

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

V02 20a

**PEDAGOGIA NO ENCONTRO DE TEMPOS:
O moderno e o pós-moderno em Paulo Freire a partir de algumas metáforas**

✓ *Damh Romeu Streck* *

*Las palabras están de más cuando no fundan,
cuando no atraen, cuando no esclarecen,
cuando no añaden.*
(José Martí)¹

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

e acaba por unir a própria vida
no peito partida e repartida
(Thiago de Mello)²

Metáforas em educação

Não podemos imaginar a comunicação humana sem metáforas. São elas que permitem mover-nos de um campo a outro, estabelecer relações, incursionar em terrenos novos e desconhecidos. Seu uso no cotidiano nem sequer desperta nossa atenção. Quando dizemos que a perna da mesa está quebrada, não precisamos lembrar o interlocutor de que estamos fazendo alusão a uma analogia entre a parte que sustenta a mesa e o membro do corpo humano que permite manter-nos de pé. Também não precisamos explicitar que há enormes diferenças entre a mesa e o corpo humano, e suas respectivas partes e membros. A metáfora, lembra-nos o dicionário³, é exatamente esta figura de linguagem em que alguma semelhança entre coisas diferentes torna a comparação compreensível sem que seja explicitada.

Mas nem só a comunicação diária se vale de metáforas. Também as ciências dificilmente avançariam em suas descobertas não se buscassem analogias entre aquilo que desejam explorar e áreas ou objetos já conhecidos e que fornecem elementos para exprimir o ainda inominado. Israel Scheffler (1974) chamou atenção para o fato de que mesmo em ciência a linha divisória entre a "teoria séria" e a metáfora "é bastante tênue - se é que pode sequer ser traçada." (p. 59) Segundo este autor, "uma comparação de metáforas alternativas poderá ser tão esclarecedora como uma comparação entre teorias alternativas." (p.61) Além disso, as imagens - entre elas as metáforas - podem ter sobre nós uma influência muito mais profunda do que conceitos definidos com sofisticados critérios da racionalidade. Elas têm o poder de despertar idéias adormecidas, de provocar relações novas e, não por último, de mobilizar para a ação.

Se olharmos para o mundo da educação, esta proximidade e complementaridade entre teoria e metáforas é evidente. Pode haver vários motivos para isso, mas arriscaria dizer que o principal deles é que a educação, pela sua natureza interdisciplinar, é um lugar onde a vida, com suas múltiplas facetas e dimensões, constantemente questiona os parâmetros daquilo que se vai formulando como ciência. Se esta relação revela a fecundidade da educação como área de conhecimento, também alerta para alguns perigos dos quais devemos estar conscientes. Talvez boa parte da fragilidade teórica nesta área esteja ligada ao fato de não percebermos que as metáforas, enquanto figuras de linguagem, têm suas limitações quando transpostas para

¹ Este poema de J. Martí encontra-se em CEPEDA, s/d, p. 61.

² Trecho do poema "Canção para os fonemas da alegria" (in: Freire, 1980, p. 27)

³ Conforme o *Dicionário Aurélio*, a metáfora é "um tropo em que a significação natural de uma palavra é substituída por outra, em virtude de relação de semelhança subentendida."

INSTITUTO PAULO FREIRE
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil
E-mail: ipf@paulofreire.org

so Professor da Universidade do Vale do Rio dos Sinos (UNISINOS)
e da Universidade Metodista de São Paulo

educação. O já citado autor, Scheffler, nos lembra de duas críticas que se poderia fazer à metáfora:

Em primeiro lugar, podemos chegar à conclusão de que uma dada metáfora é trivial ou estéril, indicando analogias que, naquele contexto, são desprovidas de importância. Em segundo lugar, podemos determinar as limitações de uma dada metáfora, os pontos nos quais as analogias que ela indica entram em colapso. Toda metáfora sofre dessa limitação, fornecendo apenas uma certa perspectiva sobre o seu objeto, perspectiva essa que pode ser complementada por outra. (p. 61)

O problema, então, não é que se usem metáforas, mas está no seu uso impróprio, geralmente procurando fixar como dogma algo que, por sua natureza, é dinâmico e que, fora de seu contexto original, perde sua força inspiradora e criadora.

