

RECENSÕES

FREIRE, Paulo, *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Afrontamento, 1975, 2ª ed., 264 p.

FREIRE, Paulo, *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*, São Paulo: Paz e Terra, 1992, 245 p.

«Da Pedagogia do Oprimido à Pedagogia da Esperança:

Um Reencontro com Paulo Freire»

«[*Jos sem amor, os sem teto
os sem paixão, sem alqueire
no peito, dos sem peito, uma seta
e a cigana analfabeta,
lendo a mão de Paulo Freire»
-Bérardêro», Chico César (cd «aos vivos»)*

A elaboração da recensão de dois livros marcantes da vasta obra de Paulo Freire¹ significou para os autores muito mais que refletir criticamente sobre a coerência das idéias expostas no transcorrer de páginas, parágrafos e frases escritas por um intelectual e educador. Nos fez voltar à lembrança diversos momentos vividos com nosso Professor, no Programa de Pós-Graduação da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – Brasil, em aulas, reuniões, conferências, debates e momentos festivos.

Todos os momentos que vivenciamos junto com Paulo Freire nos fizeram perceber sua permanente tentativa de exercitar o diá-

logo como postura cotidiana. O exercício dialógico não secundarizava o rigor exigente de busca permanente da síntese entre as concepções teóricas formuladas e a dinâmica do contexto que o cercava e exigia sua intervenção. Fazia-o, no entanto, de maneira muito própria, com o sotaque e uma linguagem característicos da origem na cidade de Recife, em Pernambuco, região nordeste do Brasil, com uma fonética e uma semântica diferenciadas, que o editor em Portugal, logo ao início de *Pedagogia do Oprimido* destaca, ao afirmar que «respeitaram-se, nesta edição, a terminologia e a sintaxe do brasileiro».

Os textos tomados para análise colocam-se dentro de uma longa trajetória do trabalho de Paulo Freire, por diferentes recantos do mundo, sempre permeado pela luta em torno da dimensão fundante de sua vida como educador e ser humano, a EMANCIPAÇÃO de homens e mulheres de diferentes formas de submissão e opressão.

O contexto histórico de *Pedagogia do Oprimido* permite o esclarecimento do forte tom de denúncia e do compromisso radical de Paulo Freire em superar aquele momento

¹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento, 1975.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança: Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

da história Brasileira, onde os militares e as classes dominantes implantaram um regime político ditatorial, extremamente violento, ao usurpar direitos sócio-políticos através de prisões, torturas, exílio, desaparecimento e assassinato de muitos opositores

Como ser histórico de seu tempo, Paulo Freire não fica imune a esses acontecimentos, é preso e depois exilado, por encarnar ideias «perigosas», «subversivas» e «revolucionárias». A elaboração de *Pedagogia do Oprimido* incorpora suas experiências no Brasil e no Chile, na decorrência de um período de mais de 15 anos onde percorre o mundo e ganha reconhecimento, antes de voltar ao Brasil

No reencontro com *Pedagogia do Oprimido*, Paulo reconstrói os marcos fundamentais de suas palavras-mundo, ao repensar posturas, discutir indagações, analisar críticas e reafirmar sua posição em defesa da dignidade, da ética, da justiça e da democracia

A Pedagogia da Esperança: um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido é um livro escrito «com raiva», com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância (que não se confunde com a convivência), da radicalidade, uma séria crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa ao neoconservadorismo neoliberal

Em tempos de discursos pragmáticos, onde falar de utopia e sonho parece ser algo inoportuno, inútil e ultrapassado, Paulo Freire resgata nesse livro que, pelo contrário, a prática educativa de opção progressista ou aquela encharcada de «pedagogia da esperança» jamais deixará de ser uma aventura desveladora, uma experiência de desocultação da verdade

Neste livro, que nasce como um desabafo contra a «democratização da sem-vergonhice» no Brasil, ressalta a necessidade de retomarmos a esperança de construir um mundo melhor. Nota que há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas, nas ruas, no corpo de cada um de nós. *«É como se a maioria da nação fosse tomada por incontida necessidade de vomitar em face de tamanha desvergonha [.]»*

