

# Educar, um ato radical de comunicação (Para pensar Paulo Freire e a sociedade em mudança)

Luiz Roberto Alves<sup>1</sup>

O trabalho retoma leituras da obra freireana a fim de atualizar a conjunção comunicação/educação e buscar o encontro dessa obra com novos dilemas: migrações, relações internacionais, inclusões e exclusões. Vê que o modo pelo qual Paulo Freire trabalha a educação agrega elementos para a construção de teorias e políticas de comunicação. A releitura permite ver a grandeza da obra e sua perspectiva profética, no rumo do homem e da mulher liberados. Portanto, ainda a alguma distância do momento histórico em que vivemos.

Palavras-chave: educação, comunicação, teoria, liberdade.

*Educating as a radical act of communication (Thinking of Pablo Freire and the society about to change).* The article resumes readings of Paulo Freire's work in order to update the relationship between communication and education and to look for the relevance of his thinking for new dilemmas, such as migration, international relations, exclusion and globalization. It discusses how the way Freire views education adds elements to the construction of communication theories and policies. The re-reading reveals the greatness of that educator's work and its prophetic dimension on the way towards the liberation of men and women.

Key words: education, communication, theory, freedom.

*El trabajo hace nuevas lecturas de la obra de Paulo Freire, con la finalidad de actualizar la conjunción entre comunicación y educación. Investiga también el encuentro de la obra con nuevos desafíos: migraciones, política internacional, inclusiones y exclusiones. El trabajo destaca que la visión de Paulo Freire sobre la educación desarrolla valores para las teorías y políticas de comunicación. Esta relectura conduce a la comprensión de su proyecto como profecía de la liberación del hombre y de la mujer. Así, vivimos todavía apartados de ese proyecto.*

*Palabras clave: educación, comunicación, teoría, libertad.*

<sup>1</sup> Universidade Metodista de São Paulo. Atualmente, professor visitante e pesquisador na Universidade de Florença com apoio do CNPq. E-mail: luiz.alves@metodista.br; catedracidades@metodista.br.

*[...] mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade.*

[...] somos seres condicionados, mas não determinados [...] A História é tempo de possibilidade e não de determinismo [...] o futuro é problemático e não inexorável (Paulo Freire, *Pedagogia da autonomia*, 1996).

## Introdução

É necessário lembrar que a pedagogia desenvolvida no movimento de idéias da obra do educador brasileiro Paulo Freire se dirige às sociedades que atravessam processos de intensa mudança<sup>2</sup>. Portanto, dirige-se a pessoas, grupos e instituições que sofrem as mudanças e são sensíveis a elas. E, na medida em que essa pedagogia se realiza como ação cultural a favor da equanimidade social, sua presença ativa constitui-se ação comunicativa que capacita grupos sociais, instituições e sociedades a uma ação dialógica crescente, que é da natureza da liberdade e da autonomia educacional. Prova disso é que nos tempos do seu exílio, entre 1964 e 1978, o movimento de educação a favor dos empobrecidos, migrantes, refugiados, analfabetos, enfim, pessoas negadas em seus direitos cívicos e humanos fundamentais criou comunidade internacional de educadores, políticos e gestores sociais em todo o mundo. Noutras palavras, essa pedagogia da autonomia de crianças, jovens e adultos possibilitou um diálogo mundial de tendências e projetos educacionais. Por isso, dezenas de línguas codificaram seus principais textos, que continuam a ser estudados – e vividos – em muitos países. Evidentemente outras idéias e propostas compartilham desse projeto, o que

sempre foi do agrado do mestre Freire. Dado que ele desejava que todas as pessoas tivessem direito ao pensar dialógico e dialético, suas propostas de trabalho se amalgamaram ou se fizeram híbridas a diversas experiências, quer locais, quer mais amplamente globalizadas, notadamente a partir do seu trabalho como assessor do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, entre 1970 e 1979. Traduções e apropriações do chamado “método Paulo Freire” de educação popular tanto têm animado acadêmicos ao compromisso com as culturas populares quanto partilham de projetos massivos de educação, especialmente na África e na América Latina. Além disso, trata-se de uma obra que opera motivos para a transformação social, pois visibiliza a massa humana de não-cidadãos, de gente tornada invisível na história política e estimula a realização de novas leituras das palavras e do mundo codificados em linguagem política e econômica. Deste modo, presentifica e aumenta o foco sobre os fenômenos vividos por educandos, educadores e instituições da sociedade civil, buscando apreendê-los, compreendê-los e talvez transformá-los por obra da crescente consciência crítica desenvolvida nos círculos de cultura. Hoje, os círculos de cultura tanto poderiam continuar a ser comunidades de ensino-aprendizagem que se reúnem nas garagens, igrejas e escolas quanto nos grupos que trabalham com multimídias de modo alerta e crítico<sup>3</sup>. A pedagogia freireana dirige-se ao futuro humano liberado e