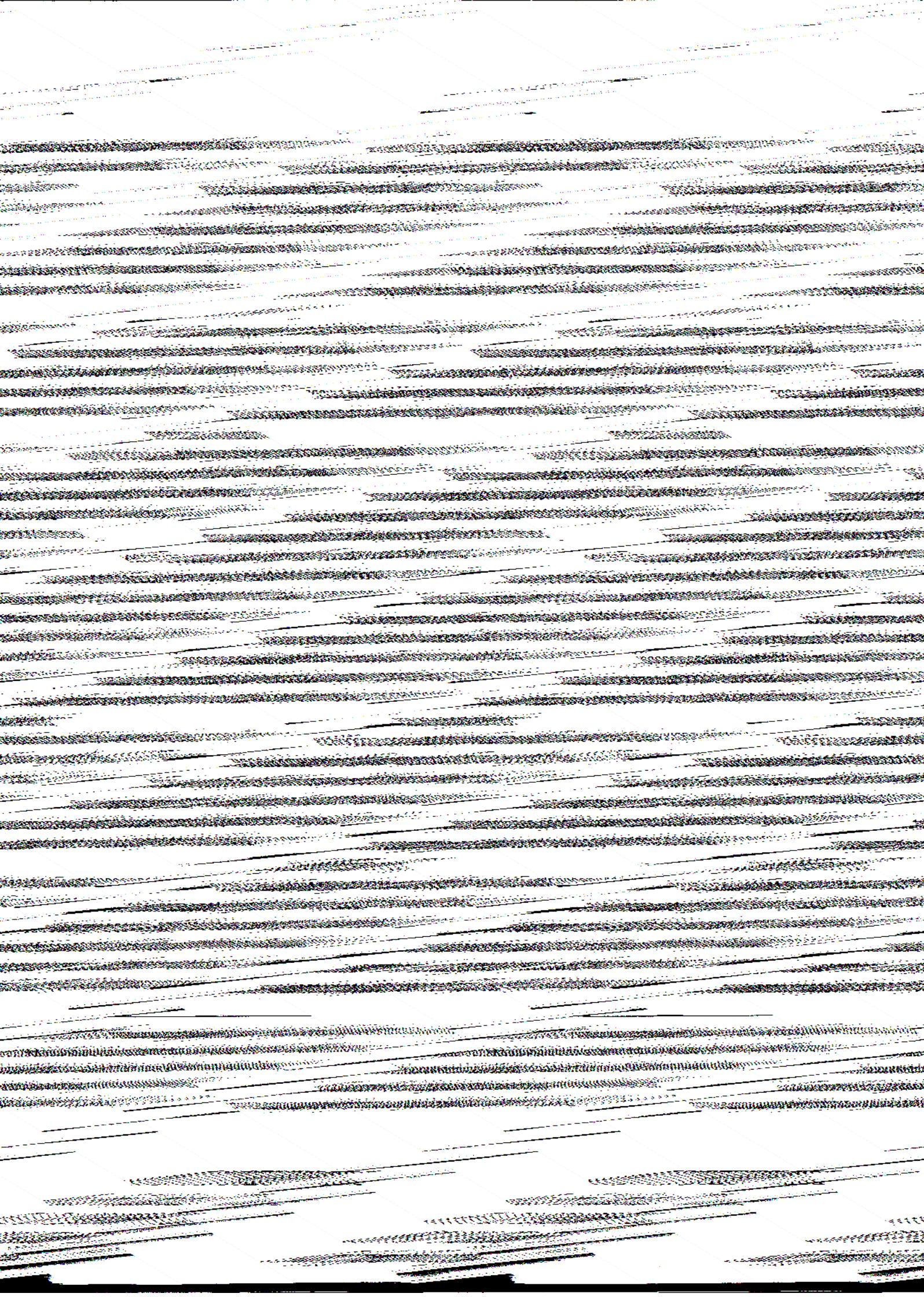
Neste ensaio, o objetivo não é uma reflexão sobre a metáfora na educação, muito menos uma revisão histórica da educação baseada em suas metáforas fundantes, por mais relevante que isso possa ser. Tenho em mente algo muito modesto: entender o uso de algumas metáforas, especialmente a metáfora da trama, na reflexão pedagógica de Paulo Freire. O interesse pelo assunto surgiu da evidente centralidade da imagem da trama no livro *Pedagogia da Esperança*. Parece que mais uma vez Paulo Freire foi capaz de interpretar o espírito da época ao usar esta metáfora, a exemplo do que aconteceu há algumas décadas quando colocou o tema da opressão como eixo central de sua reflexão pedagógica.⁴ Embora não tenha me dado ao trabalho de contar o número de vezes que o termo “trama” aparece na *Pedagogia da esperança*, o seu uso surpreende tanto pela quantidade como pela variedade de situações em que está presente. Mas isso talvez nem seja o mais importante. Gostaria de argumentar que também quando a palavra “trama” não está grafada, a imagem da trama é tecida com outras palavras. E mesmo que Paulo Freire não tivesse uma intencionalidade neste uso, é minha intenção mostrar como a imagem, que obviamente tem suas limitações, é um importante instrumento para compreender a educação atual.

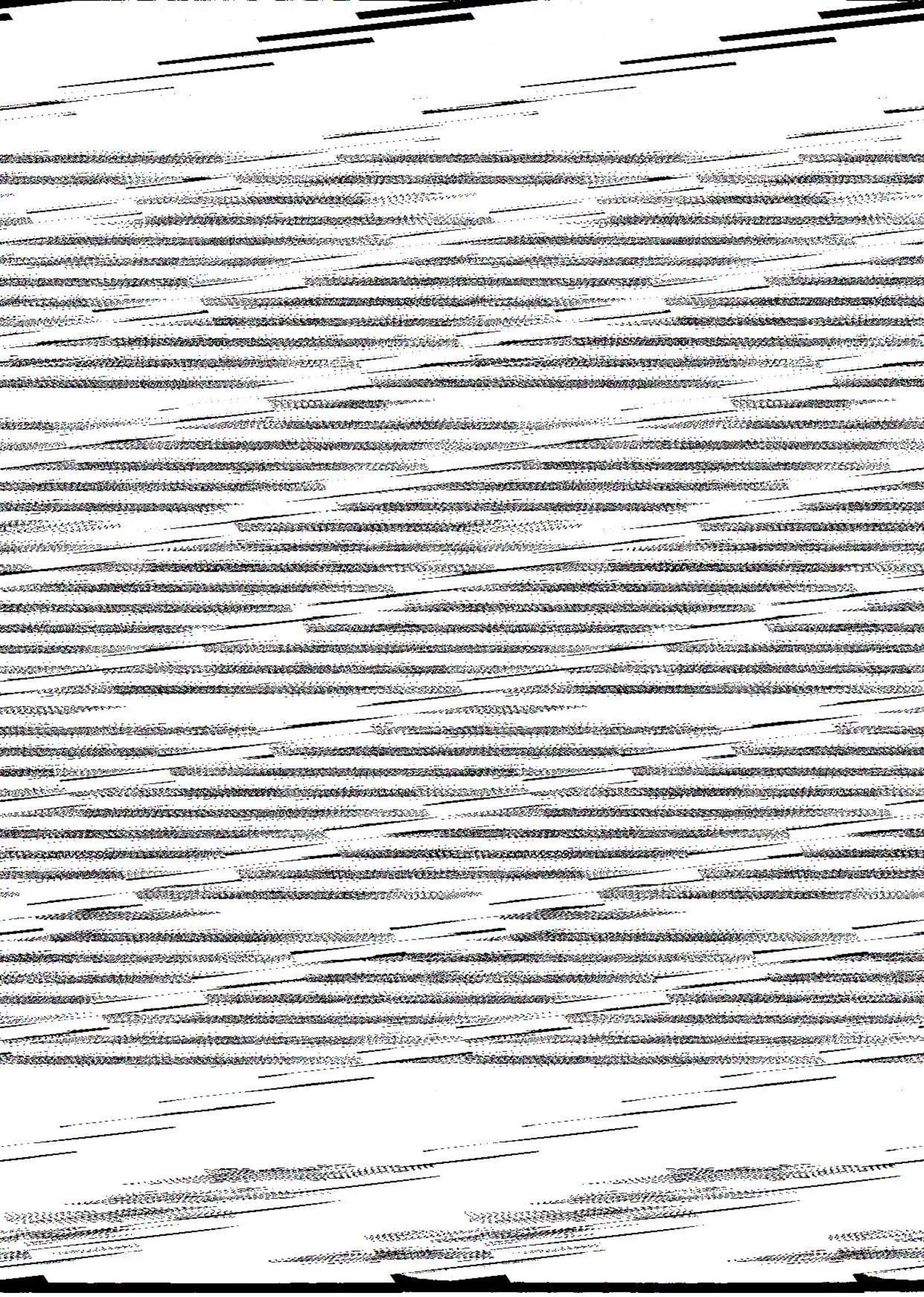
A metáfora da trama, no entanto, não surge do nada e nem se sustenta sozinha. Procuro, por isso, argumentar pela importância de vê-la junto com duas metáforas que parecem fundamentais em obras anteriores e que podem ser expressas como “linha” e “ruptura”. Teríamos, então, um conjunto triádico de metáforas que ao mesmo tempo se sucedem e se complementam na obra de Paulo Freire. Por ter um caráter exploratório, muitas relações não poderão ser analisadas em maior profundidade, especialmente as aproximações com outros autores. Fica o convite para correções e complementações.