É dessa esperança que Paulo vai falar-escrever em todo o seu texto, de uma esperança ontológica, dizendo-se um esperançoso não por teimosia, mas por imperativo existencial e histórico. Uma esperança que é necessária, que precisa ser crítica, para tornar-se concretude histórica, dizendo-nos que *«[.] Sem um mínimo de esperança não podemos sequer começar o embate, mas sem o embate a esperança, como necessidade ontológica, se desavora, se desdereça e se torna desesperança que, às vezes, se alonga em trágico desespero. Dai a precisão de uma certa educação da esperança. É que ela tem uma tal importância em nossa existência, individual e social, que não devemos experimentá-la de forma errada, deixando que ela resvale para a desesperança e o desespero. Desesperança e desespero, consequência e razão de ser da inação ou do imobilismo [.]»*

É com essa inabalável crença na esperança que Paulo retoma um de seus conceitos apresentados em *Pedagogia do Oprimido*, o conceito de «inédito-viável», que segundo ele caracteriza as ações de homens e mulheres no mundo que sentem-se no dever de romper com barreiras sociais, com a opressão, com a exploração. Esses sujeitos sociais, ao perceberem que suas «situações limites» são determi-

nadas histórica e socialmente, mobilizam-se para o agir reflexivo e a descobrir o inédito-viável, ou seja, transpor a fronteira entre o ser e o «ser mais», a possibilidade da conscientização e a liberdade dos oprimidos, tão sonhada por Paulo

O reencontro com *Pedagogia do Oprimido* inicia-se em 1947, quando relembra o convite para integrar-se à equipe da Divisão de Educação e Cultura do SESI (Serviço Social da Indústria), uma experiência fulcral na gestão de sua obra. Seu trabalho de compreender a prática educativa realizada nas escolas e a sua relação com as famílias dos educandos levaram-no ao aprendizado da leitura do mundo dos grupos populares, expressado no seu discurso, na sua sintaxe, na sua semântica, nos seus sonhos e nos seus desejos.

Na verdade procurava inaugurar um diálogo que implicasse numa presença mais intensa das famílias nas escolas, criando-se assim canais de participação na própria política educacional proposta. Entre encontros com as famílias para discutir a questão da violência doméstica, entre estórias fantásticas de lavradores, pescadores, lavadeiras de roupa, empregadas domésticas, aprendeu a ouvi-los, a entender sua fala, seus sentimentos de liberdade, sua expressividade, para então discutir com eles o quão pouco livres realmente eram.

Esse foi um aprendizado longo, nem sempre fácil, que implicou uma posição de humildade pedagógica, pois mesmo quando estava convencido de que sua proposta fosse acertada, era imperioso saber se ela coincidia com a leitura do mundo dos grupos ou classe social a quem se dirigia. Só assim, par-

tindo do saber partilhado por esses grupos, seria possível discutir a concepção de mundo de Paulo, que igualmente guardava e fundava-se num outro tipo de saber. Este aprendizado foi apresentado em sua tese *Educação como prática de liberdade*, e se explica mais aprofundadamente em *Pedagogia do Oprimido*.

Sua experiência no SESI e posteriormente sua passagem pela Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989/1991) convenceram-no da importância e urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus educadores e educadoras entre quem incluía vigias, merendeiras, zeladores; objetivando uma formação permanente, científica, edificadora do gosto pelas práticas democráticas que resultem na efetiva participação dos educandos e educandas e de suas famílias nos destinos da escola.

A defesa incondicional da presença participante de alunos e alunas, pais e mães, professores e professoras, bem como de todos os outros profissionais que atuam na escola, na construção de sua gestão e de seu currículo, seus objetivos e destinos, não significa anular a atuação dos especialistas da área, nem deixá-los como proprietários exclusivos da prática educativa.

O poder de decidir os rumos da escola representa o direito que todos têm de saber melhor o que já sabem, ao lado de participar, de alguma maneira, da produção do saber ainda não existente. A substantividade democrática precisa ser buscada por todos que fazem a escola cotidianamente, como mais um capítulo na busca da democratização da sociedade.

