que Paulo Freire concorreu em Recife, *Educação e atualidade brasileira*, que ele mesmo se recusou a permitir a publicação, só aconteceu graças a José Eustáquio Romão, no início deste século.

Este trabalho já deixa entrever, naquele final de década de 50, a fecundidade do pensamento freiriano para os oprimidos. O trabalho de Celso Beisiegel (1972), no início dos anos 70, creio ser um dos mais completos sobre a obra de Paulo Freire, termina fazendo uma lúcida distinção entre o Paulo Freire dessa primeira fase e a *Pedagogia do oprimido*, que a meu ver eleva Freire à categoria de um pensador muito à frente de seu tempo. Celso nos adverte ao final de seu trabalho que talvez a impossibilidade freiriana, frente ao regime militar, estivesse expressando a “imagem do ser proibido de ser”, dado que a educação popular no seio do Estado moderno veio se afirmando como um processo voltado para a conformação social e não para a modificação das estruturas sociais de dominação. Celso nos lembra também que a postura de Freire, elevando a categoria dos excluídos à condição de sujeitos históricos importantes nesse processo de dominação amplia em muito as perspectivas de análise destas categorias oprimido/opressor.

Creio que, assentada a poeira histórica de quarenta anos passados, vários acadêmicos estão refazendo os percursos teóricos apontados por Freire e ajudando a dar corpo aos

enunciados mais importantes deste grande educador. Afonso Celso Scocuglia, Carlos Alberto Torres, Celso Beisiegel, Francisco Gutiérrez, João Francisco de Souza, José Eustáquio Romão, Lisete Arelaro, Moacir Gadotti, Paulo Rosas, Osmar Fávero, para mencionar apenas alguns que estudaram ou seguem estudando Paulo Freire, estão desbravando novas fronteiras de reflexão que vão alargando, para nossa alegria de brasileiros, a potencialidade universal deste pensador da educação do século 21. É chegado o momento de reconhecermos isto e resgatarmos a importância de Paulo Freire dentro de nossos espaços educativos. Ainda agora acabo de ver um texto de Gustavo Cirigliano, no qual este educador argentino indica que, se Paulo Freire estivesse ainda entre nós, certamente estaria escrevendo a “pedagogia do excluído”. Romão acaba de finalizar o artigo “Razões Oprimidas”, onde desenvolve uma elevada reflexão sobre os desdobramentos epistemológicos do pensamento freiriano.

Por esta breve nota creio que é hora de resgatar, para o conjunto de pesquisadores brasileiros de universidades e centros de investigação, a importância fundamental que apresenta o legado de Paulo Freire para o desenvolvimento da educação no Brasil e em todo o mundo.

## Referências bibliográficas

BEISIEGEL, Celso de Rui. *A educação de adultos no Estado de São Paulo*. Dissertação de mestrado. São Paulo: Departamento de Ciências Sociais da FFLCH da Universidade de São Paulo, 1972.

## Cartas dos Encontros Internacionais do Fórum Paulo Freire

### Fórum Paulo Freire – São Paulo (1998)

---

#### Carta de São Paulo

Nós, participantes do I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, reunidos em São Paulo (Brasil), nos dias 28 a 30 de abril de 1998, inspirados e referenciados no legado de Paulo Freire, firmamos o compromisso com as seguintes teses, princípios e encaminhamentos:

I – Colocar-nos à disposição das lutas das vítimas de todas as formas de opressão e exclusão, em todas as formações sociais do Planeta, potencializando, tudo fazendo para, através do diálogo e da ação solidária, reconhecer-lhes voz e vez, no sentido da promoção de sua participação nos processos decisórios e na implementação de políticas que busquem a inclusão de todos na cidadania crítica.

II – Potencializar a crítica a toda forma de mitificação, deturpação ou usos indevidos da obra de Paulo Freire, seja pela banalização de seus princípios e idéias, seja por proclamação oportunista e “legitimadora” de políticas e iniciativas que, na realidade, se voltam contra os interesses dos oprimidos e excluídos.

III – Reconhecer e respeitar a alteridade, as identidades específicas, a diversidade cultural e a pluralidade de concepções, desde que não atentatórias aos direitos humanos, fundamentados nos princípios de que a Democracia não se constrói na homogeneidade e no consenso e de que a riqueza cultural da humanidade só avança quando as diferenças são respeitadas e preservadas.

