

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

O trabalho pretende contribuir para a reflexão sobre o atual momento da teoria educacional, retomando para isso a leitura de Paulo Freire a partir de três imagens ou metáforas presentes em sua obra - a linha, a ruptura e a trama - e que indicam, ao mesmo tempo, a sensibilidade deste educador para novos momentos históricos e o aprofundamento de percepções anteriores. Explora-se especialmente a metáfora da trama, conforme o livro *Pedagogia da Esperança*, como representando a visão da existência, do contexto e dos saberes. No fim, constatando a relevância desta metáfora no contexto da discussão sobre modernidade e pós-modernidade, são apontadas algumas possibilidades e limitações da mesma.

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 dicionário, 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 se não 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 a 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.

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. 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. Procuo, 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." 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.

Apesar da não negação da conflitividade na sociedade, o texto reflete uma imensa fé na possibilidade de que do velho pudesse surgir algo qualitativamente diferente. Isso está explicitado na distinção que Paulo Freire faz entre transição e mudança: Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas. E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente.

Paulo Freire movimenta-se, por um lado, dentro de uma visão de linearidade, caracteristicamente moderna, na qual se entende que através da aquisição ou conquista do pensamento crítico haverá condições de compreender a realidade e promover as mudanças necessárias. Há a passagem de uma consciência intransitiva, impermeável ao mundo em que está inserida, a uma consciência transitiva crítica, aberta e em diálogo com o mundo a ser interpretado e transformado.

A história do sujeito que emerge no processo de conscientização guarda semelhança com o Bildungsroman (romance da formação) que Usher e Edwards identificam na constituição do homem moderno: através de polaridades como individualização/repressão e natureza/cultura, enfim, através do conflito entre os desejos do indivíduo e as demandas da sociedade, o "herói" alcança a autonomia, numa situação de equilíbrio entre exigências que competem entre si.

Trata-se, em outras palavras, do conflito que Rousseau viu como central - entre o homem e o cidadão - e que ele resolve a partir do desenvolvimento do homem em direção ao cidadão. Emílio, inicialmente, vive sozinho e é resguardado do contato com a sociedade considerada perversa. Somente com o uso adequado da razão este contato deixará de ser, em princípio, negativo. Os autores acima citados vêem esta metáfora "da linha da vida" (thread of life) perpassando o Bildungsroman moderno. Eles criticam, com base em Derrida, a suposta primazia da natureza sobre a cultura, baseada numa continuidade que, na prática, não pode ser comprovada. O homem, desde o início, vive numa cultura e sua natureza não existe à parte desta cultura em que ele se forma.

Não seria correto, no entanto, identificar as idéias de Paulo Freire com uma visão estreita de linearidade evolucionista moderna. Basta mencionar que Peter Berger, já em 1973, via em Paulo Freire e Ivan Illich proponentes de uma "libertação além da modernidade", isto é, defensores de uma sociedade "pós-moderna", que não reproduzisse as estruturas tradicionais, mas que também não fosse uma réplica das sociedades industrializadas existentes. O sociólogo americano perguntava até que ponto este controle pós-moderno da modernidade seria viável.

A análise de Berger aponta para uma busca, em Paulo Freire, de superar ou transcender a modernidade sem, no entanto, negá-la. Voltando à observação de Usher e Edwards, esta perspectiva "pós-moderna" pode ser percebida na perspectiva freireana sobre a relação entre natureza e cultura. Na nona "situação existencial", em Educação como prática da liberdade, o gaúcho e o sertanejo, em seus trajes característicos, representam formas de vida e de comportamento adaptadas a situações de vida específicas. (Freire, 1980, p. 140) A sua realização como sujeitos é uma tarefa que se concretiza na história. Como Paulo Freire explicará depois, na Pedagogia da Esperança, a própria vocação de "ser mais" não é um a priori da história, mas é algo que vai se constituindo na história.