Esse resgate da importância da democratização da escola pública, para torná-la pública e popular², é fundamentado em princípios já afirmados em *Pedagogia do Oprimido* que *«... O conhecimento mais crítico da realidade, que adquirimos através de seu desvelamento, não opera, por si só, a mudança da realidade mas ao desvelá-la, contudo, dão um passo para superá-la desde que se engagem na luta política pela transformação das condições concretas em que se dá a opressão»*

É exatamente nesse momento, em contato com a realidade chilena, experimentando um governo democrático, que Paulo busca refletir sobre suas experiências passadas e presentes, fazendo uma espécie de «arqueologia» de sentimentos, traduzindo-os na feitura do livro

Em suas reflexões e lembranças, destaca-se ainda que uma das tarefas da educação popular e democrática, da *Pedagogia da Esperança*, é a de possibilitar nas classes populares o desenvolvimento de sua linguagem – jamais o blá-blá-blá autoritário dos «educadores» – que, emergindo da e voltando-se sobre sua realidade, perfila as conjecturas, os desenhos, as antecipações do mundo novo. Está aqui uma das questões centrais da educação popular retomadas neste livro – a da linguagem como caminho de intervenção da cidadania

O respeito às diferenças culturais, o respeito ao contexto a que se chega, a crítica à «invasão cultural», ao sectarismo e a defesa da radicalidade de que fala na *Pedagogia do Oprimido*, a relação entre clareza política na

leitura do mundo e os níveis de engajamento no processo de mobilização e de organização para a luta, para a defesa dos direitos, para a reivindicação da justiça. Tudo isso é algo que, tendo começado no Brasil, e cujo saber carregara consigo para o exílio, na memória de seu próprio corpo, foi intensamente, rigorosamente vivido por Paulo, nos anos passados no Chile

Ao distanciar-se da experiência do SESI, que foi muito importante para a construção das reflexões expostas em *Pedagogia do Oprimido*, pôde perceber com mais criticidade os comentários feitos a sua obra, para redizer o dito com uma maturidade conquistada nos inúmeros encontros com pessoas dos mais variados cantos do mundo, a partir das leituras, práticas, reflexões feitas nesses encontros

Uma das críticas recebidas consistia em classificá-lo ora como elitista, ora como populista. E é exatamente de sua passagem pelo SESI que consegue destacar os fundamentos de seu trabalho, que desqualificam tais críticas, pois foram essas experiências que o vacinaram contra a arrogância elitista. Foi nos contatos com as famílias atendidas nas escolas do SESI, com os trabalhadores rurais da Zona da Mata de Pernambuco e tantas outras organizações populares que ele pode formular suas teses básicas apresentadas em *Pedagogia do Oprimido*

Segundo Paulo, sua experiência ensinou-lhe, por exemplo, que o educando precisa se assumir como tal, isso significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que

² No Brasil, o significado de escola pública e popular tem um sentido preciso pois a rede pública do ensino básico a nível nacional é frequentada majoritariamente pelos segmentos socialmente mais empobrecidos da população

quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador, e entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto do conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior – o de conhecer que implica reconhecer.

Diz-nos ainda que *[] o educando se torna realmente educando quando na medida em que conhece, ou vai conhecendo os conteúdos, os objetos cognoscíveis, e não na medida em que o educador vai depositando nele a descrição dos objetos, ou dos conteúdos – o educando se reconhece conhecendo os objetos, descobrindo que é capaz de conhecer, assistindo à imersão dos significados em cujo processo se vai tornando também significador crítico. Mais do que ser educando por causa de uma razão qualquer, o educando precisa tornar-se educando assumindo-se como sujeito cognoscente e não como incidência do discurso do educador. Nisto é que reside a grande importância política do ato de ensinar []* Aqui está presente uma de suas reflexões fundantes em *Pedagogia do Oprimido*, que é a denúncia e a indignação com a prática da "educação bancária". Seu contributo foi exatamente dizer-nos que a riqueza do ato pedagógico está em perceber que os educandos e educandas aprendem em suas relações no e com o mundo e não somente a partir do contato com um dado conhecimento estruturado e definido para tal.