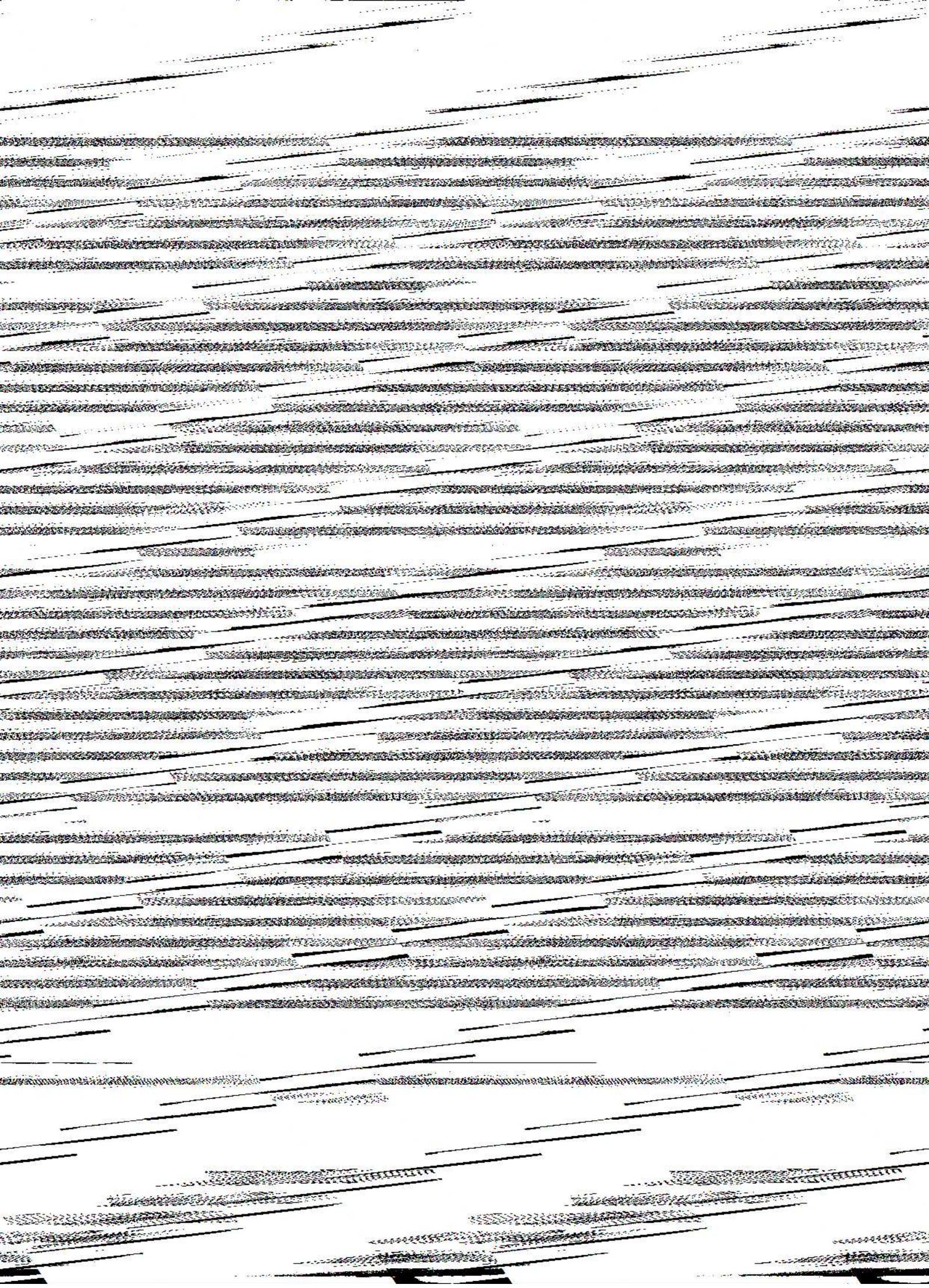
A linha que se rompe

O livro *Educação como prática da liberdade* reflete o espírito de uma época em que a sociedade brasileira vivia um clima de passagem para uma nova situação. Era, como indicado no título do primeiro capítulo, “Uma sociedade em transição.” (p.39) Transição de uma sociedade fechada para uma sociedade aberta, de uma sociedade-objeto para uma sociedade-sujeito, de uma sociedade antidemocrática a uma sociedade democrática; transição também de um homem domesticado a um homem livre; de um homem objeto a um homem sujeito, de um homem alienado a um homem criador. Havia “rachaduras” na sociedade que permitiriam a “emergência” tanto do homem novo quanto da nova sociedade.

⁴ Adriana Puiggrós reflete, a partir de algumas experiências recentes, como “o nome de Paulo Freire se transformou, para além da América Latina, em um significante de novos imaginários pedagógicos,” inspirando iniciativas inovadoras em contextos bastante diferentes. (Puiggrós, 1995, p. 134)







vem se pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente revisitar.” (Freire, 1992, p. 28)

No mesmo contexto da *Pedagogia da Esperança* encontramos outra trama que, conforme seu depoimento, “marcou com força minha experiência existencial e teve sensível influência no desenvolvimento de meu pensamento pedagógico e de minha prática educativa.” (id., p. 28) Durante 7 anos “costumava, de vez em quando, ser tomado por uma sensação de desesperança, de tristeza, de acobrunhamento, que me fazia sofrer enormemente.” (id., p. 29) O que poderia ter sido um caso para psicólogo ou psiquiatra, passou a ser o objeto da sua própria curiosidade. Freire procurava tomar distância para “iluminar a trama em que ele (o mal-estar) se gerava.” (id., p.30) Foi assim que, através da “arqueologia” de sua dor, chegou a descobrir as relações de seu sofrimento com a chuva, com sua terra, com sua casa, com a morte de seu pai.