IV – Prestar, às vítimas da opressão, de todas as formas de discriminação e da exclusão, a solidariedade que deve presidir as relações humanas, as políticas sociais promotoras do bem-estar de todos e a inclusão da maioria dos segmentos sociais pobres e discriminados do mundo, rechaçando o projeto de sociedade e de Estado neoliberais, que sacrifica na competitividade do mercado, na prioridade econômica e na sociedade excludente, a igualdade de direitos e de usufruto universalizado dos benefícios da civilização.

V – Defender, junto aos governos, especialmente nos países com altas taxas de analfabetismo, políticas prioritárias de Educação de Jovens e Adultos, em primeiro lugar, com base no princípio de que é um direito inalienável de todo ser humano, independentemente de idade, o acesso e a conclusão, com sucesso, de uma educação básica de qualidade e, em segundo lugar, com inspiração na história dos povos de que nenhuma nação conseguiu universalizar a educação básica de crianças e adolescentes sem, simultaneamente, oportunizar a Educação de Jovens e Adultos.

VI – Tomar o legado de Paulo Freire como uma das referências para a continuidade e avanço da reflexão e fortalecimento das lutas dos oprimidos, como potencialização de perspectivas, como instrumento permanente de diálogo com o mundo e com as mulheres e os homens, rechaçando qualquer ortodoxia ou utilização de seus princípios e idéias como “receitas” ou modelos, de modo a ratificar a própria dialética de sua permanente reinvenção epistemológica, metodológica e praxiológica de sua incessante atualização da “leitura do mundo”, transformado pelos avanços tecnológicos e pelos processos de reestruturação social – usar este legado como modelo significa trair a própria orientação de Paulo Freire, que enfatizava os processos e não os produtos.

VII – Valorizar a escola pública e gratuita em todos os níveis como espaço e instrumento da organização das reflexões sobre as determinações naturais e sociais, de modo a qualificar as intervenções de todos nessas determinações, com vista à construção de sociedades solidárias, democráticas e justas.

VIII – Lutar pela garantia da expressão e implementação de iniciativas educacionais da sociedade civil organizada, cuja riqueza de experiências aponta para a incorporação de graus de informalidade e desburocratização do sistemas formais de ensino, priorizando, em ambos, as políticas de formação continuada de educadores e educadoras inscritos(as) no campo da pedagogia crítica.

IX – Despender todos os esforços na construção de projetos pedagógicos alternativos ao projeto neoliberal e a qualquer proposta que atente contra a educação, a ciência e a cultura como processos de conscientização e de transformação do mundo ou que privilegie a supremacia

científico-tecnológica sobre os valores éticos da convivência humana, promovendo e estimulando a criação de espaços de ação/reflexão sobre as novas formas de exclusão decorrentes da produção e manipulação dos novos conhecimentos científicos e das novas tecnologias.

X – Mapear os movimentos sociais populares, governamentais e não-governamentais, que apresentam identidade com os princípios freirianos, no sentido de estimular sua integração com o Fórum Paulo Freire, quer pela incorporação de suas representações, quer pela tematização de suas metas, estratégias e conquistas, transformando-o num centro de referência, num espaço de sistematização das reflexões sobre sua história de lutas e num instrumento de aglutinação e articulação de seus agentes e atores.

XI – Garantir, no Fórum Paulo Freire, a ser realizado periodicamente, a expressão da pluralidade de experiências, cuidando para que as sínteses não comprometam as identidades dos movimentos, nem de suas formas específicas de luta em prol da promoção das vítimas de todas as formas de opressão, discriminação e exclusão.

XII – Trabalhar as possibilidades de alianças e parcerias que viabilizem os demais compromissos contidos nesta Carta, bem como a articulação de redes de comunicação de informações e intercâmbio de experiências da comunidade, dos movimentos populares e dos membros do Fórum Paulo Freire.

São Paulo, 30 de abril de 1998.