Paulo registra ainda em *Pedagogia da Esperança* as várias fases de gestação da *Pedagogia do Oprimido*, o método artesanal de registro das suas ideias, as "fichas de ideias" elaboradas após cada seminário, cada conversa, cada encontro, numeradas e organiza-

das como que querendo guardar alguma sequência entre elas, numa emergência de temas que tornavam-se geradoras de novas ideias e temas. Uma estratégia tão simples de construção do trabalho, a que um computador poderia ter poupado esforço, mas talvez não guardasse a especificidade de cada ficha, cada lugar, cada contexto no qual elas foram escritas. Assim ele registrou:

[] Em muitos casos, o registro que me desafiava e sobre que escrevia em fichas eram afirmações ou dúvidas, ora dos camponeses que entrevistava e a quem ouvia debatendo codificações nos círculos de cultura, ora de técnicos agrícolas, agrônomos ou outros educadores com quem me encontrava assiduamente em seminários de formação. Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o "senso comum", desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraguejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo. Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do "senso comum", também não é possível aceitar a prática educativa que, zelando o "saber de experiências feito", parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a).

É preciso que o(a) educador(a) saiba que o seu "aqui" e o seu "agora" são quase sempre o "lá" do educando. Mesmo que o sonho do(a) educador(a) seja não somente tornar o seu "aqui-agora", o seu saber, acessível ao educando, mas ir mais além do seu "aqui-agora" com ele, ou compreender, feliz, que o educando ultrapasse o seu "aqui", para que este sonho se realize tem que partir do "aqui" do educando e não do seu. No mínimo, tem que

levar em consideração a existência do "aqui" do educando e respeitá-lo. No fundo, ninguém chega lá partindo de lá, mas de um certo aqui. Isto significa, em última análise, que não é possível ao (a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os "saberes de experiências feitos" com que os educandos chegam à escola [].

Esses escritos podem mostrar-nos o quanto Paulo não tinha de elitista ou de populista, como afirmaram alguns, tinha sim uma profunda identidade com seu povo, com suas origens nordestinas, com o sofrimento da população em anos de repressão e ditadura no Brasil, esses eram fatores constituintes de sua «gentetude».

Exatamente por isso que Paulo, ao reencontrar-se com a *Pedagogia do Oprimido*, procurou rever e redizer suas posições. Uma das críticas a qual ele dedicou especial atenção foi exatamente as que questionavam a linguagem machista em *Pedagogia do Oprimido*. Recebida de mulheres norte-americanas, após a publicação do livro em Nova York, elas consideravam uma grande contradição da obra de Paulo, pois ao discutir a opressão, a libertação, ao criticar as estruturas opressoras, ele usava uma linguagem machista, discriminatória, em que não havia lugar para as mulheres.

Essa foi uma das críticas sobre as quais Paulo realmente questionou-se, reviu-se e chegou à conclusão que realmente dizer [] os homens se apropriam da realidade histórica [] não é só um problema gramatical, mas é ideológico. A discriminação da mulher, expressada e feita pelo discurso machista e encarnada em práticas concretas é uma forma colonial de tratá-la, incompatível, portanto, com qualquer posição progressista.

Nessa *Pedagogia da Esperança* ele retoma uma certa recusa à ideologia machista, que, implicando necessariamente a recriação da linguagem, faz parte do sonho possível em favor da mudança do mundo. Não é dizer com isso que mudando-se a linguagem, o mundo radicalmente mudar-se-á, mas é dizer que mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialética, processual, contraditória. Nesse sentido, superar o discurso machista, como superar qualquer discurso autoritário, exige a necessidade de nos colocarmos, igualmente, não só um discurso democrático, mas práticas democráticas e antidiscriminatórias.