O que há de comum nestas e em outras tramas da existência é que elas não são ocultadas nem desprezadas em função de objetivos acadêmicos e intelectuais. Elas são “pedaços de tempo” que se alongam na construção de “uma trama maior” e da qual *Pedagogia do oprimido* e todas as experiências pedagógicas ao redor do mundo vêm a ser parte fundamental. Mas buscar as raízes do conhecimento atual tem uma finalidade bem clara: compreender melhor a própria vida que está sendo vivida. “Às vezes nós é que não percebemos o ‘parentesco’ entre os tempos vividos e perdemos assim a possibilidade de ‘soldar’ conhecimentos desligados e, ao fazê-lo, iluminar com os segundos, a precária claridade dos primeiros.” (Freire, 1992, p.19) A trama existencial tem, em Paulo Freire, esta característica de fazer as “soldaduras” tanto no sentido vertical, unindo experiências anteriores e posteriores, quanto num sentido horizontal, unindo experiências que acontecem num mesmo tempo. É uma trama que tem várias dimensões e várias perspectivas.

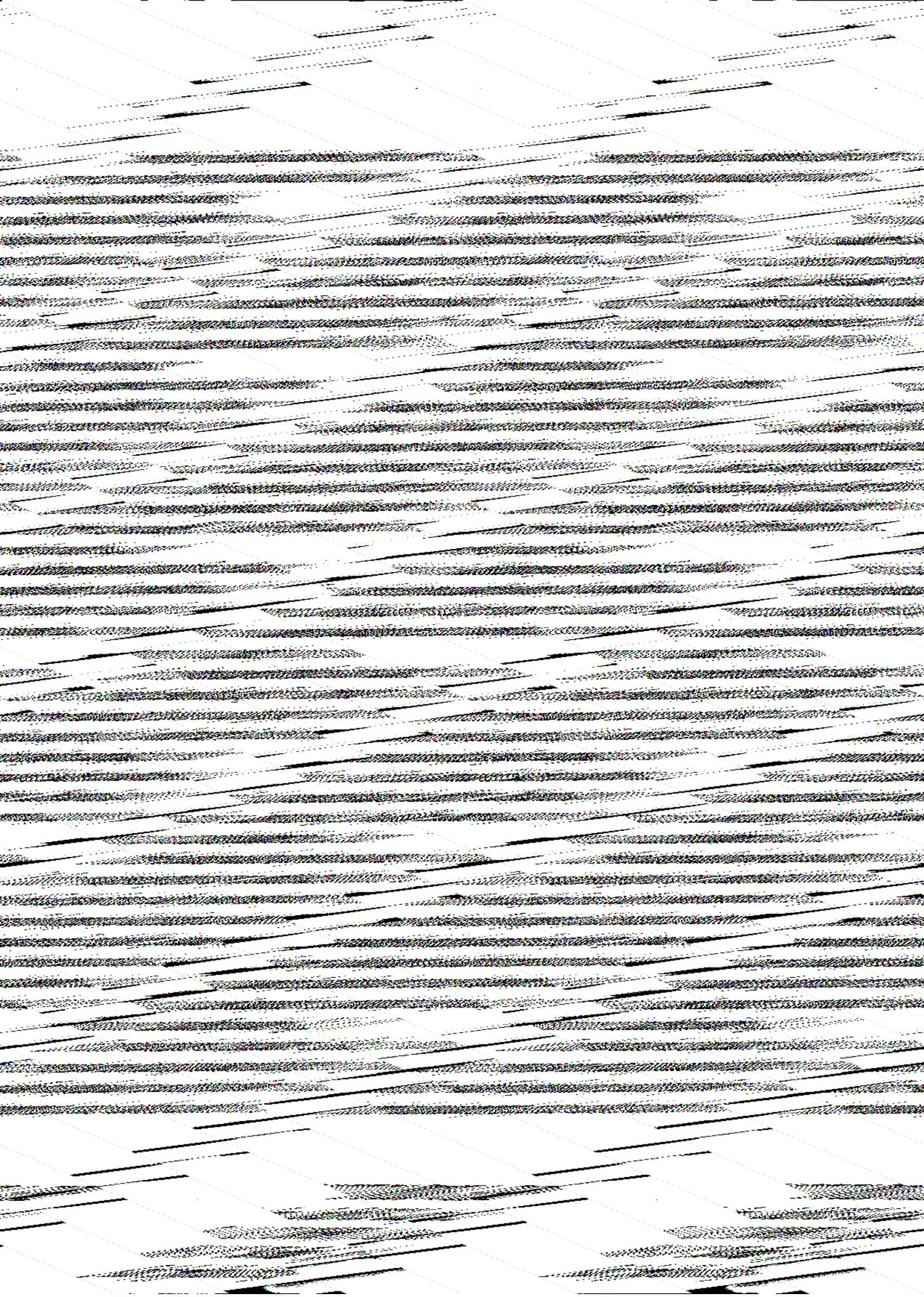
2. *O contexto como trama*: Esta trama que é a vida acontece dentro de uma outra trama. Quando exilado no Chile, reflete Paulo Freire, procurava entender “as tramas, os fatos, os feitos em que me envolvera” no Brasil e que resultaram no seu afastamento da pátria. (id., p. 44) Como ele expressa mais claramente em outro lugar: “Na verdade, é no jogo das tramas de que a vida faz parte que ela - a vida - ganha sentido.” (id., p.65)

