

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO GRANDE DO SUL
FACULDADE DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

Carla Giovanna Lamas Cardarello

Pedagogia freireana.

Liberdade e ensaio

Porto Alegre

2005

Carla Giovanna Lamas Cardarello

Pedagogia freireana.
Liberdade e ensaio

Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, como requisito parcial para a obtenção do título de Doutor em Educação.

Orientadora:
Dra. Rosa Maria Bueno Fischer

Porto Alegre
Setembro de 2005

Numa tarde, com ele no hospital, o destino deu de me lançar ao abismo.

Eu preparava a minha aula, e lia Heidegger.
Naquilo que eu lia, era dito:

“os mortais são os homens. São assim chamados porque podem morrer. Morrer significa: saber a morte, como morte. Somente o homem morre. O animal fínda. Pois não tem a morte nem diante de si, nem atrás de si”.

Como de costume, ele me perguntou sobre o que eu lia.
E eu disse.

Fez-se o silêncio.

Então, ele falou:

- *É verdade, dinda. A gente é o único animal que pensa o que é que os outros vão pensar da gente quando a gente morrer.*

Ao escutá-lo, senti a presença de sua morte.
Ele já sentia.

*Para Rodrigo Nicolas Cardarello Pissano.
Com amor, honra, agradecimento, dor e saudade.*

Resumo

A Tese trata da liberdade e dos (im)possíveis desdobramentos desta na educação e na pedagogia; mais especificamente, na pedagogia libertadora freireana. Para isso, afirmações provenientes da filosofia nietzschiana e pós-nietzschiana se apresentam como fontes inspiradoras para pensar as pedagogias de Paulo Freire; e o ensaio constitui a forma a-metódica e assistemática para escrever e atualizar esse modo de habitar o campo educacional. Sendo assim, os escritos que compõem a Tese arriscam a experiência de um movimento que só pôde acontecer a partir de um encontro; um encontro de heranças, desejos, passionalidades e hesitações. E a partir daí, embrenha-se nas seguintes interrogações: será mesmo possível ensaiar educação e liberdade? Será possível ensaiar a pedagogia libertadora freireana?

Abstract

The present thesis concerns freedom and its (im)possible unfoldings to education and pedagogy, especially to Paulo Freire's pedagogy. Thus, assertions from nietzschean and post-nietzschean philosophy appear as inspiration sources to think Paulo Freire's pedagogies - while an essay writing style, non-methodic and non-systematic, constitutes the form to write and actualize this particular way of inhabiting the educational field. So then, the writings which compose this thesis dare to experience a movement that could only happen from an encounter: a concourse of heritages, desires, passions and hesitations. And from there it gets entangled with the following questions: is it really possible to essay education and freedom? Is it possible to essay Freire's pedagogy?

Sumário

Prólogo

7

Heranças

10

Talvez

22

Ensaia(r)se

36

Desejo

47

Triadicidade

63

Trídi

88

Encontro

116

Inspirações

132

Escrita

151

Graças

156

Referências bibliográficas

157

Prólogo

Michel de Montaigne, autor de *Ensaíos*¹ e grande instaurador do gênero, inicia seus escritos com uma espécie de carta ao leitor, e ali se mostra com o mistério e o fascínio que costumam envolver, e enlevar, toda a simplicidade da exposição. Pois é com a devida reverência ao cavalheiro francês que ousou – explicitamente e descaradamente –, parafrasear seu movimento. Assim sendo, dirijo-me a ti, que agora me lês, por meio destas notas preambulares. E, por conseguinte, aviso:

- Os escritos que seguem tratam de algo que, talvez, seja de meu único afeto e avidez: a liberdade e os (im)possíveis desdobramentos desta na educação e na pedagogia; mais especificamente, na pedagogia libertadora freireana. Portanto, se nada te acontece quando as palavras *liberdade*, *educação* ou *pedagogia* te são apresentadas, ou mesmo se o aparecimento do nome *Paulo Freire* não te suscita nenhuma espécie de comoção, arrepio ou interesse, sugiro, desde já, o abandono destes escritos e o encaminhamento para outras leituras que te sejam mais atrativas e prazerosas.
- É providencial antever que tudo o que aqui se apresenta encontra-se erguido, firmado e assinado por um caráter pessoal e intransferível; de tal sorte matizado com a efemeridade que qualquer espécie de personalidade pode vir a acarretar. A primeira pessoa percorre toda a extensão destes escritos, mesmo que este Eu muitas vezes desfaleça, balbucie, gagueje, ecoe ou se atrapalhe em suas pretensões de autoria.
- Aqui, meu caro leitor, não há nenhuma doutrina, dogma, totalidade, absoluto, identidade, completude ou linearidade que surja das profundidades da escrita, nenhuma verdade propositiva ou

¹ MONTAIGNE, Michel de. *Ensaíos*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril, 1972.

resultante da liberdade, da educação ou da pedagogia libertadora freireana. Também não há nada que demande ser descoberto para além da superfície do texto. Algo que, propositadamente, eu tenha deixado velado ou escondido. Pelo contrário: aqui há, somente, excessos de intenção. Excessos de um Eu que, ao viver-se e desviver-se por algo que nunca logrará possuir, escapa de qualquer plano, certeza ou trajeto retilíneo e, desse modo, acaba por expor-se deliberadamente à oscilação, à perturbação e à perplexidade.