Nessa discussão da linguagem, Paulo registra ainda que surpreende-se com críticas que atestaram o caráter elitista e rebuscado em *Pedagogia do Oprimido*. Supreende-se porque sempre procurou estar atento, em suas experiências com trabalhadores e trabalhadoras urbanos e rurais, à riqueza da linguagem metafórica. Educou sua paixão e sensibilidade à sonoridade da fala popular, ao que se juntaria mais tarde a compreensão crescente da semântica e necessariamente da sintaxe populares. Este amálgama foi fundador de sua forma de ser e estar no mundo, falar e escrever sobre ele. E talvez essa forma mais poética, mais melodiosa, mais «enranchada» de nordestinidade provocasse alguma dificuldade no entendimento de seu texto. Mas isso não significaria nenhuma forma de elitismo.

Sobre a linguagem, Paulo afirma ainda que jamais aceitou a insinuação de que escrever bonito, com elegância ou com poesia não é coisa de cientista (*Cientista escreve difícil, não bonito*). O momento estético da lingua-

gem deveria, em sua opinião, ser perseguido por todos, cientistas ou não. Não há incompatibilidade nenhuma entre a rigorosidade na busca da compreensão e do conhecimento do mundo e a beleza da forma na expressão dos achados.

Não comete pecado contra a seriedade científica quem, recusando-se à estreiteza e ao «sem-sabor das gramatiquices», ou a compatibilidade absurda entre feiúra e rigorosidade, adota a «boniteza» das palavras para expressar seus pensamentos.

Talvez uma das dificuldades encontradas pelos(as) leitores(as) que afirmaram que o texto de *Pedagogia do Oprimido* era «difícil» pudesse ser superada se adotassem uma postura mais aberta e crítica, radical não sectária, pois assim não se fechariam ao texto, se proibindo de com ele aprender algo porque o texto apresente posições antagônicas às do(a) leitor(a).

A prática de ler seriamente um texto, de estudá-lo, exige tempo, paciência, sensibilidade, método, rigor, decisão e paixão de conhecer. Ler um texto é aprender como se dão as relações entre as palavras na composição do discurso. No caso dos textos de Paulo, sua necessidade de trabalhar os conceitos educacionais a partir da fala dos grupos populares, os neologismos por ele criados, a semântica e a sintaxe brasileira-nordestina podem ter tornado os textos difíceis principalmente no caso de traduções para outras línguas, mesmo que os responsáveis por esses trabalhos tenham-se esforçado para não ferir o pensamento do autor e ao mesmo tempo garantir uma coerência textual para a população ao qual era dirigido.

Uma outra crítica recebida, que classificou Paulo como «invasor cultural», desrespei-

tador da identidade cultural dos grupos populares, é objeto de sua atenção em *Pedagogia da Esperança*, à qual ele responde dizendo que esse tipo de crítica funda-se em uma compreensão distorcida da conscientização e em uma visão ingênua da prática educativa, vista como prática neutra, a serviço do bem-estar da humanidade, não conseguindo ser capaz de perceber que uma das «bonitezas» desta prática está exatamente em que não é possível vivê-la sem correr riscos. É exatamente a sua politicidade, a sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador a sua eticidade.

A ética está exatamente em que, sendo a educação diretiva e política, a educadora ou o educador devem respeitar os educandos e educandas, sem contudo negar seu sonho, sua utopia. Defender com seriedade, rigorosidade, com paixão, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando o discurso contrário, é a melhor forma de ensinar e aprender, de um lado, o dever do respeito mútuo, por outro, o direito à defesa de nossas idéias, nossos sonhos.

Questionado, nas diversas críticas que recebeu, quanto ao risco de influenciar os alunos e alunas, ele responde que não é possível viver, muito menos, existir sem riscos. O fundamental é percebê-los para discernir com clareza, para que o ato pedagógico não se torne obstáculo à criação, à capacidade formuladora e indagadora do educando ou da educanda, pois assim a diretividade necessária converter-se-á em manipulação, em autoritarismo. Como nos diz Paulo: [...] *Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, viver plenamente a*

coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa, igualmente democrática. Meu dever ético, enquanto um dos sujeitos de uma prática impossivelmente neutra – a educativa –, é exprimir o meu respeito às diferenças de idéias e de posições. Meu respeito até mesmo às posições antagônicas às minhas, que combato com seriedade e paixão. Dizer, porém, cavilosamente, que elas não existem não é científico nem ético.