<sup>2</sup> Paulo Reglus Neves Freire nasceu em 19 de setembro de 1921 no estado de Pernambuco e morreu em 2 de maio de 1997, em São Paulo. Foi educado em família modesta, fez Direito e se tornou professor de língua portuguesa em escolas de educação fundamental. Escreveu trabalhos acadêmicos sobre educação e criou vocação ao trabalho com educação popular. Dirigiu experiências de alfabetização de adultos no governo popular anterior ao golpe militar de 1964. Exilado, viveu na Bolívia, Chile e Suíça, com passagens pelos Estados Unidos e muitas viagens a serviço das sociedades africanas e asiáticas. Retornou ao Brasil em 1980, ensinou na PUC-SP e nas instituições públicas Unicamp e USP, dirigiu novas experiências de educação popular, foi secretário de educação da cidade de São Paulo (1989-1991) e exerceu grande influência sobre grupos e instituições dedicados à cultura e educação. Manteve o ritmo de publicações de obras, que vai de *Pedagogia do oprimido* a *Pedagogia da autonomia*, já próxima de sua morte em 1997. Alguns textos foram publicados postumamente, como *Pedagogia da indignação* (2000), *A educação na cidade* (2001a) e *Pedagogia dos sonhos possíveis* (2001b).

<sup>3</sup> A obra em que Freire trabalhou especialmente temas ligados às tecnologias foi publicada postumamente. Trata-se de *Pedagogia da indignação*. Quanto aos círculos de cultura, eles podem ser o espaço da aula, do encontro, do debate, basta que a circularidade do encontro produza a dialogicidade, que por sua vez porta atitudes de colaboração, união, organização, intercâmbio cultural, enfim, leituras que construam e reconstruam o mundo lido pelas pessoas.

autônomo, o que nega em princípio a existência da divisão social em cidadãos e cidadãs de primeira, segunda ou terceira classe. Talvez por isso, nos espaços sociais de discursos prontos e marketing personalista, bem como no meio das grifes educacionais voltadas preferentemente ao treinamento e ao adestramento das novas gerações, essa pedagogia seja refutada. Não obstante, esse pensamento educacional poderá fortalecer os projetos sociopolíticos posteriores à presente onda globalizadora, sob críticas desde o início dos anos 90. E o fará porque, ao mesmo tempo, demonstra a possibilidade concreta de superar a vida precária de homens e mulheres tornados periféricos na logística dos capitais e porque localiza a educação no centro de novos e mais criativos modos de desenvolvimento e progresso humanos. Nesse sentido, a obra de Paulo Freire comporta também duas visões teóricas indispensáveis à reflexão contemporânea. Aponta para uma teoria da ação comunicativa, pois sua metodologia cria atitudes de confiança política na ação mediadora das culturas, por sua vez capazes de construir comunidades, círculos culturais expansivos. Essa ação político-cultural tende a alargar espaços e tempos de vida pública. Do mesmo modo, estimula a escola a ser gestora de novos e mais amplos conhecimentos. Seus livros *Cartas a Cristina* e *Cartas à Guiné-Bissau*, bem como textos do livro *Pedagogia da indignação* e *A educação na cidade* constituem relatos desse pensamento que, ao radicalizar o valor da cultura dialógica como construção educacional, gera um processo comunicativo, gera cidadania na *pólis*. Essa obra constrói também um terreno seguro para a interminável discussão em torno de modernidade e pós-modernidade. Consideremos a reflexão final de Serge Latouche em obra recente (2004, p. 151): “La decolonizzazione dell’immaginario passa dunque attraverso la critica del concetti, ivi compresi quelli di ‘parole abituali’, quando gli uomini e le donne che li utilizzano sono vittime a loro insaputa di manipolazioni.” Ou o discurso de Michel Maffesoli (s. p.), em conferência pronunciada na Universidade Federal de Porto Alegre, Brasil, 2005, segundo o qual, na pós-modernidade, “o eu é um outro”, o que significa que em lugar da autonomia moderna afirma-se a existência, na pós-modernidade, somente em relação ao outro. A construção educacional em Paulo Freire se desenvolve em meio ao programa colonizador da guerra fria, aos intensos movimentos migratórios no país-continente que se industrializa e constrói sua modernidade dependente e seletiva, bem como sob os impactos de movimentos de independência em vários pontos do mundo. A difícil construção de cidadania, a sofrida arquitetura de direitos cívicos, a ausência de políticas públicas efetivas e a péssima