A Pedagogia do oprimido, por seu turno, reflete as experiências de exílio e a realidade das ditaduras militares de direita que se implantaram na América Latina em torno dos anos 70. Por isso, a imagem do trânsito na qual havia a perspectiva de mudança a partir do aprofundamento das rachaduras que começavam a aparecer com os regimes populistas, cede lugar a uma imagem que pode ser caracterizada como "ruptura". A linha quebra, o fio se rompe.

A sociedade se constitui num campo de lutas com seus lados muito bem definidos. De um lado estão os opressores a quem interessa fazer com que o futuro seja simples repetição do presente. Do outro lado, estão os oprimidos de cuja ação libertadora - e só de sua ação - dependerá a instauração de uma nova realidade. Será uma mudança radical, revolucionária, uma ruptura com o que era antes.

Embora os contornos da nova sociedade tenham que ser definidos através do diálogo entre educadores e educandos, entre a liderança revolucionária e o povo, e embora a revolução seja entendida como processo, há a expectativa de um grande momento que sinalize o antes e o depois, mesmo que não em termos absolutos. "O novo da revolução nasce da sociedade velha, opressora, que foi superada. Daí que a chegada ao poder que continua processo, seja apenas, como antes dissemos, um momento decisivo deste."

Evidencia-se nesta leitura de Educação como prática da liberdade e Pedagogia do oprimido que há diferentes ênfases no modo de conceber a relação entre o velho e o novo e que, na teoria de Paulo Freire, esta relação está dinamicamente ligada com a leitura que ele faz de seu mundo de vida. No primeiro caso, o acento está na possibilidade de que o novo, qualitativamente diferente, emergja por entre as frestas que o mundo velho começa a mostrar. Há, ao que parece, uma linearidade, embora a linha, num dado momento, venha a se transformar numa nova linha. No segundo caso, não havendo mais estas frestas, com as contradições muito mais aparentes, o novo surgirá mais claramente da superação dialética do velho. A linha se rompe e é preciso achar um novo começo.

Estas imagens têm suas implicações na educação, que Paulo Freire sempre viu e defendeu como um ato político, historicamente condicionado. Isso não significa que haja menos radicalidade num momento que no outro, mas apenas que as situações são diferentes e exigem outras respostas, também no âmbito pedagógico. Por exemplo, numa situação como na década de 70 quando se acirram os conflitos, será necessário elaborar a noção de diálogo para que o mesmo não se torne uma ferramenta a serviço dos dominadores. Precisa-se pensar mais a fundo o papel do intelectual em sua relação com o povo para que a esperada revolução não acabe reproduzindo a velha sociedade que se quer superar. Isso Paulo Freire faz em Pedagogia do oprimido com a genialidade que o tornou uma referência da educação em todo o mundo.

Dimensões da trama

"Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descubrem que pouco sabem de si, de seu "posto no cosmos", e se inquietam por saber mais." (Freire, 1981, p. 29) Estas palavras, escritas no fim da década de 60, são perfeitamente aplicáveis para nossa realidade. Aliás, a dramaticidade da hora não parece menor e não se poderia dizer que o homem sabe mais de si hoje do que naquele tempo. Além disso, aquilo que ele naquele tempo construiu como um saber para sua libertação parece desfazer-se sob seus pés qual areia movediça. Este problema recebeu o nome genérico de crise de paradigmas e aos poucos a discussão parece que começa a avançar da simples denúncia do problema para algumas constatações e indicação de perspectivas.

É minha intenção, a seguir, verificar como a releitura de Paulo Freire pode ajudar-nos nesta tarefa a partir do conceito da trama. Esta metáfora será acompanhada nas seguintes dimensões: na existência do educador e autor Paulo Freire, no contexto em que a obra se desenvolve, na compreensão dos saberes e na visão dos sujeitos no processo educativo. Creio que dentro destas dimensões poderão ser integradas as principais contribuições de Paulo Freire referenciadas na imagem da trama.