Nunca houve em tempo-espaço algum uma prática educativa distante, fria, indiferente, sem propósitos sociais e políticos, daí a vigilância com que os educadores e educadoras devem atuar, daí a exigência que se devem impor para tornarem-se cada vez mais tolerantes, transparentes, críticos, curiosos, humildes, para assumirem autenticamente a prática educativa. Posto que ensinar não é simples transmissão de conhecimento em torno do objeto ou do conteúdo, ensinar a aprender só é válido quando os educandos e educandas aprendem a aprender a razão de ser do objeto ou do conteúdo, quando penetram no discurso do(a) docente e se apropriam da significação do conteúdo que está sendo ensinado. Vale dizer que o(a) educador(a) também aprende quando reconhece o objeto já conhecido, refazendo sua «cognoscitividade na cognoscitividade dos educandos». Por isso, ensinar é um ato criador, um ato crítico e não mecânico.

Aqui Paulo retoma uma de suas mais veementes afirmações que também foi objeto de duras críticas, a questão do saber popular, ou seja dos saberes de experiência feitos com que os educandos e educandas chegam à escola ou aos centros de educação não escolar. Subestimar a sabedoria que resulta

necessariamente da experiência sócio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro inequívoco da presença de uma ideologia elitista. Isto não significa um giro incansável em torno do saber do senso comum, nem uma atitude de «exaltação basista», posto que «elitismo e basismo», de tal maneira sectários e presos à sua verdade, se tornam incapazes de ir além de si mesmos.

O que defende é que não é possível desrespeitar o saber do senso comum, tentar superá-lo sem partir dele, passar por ele. O respeito a esses saberes se insere no horizonte maior em que eles se geram – o horizonte do contexto cultural dos educandos e educandas (suas relações de classe, gênero, idade, etnia, raça, etc) – sem o qual não entenderemos sua visão de mundo e nem poderemos ir além dela.

Desafiar os educandos e educandas com relação ao que lhes parece o seu acerto é um dever dos educadores e educadoras progressistas. Isto resgata a necessidade da «inteligência dialética da realidade» para perceber as relações contraditórias entre as parcialidades e a totalidade. Não é ficar preso a uma visão «focalista», preso ao local, perdendo-se das estruturas mais amplas da sociedade, nem tão pouco pairar sobre o todo sem referência ao local de onde se veio.

Ao longo de todo o seu texto isso é retomado, como aqui por exemplo: *«Ao voltar, em visita ao Brasil, em 1979, declarei numa entrevista que minha recifecidade explicava minha pernambucanidade, que esta esclarecia minha nordestinidade que, por sua vez, clareava minha brasilidade, minha brasilidade elucidava minha latino-americanidade e esta me fazia um homem do mundo []»*

Outra crítica recebida, que Paulo retoma em *Pedagogia da Esperança*, diz respeito ao fato que alguns autores estranha que não tivesse afirmado que a «luta de classes é o motor da história» e que, no lugar de trabalhar com a categoria de «classes sociais», Paulo trabalhasse com o «conceito vago de oprimido»

Segundo Paulo, «a luta de classes não é o motor da história mas certamente é um deles e, certamente por muito tempo, não será possível entender a história sem as classes sociais e seus interesses em choque. Mas acredita que homens e mulheres, fazendo-se e refazendo-se como sujeitos, seres de inserção no mundo, podem determinar outros «motores» da história, pois as possibilidades de superação das injustiças sociais estão circunscritas também nas reivindicações dos negros e negras, das mulheres, dos índios e índias, dos camponeses e camponesas, dos trabalhadores e trabalhadoras, dos desempregados e desempregadas e em outras formas de luta contra a opressão. Enfim, apontam no «sonho» de um mundo sem exclusão também um motor da história. [] Não há mudança sem sonho, como não há sonho sem esperança []»