distribuição das rendas nacionais (que ainda hoje, em perspectiva mais internacional, estão a meio do caminho, senão em mais difícil condição...) exigiram uma proposta pedagógica politizada. Nela, o que Latouche chamaria de descolonização do imaginário passa por leituras dialéticas de mundo e palavra, a partir de imagens, sinais e experiências continuamente postos em comunicação, abertas ao outro, à outra, isto é, culturalmente circulares. Essa construção aberta de conhecimento constrói simultaneamente sujeitos e, portanto, seres críticos ao jogo dos sinais e conceitos das linguagens que codificam a vida social. Visto que nos círculos de cultura não há agentes e pacientes e, sim, sujeitos da história que se faz comunitária pela comunicação, a heteronomia passa a ser um valor coletivo para o alcance de vários graus e condições de autonomia. Por exemplo, o trabalho comunicacional-educativo que organiza a maioria dos movimentos de reivindicação social, da cidade e do campo, na América Latina. Outro fato é que, nas cidades mais sensíveis ao trabalho educativo-cultural, parte significativa dos que freqüentam classes e laboratórios de alfabetização gráfica, imagética, multimidiática, são precisamente aqueles jovens que há poucos anos, adolescentes ou mesmo infantes, abandonaram a escola regular, incomodados com seus métodos e posturas de poder. Nos espaços alternativos de educação, originalmente criados a partir do trabalho de Paulo Freire e depois amalgamados a outros movimentos, esses jovens realizam novas leituras de mundo, imagem e palavra, muitas vezes garantindo a salvação da vida em meio à violência do tráfico de drogas e das autoridades policiais. Algumas gerações de escritores de favelas, produtores de mídia, DJs e animadores culturais são hoje responsáveis por faces mais humanizadas da cultura de favelas e cortiços das principais cidades do Brasil. A questão teórica básica é que o pensamento educacional de Paulo Freire passa necessariamente pela esperança de mudar o mundo, visto que os condicionamentos políticos e econômicos não são determinação. E a educação, que não faz tudo, no entanto é indispensável para que se garanta a utopia entendida como sonho possível, a realizar-se no movimento dialógico das culturas em comunicação. Não será, pois, fatalidade que o novo suposto cidadão pós-moderno só crie sentidos na massa, como espectador de shows e demais manifestações massivas. Ou que tenha dificuldades insuperáveis diante do abuso ou do fundamentalismo da linguagem política e econômica da contemporaneidade. Uma visão educacional desse processo, como essa com que trabalhamos, deve superar o reconhecimento e a explicação dos fatos. Deste modo, educar-se para confrontar e superar manipulações de diversa espécie ou para fertilizar a sociedade com a nossa humanidade pode significar um

encontro com o pensamento freireano, nascido entre desenvolvimento e miséria, migrações e abandonos, esperanças e sofrimentos, modernidade e atraso, desejos e necessidades. Trata-se de uma pedagogia crítica radicalmente crente na educabilidade do ser humano. Essa educabilidade significa negação dos fatalismos, crítica ao adestramento da juventude para a vida social, não-aceitação do direito de sonhar a mudança, horror diante da miséria e da violência e maior rigor na condução das questões científicas e tecnológicas. Os frutos dessa pedagogia são estes: a vigência de uma consciência crítica e ética, a dialogicidade em todos os atos de ensinar e aprender, a luta contra os fatalismos e acomodações, a assunção da política como construção da *pólis*, o entendimento da história como possibilidade, a criação da certeza de que mudar as situações de injustiça é difícil, mas é possível e necessário. O economista Amartya Sen concordaria com Paulo Freire. Para o primeiro, é indispensável expandir a capacidade das pessoas para aquilo que valorizam e escolhem, e, portanto, o desenvolvimento social significa o alcance de vida livre e plena (*in* Arbix *et al.*, 2001, p. 65). Para o segundo, educar e educar-se implica precisamente os atos autônomos de escolher, selecionar, reagir, mudar e criar uma ética da vida liberada.

Por isso, as lideranças que gestiona sistemas educacionais, do local ao internacional, podem fraudar a esperança de milhões de crianças, jovens e adultos se substituírem a construção de uma cultura política geradora de educatividade, isto é, de transformação objetivo-subjetiva das pessoas e instituições pelo gerenciamento cômodo de supostas prioridades que parecem ser as que interessam hoje: orçamentos, profissionalização imediata, inovações tecnológicas, otimização das gestões, modos de financiamento. Estes vetores do sistema político e das políticas de educação e cultura são muito importantes, mas dentro de uma visão educacional não somente retoricamente republicana, mas de fato criadora de humanidade. Conseqüentemente, o trabalho sobre Paulo Freire, nove anos depois de sua morte, não se localiza em discutir um método ou optar por ele, mas se realiza como ato político que assume a educação como centralidade para o desenvolvimento de grupos e sociedades cuja curiosidade humana, rigor analítico e propostas de mudança enfatizam a sociedade que se torna igualitária em direitos e oportunidades. Visto que o mestre Paulo não assumiu ser criador de um método educacional, mas batalhou por uma epistemologia transversalizada pela educação das pessoas em sua *pólis*, os atos de conhecimento dos educandos/educadores que se constroem socialmente deverão submeter o sistema econômico-político dominante ao projeto humanizante dos saberes de pessoas, grupos e

instituições capazes de novas e libertadoras leituras de palavra e mundo.

Isto significa que o centro da obra do autor de *Pedagogia do oprimido* foi e será a construção ou reconstrução da sociedade liberada e autônoma, como também se espera do jovem e do adulto participantes dos círculos de cultura. Neles se encontram o eu e o não-eu, sujeitos disponíveis à igualdade e ao prazer de conhecer. Deste modo, cria-se um conjunto de valores que confronta os condicionamentos para a ação humana. Esse confronto de consciências aponta para o devir e constrói sua agenda, mas não determina qualquer fatalidade para o destino humano; ao contrário, abre desafios e oportunidades para os atos de conhecimento e comunicação, para as leituras de mundo e palavra. Gerados a partir de uma base de fé nos valores das pessoas e grupos populares – crianças, jovens e adultos – esses atos de conhecimento vivido e compartilhado dialogam criticamente com as realidades sociais e estabelecem marcas de autonomia a cada movimento dialético. Em texto do livro *Pedagogia da indignação* (2000, p. 85), Paulo Freire relata sua caminhada com o educador social Danilson por uma favela de Olinda, Estado de Pernambuco. Depois de dizer da legitimidade de irar-se, de ter raiva e também de assumir certa acomodação, ou manha dos grupos populares como estratégia para a preservação e o preparo da rebeldia, o educador sintetiza sua teleologia da alfabetização:

*A alfabetização, por exemplo, numa área de miséria só ganha sentido na dimensão humana se, com ela, se realiza uma espécie de psico-análise histórico-político-social de que vá resultando a extrojeção da culpa indevida. A isto corresponde a “expulsão” do oprimido, enquanto sombra invasora. Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade. Saliente-se contudo que, não obstante a relevância ética e política do esforço conscientizador que acabo de sublinhar não se pode parar nele, deixando-se relegado para um plano secundário o ensino da escrita e da leitura da palavra. [...] A tarefa fundamental do Danilson (educador social) entre quem me situo é experimentar com intensidade a dialética entre a “leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.*

Para os/as educadores/as sensíveis à realidade e suas possibilidades de mudança, as leituras de mundo e palavra interagem com dados e exigências recentes e globais: 40% de todas as crianças e adolescentes de países subdesenvolvidos vivem entre a linha da pobreza e da miséria. 27% delas podem morrer vítimas de fome e doenças

curáveis com saúde e educação básica. A batalha pela qualidade da educação das novas gerações está posta em dúvida à luz dos modos e quantidade dos investimentos, burocratização da ação educativa, pragmatismo de formação e regimes de trabalho do magistério. Propostas e alvos de instituições globais para o alcance de excelência e competitividade entre regiões e países, bem como de solução para doenças infantis e analfabetismos vão sendo postergados, precisamente porque a otimização dos capitais não prevê nem provê a capacitação e a autonomia da “sociedade de baixo”. Relatórios intergovernamentais insistem na importância de educação efetiva e acessível para os milhões que devem – e merecem – ser educados (a exemplo do Relatório de Andreas Schleicher para a UE, publicado em meados de março de 2006), enquanto dados inquietantes mostram crescimento da juventude sem trabalho ou estudo. Assim como se deu com certas “globalizações localizadas” em países de grande extensão territorial entre os anos 40 e 60 do século passado, os novos processos migratórios agravam os quadros, pois a demanda de braços deve conviver com a discriminação e a desvalorização dos indivíduos, famílias e grupos de migrantes. Tais desafios, *mutatis mutandis*, foram aqueles que se colocaram para Paulo Freire nos anos 1950, agravados pela evidência da sociedade de tradição colonizada, autoritária e clientelista. Quem viu filmes brasileiros como *Orfeu*, *Terra em Transe* ou *Central do Brasil* e *Cidade de Deus* e pode compará-los com relatos e produção midiática europeia e africana sobre processos migratórios e suas tantas conseqüências encontra ali o risco maior do fim de qualquer identidade, ou, como estudou o antropólogo brasileiro Darcy Ribeiro, as pessoas são ninguém, chegam à “ninguendade” (Ribeiro, *O Povo Brasileiro*, Fundação Darcy Ribeiro, DVD, 2000), porque não podem afirmar ser este ou aquele, pertencer explicitamente a este ou àquele lugar. Mas tampouco desejam ser sombra do outro, dos outros. Portanto, a questão central para esses milhões reside em superar a “ninguendade” e ser... Paulo Freire tem clara consciência dessa condição ao insistir, até a morte, em sua educação como ação cultural para a liberdade. Liberdade, antes de tudo, de ser, de superar a “ninguendade”. A subjetividade consciente é valor para a mudança social.

Paulo Freire pensou sistematicamente na pessoa-educando/a em estreita conexão com a pessoa-educadora/educador, em simbiose, aprendentes. Ele mesmo, ao final da vida, afirmou ter sido, sempre, um “menino conectivo”, um ser de conexões. A obra de Freire afirma que nós somos

seres historicamente condicionados, mas não determinados pela história, pois podemos e devemos mudar a história enquanto mudamos a nós mesmos. Deste modo, conectamos o tempo e o espaço das realidades humanas. Ao mesmo tempo, o educador brasileiro trabalhou conjunturas e estruturas sociais precisas em que se dá o processo educativo. Por isso, construiu relações com educadores, pesquisadores e lideranças da Europa, Ásia, África e América Latina. Decorre que a educação, no criador de *Ação cultural para a liberdade* é uma educação cultural, educação social. Os educadores e os educandos vivos e vividos em sua obra são seres culturais, sociais, enfim, políticos, o que define plenamente os elos entre os conceitos aqui trabalhados.

## A geração da educação política

### ...do ponto de vista...

Este pesquisador-gestor ouviu várias vezes, na intimidade e em falas a educadores, uma expressão favorita de Paulo Freire: “Eu gostaria de ouvir um homem, uma mulher levantando-se do seu banco na reunião ou assembléia e dizendo: ‘do ponto de vista epistemológico...’.”

A frase não seria possível em curso de treinamento, no qual certas respostas são esperadas e mesmo exigidas. Mas é plenamente possível no campo da educação com sensibilidade social, educação para a autonomia. De fato, o discurso epistemológico compõe-se do movimento de consciência que gera a revelação, pois precisa encarar o acúmulo simbólico do falante e produzir estratégias de leituras desse mundo-cipocal, entrecruzado de fatos, valores e (pré)conceitos, em princípio negadores de revelações.