## Fórum Paulo Freire – Bolonha (2000)

### Carta de Bolonha

Movimento pela *Universitas* Paulo Freire  
(Unifreire)

### Preâmbulo

O Renascimento Feudal do século 13 determinou uma ampla movimentação dos habitantes dos burgos, de uma classe ascendente cujas demandas forçaram a Igreja a exteriorizar suas tarefas pedagógicas, antes voltadas para a formação de seus próprios quadros nas escolas monásticas. O aparecimento das escolas catedrais respondeu, portanto, à necessidade inicial de organização corporativa de mestres e aprendizes. Delas derivou a maioria das universidades medievais. A universidade nasceu no mundo ocidental e suas denominações matriciais – quer seja a prévia de *studium generale*, quer seja a definitiva de *universitas studiorum* – já denunciavam sua transnacionalidade.

Não se discute mais que Bolonha é o berço universitário. Também não se levantam dúvidas sobre o fato de que ela impregnou-se do espírito democrático e supranacional. Os estudiosos da história da educação são unânimes em afirmar que, se não foi a primeira em ordem cronológica, esta Universidade foi a mais antiga organização universitária no sentido etimológico do termo: várias “nações” de estudantes se reuniram e contrataram seus mestres. Ou seja, as diferenças das nacionalidades dos aprendizes foram superadas pela

organização e institucionalização da *universitas*.

Paulo Freire (1921-1997) foi o educador do final do século 20 que mais se destacou na defesa dos oprimidos e na proposição da bandeira da libertação através de um processo pedagógico em que o educando e os educadores se promovem como seres humanos em comunhão. O reconhecimento mundial desse educador encontrou sua mais alta expressão na promulgação da “Década Paulo Freire”, pela Unesco, na Conferência Mundial de Educação de Jovens e Adultos, realizada em Hamburgo, em 1998.

No mundo ocidental, coincidentemente, a Universidade nasceu sob a égide de alguns princípios que também são significativos no legado das idéias e ações de Paulo Freire: organização da resistência de minorias oprimidas; superação das diferenças de origem geopolítica; multiculturalismo; compromisso com o rigor científico. No caso particular de Bolonha, os estudantes proclamaram o caráter contrário às ordens instituídas verticalmente, tomando uma “iniciativa educanda”, em lugar de uma “iniciativa docente”.

Por isso, nada mais emblemático do que retomar, numa perspectiva freiriana, a discussão da Universidade em Bolonha. E, revendo esses quase mil anos de história, buscar nas suas fontes mais libertárias a seiva que deverá alimentar a concepção de uma nova Universidade, a ser construída num contexto de *aggiornamento* tecnológico e comprometida com a libertação de todos os povos.

As preocupações de Paulo Freire, expressas em vários momentos, sobre “a contingência do individual e a transcendência do coletivo”, alentava a idéia de constituir uma organização que desse continuidade às suas propostas.

Daí, com um grupo de educadores, criou o Instituto Paulo Freire.

O Instituto Paulo Freire (IPF) está sendo chamado a envolver-se com a formação de pesquisadores e educadores, inclusive com a incorporação dos modernos meios de comunicação, com profundo rigor científico, mas sem os exageros do credencialismo. Pensou-se, desde os primórdios do IPF, na “Cátedra Paulo Freire”. Paulatinamente, a idéia foi evoluindo para a constituição de uma verdadeira Universidade. E o que é uma universidade? Certamente não se limita a um conjunto de professores e de alunos; não é somente a biblioteca, laboratórios e currículos. Ela não se confunde com suas paredes, seus equipamentos, suas quadras de esporte. Uma Universidade é um conjunto de relações sociais e humanas. Enfim, ela se caracteriza por um espírito. Paulo Freire também não deixou como legado livros, artigos, vídeos. Não deixou discípulos como seguidores de suas idéias. Deixou um espírito que une, hoje, em muitas partes do mundo, um conjunto de pessoas e de instituições, que passamos a denominar Universidade Paulo Freire (Unifreire). E o que é a Universidade Paulo Freire? Ela se constitui de uma rede de núcleos, espalhados por todo o Planeta e “linkados” entre si pelo espírito do legado de Freire e por todos os modernos meios de comunicação, desenvolvendo programas e projetos para a libertação e promoção dos oprimidos. É uma Universidade fundada “no sonho por um mundo menos malvado, menos feio, menos autoritário, mais democrático, mais humano”, segundo as próprias palavras de Freire.