- Por serem pessoais e intransferíveis, estes escritos são também passionais: passíveis de hesitação e dúvida; de entrega e dádiva; de toda passividade e devoção que a paixão e o seu padecimento evocam. Em suma, amor trágico; sentido e dedicado a cada palavra que lhes toca. Mesmo que, com isso, o risco e o desconsolo provocados pela ausência de um possível encontro com leitores do mesmo modo receptivos e apaixonados seja eminente.
- Por fim, resta afirmar que pulsa e reverbera em cada uma destas linhas um esforço metodicamente ametódico e um empreendimento sistematicamente assistemático de abertura e disponibilidade a essa paixão que, sem sê-la, é muito minha; o que acaba configurando as tramas de uma inclinação para arriscar – e, por que não, praticamente querer confessar – palpites, elucubrações, intuições, bem como problematizações, irrupções e incertos olhares sobre a liberdade, a educação e a pedagogia libertadora freireana.

Se depois da advertência destas notas preambulares ainda permanecer em ti uma réstia de vontade, disposição, ânimo ou, pelo menos, curiosidade que te impulse a persistir na leitura dos textos que seguem, preciso ainda dizer, meu estimado leitor, que terei para te dar e te oferecer, por meio de meus escritos, exatamente aquilo que eu não tenho, ou seja, a experiência de um pensamento que só pode existir em mim enquanto acontecimento. Portanto, não encontrarás nisto que está escrito valor de troca ou utilidade.

Também não acharás uma disponibilidade minha para a guerra, o conflito de opiniões, a busca de oposições ou a tentativa de imposições. Aqui, quero apenas partilhar uma aliança doadora de sentidos, um encontro cuidadoso que se expõe e que se deixa atravessar por aquilo que agora me toca: a vibração e a intensidade que as palavras *liberdade, educação e pedagogia freirena* me provocam. E se por acaso isto que eu sinto e faço também fizer sentido para ti, ou, quem sabe, também te provocar algum deleite inexplicado, espero, gentilmente e dando graças, poder compartilhar contigo a dança e o movimento do ensaiar tais palavras.

Carla Giovanna Lamas Cardarello

Agosto de 2005

Heranças

Sou herdeira da pedagogia libertadora de Paulo Freire, e me custou muito sentir e acolher essa condição. Desde o primeiro encontro com os ditos da pedagogia freireana, ando às voltas com os seus sentidos, sem nunca ser-lhe indiferente. Em um primeiro momento, atribuí às palavras de Freire o sentido da revelação, do esclarecimento, da explicação, da conscientização, da luta, da transformação e, principalmente, da libertação. O espírito de revolta freireano, que tanto se ocupava com a denúncia da opressão e com o anúncio da emancipação, direcionava minhas andanças pelo campo da Educação. E eu, feliz, me sentia responsável por sua propagação, tal qual uma missionária que se lança no mundo para testemunhar e disseminar a palavra.

Mais tarde, o espírito de revolta seguiu acompanhando meus passos, mesmo que de modo um tanto distinto. Às palavras de Freire passei a atribuir outros sentidos: dogmatismo, controle, regulação, regramento. A partir de então, tratava-se de analisar Freire, de criticar Freire; de avaliar, argumentar, contra-argumentar, questionar, problematizar, chegando a reprovar e a condenar a pedagogia freireana pelo tanto de prescrição e de normalização de seus ditos. Daí, a revolta era em relação ao próprio Freire e à sua pedagogia. De missionária feliz, passei a me sentir uma dissidente quase arrependida, e meu ofício constituía, justamente, na responsabilidade da denúncia, só que na denúncia dos preceitos da pedagogia freireana.

O sentido da herança veio se apresentar mais tarde, e só recentemente pude nomear-me herdeira, ao invés de feliz missionária propagadora ou dissidente crítica, com ares de arrependida. Foi mesmo há bem pouco que consegui perceber-me enredada no vínculo da herança; vínculo sempre controverso que remete à escolha: a escolha que um legado faz da gente – tudo aquilo que, sem nem mesmo escolhermos, por nos preceder nos escolhe –, e as escolhas que nós fazemos a partir daquilo que nos é legado. Minha

história com Freire, portanto, passou a envolver algo bem mais potente do que a revolta, considero, visto que ganhou, ao longo deste tempo, a força da afirmação e da reafirmação implicadas no sentido da herança.

Devo esta minha atual condição de herdeira da pedagogia libertadora de Paulo Freire a uma série de arranjos: este tempo que me foi dado existir, o lugar onde me toca viver, os encontros e desencontros de minha formação, meus modos de ser e de habitar a existência. No entanto, especificamente e principalmente, o sentido da herança foi-me presenteado por meio de um gesto de minha orientadora, gesto que me impulsionou para uma outra possibilidade de ler, sentir e pensar a mim mesma e a pedagogia libertadora freireana². Em uma reunião de orientação, Rosa Fischer me apresentou um texto que trata especificamente das heranças, publicado no formato de um diálogo entre Jacques Derrida e Elisabeth Roudinesco. Dizendo-me que, talvez, o tal texto pudesse me ajudar na escrita sobre liberdade, pedagogia e Paulo Freire, Rosa me sugeriu a leitura. E eu que nem lia muito Derrida (e muito menos Roudinesco), que parcamente conseguia atribuir algum sentido ao pouco com o que desse autor já tinha me deparado, pude, para minha surpresa, criar após a leitura desse texto uma outra lidação com as palavras de Freire, palavras que há tanto me habitam e das quais, até então, eu nunca tinha me sentido denominadamente herdeira.