1. A vida como trama: Em Paulo Freire, a vida se mistura com a práxis pedagógica. Não existe um profissional neutro que ensina ou um teórico que faz sua teoria encerrado em uma torre de marfim. A reflexão da existência pessoal faz parte da reflexão da educação, uma vez que o sujeito da educação é sempre um sujeito situado. Também a extrojeção do opressor introjetado no oprimido jamais poderia ser um processo mecânico, realizado de fora. "Uma prática educativa assim, disse Erich Fromm a Paulo Freire, é uma espécie de psicanálise histórico-sócio-cultural e política." (Freire, 1992, p.106) É descobrir os fios que compõem a trama da vida. Os fatos da vida não têm um registro meramente intelectual, mas deixam suas marcas no corpo. "Cheguei ao exílio, diz Paulo Freire, e à memória que trazia no meu corpo de tantas tramas juntei a marca de novos fatos, novos saberes constituindo-se, então, em novas tramas." Chega ao exílio com o "corpo molhado de história, de marcas culturais..." (Freire, 1992, p.13) Está em jogo aqui muito mais do que um conjunto de idéias, mas uma vida tramada de maneira única e inconfundível.

A trama não permite, de forma simplista, explicar as coisas da vida de maneira monocausal. Há muitos fatores que interagem e ao tentar descobri-los sempre haverá alguma surpresa. Tudo está relacionado com tudo e a reflexão sempre revelará facetas novas. Por exemplo, seria apenas parte da verdade dizer que pelo fato de Paulo Freire ter passado fome na infância ele propôs uma pedagogia "simpática" aos que sofrem fome. Há muita gente, inclusive intelectuais, que talvez provenham de ambientes ainda mais pobres e que nem por isso assumem a defesa dos pobres. Podem, pelo contrário, colocar-se como exemplos de que com esforço e dedicação todos os pobres poderiam estar na mesma posição alcançada por eles.

Há que considerar, portanto, muitos fios para fazer sentido da trama desta existência comprometida. Dentre eles, são destacados pelo próprio autor: a experiência amorosa na casa, o contato com pensadores cristãos e socialistas que buscavam um mundo mais justo, a experiência de educador entre o povo simples, o seu trabalho como professor de Português, os seus amigos, etc.

Esta trama não é uma história de sucesso, feita apenas de acontecimentos agradáveis. Parece até que uma das características que marca a história de Paulo Freire, segundo sua narração, é a capacidade de aprender com fatos que perturbaram profundamente a sua vida. Aliás, não existem fatos isolados, mas eles sempre são vistos como tramas.

Uma dessas tramas é a situação em que se dá o discurso de um homem do povo que, ao reagir a uma palestra de Paulo Freire sobre a autoridade, a liberdade, os castigos e os prêmios na educação (p. 24), descreve a casa do "doutor" que fala numa relação amorosa e dialógica entre pais e filhos, como alternativa para os castigos físicos, sem levar em conta a dificuldade de quem chega em casa cansado, os filhos sem banho e sem comida. "O discurso daquela noite longínqua vem se pondo diante de mim como se fosse um texto escrito, um ensaio que eu devesse constantemente revisar."

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 acabrunhamento, 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."

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.

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.

Vejamos brevemente o que, segundo Paulo Freire, caracteriza esta trama. Destaco três aspectos que, a meu ver, perpassam sua visão do contexto: a pluralidade cultural, a diversidade dos sujeitos sociais e a trama e o futuro como construção histórica.

Quanto ao primeiro aspecto, Paulo Freire enfatiza na Pedagogia da esperança a "unidade na diversidade". Não basta que se reconheçam as diferenças, uma afirmação tão a gosto de muitos discursos pós-modernos e que, no fundo, muitas vezes legitimam a ideologia dominante do "dividir para reinar". "Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem, nos Estados Unidos, pelos direitos mais fundamentais, mais, se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem de "ser si mesmas" ou "minorias para si", umas com as outras e não umas contra as outras."(Freire, 1992, p. 151) Isso certamente é válido para outros contextos.