## Compromissos

Face ao exposto, nós, participantes do II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, reunidos em Bolonha

(Itália), de 29 de março a 1º de abril do ano 2000, inspirados no legado de Paulo Freire e dando continuidade aos compromissos assumidos na “Carta de São Paulo”, elaborada por época do I Encontro Internacional do mesmo Fórum, em 30 de abril de 1998, comprometemo-nos com os seguintes princípios, teses e encaminhamentos:

I – Trabalhar para criar, em cada Instituição de Ensino Superior, um núcleo da *Universitas* Paulo Freire (Unifreire), voltado para a formação de pesquisadores e educadores, comprometidos com a causa dos oprimidos, de modo a constituir, organizar e consolidar uma rede de pólos de revisão crítica do papel da Universidade no novo milênio.

II – A *Universitas* voltar-se-á para a formulação e concretização dos princípios e dimensões da planetaridade, do processo civilizatório, da eticidade e da democracia. Por isto, há de transcender fronteiras e “alfândegas” criadas pelas discriminações de gênero, étnicas, nacionais, econômicas, culturais, políticas e religiosas, superando limites físicos, através da cultura digital, da utilização da presença virtual que diferentes meios de comunicação modernos colocam à nossa disposição, para a configuração de uma inteligência coletiva; há de superar a barreira do tempo e da alienação pelo resgate e incorporação das contribuições da pedagogia crítica ao longo de toda a História, visando à construção de uma universidade simultânea e, por isso mesmo, uma metauniversidade; há de denunciar toda e qualquer ameaça às relações orientadas pela ética e, finalmente, deverá trabalhar pela expansão da democracia que se limita hoje, na maioria dos países, aos direitos da institucionalidade política, construindo a democracia econômica, social e cultural.

III – Além da cibercultura, além dos recursos que a

eletrônica colocou à disposição da telecomunicação, serão buscados, pela Unifreire, outros procedimentos que permitam a construção do saber – confundido nas atuais instituições de ensino com a informação e o conhecimento – uma vez que a sabedoria só surge no momento em que somos capazes de, associando dados recolhidos pela informação e processos formulados pelo conhecimento, construir nossa própria inteligência do universo, pronunciando-a como movimento recriador da vida.

IV – A Unifreire só terá o saber instituído como ponto de partida para o instituinte, através de processos dinâmicos de incorporação da sabedoria de todos os segmentos sociais, tomando os universos simbólicos de construção da existência dos oprimidos como contextos geradores dos seus próprios processos pedagógicos.

V – A Unifreire terá como meta a reinvenção do espírito *universitas* da instituição, como estratégia para neutralizar o caráter corporativo que acabou por nela predominar em muitos lugares, através da construção da dimensão da planetaridade, também contraposta ao globalismo, voltado para forjar um projeto de sociedade individualista, meritocrático, discriminatório e excludente.

VI – A Unifreire, no espírito de universidades populares, será desenvolvida na linha da Escola Superior Cidadã, portanto, inspirada no princípio de que a informação é um direito primário fundamental – o primeiro de todos os direitos –, pois sem ele não chegamos à consciência, nem, conseqüentemente, ao acesso a outras conquistas.

VII – Cientificamente, a Unifreire não considerará como verdade definitiva as afirmações e observações que se dizem “imparciais”, pois quem afirma e observa sempre o faz de determinado ponto de vista. “E o erro não é ter um certo

ponto de vista, mas absolutizá-lo”, como dizia Paulo Freire. O ponto de vista da Unifreire será o da objetividade científica, que só se obtém com a leitura do mundo, isto é, com uma rigorosa abordagem, através do método científico, das determinações naturais e sociais.

VIII – Se a prática da formação deve estar, numa perspectiva freiriana, impregnada da ética universal do ser humano, a Unifreire condenará toda e qualquer forma de discriminação, dominação e exclusão.

IX – “Ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para sua produção e construção” e “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”. A Unifreire observará os seguintes princípios: aprender precede a ensinar e ensinar se dilui na experiência fundante de aprender; não se ensina apenas conteúdos, mas a aprender, isto é, a pensar certo; pensar certo é estar sempre em dúvida com as próprias certezas, a partir da observação do mundo; a curiosidade ingênua deve ser substituída pela curiosidade epistemológica.