Ato contínuo, as leituras circulares dos grupos sociais – que ensinam e aprendem – criam insumos na fala em construção e os atos de compreensão-conhecimento se sucedem, geralmente trabalhados por uma estética da revelação, força poética que se incorpora ao cotidiano.

Quem trabalha com educação popular, entre crianças ou adultos, vê o movimento epistemológico na expressão do que Thiago de Melo chamaria “os fonemas da alegria”<sup>4</sup>,

<sup>4</sup> “Canção para os fonemas da alegria”. Homenagem ao trabalho de alfabetização de Paulo Freire.

pois irrompe na liberação ruidosa das comportas do silêncio, da mitigação do direito, da opressão legitimada. Como a camponesa pernambucana que se dirigiu ao mestre Paulo: “Quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros.” (Freire, 2000, p. 88). Quem milita nas periferias, lugar da memória dificultada e do olvido facilitado, também conhece o acúmulo de silêncio e o trabalho constante do modo capitalista de produção cultural para inibir a memória e induzir ao esquecimento. Por isso, as crianças dos bairros mais afastados desconhecem os centros das cidades e mesmo os centros de bairro. Por isso, diz-se “Eu vou à cidade” quando já se está na cidade. Por isso, aquele velho cantador e compositor migrante da periferia metropolitana de São Paulo negou-se a retirar a viola do esquecimento, isto é, do baú jogado ao canto e apresentar-se na escola a chamado de estudantes e professores. Enfim, quem era ele diante de tantos cantores e cantoras da cidade midiaticizada? A educação de sensibilidade político-social preconizada por Paulo Freire desmonta a opacidade e a invisibilidade das presenças humanas feitas sombras dos outros e reconstrói uma sociologia popular antes adormecida, que consiste em caminhar da condição de agregado e submetido à de cidadão/cidadã, do que está apenso, pendurado e dependente a autônomo e liberado. Em Paulo Freire, não há um método para tal, e, sim, um movimento incorporador de culturas e inteligências das gentes nessa direção. As estratégias metodológicas se constroem no movimento, a que se pode dar o nome de valor epistemológico.

No entanto, a colonização do pensamento, os preconceitos de classe social e os slogans da banalidade informativa se colocam no meio do caminho, como quando estudantes de educação se dirigiram ao autor da *Pedagogia do oprimido* e disseram: “Professor Paulo, queremos ensinar, mas nunca sequer ouvimos falar da periferia e estamos com medo de que alguém nos chame para trabalhar ali. Temos medo das crianças da periferia.” (Freire, 2001b). Talvez não se deva espantar diante da fala, que é menos uma incoerência de classe do que a construção programática da educação elitista, que não é feita para a nova cidade dos pobres, nem para o mundo real dos acampamentos camponeses. No entanto, a frase põe em xeque qualquer reforma da educação que não trate, conjuntamente, a objetividade das leis, orçamentos e construção curricular, currículos a par da consciência humanística do/da profissional. E mais: que não trabalhe no mesmo momento e movimento a educação básica e superior, forjando na seqüência de carreiras universitárias a construção de

consciência crítica, superando, pois, o que Paulo Freire denominou de “educação bancária”<sup>5</sup>. E, especialmente, que sejam superadas as letras das leis para a realização de gerações de consciências participantes capazes de superar – lembrando novamente Thiago de Melo no poema citado – “o monstro de quatrocentos anos”, que é mais do que o velho analfabetismo gráfico.

## Esperança radicalizada

A postura radical que se lê na obra do educador tem um valor maior e várias conseqüências: garante a educação para a consciência crítica como fundamento e, entre outros valores, constitui-se arma contra atitudes românticas a respeito da própria obra freireana. Interessa, pois, e muito, ao educador e à educadora sensíveis, rigorosos profissionalmente e curiosos. De um lado, a radicalidade é a condição para que nos eduquemos politicamente, isto é, não pode ser radical quem não crê em sua própria transformação. Daí que a fé na possibilidade de mudar é a primeira radicalidade. De outro, quem se lembrar dessa pedagogia político-crítica com saudosismo e realizar leitura “humanística” de Paulo Freire estará romantizando e negando a educação; noutras palavras, negará o confronto e a mudança e, com eles, qualquer radicalidade. Humanismo em Freire implica a força cultural dos homens e das mulheres em constante comunicação, em movimento capaz de superar os males da sociedade desigual.

A radicalidade é a condição da esperança. Somente a persistência e a ida às raízes dos fatos e idéias garantem o não-conformismo, o não-adestramento, possibilitando, pois, comunicar a esperança. Não se deve permanecer demasiadamente aderido ao mundo concreto e nem plenamente idealizado. O radical rejeita as duas posições alienadas. Por isso, radicalmente, assume a tarefa de criar o mundo desejado, de inventá-lo. O método de invenção? Necessariamente dialógico, crítico e ético, pois, como temos desde o livro *Pedagogia do oprimido*, nossa ação política e educativa é inconclusa, e nenhum setor da sociedade pode assumir decisões acabadas a serem impostas ao círculo social; ao contrário, o homem/a mulher são seres de comunicação, radicalmente. Somente um processo pleno de comunicação pode ser revolucionário. Na última página do livro *Pedagogia*

<sup>5</sup> Embora reiterado, o conceito de educação bancária já se encontra no capítulo II da obra *Pedagogia do oprimido* (Freire, 1981).

da indignação, todo o seu discurso de esperança se realiza por meio de várias lutas, contra o “realismo acomodado”, o desrespeito à coisa pública, o abuso dos fracos, a impunidade etc. Um dos momentos centrais diz:

*Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo* (2000, p. 133-134).