Um segundo aspecto diz respeito ao reconhecimento de uma diversidade de sujeitos históricos. Não pretendo, aqui, entrar na polêmica das diferenças da Pedagogia da Esperança em relação à Pedagogia do oprimido. O fato é que entre os setores progressistas de então predominava a leitura marxista de que a mudança viria basicamente da união dos que, no campo e na cidade, tinham suas forças de trabalho exploradas e expropriadas. Em Pedagogia da esperança, Paulo Freire não nega o papel da luta de classes, mas lhe confere explicitamente um papel entre outros fatores geradores e promotores de mudanças: "A luta de classes não é o motor da história, mas certamente é um deles." (Freire, 1992, p. 91) Dentre os outros fatores estão o gênero, as raças e, não por último, o sonho.

A história não é linearmente dirigida por uma ou outra força. "As transformações sociais, diz Freire, se fazem na coincidência entre a vontade popular, a presença de uma liderança lúcida e o momento histórico propício." (id., p.167) Neste contexto, o autor está se referindo ao vitorioso movimento revolucionário de Granada que, de maneira quase quixotesca, aproveitou o momento propício para tomar o poder.

Isso já nos conduz ao terceiro elemento de nossa reflexão sobre trama e contexto. No caso da revolução em Granada, segundo o relato de Paulo Freire, a revolução aconteceu não simplesmente por causa da vontade de um ou outro grupo, mas porque também havia as condições objetivas para a mudança. Se, por um lado, a história não é determinada, nela os voluntarismos trazem igualmente pouca contribuição para mudanças efetivas.

O futuro é aberto. A trama não está concluída e suas malhas não têm a simetria e a precisão de uma rede destinada a apanhar peixes. Há nela "descompassos" que não revelam o nosso fracasso, mas a nossa "gentetude", (id., p. 60) no sentido de que somos incompletos e temos a capacidade de transcender os limites, de "ser mais".

O fato de estarmos diante de um futuro aberto questiona tanto os reacionários para quem o futuro só poderá ser igual ao presente e os revolucionários impacientes tomados de "um "fatalismo libertador. " Era este, segundo Paulo Freire, o clima preponderante entre as esquerdas quando escreveu Pedagogia do oprimido. Daí a necessidade que senti de reafirmar a postura radical em contraposição a posturas sectárias, de esquerda e de direita. Ser radical hoje, segundo ele, significa superar "de um lado, os sectarismos fundados nas verdades universais e únicas; do outro, as acomodações 'pragmáticas' aos fatos, como se eles tivessem virado imutáveis, tão ao gosto das posições modernas, os primeiros, e modernistas, as segundas, temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas."(id., p. 51)

Em ambos os casos de sectarismo a educação é desnecessária. O que se precisa é adestrar pessoas para um mundo que está aí, ou pronto ou em potencial na cabeça de algumas lideranças. Paulo Freire desafia-nos a perguntar se, afinal, o que estamos fazendo é educação ou é simples adestramento para um mundo em que o novo cada vez mais se assemelha ao velho, onde as mudanças que ocorrem em velocidade astronômica não são a acelerada repetição do que existe. A pergunta por novos paradigmas educacionais corresponde a esta busca por novas bases, por novos critérios de conceber e avaliar o que se faz.

3. Os saberes como trama: Vimos como, para Paulo Freire, a existência, concebida como trama, se projeta contra o pano de fundo formado por outra trama e que é o contexto sócio-político-cultural. Dentro destas tramas, no entanto, e dando sentido às mesmas, existe a trama do saber ou dos saberes. O saber não existe no ar, solto. O ato de conhecimento, dentro do qual para Paulo Freire se insere o ensinar e o aprender, é sempre historicamente situado. Saberes e contexto, assim, compõem uma nova dimensão desta imensa trama tecida na aventura de viver. Isso pode ser exemplificado com as palavras de Paulo Freire em relação aos saberes populares, feitos de experiência. "O respeito a esses saberes, diz ele, se insere no horizonte maior em que eles se geram - o horizonte do contexto cultural, que não pode ser entendido fora de seu corte de classe, mesmo em sociedades de tal forma complexas em que a caracterização daquele corte é menos facilmente apreensível." (id., p.86)