X – A Unifreire buscará o reconhecimento de todas as titulações e certificações de quem, formal ou informalmente, concluir estudos, pesquisas e práticas caracterizadas pelos princípios contidos nesta Carta.

Bolonha, primavera de 2000.

## Fórum Paulo Freire – Los Angeles (2002)

### Carta de Los Angeles

Eleições Planetárias  
Carta aberta ao povo brasileiro

A campanha eleitoral para presidente da República que se trava, neste momento, no Brasil, não é um pleito comum, nem apenas brasileiro. É uma eleição “globalizada”, planetária, na medida em que se trata de uma expressão exacerbada da luta entre o Capital e o Trabalho. O primeiro já “decidiu” que deve impedir, a qualquer custo, mesmo que com o sacrifício de milhões de pessoas, a chegada de um operário ao poder. E, infelizmente, na América Latina, até hoje, mesmo que não represente ameaça para a avareza capitalista, nenhum líder aproximou-se impunemente do povo. Não podemos esquecer o dramático exemplo do assassinato do presidente Salvador Allende, no Chile, em 11 de setembro de 1973.

Todas as medidas de desestabilização econômica e social, seja na pressão sobre o câmbio, seja na ameaça de retirada de capitais gerados com o suor e o sangue de trabalhadores brasileiros, são iniciativas criminosas orquestradas pelas elites locais, aliadas com o intervencionismo imperialista dos detentores do capital financeiro mundial.

Além de constituir um precedente perigoso para a saúde da Democracia no planeta, essas iniciativas podem desencadear uma escalada de intervenções financeiras espúrias

em outras formações sociais, que vêm lutando pela consolidação de seus regimes democráticos com justiça social. Não podemos esquecer o rastilho do intervencionismo que, recentemente, varreu algumas nações do subcontinente, como foi o caso da Venezuela e da Argentina.

A linguagem e o compromisso do Capital são com a acumulação, confirmando, no Capitalismo de Organização de nossos dias, a tese de que a tendência estrutural desse modo de produção conduz à desigualdade e à injustiça.

Porém, felizmente, as intervenções sem bandeira do capital especulativo, substituindo a pirataria dos séculos XVI e XVII pela “privataria” dos patrimônios públicos dos séculos XX e XXI, têm encontrado resistências, quer seja no confronto do Fórum Social Mundial contra o Fórum de Davos, quer seja na organização e mobilização das populações atingidas pelas crises artificialmente provocadas.

Por isso, nós, educadores de muitos continentes, reunidos em Los Angeles, de 19 a 21 de setembro de 2002, no III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, manifestamos, respeitosamente, acima de qualquer posição partidária, nossa solidariedade para com a decisão soberana do povo brasileiro quanto a quem deve entregar os destinos de seu país, nos próximos quatro anos. Ao mesmo tempo, rechaçamos, veementemente, qualquer pretensão intervencionista, de quem quer que seja – nem de outros Estados, nem de organizações extra-estatais – no pleito brasileiro, ou nos processos de construção da democracia de qualquer país do Mundo.

Los Angeles, 21 de setembro de 2002.

## Fórum Paulo Freire – Porto (2004)

### Carta do Porto

IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire  
Caminhando para uma cidadania  
multicultural planetária

Vivemos numa conjuntura histórica globalizada que, interpretada, crítica e esperançosamente, nos desafia a “trabalhar a legitimidade do sonho ético-político da superação da realidade injusta” (Paulo Freire). Por isso, o IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado na cidade do Porto, Portugal, de 19 a 22 de setembro de 2004, com o tema “Caminhando para uma Cidadania Multicultural”, reafirma a complexidade e variedade das interpretações e das explicações do mundo atual, não justificando, com isso, a manutenção e aprofundamento da exclusão da maioria da humanidade.

Neste Encontro, trabalhamos para consolidar novas propostas de cidadania multicultural planetária, dando continuidade às propostas do Fórum Paulo Freire, formuladas e aprovadas nos Encontros Internacionais de São Paulo (Carta de São Paulo, 1998), com princípios orientadores da ação em defesa dos oprimidos; de Bolonha (Carta de Bolonha, 2000), na qual foi lançado o Movimento *Universitas* Paulo Freire (Unifreire); de Los Angeles (Eleições Planetárias, 2002), em que foram firmados os compromissos por um mundo “como sonho possível”.