Pois o texto em questão chama-se *Escolher sua herança*³, e ali Derrida diz a Roudinesco que “um herdeiro não é apenas alguém que recebe, é alguém que escolhe, e que se empenha em decidir”⁴. Durante o diálogo, ambos tecem uma espécie de rede semântica acerca da palavra herança, à qual associam a

² À Rosa, minha gratidão e meu afeto. Pela generosidade da acolhida, pela beleza e delicadeza de seus jeitos de existir e pelo cuidado sempre presente em todos os gestos. Gestos de abertura, disponibilidade e maestria na orientação acadêmica; gestos de escuta, solidariedade e cumplicidade nas alegrias e tristezas que com ela compartilhei.

³ Cf. DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. *Escolher sua herança*. In: _____. *De que amanhã: diálogo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. p.9-31.

⁴ DERRIDA; ROUDINESCO. *Op. cit.*, 2004, p.17.

aliança, a fidelidade, a afirmação, a aceitação, a admiração, a dívida, a obrigação; passando também pela escolha, a eleição, a decisão; implicando a infidelidade, a exclusão, o sacrifício, a morte; dando ênfase à desconstrução, à reinterpretação e à transformação. O interessante mesmo do texto é esse jogo de palavras e sentidos que, por vezes, parece tão contraditório. E é esse mesmo jogo que acaba por remeter a herança a um duplo movimento de designação: a escolha que ela faz da gente e a nossa própria escolha. Ou seja, do que somos passíveis e do que nos é possível fazer com aquilo que nos foi deixado.

Ao falar de suas heranças e de suas próprias escolhas, Derrida e Roudinesco me possibilitaram pensar que a única forma de honrar o que somos, a partir do que nos precedeu – com toda a dose de incerteza que a apropriação inapropriável do eu e daquilo que lhe foi previamente dado constitui – é, em primeiro lugar, dizermos um contundente *sim* ao que recebemos como herança, um *sim* afirmativo que procurará, na medida do possível, manter a nós mesmos e a essa herança vivos. No entanto, não basta esse gesto para sermos, de fato, herdeiros. Paradoxalmente, o *sim* afirmativo da herança afirma a vida em sua finitude⁵, fazendo-se também necessária a afirmação do sacrifício, da filtragem daquilo que nos foi legado, bem como do esgarçamento de nossos próprios limites em tal seleção. Manter a vida e a herança vivas, portanto, não significa salvaguardar. Como diz Derrida, trata-se de “deixar a *salvo* aquilo que se diz respeitar antes de tudo. E depois de tudo”.

⁵ E é porque associada à finitude que toda essa afirmação da herança – do manter e manter-se vivo –, encontra-se ao lado da morte, do risco da morte. A dupla designação da escolha que marca a herança é sempre paradoxal. “Só um ser finito herda”, diz Derrida em seu texto, “e sua finitude o *obriga* a isso”. A finitude obriga o ser a “receber o que é maior, mais antigo, mais poderoso e mais duradouro do que ele”. No entanto, continua Derrida, “a mesma finitude obriga a escolher, a preferir, a sacrificar, a excluir, a deixar de lado” (DERRIDA; ROUDINESCO. *Op. cit.*, 2004, p.14.). A herança é a apresentação da finitude de toda vida, de todo viver; e ela precisa da afirmação da vida tanto quanto do sacrifício e da morte para existir. Só se herda porque se morre. E se acolhe e se escolhe para não morrer. Mas, ao fim e ao cabo, não há imortalidade; nem daquilo que nos foi legado, nem de nós mesmos.

Mas, também, “não deixar a salvo: salvar, talvez, ainda, por algum tempo, mas sem a ilusão de uma salvação final”⁶.

Para mim, a decisão da escolha de que fala Derrida aponta para o movimento: fidelidade e infidelidade; perpetuação e interrupção; familiaridade e estranhamento; vida e morte. Com a devida e necessária ênfase nesse *e*. De suas sensações, ele diz: “muitas vezes me vejo passar fugazmente diante do espelho da vida como a silhueta de um louco (ao mesmo tempo cômico e trágico) que se mata para ser infiel por espírito de fidelidade”⁷. Tal movimento precisa ser experimentado sempre no entre, nesse meio que não é apenas filiação ou somente alforria. O movimento do herdeiro não repousa na escolha do assentimento inabalável ou do ressentimento destruidor daquilo que o escolheu. É mais uma espécie de *sentimovimento*⁸, de transfiguração e transbordamento de sentidos. De si mesmo e do legado. E por envolver o movimentar-se e o deslocar-se no sentir e na atribuição de sentidos é que a herança está vinculada ao amor.

Só é capaz de herdar aquele que ama, visto que a potência de um herdeiro que honra e afirma o seu legado é sempre demandada. E nada é tão potente quanto o amor. Herdar exige um gesto de afeição, de ligação e conexão amorosa. Herdar exige reconhecimento. O amor é aquilo que move a preservação e a manutenção da herança. O amor implicado e demandado no vínculo da herança sustenta e dá vida ao próprio herdeiro. Sem amor, a herança se vai, se perde, se desfaz. E sem herança, não há herdeiros. O fim da herança e de seus herdeiros está condicionado ao fim do amor. Quando acaba o amor, finda-se o legado. E um herdeiro que se preze faz de tudo para

⁶ DERRIDA; ROUDINESCO. *Op. cit.*, 2004, p.13.

⁷ DERRIDA; ROUDINESCO. *Op. cit.*, 2004, p.12.