Este fato torna o processo de conhecer algo sempre novo. Assim como o contexto jamais se repete de forma idêntica, também o ato gnosiológico terá sempre nuances novas e diferentes. Neste sentido, lembra Paulo Freire, o professor, ao propor um tema para seus alunos está também sempre refazendo seu próprio conhecimento, uma vez que a situação de uma classe para outra ou de um dia para outro será distinta. O processo de conhecer, dentro do qual se dá o ensinar e o aprender, acontece num conjunto complexo de "relações mundo-consciência-prática-teoria-leitura-do-mundo-leitura-da-palavra-contexto-texto." (id., p. 106)

Isso também faz com que não haja nem conhecimento nem ignorância absolutos, nem permite que se estabeleça uma hierarquia de saberes. Não há uma passagem do saber popular ou do senso comum ao saber científico, mas uma superação dialética de ambos. Ao intelectual "cabe saber melhor o que já sabe e participar da produção de um saber ainda não existente." (id., p. 111) O ensino não poderá satisfazer-se em repetir um saber que o intelectual domina, mas deverá sempre visar a produção de um saber novo, originado do encontro e do confronto de saberes distintos.

Da mesma forma, há em Paulo Freire uma valorização do saber local, mas jamais em detrimento do saber universal. Estabelece-se aqui também uma relação dialética exemplificada de maneira interessante com a imagem do sal e do tempero. (id., p. 72) O sal é necessário à culinária, mas ele não representa todos os temperos. Ao educador e à educadora compete saber que há mais saberes do que aqueles que se encontram numa determinada localidade e que para um prato saboroso e nutritivo podem ser importantes outros temperos e ingredientes.

A trama expressa ainda a própria maneira de Paulo Freire elaborar sua reflexão. Seria a mesma de fato cientificamente rigorosa, como ele propõe? O que seria este rigor? Ele certamente não é rigoroso no sentido de uma fidelidade a determinados dogmas teóricos ou científicos. Acredito que ele trabalha nas margens de várias disciplinas, constantemente transpondo limites. Sua busca de interdisciplinaridade caracteriza-se por aquilo que Roberto Follari (1993), um filósofo argentino, qualifica de "anarquia epistemológica". Ou seja, até que se criem novos parâmetros verdadeiramente interdisciplinares há que ter a coragem de, mesmo passando pela disciplinaridade, romper com os limites da mesma.

Na obra de Paulo Freire isso se evidencia pela diversidade de pessoas que se utilizam de sua teoria e pela diversidade de lugares dos quais se faz a apreciação e a crítica de sua obra. Antropólogos, sociólogos, teólogos, filósofos, lingüistas, todos encontrarão nele material para fazer a sua respectiva análise, mesmo que Paulo Freire não seja nem antropólogo, nem sociólogo, nem teólogo, nem filósofo e nem lingüista.

A origem do rigor não pode ser procurada no compromisso com uma determinada disciplina, muito menos com determinada perspectiva ou teoria dentro de uma das disciplinas. Existe para Paulo Freire um compromisso ético anterior que lhe permite usar os fios disponíveis nas diferentes áreas do conhecimento com muita liberdade. Trata-se do compromisso com o ser humano ameaçado em humanidade, em seu "ser gente."

Possibilidades e limites da metáfora da trama

As assim chamadas críticas pós-estruturalistas tiveram e continuam tendo um papel importante na desconstrução de certezas fundadas em métodos, em teorias e em pesquisas até há pouco consideradas inquestionáveis. Como resultado, talvez mais por necessidade do que por convicção, em quase todas as áreas começa a soar alto e forte o discurso da complexidade e da pluralidade. Hugo Assmann procurou mapear as razões que contribuíram para esta "grande virada em direção a uma ciência e um modo de pensar não-lineares," (Assmann, 1996, p. 199) destacando, além das mudanças na física (com a teoria da relatividade e a mecânica quântica), quatro outros "abalos": a) a frustração nas ciências sociais e mais recentemente na economia de que estas áreas poderiam vir a ser "científicas" como as demais "ciências exatas"; b) a insuficiência dos limites da "biologia molecular" para explicar grande parte dos fenômenos da vida, sendo por isso adotados os "sistemas dinâmicos complexos"; c) o reconhecimento, pela matemática, de que ela não é propriamente uma "linguagem exata"; d) a revolução na informática que é, no fundo, uma "revolução epistemológica", por colocar novos parâmetros para os processos de conhecer e aprender. (Assmann, 1996, p. 201)