Registre-se aqui que a partir da compreensão da história como possibilidade e não determinismo, a relevância do papel histórico da subjetividade, do «ser» no mundo, tão presente nos escritos de Paulo, é reafirmada em *Pedagogia da Esperança*. Vale dizer que desde a publicação de *Pedagogia do Oprimido* ficou apontada a importância que conferia à subjetividade no processo de transformação da realidade, ou melhor, das relações entre subjetividade e objetividade indico- tomizáveis, entre consciência e mundo

Convida-nos novamente a tomar cuidado com análises que compreendem a consciência como puro «reflexo da objetividade material», ou ainda outras que conferem um poder determinante da consciência sobre a realidade concreta. Subjetivismo ou objetivismo mecanicista, ambos antidualéticos, são incapazes de apreender a permanente tensão entre consciência e o mundo.

Falar em conscientização implica necessariamente perceber nela embutido o movimento dialético consciência-mundo. [] *Se às grandes maiorias populares lhes falta uma compreensão mais crítica em torno de como a sociedade funciona, se já internalizaram a ideologia opressora, pelas condições precárias em que vivem e sobrevivem, porque vêm sendo proibidas de saber, a saída muitas vezes procurada é a da «sloganização» política e não o esforço crítico através do qual homens e mulheres se vão assumindo como sujeitos curiosos, indagadores, como sujeitos em processo permanente de busca, de desvelamento da «raison d'être» das coisas e dos fatos. Dai que, no horizonte da alfabetização de adultos, por exemplo, eu me ache, desde faz muito tempo, insistindo no que venho chamando «leitura de mundo e leitura da palavra». Nem leitura apenas da palavra, nem a leitura somente do mundo, mas as duas, dialeticamente solidárias []»*

Nessa *Pedagogia da Esperança* Paulo também dedica um cuidado muito especial a todos os momentos que significaram colocar no centro do debate a *Pedagogia do Oprimido*. As curiosidades, as críticas favoráveis ou desfavoráveis, as traduções para mais de 15 línguas diferentes, bem como o momento histórico de intensas inquietações

sociais na Europa e nos Estados Unidos, as Frentes de Libertação em vários países da África e em El Salvador, as Jornadas com os movimentos sociais das ilhas do Caribe, convergiram para que o livro fosse divulgado e lido em cada espaço-tempo, com as características que demandava

As críticas que o livro recebia, sua aceitação ou recusa, foram impulsionadores de inúmeros encontros com movimentos sociais, lideranças sindicais e camponesas, grupos de mulheres, indígenas, políticos e autoridades governamentais, nos diversos países por ele visitados, ajudaram-no a repensar, a reafirmar e a descobrir contribuições não só para a obra em debate, mas a perceber outras problemáticas que então afloravam à sua compreensão da realidade

Uma delas é a questão do multiculturalismo, que percebida a partir das várias leituras de seu texto, nas diferentes realidades por onde ele foi reinterpretado, fizeram-no destacar em *Pedagogia da Esperança* que a multiculturalidade não se constitui uma justaposição de culturas, muito menos um poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada, no direito assegurado de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco de ser diferente, sem medo de ser diferente. Esse é um aprendizado importante, mas igualmente difícil de ser feito, sobretudo com a complexa realidade na qual vivemos

Esse é um aprendizado que igualmente percorre as lutas por uma maior democratização da sociedade, das práticas sociais e em especial das práticas educativas. Seu contato com diversas experiências vividas por diferentes povos, em diferentes contextos sócio-polí-

ticos, com maior ou menor liberdade, fizeram-no acreditar ainda mais na possibilidade da reinvenção democrática da sociedade

Nesses países, nos projetos de alfabetização inspirados em sua obra, no aprendizado da escrita e da leitura da palavra, na compreensão do discurso, emergia ou fazia parte de um processo maior e mais significativo – o da assunção de sua cidadania, o da tomada da história em suas mãos. Isso foi o que Paulo sempre defendeu, que no processo de alfabetização, conhecendo a natureza social da aquisição da linguagem, jamais se possa separar o processo político da luta pela cidadania