⁸ Devo a existência do *sentimovimento* a outro gesto de amor, um grande amor. Amor de quem não só “roubei” essa palavra, mas que me possibilitou experimentá-la e reescrevê-la. Reescrevê-la aqui, reescrevê-la em mim, reescrevê-la em Nós. Devo o *sentimovimento* ao Cristiano.

preservar sua herança viva, e para nela manter-se vivo. Admiração, devoção, fidelidade e exaltação lhe são próprias.

No entanto, é sabido que todo amor só pode existir quando posto à prova. A afeição do vínculo amoroso se dá quando, exposto – à sorte, ao risco, ao perigo, à morte –, o amor sobrevive. É no desassossego da exposição que o afeiçoamento do amor toma seus diversos contornos; ora esmorecendo, ora se avivando. Por ser demais potente, “o amor não cabe em si”⁹, precisa de espaço, precisa respirar. Amor nenhum consegue permanecer por muito tempo recluso, fechado, trancafiado, aprisionado. Por mais admiração, reconhecimento, fidelidade, dívida e até devoção, o amor escapa, necessita escapar, se expõe e nos expõe a um abismo de incertezas e dúvidas. O amor perturba e se deixa perturbar por tudo aquilo que vincula, e é nessa perturbação que ele acontece, se potencializa. O amor precisa da inquietação e do desassossego. Sem provação, não há amor; sem risco, o vínculo e a afeição do amor não acontecem. E sem a afirmação da exposição que o amor demanda – com todos os riscos, perigos e demais infortúnios aos quais ele está sujeito –, não há herança e não há herdeiros.

Por tais motivos a condição do herdeiro não é somente cômoda ou tranqüila, como se poderia presumir. Receber uma herança – ser escolhido por ela e, a partir daí, fazer escolhas –, implica uma série de reviravoltas que freqüentemente costumam gerar um certo desconforto, alguma desordem. Paga-se um preço pela herança, pela condição de herdeiro: ganha-se o pertencimento, a filiação, o legado, de tal sorte que fica uma dívida. E toda dívida acarreta dúvidas. Afinal de contas, o que fazer com o legado? Mantê-lo vivo, sim, afirmá-lo; por honra, por amor, por obrigação, porque somos finitos, por uma tentativa inglória de não morrer mantendo-nos vivos através

⁹ Lembro-me de uma linda música de Djavan, chamada *Pétala*, e que diz assim: “por ser exato, o amor não cabe em si/Por ser encantado, o amor revela-se/Por ser amor, invade e fim”.

dele, enfim, porque, talvez, queiramos e precisamos disso para de alguma forma poder existir. Mas como afirmá-lo? Como mantê-lo vivo?

Perpetuá-lo ao pé-da-letra, tal e qual, nos torna conservadores e anacrônicos, e não é dessa afirmação da vida que se trata. Negá-lo, desprezá-lo ou despedaçá-lo por meio da crítica cética e desencantada, nos faz mesquinhos e ressentidos, e isso não é afirmação, é pura condenação à morte. A acolhida da herança, definitivamente, não é tarefa fácil. Roudinesco, na conversa com Derrida, responde à pergunta dizendo assim: “nem aceitar tudo, nem fazer tábula rasa”¹⁰. Ou seja, nem tanto ao mar, nem tanto à terra; nem preto, nem branco; nem isso, nem aquilo. O que pode acabar por remeter a algo parecido com a velha e conhecida “justa medida”, ou o “caminho do meio”, ou, ainda, o tão sonhado “equilíbrio”. Eu, particularmente, fico desconfortável e inquieta com isso da justeza, do equilíbrio e da mesura... Ora, quais são os critérios balizadores? Quais são os valores? Quem ou o que determina se aquilo que é feito com o legado está mais pra lá, mais pra cá, ou está bem? Sei não... Mas, talvez, isso seja ainda uma outra questão. De toda forma, o ponto continua sendo a escolha, o que decidimos fazer daquilo que nos escolhe.

Sabemos, sim, que não se pode afirmar tudo o que nos precede, e que tal feito seria impossível. Afirmar tudo? Tudo é muita coisa. Tudo é tanta coisa que nem sabemos tudo, nem temos acesso a tudo. Aliás, sabemos e temos acesso a muito pouco. Além do mais, nem tudo que recebemos suscita o amor, faz sentido, toca ou de alguma forma nos aciona. Tudo não pode ser questão. Tudo é demais. Portanto, a afirmação de tudo é mesmo inviável. Ao mesmo tempo, também sabemos da impossibilidade em não afirmar absolutamente nada daquilo que nos antecede, interrompendo, desdenhando e fazendo a tal da tábula rasa de que fala Roudinesco. Nem mesmo que se desejasse, isso seria possível. No mínimo, precisaríamos primeiro reconhecer e

¹⁰ DERRIDA; ROUDINESCO. *Op. cit.*, 2004, p.9.

afirmar para, depois, negar¹¹. Pois bem: apontar para o tudo ou para o nada, para a conservação absoluta ou para a destruição suprema, não ajuda muito nessa lidação com as heranças. E por isso, a necessidade da eleição se faz mais uma vez presente. Cabe, então, perguntar: daquilo que nos é previamente dado, que nos captura, o que selecionar? Do que nos toca viver, o que escolher? Geralmente, as heranças que nos acionam, que fazem alguma espécie de sentido, são as mais difíceis de lidar, as que mais nos desestabilizam. E justamente dessas, o que fazer?