O parágrafo se liga à tensão entre autoridade e liberdade, que se lê em *Pedagogia da autonomia*. Ali separa autoridade e autoritarismo, liberdade e licenciosidade. Enquanto o licencioso vê autoritarismo em toda parte, o autoritário nega o exercício da liberdade porque lê ali um ato de espontaneísmo. A solução do ser que se educa está em persistir na rebeldia a favor dos sonhos possíveis e tornar a rebeldia um ato revolucionário, isto é, anunciador, comunicante, profético. Anunciar, pois, vem depois de denunciar; já se constitui em proposta de superação, encontro do sonho. Isso só se faz com radicalidade.

Para Paulo Freire, as leis do mercado são incompatíveis com o sonho nas sociedades latino-americanas, africanas, asiáticas etc. Portanto, é indispensável denunciá-las e superá-las por meio do denodo e da radicalidade do sonho. Não há em sua obra uma única concessão neste ponto, o que significa ser uma premissa de pensamento e de ação. Deste modo, todos os rebeldes e revolucionários têm o dever de cumprir essa tarefa, a menos que já tenham desistido de sonhar ou de se educar. Não pode haver acordo com essa experiência de centralidade econômica, a qual, desde muito tempo, tem produzido mais miseráveis. A denúncia vem desde os primeiros textos, quando associa essas leis ao modo “bancário” de educar e vai até o fim de sua obra, quando se apresenta como pessoa irada contra os enganos e burlas dos modos neoliberais de dirigir a sociedade. Vale citar um dos muitos períodos radicais:

*O que me parece impossível é aceitar uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia. É aceitar não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se, pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante. Veementemente recuso aceitar que eu “já era” porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública. [...] Esgota-se a eticidade*

*de nossa presença no mundo [...] Não posso aceitar que não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, comparar, escolher, decidir* (2000, p. 111-134).

Radicalidade, para Freire, significa também autocrítica e capacidade relacional. Transpondo sua reflexão escolar para toda a sociedade (porque nele a escola compõe indissolúvelmente, para o bem ou para o mal, a vida social) temos que radicalidade deve ser a prática e não somente o discurso. Radical também deve ser o olhar compreensivo das diferenças e diversidades das pessoas. Não estar absolutamente certo de nossas certezas é ser radical. Ser radical é acreditar que sempre poderemos melhorar algo, mudar, inventar, transformar. E, quando não formos radicais, devemos pedir desculpas. Assim, aprenderemos e ensinaremos radicalidade pela crítica de nós mesmos.

## O difícil possibilitado pela rebeldia

Vale a epígrafe: “É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica...” (2000, p. 81).

Em 1983, criamos juntos uma introdução a um livro de contos e casos populares. Sentados em torno de um gravador, refletimos sobre os sentidos da palavra reprimida e da palavra conquistada. Para quem vivenciava os grandes movimentos sociais da primeira metade da década de 80 na periferia de São Paulo, estávamos diante de uma grande oportunidade. Ele, que respeitava muito a experiência social vivida nas periferias e que introduzia em todas as suas reflexões a saída do processo repressivo inibidor da consciência e o avanço da nova consciência crítica, diante dos discursos populares orais e impressos em livro sustentava valores que iam além da divulgação do discurso dos esquecidos do mundo (hoje poderíamos chamá-los de descartáveis globais). Convém, pois, citá-lo na introdução àquele livro de contos populares:

*Indiscutivelmente, nós somos uma sociedade dramaticamente autoritária; quer dizer, o Brasil foi inventado de cima prá baixo e silenciado com seu povo, desde o começo. Aqui, quem sempre teve voz prá falar foi a classe dominante [...] Evidentemente que houve momentos fantásticos de voz das classes populares, mas*

*que foram sempre abafados em sua rebeldia; quer dizer, o silêncio tem marcado a vida política brasileira, e nesses vinte anos, o silêncio tem sido uma constante. [...] De um projeto como este (do livro) nem se pode dizer que devolve a palavra às Marias e aos Pedros cujas histórias foram gravadas e estão hoje postas no papel; o problema é que vocês devolveram a palavra, vocês acreditaram no direito de expressão, e, surpresos e surpresas com a pergunta de vocês, Marias, Joaquins, Carolinas, Josés começaram a contar histórias, que você disse muito bem, há muito guardadas, quase arquivadas na intimidade mais profunda de suas memórias mal tratadas. Eu não vi nada disso, mas imagino os olhares de espanto, os corações que bateram, a satisfação, o riso misturando-se com a própria palavra. Eu imagino tudo isso quando algumas dessas Marias e desses Josés começaram a falar aos jovens pesquisadores com seus gravadores na mão. [...] O falar da história guardada deve ter dado a essas Marias e a esses Josés, a sensação de que falar não é só um direito, mas também um dever (Alves, 1983, p. 3).*

Conhecimento que se revela, que demonstra, explica e transforma.