A tão conhecida não neutralidade da educação se justifica a partir do fato de que ela sempre e necessariamente faz parte de um processo muito mais amplo e jamais se esgota com os ensinamentos sobre determinado conteúdo:

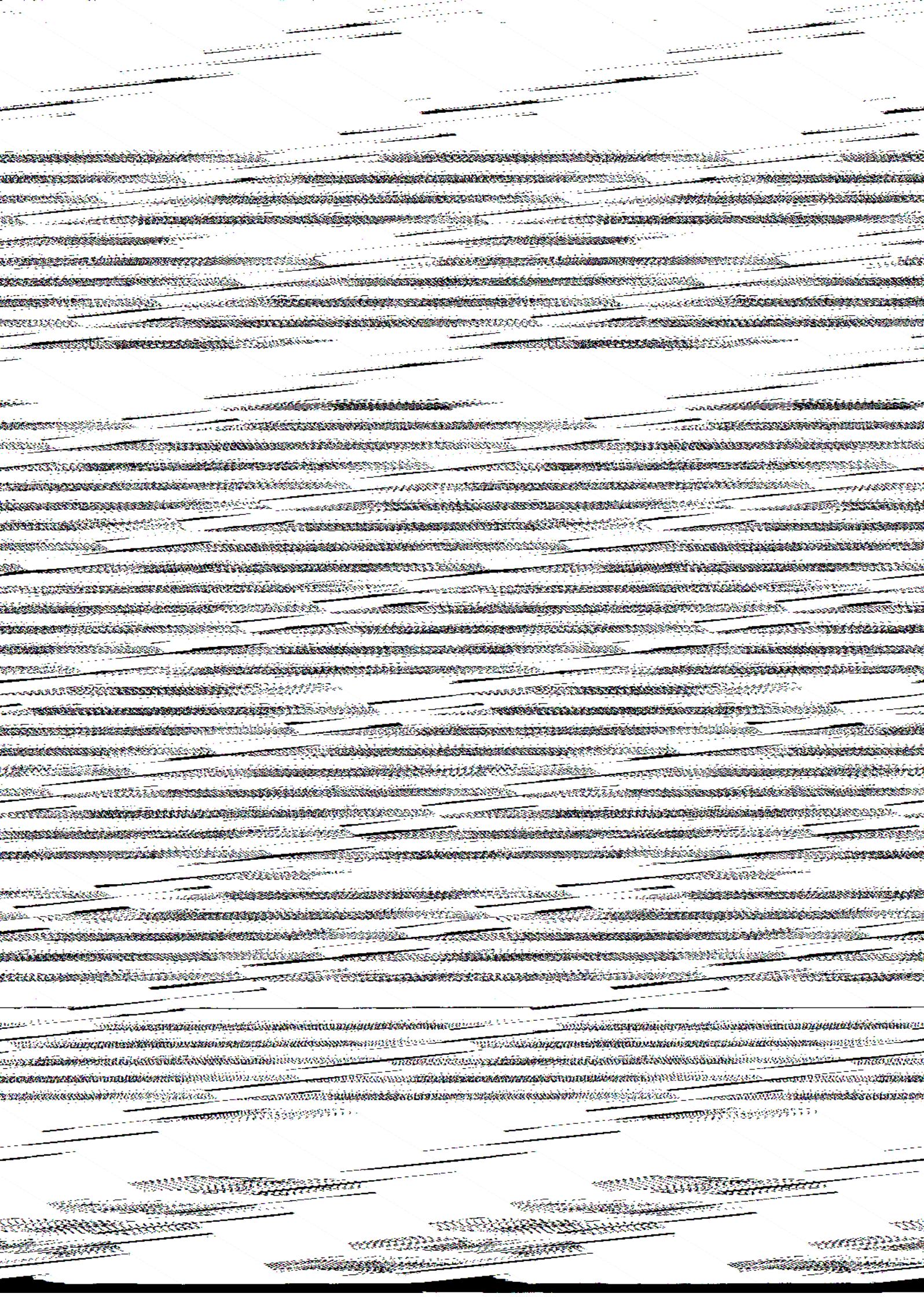
E não se diga que, se sou professor de biologia, não posso me alongar em considerações outras, que devo *apenas* ensinar biologia, como se o fenômeno vital pudesse ser compreendido fora da trama histórico-social, cultural e política. Como se a vida, a pura vida, pudesse ser vivida de maneira igual em todas as suas dimensões na favela, no cortiço ou numa zona feliz dos “Jardins” de São Paulo. Se sou professor de biologia, devo ensinar biologia, mas, ao fazê-lo, não posso seccioná-la daquela trama. (id., p. 79)