Uma possibilidade que se apresenta no meio desse enrosco seja, talvez, a potência. É a potência amorosa que deve regular a escolha. Daí elegermos somente aquilo que é potente e que nos potencializa, a fim de seguir a potencializar a herança e a potencializarmo-nos nela. Se nos toca – porque é potente e nos potencializa –, a afirmação do vínculo, a aliança; se nos aciona – porque é vil e nos enfraquece –, a interrupção do vínculo, o corte. Escolher, então, daquilo que nos toca, o que por ser potente nos potencializa, para daí afirmá-lo, mantê-lo vivo e fazer aliança. E para que a aliança possa acontecer, ou não, é preciso saber deixar¹². E nisso, nada fazer, somente deixar. Deixar a herança solta e soltar-se na e da herança. Deixar, antes de tudo, o que nos precede manifestar a sua força, mostrar a que veio e o que pode. Mesmo que, com isso, corra-se o risco do abandono daquilo que nos toca.

Contudo – e principalmente com a eminência do risco –, a mobilidade é fundamental. E, aí, volta-se ao movimento, ao *sentimovimento*. Não há manifestação da força na fixidez e na cristalização de um legado, de seus

¹¹ Como no caso da linguagem, por exemplo, um de nossos maiores legados. Precisamos da linguagem para liquidar com ela, se é que isso é possível...

¹² Há uma frase belíssima de Derrida no texto que remete ao deixar: “deixar a vida viva, fazer reviver, saudar a vida, ‘deixar viver’, no sentido mais poético daquilo que, infelizmente, foi transformado em slogan. Saber ‘deixar’, e o que significa ‘deixar’ é uma das coisas mais belas, mais arriscadas, mais necessárias que conheço. Muito próxima do abandono, do dom e do perdão. A experiência de uma ‘desconstrução’ [modo derridiano que, dentre outras coisas que não pretendo desenvolver aqui, lida com as heranças] nunca acontece sem isso, sem amor, se preferir essa palavra” – e eu prefiro... DERRIDA; ROUDINESCO. *Op. cit.*, 2004, p.14.

sentidos e de seus legatários. Não há manifestação da força no fechamento e na indisponibilidade para o movimento. Será a mobilidade do deixar solto que permitirá a aliança ou a interrupção, dependendo da potência. Escolher uma herança requer um gesto de abertura, o abrir de um espaço para deixar que o amor, a herança, seus sentires e sentidos possam se movimentar e manifestar a sua potência.

Claro que essa disponibilidade para o movimento abre espaço não só para aquilo que a herança apresenta e para as escolhas que daí devêm – bem como para o risco e o perigo da perda e do abandono –, mas, além disso, a mobilidade abre o espaço para a possibilidade da transfiguração. Transfiguração da herança, do herdeiro e das escolhas. Quiçá, toda a função do duplo movimento de designação termine por desembocar exatamente nisso; na possibilidade de transfiguração, transformação e transmutação de heranças, herdeiros e escolhas. Ser escolhido e escolher, pela potência amorosa, não significa de modo algum a busca da soberania inquebrantável; nem da herança, nem do herdeiro, nem do corte ou da aliança. Pelo contrário: deixar a herança solta e deixar-se soltar da e na herança consiste em permitir reconfigurações constantes e reiteradas. Deixamos soltos aqueles legados que, de alguma forma, nos tocam, nos escolhem. Ao deixá-los assim, soltos para manifestarem sua força e seus sentidos, podemos fazer vínculo ou interrupção tendo como base a potência amorosa. No entanto, por estarem em movimento, tais legados podem reconfigurar seus sentidos, reconfigurando, daí, as escolhas. O que leva a crer que alianças e interrupções podem ser alteradas. O herdeiro fiel – esse que, exatamente por sua fidelidade põe a herança à prova, a deixa, sendo-lhe, desse modo, infiel –, afirma a mobilidade das escolhas de tal sorte que acaba por afirmar, com isso, sua possibilidade de alteração.

Alteração e transfiguração sendo impulsionadas pelo movimento permitem que heranças, herdeiros e escolhas possam ser sempre relançados,

reinterpretados, re-arranjados e, dependendo, reafirmados. Heranças e sentidos, herdeiros e sentires, escolhas e potências podem, portanto, ser continuamente ressignificados. A partir daí, criação e invenção, com altas doses de incerteza, ganham visibilidade. Ao contrário do que se pode chegar a pensar, é possível deixar, desacomodar e reinventar aquilo que somos e o que nos foi previamente dado. E não só é possível como, talvez, seja até preciso e necessário, a fim de se escapar do assentimento ou do ressentimento imobilizadores.

A boa dívida para com um legado é aquela que permite ser paga de modo criativo e inventivo. Endividados, herdeiros respondem por algo e a algo que os precede, sendo que, se souberem deixar e deixar-se, e se suas alianças forem móveis, podem responder de diversos modos; modos que não só procurem confirmar ou assentir o que lhes foi dado. Afirmar a herança é poder reafirmá-la, afirmando-a, também, em outros termos. Por isso, a afirmação da herança é sempre possibilidade intensa de reafirmação inusitada. Afirmar a herança, antes de tudo e depois de tudo, como disse Derrida, não significa afirmá-la em seus próprios termos, mas, sim, em outros que, nem mesmo ela seria capaz de imaginar. O herdeiro que honra seu legado o honra, também, quando o transforma, transfigura, num mesmo movimento de autotransformação e de autotransfiguração.