O livro tinha sido resultado da audição de fábulas e histórias de parentes, vizinhos e conhecidos de algumas centenas de estudantes de educação média e superior. Para Paulo Freire, o discurso ali grafado seguia o sentido maior de todo o seu trabalho de educador: recuperava-se (na alfabetização ou na audição compartilhada) um direito usurpado, produzia-se uma brecha no silêncio imposto pela violência e pelas diversas formas de clientelismo político e exercia-se o dever de dizer a novidade, fruto da memória instigada.

Assim também ocorria nos movimentos sociais das periferias dos anos 80, modelo de movimento popular para o país de então e desafio para as novas formas de capitalismo em globalização, no qual estamos enfiados a contragosto. O modelo internacionalizador dos capitais, que se instalava por meio de montadoras, indústrias de transformação e suas similares nos anos 50, impôs o silêncio e a venda da força de trabalho às massas migrantes; depois, as contradições do modelo ganham evidência na penúria a que o país foi submetido quando as corrupções da ditadura militar vieram à luz; no entanto, a nova comunicabilidade dos movimentos associativos populares e sindicais conquistou a palavra até então reprimida, e o movimento social fez-se um dever. Produziu-se um modelo, principalmente entre 1978 e 1985, chacoalhado e testado na experiência da reestruturação econômica e social dos anos 90, o qual também engendrou

a constituição de novos atores e protagonistas capazes de enfrentar e produzir estratégias de futuro diante das crises da área metropolitana. Um bom exemplo desse processo de educação social foi o do amigo Raimundo, de uma das favelas de São Bernardo do Campo. Raimundo, ex-roceiro e guardador de animais, aboiador, ex-metalúrgico e favelado, mais tarde morto como tantos numa rua torta do bairro empobrecido. Depois do seu tempo de silêncio na cidade receptora de tantos migrantes, inclusive o atual presidente da República, Lula da Silva, o homem nordestino trabalhou na empresa montadora de automóveis Volkswagen e criou relações sociais e políticas a partir do sindicato e da igreja. Ato contínuo, aquela alma sensível animou-se em apresentar uma música ao terceiro Festival do Migrante, nos anos 80. Ganhou o terceiro lugar no concurso e ficou muito feliz. Na análise da sua composição lítero-musical, verificava-se que a melodia era um tipo de aboio, melopéia típica do mundo rural nordestino, mas a letra era a execração do capitalismo. Ele juntara os dois momentos da sua vocação humana: o passado rural e o novo tempo superador do silêncio, tempo politizado pela sua alfabetização nas coisas da cidade. Realizava ali as leituras do mundo e da palavra como processo dialético.

## Considerações finais

No livro de 1996, citado, que resume o seu pensar sobre educantes e aprendentes, Paulo Freire adensa as suas reflexões, visto que enfrenta outro cenário. De imediato, vê que está diante de novidades condicionadas e determinadas pelo neoliberalismo vitorioso. O interessante é que ele se sente, depois de décadas de amor e rebeldia, enfurecido. E o diz, já nas primeiras páginas: “Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. [...] Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (Freire, 2004, p. 14).

Ocorre que Freire foi capaz de descobrir o objeto de sua ira. Não caiu na tentação sedutora de tergiversar sobre a geléia geral contemporânea, na qual desemprego, marginalização, analfabetismo e outros reconhecidos males tornam-se fatalidades naturais do processo modernizador e da mudança pura e simples dos modos de produção. Ele não se enganou. Nos inéditos publicados depois de 2000 temos a confirmação da sua ira e seu vislumbre:

*Na visão pragmática-liberal [...] não há mais conflitos de classe, não há mais ideologias e a educação de que se precisa hoje não tem nada que ver com sonhos, utopias, conscientização [...] A educação será tão mais eficaz quanto melhor treine os educandos para certas destrezas [...] é a que melhor adapte homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje* (Freire, 2000, p. 92-95).

Por isso, seu pequeno livro retoma temas caros das obras anteriores, mas fortalece a tonalidade, numa ação diretamente oposta ao enfraquecimento natural do corpo. Seu espírito eleva-se na marcação do valor dialógico do ato de ensinar e aprender, direito e dever tanto de professores como de alunos/as, bem como não dá lugar a meias medidas quando assevera que é um ato ético o de não acreditar que o professor pode “transferir conhecimento ao aluno”. Ao contrário, insiste no diálogo. E o entende assim: “A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que educadores e estudantes (diríamos também grupos e comunidades) saibam que a postura deles é dialógica. Aberta, curiosa, indagadora e não apassivada...” Na postura de educadores-estudantes, resume-se o sentido maior da vida social: a construção dos sujeitos da história.

Paulo Freire mantém no texto o que o corpo e o espírito afirmaram toda a vida: a rebeldia amorosa, que nasce da passagem autêntica da consciência ingênua à consciência crítica, jamais fria e impostora; antes, amorosa. Já no final dos seus dias, Freire nos relembra continuamente: é necessário querer bem aos alunos. Querer bem aos que se educam: consciência ética. E, por querer bem e por estar firme na consciência crítica, ele conhece seus inimigos e não se engana, como tantos de nós, hoje. Vê claramente os males, inclusive os processos de comunicação de massa e seu poder de enganar pelo discurso sedutor e fundador. Vê partes e vê o todo. Compara-os. Ilumina-os pela sustentação do seu pensamento de várias décadas de estrada. E adquire a certeza de que a consciência crítica pode dar conta dos novos desafios. Lamenta os que a perderam, mas garante que está seguro da sua, até porque não se envergonha de não conhecer tudo, pois vê-se um homem aberto ao outro, princípio dialógico do próprio conhecer sempre um pouco mais. Enfim, Paulo Freire faz teleologia: reconhece o nosso inacabamento humano e afirma que seremos mais gente, mais humanos na abertura do conhecer crítico e amoroso.