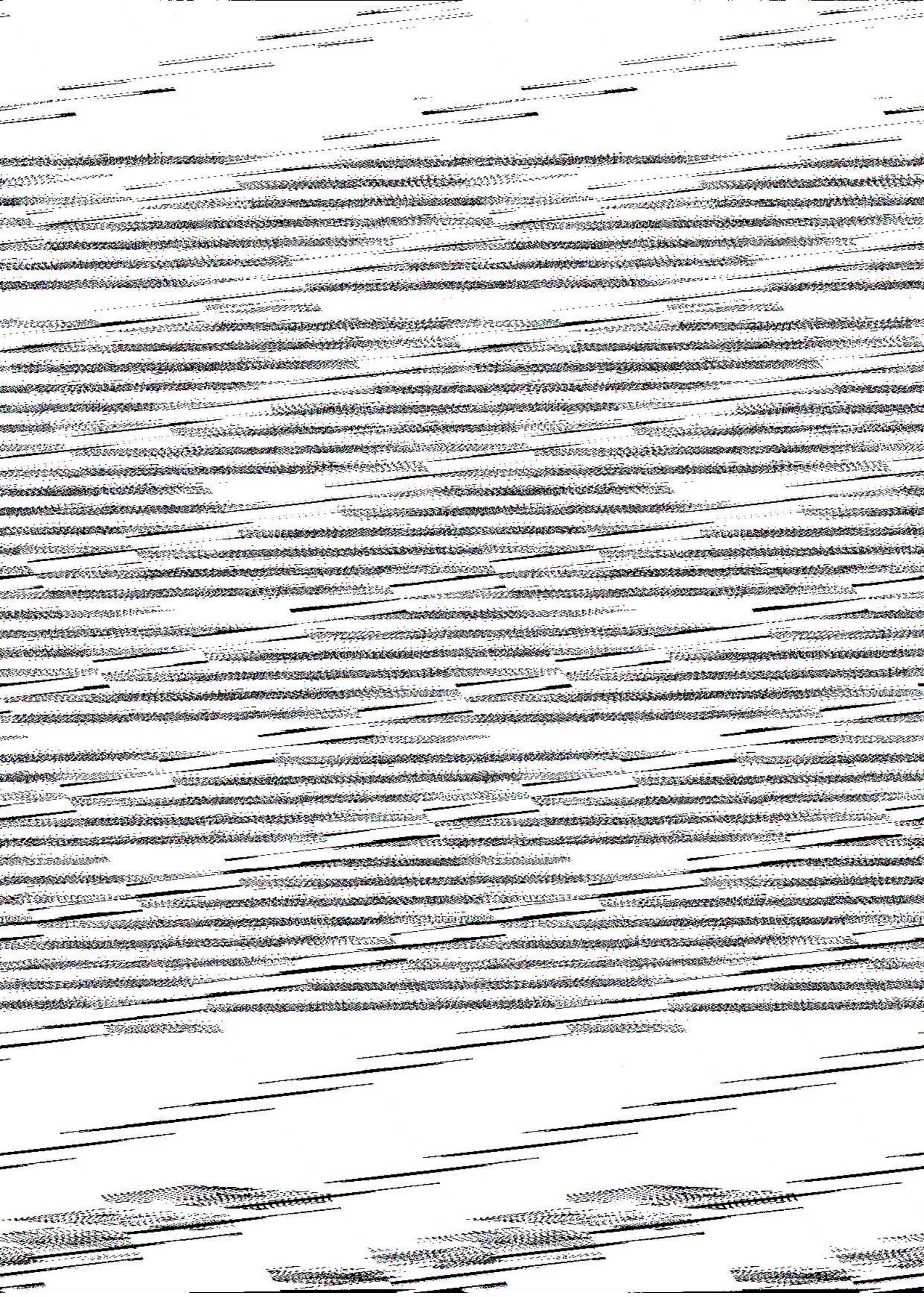
O ensino de biologia, como de qualquer outro conteúdo, está integrado num complexo jogo de forças que conformam a sociedade e a cultura. Ao professor, no entanto, não cabe impor a sua opção, por mais acertada que esta lhe pareça. Seu papel será o de testemunhar uma determinada escolha, sem deixar de mostrar as outras alternativas.