Estes novos conhecimentos ou reconhecimentos nos levam, em palavras de Edgar Morin, a "uma nova ignorância". "Eis-nos, portanto, diz ele, minúsculos humanos, sobre a minúscula película de vida que cobre o minúsculo planeta perdido num descomunal universo (que talvez seja ele próprio minúsculo num proliferante pluriverso)." (Morin, 1995, p. 67) A metáfora da trama, conforme a encontramos em Paulo Freire, capta estes "abalos" e instrumentaliza mais ou menos diretamente para a ação educativa. Ela tem a vantagem de não ser uma transposição para a pedagogia de alguma metáfora de outra área de conhecimento, mas brota da reflexão de alguém que deseja compreender e ajudar a compreender a experiência de educador-educando, sua e dos outros.

A trama, um pouco diferentemente das metáforas biológicas referidas por Assmann (1996, p. 202), permite um maior espaço para a historicidade do ser e do fazer humano. A trama não é tecida por um sujeito onisciente, mas ela também não é auto-tramada. Como lembra Milton Greco ao falar da complexidade e do homem como o "elemento operacional" dentro da mesma: "São homens os condutores dos homens, os construtores da História, os produtores do conhecimento, da ciência, do saber e da tecnologia. São os homens os produtores do espetáculo humano, ainda o maior espetáculo da terra." (Greco, 1994, p. 28)

Além disso, a trama faz com que se valorize a individualidade e a subjetividade, mas ao mesmo tempo faz lembrar que o indivíduo não existe por si e nem para si. Ele é sempre resultado de outras tramas: de outras subjetividades; da complexa inter-relação entre o passado, o futuro e o presente; da

confluência de conhecimentos, de sonhos e das condições históricas. Mas ele também é um fio único e importante nesta imensa trama que é a sociedade, a história, o saber, enfim, a vida.

Daí a persistente valorização, em Paulo Freire, do diálogo. Parece que em recentes leituras esta dimensão assume um caráter fundamental. Adriana Puiggrós (1995), educadora argentina, vê no diálogo a matriz de um novo imaginário pedagógico, possibilitando conceber o processo educativo não mais a partir de posições fixas de quem ensina e de quem aprende. Olmedo (1993), filósofo venezuelano, argumenta que a ruptura epistemológica ocorrida com a substituição do "eu penso" pelo "nós pensamos" é a contribuição original de Paulo Freire, correspondendo ao rompimento com a episteme moderna do indivíduo e à aproximação da episteme popular da relação. Também as teses doutorais de Samuel Escobar (1993) e de Gerson Fischer (1996) enfatizam esta dimensão da teoria de Paulo Freire. Mas junto com as possibilidades, a metáfora da trama também tem suas limitações e deveríamos estar atentos para não transformá-la em mais uma panacéia, com isso deixando de perceber que, como toda analogia, ela precisa ser usada com o devido cuidado. Lembro que estas limitações não necessariamente estão presentes em Paulo Freire que, ao longo de sua vasta obra, tece uma trama suficientemente complexa para evitar as simplificações de que se alimenta a prática da maioria dos professores e professoras.

Em primeiro lugar, a trama pode sugerir falta de direção e, na pior das hipóteses, confusão. No mundo pedagógico o discurso da complexidade e da multiplicidade pode ocultar a falta de clareza teórica que tem caracterizado a educação e mesmo um descompromisso com a busca da verdade e do conhecimento. Complexidade vem a ser então sinônimo de complicado e a imagem da trama poderia justificar qualquer coisa que não tem início nem fim, onde tudo do mesmo se mistura.