## Referências

- ALVES, L.R. (org.). 1983. *Contos e casos populares*. São Bernardo do Campo, Editora Metodista, 150 p.
- ARBIX, G.; ZILBOVICIUS, M. e ABRAMOVAY, R. (orgs.). 2001. *Razões e ficções do desenvolvimento*. São Paulo, Unesp, 374 p.
- FREIRE, P. 1977. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. 1994. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro, Paz e Terra.
- FREIRE, P. 2000. *Pedagogia da indignação*. São Paulo, Editora Unesp, 134 p.
- FREIRE, P. 2001a. *A educação na cidade*. São Paulo, Cortez, 144 p.
- FREIRE, P. 2001b. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo, Editora Unesp, 300 p.
- LATOUCHE, S. 2004. *Decolonizzare l'immaginario*. Bologna, Editrice Missionaria Italiana, 171 p.
- MAFFESOLI, M. 2005. Conferência proferida. In: *Metamorfoses da Cultura Contemporânea*, Porto Alegre, UFRGS, 2005. *Atas...* Porto Alegre, UFRGS.
- MELLO, T. 1969. Canção para os fonemas da alegria: homenagem ao trabalho de alfabetização de Paulo Freire. In: M.S. BARATA, *Canto melhor*. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 234 p.

## Referências complementares

- Alguns textos de e sobre Paulo Freire publicados na Europa e úteis para a continuação de leituras.
- BOAL, A. 1977. *Il teatro degli oppressi*. Milano, Feltrinelli.
- BOWERS, C.A. e APFFEL-MARGLIN, F. 2000. *Rethinking Freire: Globalization and the Environmental Crisis*. Mahwah, Lawrence Erlbaum Associates.
- DARDER, A. 2002. *Reinventing Paulo Freire: A Pedagogy of Love*. Boulder, Westview Press.
- FREIRE, P. 1980. *Dialog als Prinzip: Erwachsenenalphabetisierung in Guine Bissau*. Wuppertal, Jugenddienst-Verlag.
- FREIRE, P. 2001. Das Wort in der Welt: Das Lesen der Umwelt geht dem Lesen voraus. *Unesco Kurier*, 25(2):29-31.
- FREIRE, P. 1998. Reprint: Cultural Action for Freedom. *Harvard Educational Review*, 68(4):471-521
- FREIRE, P. 1974. *Erziehung als Praxis der Freiheit*. Stuttgart, Kreuz Verlag.
- FREIRE, P. 1981. *Der Lehrer ist Politiker und Künstler: Neue Texte zu befreiender Bildungsarbeit*. Reimbek b. Hamburg, Rowohlt Taschenbuch.

- FREIRE, P. 1984. Le monde et le mot. *Le Courrier de l'Unesco*, 37(2):29-31.
- FREIRE, P. 1990. *La naturaleza política de la educación: cultura, poder y liberación*. Barcelona/Madrid, Ediciones Paidós/Ministerio de Educación y Ciencia.
- FREIRE, P. 1993. *Pedagogy of the City*. New York, Continuum.
- FREIRE, P. 1998. *Pedagogy of Freedom: Ethics, Democracy and Civic Courage*. Lanham, Rowman & Littlefield.
- FREIRE, P. 1970. *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Herder and Herder.
- FREIRE, P. 1972. *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth, Penguin.
- FREIRE, P. 1981. *La pedagogia degli oppressi*. Milano, Mondadori.
- FREIRE, P. 1973. *L'educazione come pratica della libertà*. Milano, Mondadori.
- FREIRE, P. 2002. *La pedagogia degli oppressi*. Torino, Ega Editore.
- FREIRE, P. 2004. *Pedagogia dell'autonomia*. Torino, Ega Editore.
- FREIRE, P. e FAUNDEZ, A. 1989. *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. Geneva, World Council of Churches.
- GADOTTI, M. 1994. *Reading Paulo Freire: His Life and Work*. Albany, State University of New York Press.
- MAYO, P. 1998. *Gramsci, Freire and Adult Education: Possibilities for Transformative Action*. London, Zed Books.
- MAZZINI, R. 1998. Teatro dell'opresso e educazione alla pace. *Azione Nonviolenta*, 11:17-19.
- RICHARDS, M.; THOMAS, P.N. e NAIN, Z. 2001. *Communication and Development: The Freirean Connection*. Cresskill, Hampton Press.
- ROBERTS, P. 2000. *Education, Literacy and Humanization: Exploring the Work of Paulo Freire*. New York, Bergin & Garvey.
- SHOR, I. 1987. *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, Boynton/Cook.
- TAYLOR, P.V. 1993. *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham/Philadelphia, Open University Press.

Submetido em: 24/08/2006

Aceito em: 24/08/2006