O Fórum do Porto sublinha a importância de construirmos relações humanas fundadas na convivência emancipatória, amorosa, sensível e criativa. Reconhece, valoriza as identidades e subjetividades individuais e coletivas, defendendo, especialmente, o fortalecimento da cidadania, da democracia e do carácter público da educação. Assume o diálogo intertranscultural crítico como instrumento, como prática libertadora e como fortalecimento dos processos de conhecimento.

Com base nesses pressupostos, defendemos a implementação de todos os movimentos e ações mundiais pela não-violência, que potencializam a inclusão social, a resistência às transgressões éticas e se opõem, radicalmente, a todas as formas imperialistas de dominação e de opressão, particularmente a militar, e reiteramos os seguintes compromissos:

Trabalhar para a afirmação cultural das pessoas que se encontram em situações de opressão, numa tentativa de torná-las sujeitos da expressão de seus paradigmas.

Contribuir para potencializar as iniciativas relacionadas com o projecto eco-político-pedagógico das diferentes comunidades, numa perspectiva de sustentabilidade.

Integrar redes locais, nacionais e mundiais de pessoas e de instituições para a valorização e fortalecimento de formas de cidadania multicultural planetária, numa perspectiva de questionamento crítico do neoliberalismo e de outras formas de poder hegemônico.

Contribuir para os movimentos sociais, especialmente no âmbito da justiça, da luta pela paz e da defesa dos princípios da “Carta da Terra” (1999), do “Manifesto 2000” (Unesco), da “Declaração do Milénio” (2000), dos documentos aprovados nos encontros internacionais do Fórum Paulo Freire, bem como de todos aqueles já consagrados

nas amplas discussões nacionais e internacionais, como reivindicação ético-libertadora dos povos – e, particularmente, os do Fórum Mundial de Educação e do Fórum Social Mundial.

Reafirmar a educação, o conhecimento, a ciência e a tecnologia como direitos de todos e de todas, recusando, veementemente, a sua mercadorização, como vem sendo defendida por agências bilaterais e multilaterais, especialmente pela Organização Mundial do Comércio (OMC).

## Fórum Paulo Freire – Valência (2006)

### Carta de Valência

Os fundadores e diretores(as), ou titulares congêneres, dos Institutos Paulo Freire dos diversos países, reunidos em Valência, de 12 a 15 de setembro de 2006, e considerando:

- 1) a expansão de Institutos Paulo Freire (IPFs), ou instituições congêneres, comprometidos com a reinvenção do ideário de Paulo Freire;
- 2) a necessária articulação dos Institutos Paulo Freire, espalhados pelos cinco continentes;
- 3) a criação da *Universitas* Paulo Freire (Unifreire), no Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire de Bolonha, realizado no ano 2000;
- 4) a expressiva inserção dos IPFs nos movimentos sociais contemporâneos, bem como sua articulação com outras instituições e organizações, como o Fórum Social Mundial e o Fórum Mundial de Educação, que lutam pela construção de um outro mundo possível.

Resolvem:

Art. 1º — Criar o Conselho Mundial dos Institutos Paulo Freire (CMIPF) que, com esta Carta, estabelece seus princípios, a estrutura, as atribuições e o funcionamento.

Art. 2º — O CMIPF será o órgão de deliberação e articulação internacionais dos Institutos Paulo Freire, criados ou que vierem a ser criados, em qualquer país do mundo, e terá como princípios:

I – Trabalhar para a dimensão mundial do legado de Paulo Freire.

II – Defender a audiência às expressões da voz das oprimidas e dos oprimidos como sujeitos políticos, gnosiológicos e epistemológicos.

III – Lutar, incondicionalmente, contra qualquer tipo de discriminação e pela inclusão de todas as oprimidas e todos os oprimidos do mundo no usufruto das prerrogativas da cidadania planetária.

IV – Impulsionar a articulação dos IPFs, bem como sua interação orgânica com movimentos, instituições e organizações que combatem qualquer tipo de opressão.