Em segundo lugar, a trama que sustenta também pode aprisionar. A rede de pesca ou a teia de aranha são tramas feitas com o objetivo de prender. Na realidade, não podemos fugir das tramas que, ao dar sentido à nossa existência, também impõem limites à mesma. Mas isso não deveria significar uma acomodação acrítica aos fatos. Aliás, esta parece ser uma falácia de algumas críticas pós-modernas que, no fundo, acabam justificando a inutilidade da ação do sujeito, isso quando sua existência ainda é admitida.

Um último perigo que gostaria de destacar diz respeito à imagem da trama como objeto inerte. Toma-se um fio aqui e outro fio ali e vai-se trançando a forma e o sentido das pessoas, das coisas e do mundo. Aqui talvez seja importante uma aproximação com as metáforas biológicas, onde se opera com a idéia de autopoiese, ou seja, de auto-criação dos sistemas vivos. (Assmann, 1996, p. 202) Assim como a imagem da trama não permite menosprezar a idéia de intencionalidade e a noção de história como criação humana, ela também não deveria deixar de reconhecer as incríveis limitações desta intencionalidade e a inevitável paradoxalidade do sujeito que faz a história.

Linha, ruptura e trama. Três imagens e três maneira de ver a vida e a educação. Uma não anula a outra, mas alarga e aprofunda o seu sentido, mostrando como o drama da existência humana é paradoxalmente sempre o mesmo e sempre outro. Talvez seja uma forma paradigmática de entender os próprios paradigmas em educação. Mas isso já é outra discussão.

Referências bibliográficas

ASSMANN, Hugo. Chaves para um pensamento interdisciplinar: auto-regulação-autopoiese-complexidade. **Estudos Teológicos**, ano 36, 1996, nº 3, p. 195-205.

BERGER, Peter et alii. **The Homeless Mind: Modernization and Consciousness**. New York: Random House, 1973.

CEPEDA, Rafael. **Lo ético-cristiano en la obra de José Martí**. Matanzas : Centro de Información y Estudio A. Cotto, s/d.

ESCOBAR, Samuel. **Una pedagogia latinoamericana**. México: Centro de Comunicación Cultural CUPSA y Editorial Kyrios, 1993.

FISCHER, Gerson Joni. **O paradigma da palavra: a educação cristã entre a modernidade e a pós-modernidade**. Tese de doutorado apresentada no IEPG/EST, São Leopoldo, em 1996.

FOLLARI, Roberto A. **Postmodernidad, filosofía y crisis política**. Buenos Aires (Capital Federal): Instituto de Estudios y Acción Social, 1993.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 11ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 9ª ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1981.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

e Terra, 1992.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da autonomia.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. 2ª ed. **Medo e ousadia.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GRECO, Milton. A crise dos paradigmas, rigor científicos e novos desafios. In: MEDINA, Cremilda e GRECO, Milton. **Saber plural. org.** São Paulo : ECA/USP: CNPq, 1994. p. 17-30.

MORIN. Edgar e KERN, Anne Brigitte. **Terra-Pátria.** Porto Alegre : Sulina, 1995.

OLMEDO, Alexandro Moreno. **El aro y la trama: episteme, modernidad y pueblo.** Caracas y Valencia: Centro de Investigaciones Populares y Universidad de Carabobo, 1993.

PUIGGRÓS, Adriana. **Volver a educar: el desafío de la enseñanza argentina a finales del siglo XX.** Buenos Aires: Compañía Editora Espasa Calpe Argentina S.A./Ariel, 1995.

RUBIM, Achiles Aleixo. Como falar em paradigmas da educação. **Revista de Estudos Pedagógicos.** Brasília, v. 74, nº 177, maio/ago. 1993, p. 425-436.

SCHEFFLER, Israel. **A linguagem da educação.** São Paulo : Saraiva, Ed, da Universidade de São Paulo, 1974.

STRECK, Danilo (org). **Educación básica e o básico na educação.** São Leopoldo/Porto Alegre : UNISINOS, SULINA, 1996.

USHER, Robin & EDWARDS, Richard. **Postmodernism and education.** London and New York: Routledge, 1994.

Página inicial

Próxima edição

Edição: 2000 - Vol. 25 - Nº 01 > Editorial > Índice > Resumo > **Artigo**