Portanto, o herdeiro não está fadado à sua herança, assim como a herança não está fadada aos seus sentidos. Ao responder às escolhas de/por uma herança, o herdeiro não só afirma a herança, mas a reafirma, podendo relançá-la de modos distintos. E para que alguma coisa potente daí aconteça, devesse, se apresente, é preciso deslocar a herança de qualquer espécie de pedestal e colocá-la em movimento. É fundamental abstermo-nos da subserviência desesperada e medrosa, num afã de conservadorismo. Não negar aquilo que nos precedeu, endividar-se com isso e responder aos seus apelos. Porém, responder de modo criativo e inventivo, procurando reinventar

a herança e reinventar a nós mesmos nesse movimento de resposta. E é bem provável que nossas respostas nem sejam respostas e, sim, novas perguntas; as perguntas que o legado nos faz quase sempre demandam confirmações...

Paulo Freire foi um desses herdeiros honrados, dignos. Daquilo que o escolheu, que o tocou, ele fez o corte com o legado daquele tempo que, em sua atribuição de sentidos, conduzia para a desumanização dos homens¹³. Com o que considerava potente e o potencializava, ele fez aliança: com a fenomenologia, o humanismo, a teologia da libertação, o marxismo, a dialética hegeliana, o existencialismo. Em seus escritos, e principalmente em *Pedagogia do oprimido*¹⁴, surgem reiteradas referências a Marx, Engels, Hegel, Gramsci, Fromm, Lukács, Sartre, Albert Memmi, Frantz Fanon, Herbert Marcuse, Karl Jaspers, Edmund Husserl, Karel Kosik, dentre outros¹⁵. Paulo Freire afirma e reconhece o que lhe precedeu, fazendo uma série de escolhas. No entanto, Freire não condenou essas suas heranças à imobilidade e ao ostracismo. Freire afirmou seu legado ao reafirmá-lo, reinventando heranças e, a partir daí, criando uma pedagogia do oprimido, a educação problematizadora, métodos de alfabetização de adultos, temas geradores. Freire reescreveu seu legado

¹³ Diz Freire: “Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema. Descobrem que pouco sabem de si, de seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao se instalarem na quase, senão trágica descoberta do seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas. O problema de sua humanização, apesar de sempre haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação iniludível. Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997c. p.29-30. Logo, Freire afirma o legado da desumanização, o reconhece. No entanto, faz o corte com este; por considerá-lo vil e por apequenar a existência.

¹⁴ Cf. FREIRE, *Op. cit.*, 1997c.

¹⁵ Em *Pedagogia da esperança*, Freire fala de sua história, e assim trata de suas heranças: “Interessante, no contexto da infância e da adolescência, na convivência com a malvadez dos poderosos, com a fragilidade que precisa virar a força dos dominados, que o tempo fundante do SESI, cheio de ‘soldaduras’ e ‘ligaduras’ de velhas e puras ‘advinhações’ a que meu novo saber emergindo de forma crítica deu sentido, eu ‘li’ a razão de ser ou algumas delas, as tramas de livros já escritos e que eu não lera ainda e de livros que ainda seriam escritos e que viriam a iluminar a memória viva que me marcava. Marx, Lukács, Fromm, Gramsci, Fanon, Memmi, Sartre, Kosik, Agnes Heller, M. Ponty, Simone Weill, Arendt, Marcuse...”. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b. p.20.

abandonando-o e abandonando-se ao longo de sua produção. Selecionou, elegeu, decidiu, filtrou. E, nisso, sacrificou e alterou sentidos, ressignificou. Freire conseguiu, com gesto de herdeiro, relançar o que lhe precedeu, afirmando e reafirmando, mantendo-se vivo e fazendo viver a herança, de tal sorte que, com isso, acabou por deixar ele mesmo uma herança, herança da qual eu me sinto herdeira.

E o maior gesto de reconhecimento ao seu legado, este que nunca me foi indiferente, não consiste na repetição pura e simples de seus ditos, mas, ao contrário, na sua ressignificação. Preciso deixar a pedagogia libertadora de Paulo Freire solta, em movimento, permitindo que esta manifeste sua força. A partir daí, necessito fazer escolhas, empenhar-me em decidir e eger. Mesmo que tal eleição leve ao sacrifício e ao abandono desta minha herança freireana. Preciso sentir a possibilidade da aliança, ou sua impossibilidade, o corte. É por amar a pedagogia de Paulo Freire que tenho que deixá-la respirar. Enfim, só há um jeito de honrar Freire, de ser dignamente sua herdeira: excedendo-o amorosamente, afirmando-o transbordantemente, colocando sentidos e sentires em movimento.

Assim, talvez o importante não seja o que Freire disse, ou o por que disse, ou o como disse. Mas o mais importante talvez seja o que Freire pode dar a dizer. Esta herdeira aqui, portanto, não quer explicar Freire, dogmatizar Freire, enquadrar Freire. Mas, ao invés disso, quer fazer Freire dançar; deslocá-lo, deixá-lo e abandoná-lo no seu sentir e na sua atribuição de sentidos e, assim, reafirmá-lo.