V – Estabelecer o local, a temática e os responsáveis pela organização dos encontros internacionais do Fórum Paulo Freire, atentando por sua adequação ao referencial freiriano.

Art. 3º — O CMIPF se compõe:

I – dos 5 (cinco) Fundadores do IPF: Carlos Alberto Torres (Argentina/EUA), Francisco Gutiérrez (Costa Rica), José Eustáquio Romão (Brasil), Moacir Gadotti (Brasil) e Walter Esteves Garcia (Brasil);

II – de um(a) diretor(a), ou titular congênera, de cada um dos Institutos Paulo Freire constituídos e reconhecidos pelo CMIPF;

III – do(a) coordenador(a) da Unifreire.

Parágrafo único – Cada representante de IPF terá um suplente, que o substituirá em suas ausências e impedimentos, bem como poderá assessorá-lo nas reuniões a que o titular estiver presente.

Art. 4º — São atribuições do CMIPF:

I – Responsabilizar-se pelas proclamações freirianas de âmbito mundial, reconhecendo e revogando Institutos Paulo Freire.

II – Estabelecer a política de articulação dos IPFs.

III – Indicar e orientar os IPFs quanto à interação do movimento freiriano com outros movimentos sociais, bem como com outras instituições, organizações e programas, planos e projetos de caráter mundial.

IV – Criar uma política de publicações que possibilite a circulação das idéias e das ações freirianas, de modo a divulgar o legado de Paulo Freire e o que se está implementando pela Unifreire.

V – Garantir a celebração e coordenação de encontros e fóruns internacionais, respeitando a autonomia de cada IPF.

VI – À proposta de um ou mais institutos, pronunciar-se sobre as políticas sociais e educacionais, analisando seu impacto nas classes populares, propondo e desenvolvendo quantas ações se considerem necessárias.

VII – Estimular, promover e desenvolver ações para a criação dos Institutos Paulo Freire em todo o mundo, participando, igualmente, em todos os eventos

promovidos por instituições e organizações, com o fim de impulsionar práticas educacionais democráticas e libertadoras.

VIII – Estimular e apoiar projetos educacionais, sociais e de cooperação, em âmbito internacional e, especificamente, promover, cooperar e aderir-se às ações, iniciativas e campanhas tendentes à universalização da alfabetização.

IX – Avaliar as ações desenvolvidas a cada dois anos e propor planos bienais de atuação.

Art. 5º — O encaminhamento das decisões do CMIPF será levado a efeito pela coordenação da Unifreire e os conselhos de cada um dos institutos afetados, que serão sua instância executiva.

Art. 6º — O CMIPF reunir-se-á, ordinariamente, de dois em dois anos, por época da realização do Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, e, extraordinariamente, sempre que necessário, por convocação de sua Coordenação.

Art. 7º — As decisões do CMIPF serão tomadas por consenso dos membros presentes às suas reuniões.

Art. 8º — Fica criada a Secretaria Permanente do CMIPF, cuja responsabilidade, na metade do interstício subsequente à realização de cada último Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, será do instituto que o organizou, e, na outra metade, do instituto que organizará o Fórum subsequente.

Art. 9º — Os casos omissos serão resolvidos pelo plenário do CMIPF e esta Carta entra em vigor na data do 85º aniversário de nascimento de Paulo Freire, em 19 de setembro de 2006.

Valência, 15 de setembro de 2006.



*Reinventando Paulo Freire no Século 21* é o primeiro volume que inaugura a série Unifreire, publicada pela Editora e Livraria Instituto Paulo Freire. Esta obra é composta por um texto que recupera a origem, concepção, trajetória e perspectivas da *Universitas* Paulo Freire (Unifreire) e por cinco artigos escritos pelos fundadores do Instituto Paulo Freire, Carlos Alberto Torres, Francisco Gutiérrez, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti e Walter Esteves Garcia. Os artigos sistematizam as exposições e diálogos promovidos por esses educadores no painel organizado em homenagem a Paulo Freire, dez anos após a sua morte, no XXIII Simpósio Brasileiro de Política e Administração da Educação, promovido pela ANPAE e realizado em Porto Alegre (RS), no mês de novembro de 2007.



Ed,L

Editora e Livraria  
Instituto  
Paulo Freire