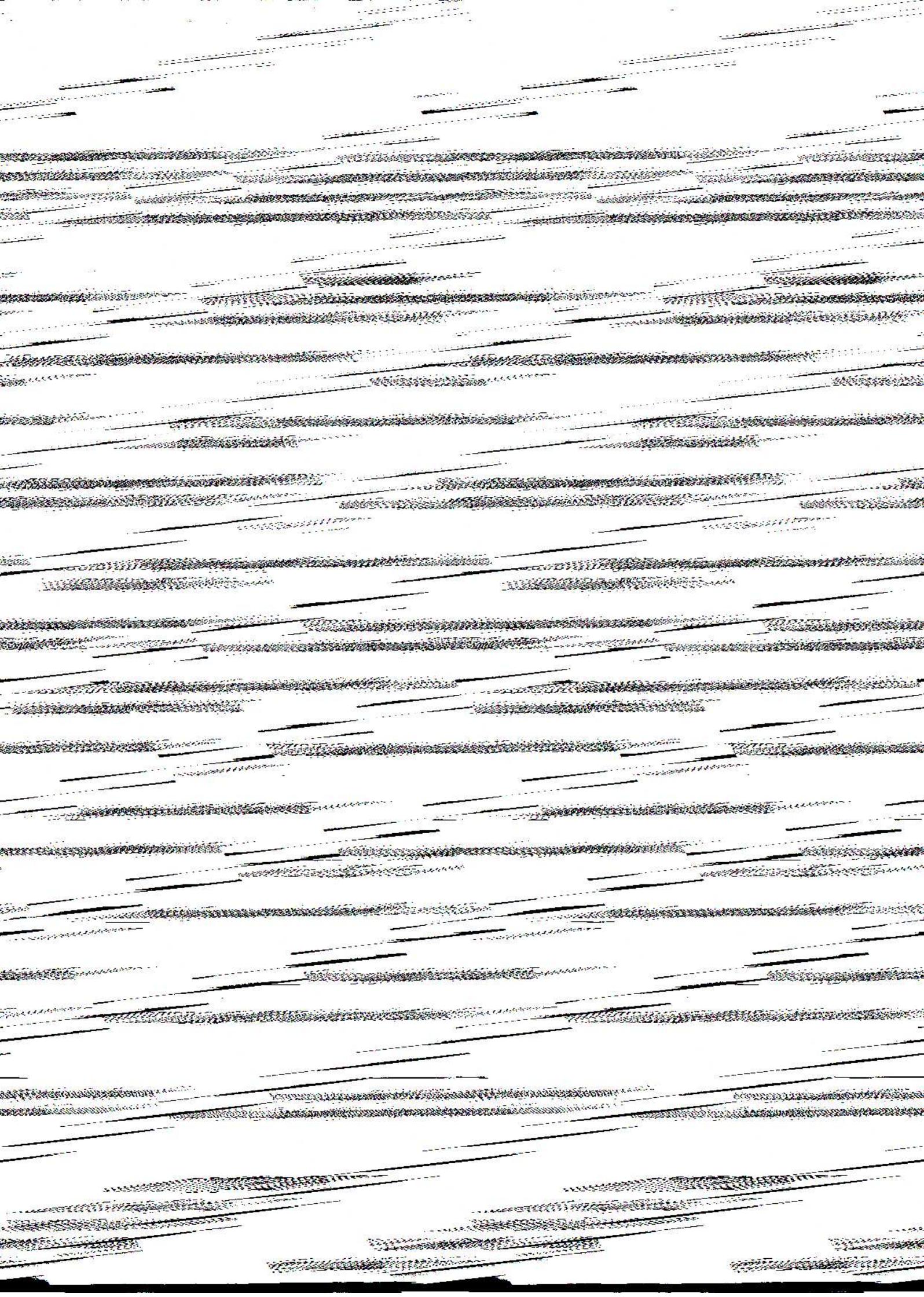
Compreende-se assim porque, para Freire, a leitura do contexto é anterior à leitura e à escrita da palavra. “O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica, política e pedagogicamente, capenga.” (id., p. 79) Ler e escrever não têm significado em si mesmos, mas adquirem este significado na medida em que estão integrados num contexto social e cultural.