Reconhecer a legitimidade do gesto de Freire para com suas heranças, o tempo que lhe foi dado viver é, acima de tudo, não ser-lhe submissa ou jubilatória, afirmando seus sentidos ao pé-da-letra. Reconhecer a legitimidade de Freire muito menos consiste em denegrir, amesquinhar ou negar seus ditos, condenando-os à morte. Reconhecer um Freire herdeiro e que deixou um

legado é ver força em sua produção para, a partir daí, estabelecer interrupções ou alianças sempre móveis, que permitam fidelidade e infidelidade; familiaridade e estranhamento; perpetuação e interrupção; vida e morte. Pelo tanto de amor à pedagogia libertadora freireana, pela intensidade de sua força que ora me potencializa, ora me enfraquece, é que me sinto capaz de honrá-la colocando-a em risco, expondo-a ao perigo, mesmo que daí devenida seu sacrifício e sua perda. Pelo tanto de amor aos ditos de Paulo Freire é que desejo mantê-los vivos, ressignificando, reconfigurando, reinterpretando e relançando seus sentidos.

A liberdade já foi tão assuntada – examinada, ponderada, reflexionada, investigada, explicada, discutida, problematizada, argumentada, contra-argumentada, defendida, atacada, professada, *et alii* –, que parece não haver mais nada a ser pensado, dito ou escrito sobre o tema. A Teologia, a Filosofia, a Antropologia, a Política, a Economia, a Psicanálise, a Psicologia, a Educação e a Pedagogia, dentre outros campos, vêm se ocupando, ao longo dos séculos, com conceitos, apreciações, caracterizações, juízos ou programas que delimitem e definam o que viria a ser a liberdade; ou, até mesmo, quais seriam os modos e maneiras de alcançá-la. Nessa direção, um dos recentes esforços empreendido pelo campo das Ciências Humanas encontra-se em *O avesso da liberdade*¹⁶, livro que, nas palavras de seu organizador, foi “produzido a partir de um ciclo de conferências”, construído “na forma de diálogos entre filósofos”. E “procura compreender não apenas o poder da palavra liberdade mas também saber de que maneira a idéia de liberdade instalou-se no Ocidente”¹⁷. Logo de saída, no momento mesmo em que apresenta o trabalho compilado, Aduino Novaes adverte para a vastidão que envolve o assunto: “liberdade é uma palavra que tem sido usada de tal maneira que seria impossível circunscrevê-la a uma referência comum: ao longo da história, ela foi construída pela teologia, pela metafísica, pela moral e pela política até chegar ao que é hoje”¹⁸.

Já Jorge Larrosa, antes de apreendê-la no circunscrito registro do discurso racional moderno, inicia um de seus escritos sobre a liberdade dizendo: “há palavras tão manipuladas, tão manuseadas, tão corrompidas por séculos e séculos de tagarelice que é quase impossível utilizá-las”. E de modo à primeira vista pessimista, complementa: “muito freqüentemente, a palavra

¹⁶ NOVAES, Aduino (Org.). *O avesso da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

¹⁷ NOVAES, Aduino. O risco da ilusão. In: _____. (Org.). *O avesso da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b. p.7-13. p.8.

¹⁸ NOVAES. *Op. cit.*, 2002, p.7.

liberdade nos soa falsa quando a escutamos e não tem qualquer sabor quando a pronunciamos”¹⁹. À face de tal constatação, o autor se propõe a exercitar um pensamento que intitula de *A libertação da liberdade*²⁰, e é a partir das produções do filósofo Michel Foucault que, por sorte – ou inspiração foucaultiana, ou desassossego, ou sofreguidão e angústia, ou desejo mesmo –, termina afirmando o seguinte:

Talvez a liberdade, ou esse sentimento do insuportável que faz com que, às vezes, nos venha a boca a palavra liberdade, ou esse querer viver que às vezes chamamos de liberdade, ou esse gozo de sentir-se livre, talvez isso que não sabemos muito bem o que é, mas que às vezes sentimos intensamente como carência, ou como desejo ardente, ou como alegria, talvez isso possa continuar sendo algo que dá o que pensar, ainda que para isso tenhamos de libertar primeiro o nosso pensamento de todas as idéias que nos dão de liberdade já pensada e, portanto, impensável²¹.

Pois bem. Mais tarde voltarei aos possíveis entraves que se apresentam na enunciação da palavra liberdade, a esse *talvez* apontado por Larrosa, bem como ao instigador vislumbre de libertar a liberdade de todas as idéias até então já pensadas sobre a dita. Portanto, um pouco de paciência para deixar estes primeiros apontamentos em suspenso. No máximo, permitir que eles ressoem, reverberem; algo como uma música que toca ao fundo enquanto outras considerações sobre a temática da liberdade vão sendo apresentadas.

A questão que importa agora percorrer, mesmo que de modo breve e interessado, é a especificidade da palavra liberdade no campo pedagógico e educacional – campo no qual esta escrita se insere. E, quanto a isso, poder-se-ia afirmar que em Educação e em Pedagogia, as atenções voltadas para a temática da liberdade não constituem, digamos assim, uma novidade. Vários educadores e pesquisadores, por muito tempo, têm-se envolvido com a

¹⁹ LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335. p.328.

²⁰ LARROSA. *Op.cit.*, 2000.

²¹ LARROSA. *Op. cit.*, 2000, p.334.

liberdade e seus distintos desdobramentos; de certa forma, tal envolvimento pouco se distancia de uma delimitação e objetivação do termo, ou da constituição de uma busca, plano, projeto, pedagogia ou ação em direção à sua suposta conquista. De grandes teorias educacionais ao planejamento de sala de aula, passando por leis, resoluções, propostas e regimentos, a questão da liberdade parece atravessar a educação e instaurar-se como uma de suas importantes problemáticas.