A Pedagogia da Esperança é sem dúvida um livro de belíssimas lembranças, não só de Paulo com sua obra, mas também de reencontro com os sujeitos que dela fizeram parte, mesmo depois de sua publicação, ou seja, aqueles que deram vida a novas práticas político-pedagógicas a partir dos questionamentos e desafios colocados por Paulo na *Pedagogia do Oprimido*

Com ricos detalhes Paulo nos conta esses reencontros, o quanto foi tocado pelos depoimentos e pelo turbilhão de emoções que muitas vezes sentiu. Um desses reencontros aconteceu exatamente em Portugal, com camponeses e camponesas da área rural de Coimbra, integrantes do Projeto Graal em 1969, que haviam-lhe escrito cartas fraternais dizendo-lhe da alegria da descoberta da leitura da palavra e da leitura do mundo. Ele relata [] *Abraçei-os e abraçei-as carinhosamente. Nossos corpos como que "escreviam", uns nos outros, o nosso discurso afetivo que expressava um mútuo agradecimento. O deles a mim. O meu a eles e a elas []*

O texto é repleto de relatos que expres-

sam a grandeza de experiências como essa, que tornaram-se formadoras do educador Paulo Freire, ser no mundo, com suas incompletudes, seus defeitos e suas virtudes

Mas como registramos inicialmente, este é um livro escrito *com raiva*, usando as próprias palavras de Paulo. Uma raiva da proclamada excelência do mundo capitalista reconfigurada no neoliberalismo, como a única e mais acertada direção do nosso, dito, mundo moderno. E ele registra sua indignação: *Que excelência é essa que consegue conviver com mais de um bilhão de habitantes do mundo em desenvolvimento que vivem na pobreza, para não falar em miséria. Para não falar também na quase indiferença com que convive com bolsões de pobreza e 'bolsos' de miséria no seu próprio corpo, o desenvolvido. Que excelência é essa que dorme em paz com a presença de um sem-número de mulheres cujo lar é a rua, e deles e delas ainda se diz que é a culpa de na rua estarem. Que excelência é essa que pouco ou nada luta contra as discriminações de sexo, de classe, de raça, como se negar o diferente, humilhá-lo, ofendê-lo, menosprezá-lo, explorá-lo fosse um direito dos indivíduos ou das classes, ou das raças ou de um sexo em posição de poder sobre o outro. Que excelência é essa que não se comove com o extermínio de meninas e meninos nos grandes centros urbanos brasileiros; que proíbe que 8 milhões de crianças populares se escolarizem, que expulsa das escolas grande parte das que conseguem entrar e*

chama a tudo isso de 'modernidade capitalista'. Que excelência é essa que vem compactuando com o assassinato frito, covarde, de camponeses e camponesas sem terra, porque lutam pelo direito à sua palavra e a seu trabalho à terra ligado e pelas classes dominantes dos campos espoliados. *

No fundo, Paulo nos chama a reencontrar nossa esperança, a lutar, a não parar de buscar, de aprender, de pesquisar a razão de ser das coisas. Diz-nos em vários momentos de suas obras que não podemos existir sem nos interrogarmos sobre o amanhã, sobre o que virá, a favor de que, contra que, a favor de quem, contra quem; sem nos questionarmos em torno de como fazer concreto o «inédito viável» ao demandar de nós a luta por uma realidade justa e democrática.

Entre tantos reencontros, Paulo nos diz ainda que, entre as muitas coisas que precisamos fazer contra a «malvezas do capitalismo», uma delas é continuar *sonhando* e lutando pelo *sonho* de um mundo mais humano. Esta foi a esperança que sempre esteve em Paulo e que o acompanhou a todas as suas chegadas e partidas dos lugares por onde passou, viveu, trabalhou, amou, fez-se enquanto «gente». Com essa esperança, expressa na sua Pedagogia, ele finaliza o texto e, como tatuagem, deixa sua marca em todos nós.

Ney Cristina Monteiro De Oliveira³

Orlando Nobre Bezerra De Souza⁴

³ Professora da Universidade Federal do Pará e Doutoranda da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil

⁴ Professor da Universidade do Estado do Pará e Doutorando da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, no Brasil