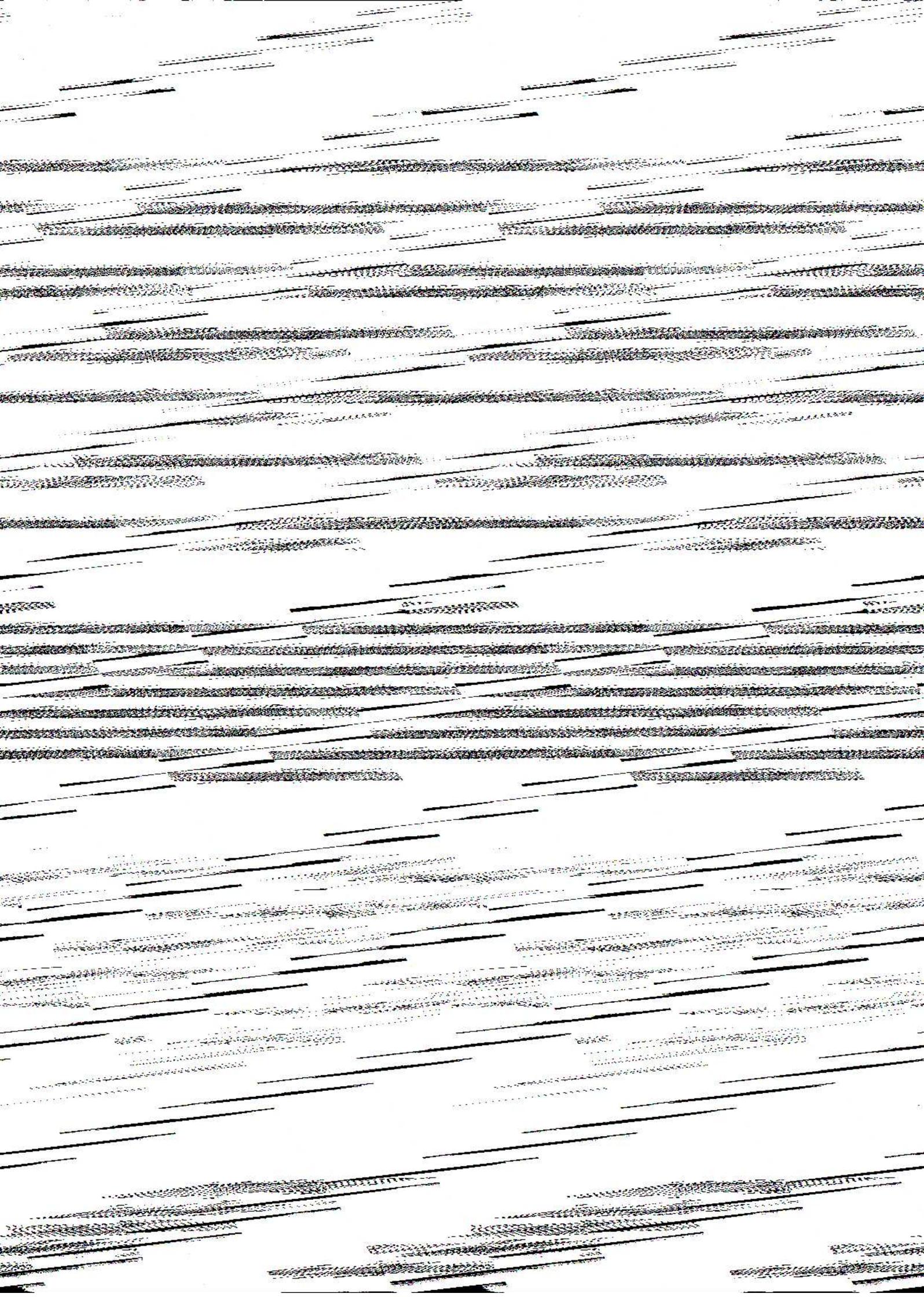














dos movimentos populares, para se implementar o caráter crítico e transformador destas práticas.

Assim, ao elaborar a tese de doutorado, assumi como tema de pesquisa, *a relação da universidade com os movimentos sociais*. Procurei analisar a relação entre universidade e educação popular, através da prática de extensão universitária da Universidade Metodista de Piracicaba (UNIMEP), no período de 1978 a 1987. Entendi que, nesta instituição, a formulação de alguns projetos de extensão universitária foi motivada inicialmente por um ideal de comprometimento com os interesses objetivos das classes populares. Mas a ação desenvolvida é condicionada pela estrutura burocrática e hierárquica, caracterizando-se por certo assistencialismo, academicismo e elitismo. No entanto, ao mesmo tempo, cria um espaço acadêmico - nas atividades de ensino, pesquisa e extensão - em que os próprios movimentos sociais se fazem presentes, trazendo suas preocupações, conflitos e problemas, questionando a política assistencialista e exigindo a superação do caráter elitista e autoritário da universidade.

Tal reflexão fora semeada na convivência intensa com Paulo Freire no Ciclo de Debates sobre Educação Popular, promovido pela UNIMEP durante o segundo semestre de 1983. Paulo Freire se deslocava de São Paulo a Piracicaba um dia por semana, para participar de seminários com representantes de trinta grupos que desenvolviam diferentes atividades de educação popular. Tal debate, ensejando a compreensão teórica dos desafios enfrentados nesta prática, estimulava a interação e a coesão destes grupos.

Para mim, de modo particular, foram marcantes as viagens semanais de volta para São Paulo, em que podia conversar longa e descontraidamente com Paulo Freire. Foram momentos de intenso prazer e companheirismo, em que me convenci de quão importante é, nas relações humanas e na ação política, o cultivo do compromisso social junto com a ternura pessoal.

Sinto, hoje, Paulo Freire como uma presença amiga e solidária em cada momento de minha vida. Não como o mestre que determina e baliza o caminhar do discípulo. Mas como o companheiro que, assumindo radicalmente os desafios emergentes na práxis social, me estimula a assumir com liberdade as próprias opções e com solidariedade as lutas das classes populares. É através destas lutas que nos construímos reciprocamente como educadores-educandos.

(*) **Reinaldo Matias Fleuri** é professor Titular no Centro de Educação da Universidade Federal de Santa Catarina.

Extensión o comunicación? La concientización en el medio rural. Prefácio de Jacques Chonchol. Santiago, ICIRA, 1969. 109 p. Também editado: Montevideu, Tierra Nueva, 1971; Madrid, Siglo XXI, 1973 e reeditado, finalmente, em Buenos Aires, Siglo XXI Tierra Nueva, 1973. *Extensão ou comunicação?* Prefácio de Jacques Chonchol e tradução de Rosiska Darcy de Oliveira. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971 (8ª ed., 1985), 93 p. (Edição portuguesa de Freire em 1968). *Extension or communication?* Prefácio de Jacques Chonchol e tradução de Louse Bigwood e Margaret Marshal. Nova York, McGraw Hill, 1973. Publicado ainda em Londres por Writers and Readers, 1976, p. XIV-162, juntamente com *Education as the practice of freedom. Padagogik der solidarität.* Wuppertal, Alemanha, Peter-Hammer Verlag, 1974, 105 p. Escrito em 1968 e publicado, inicialmente no Chile, em 1969, quando o modelo de extensão rural norte-americano se expandia por toda a América Latina, Este pequeno, mas significativo livro, analisa o problema da comunicação entre técnicos agrícolas e camponeses envolvidos no processo de implantação de reforma agrária. Portanto, a preocupação principal de Freire refere-se ao papel do agrônomo como educador. O livro trata de uma investigação semântica sobre as duas palavras de seu título as quais oferecem diferentes opções pedagógicas. Extensão é descrita como uma forma de estender aos camponeses, como recipientes passivos, o conhecimento e os métodos necessários a um programa de reforma agrária. Ao contrário da comunicação, projetos de extensão falham exatamente porque tratam as pessoas como meros objetos e por se recusarem a revelar-lhes o verdadeiro significado das relações homem-mundo. Outras edições: *Extensión o comunicación. La concientización en el medio rural.* Tradução de Lilian Ronzoni, Buenos Aires, Siglo XXI, Argentina Editores, 1973, p. 55; *Extensão ou comunicação?* (9.ed., 1988, 99 p). Com a seguinte nota do editor: "Este livro foi publicado em 1969, sob o título de 'Extensión o Comunicación?' pelo Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária, em Santiago do Chile". Outro texto muito importante para o aprofundamento do *sentido do outro* em Paulo Freire e do conceito sobre o seu método de alfabetização.