A temática da liberdade pode ser rastreada, por exemplo, desde a educação negativa proposta por Jean-Jacques Rousseau no século XVIII, onde a liberdade era tomada como característica natural de todo indivíduo e “como primeiro de todos os bens”²², até os dias de hoje, em que pragmaticamente, presentifica-se na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional brasileira que a educação deve inspirar-se “nos princípios de liberdade e nos ideais de solidariedade humana”²³. Sem destacar o pensamento pedagógico anterior à modernidade, mas passando por teorizações educacionais chamadas humanistas, socialistas, anarquistas, escolanovistas, construtivistas, libertárias, críticas ou emancipatórias, com maior ou menor enfoque, é possível perceber no debate educacional contemporâneo referências ao tema da liberdade. De Antonio Gramsci e Anton Makarenko, que se opunham a uma concepção educacional burguesa e comprometiam-se com a liberdade na educação, como um dos princípios de transformação do homem e da sociedade; passando por anarquistas como William Godwin, Max Stirner, Pierre-Joseph Proudhon, Paul Robin, Sebastien Faure e Francesc Ferrer i Guàrdia, que defendiam a criatividade e a espontaneidade em favor da liberdade; atravessando as propostas pedagógicas, que vão desde a da Escola Nova com John Dewey e Maria Montessori; o pensamento pedagógico antiautoritário de Célestin

²² ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999. p.76.

²³ BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

Freinet e Michel Lobrot; a experiência da Escola de Summerhill desenvolvida por Alexander Sutherland Neil; a proposta de desescolarização da sociedade de Ivan Illich; a educação não-diretiva de Georges Snyders; e, finalmente, chegando ao movimento das pedagogias críticas, emancipatórias e libertadoras de educadores como Paulo Freire ou Demerval Saviani – torna-se possível atestar a presença da problemática da liberdade no campo da Educação ao longo dos tempos.

No entanto, seria apressado assegurar que a forma de abordar a liberdade no campo educacional deu-se ou se dá de modo linear ou inequívoco. A problematização a respeito da liberdade adquiriu diversas nuances, significações, configurações e intensidades. Múltiplos discursos, advindos de outros campos do saber, embrenham-se na construção dessa trama, difícil de percorrer. Algumas teorizações educacionais detiveram-se mais especificamente sobre o tema do que outras. As formas de pensar e de dizer a liberdade foram tomando diversos contornos, e estes não apontam para uma definição, premissa ou conceito uno e concludente. Aquilo que se enuncia sobre a palavra liberdade – e sobre o entorno dela –, parece até insistir em escapar de qualquer captura ou identidade. Talvez até por isso mesmo, discussões, problematizações, ocupações e lidações continuem hoje atentando para o tema.

Mesmo em face da falta de univocidade no que se refere à liberdade no campo educacional, encontra-se, na atualidade do pensamento pedagógico brasileiro, uma perspectiva teórica que vem procurando responder a tal questão, de forma bastante específica e até exaustiva. Trata-se das chamadas pedagogias críticas, que começaram a ser desenvolvidas no Brasil a partir do final dos anos 50 e início dos anos 60, e que vêm sendo incorporadas a programas e currículos nacionais, estaduais e municipais. Marcadas pelo materialismo histórico, pela fenomenologia, pela dialética e pelo existencialismo, as pedagogias críticas emergiram em um momento

determinado em que a liberdade e a emancipação do sujeito tornaram-se bandeiras de luta e de contestação social, opondo-se a teorias tidas como opressoras ou tradicionais. Para Maria Manuela Alves Garcia, trata-se de “discursos que prometem liberdade, iniciativa, transformação pessoal e social”²⁴, bem como “se auto-proclamam dialéticos, críticos, progressistas [e] ressaltam preocupações e aspirações sócio políticas em torno da idéia de uma sociedade livre e emancipada e de um sujeito autônomo”²⁵.

No interior de tais pedagogias críticas, uma em especial destaca-se, pela potência de suas asserções em torno do tema da liberdade e pela grande profusão de suas premissas. Esta denomina-se pedagogia libertadora ou da libertação, e foi principalmente instaurada pelo educador brasileiro Paulo Freire, sendo ainda hoje amplamente estudada, discutida e operacionalizada, não só no Brasil como em vários outros países da América Latina e do resto do mundo. Pensado como “precursor da pedagogia crítica” e “um dos mais importantes filósofos da libertação”²⁶, Paulo Freire tornou-se uma espécie de “referência obrigatória”²⁷ em cursos de formação de professores, na construção de propostas pedagógicas de todos os níveis de ensino, como nos mais variados debates sobre a educação formal ou informal.

No que diz respeito à produção de Freire, Moacir Gadotti afirma que “a tese central da sua obra é a tese da liberdade-libertação”. A liberdade seria “o ponto central de sua concepção educativa desde suas primeiras obras”, sendo a libertação “o fim da educação”. Nessa direção, a finalidade da educação seria “libertar-se da realidade opressiva e da injustiça”, visando

²⁴ GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. p.74.

²⁵ GARCIA. *Op. cit.*, 2000, p.14.

²⁶ McLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In *memoriam Paulo Freire*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.179-196. p.180.

²⁷ ARROYO, Miguel. Paulo Freire em tempos de exclusão. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.163-170. p.166.

sempre “à libertação, à transformação radical da realidade, para melhorá-la, para torná-la mais humana, para permitir que os homens e as mulheres sejam reconhecidos como sujeitos da sua história e não como objetos”²⁸. Nas palavras do próprio Freire, tratava-se de assumir, na pedagogia por ele proposta, uma “posição diante do problema da libertação dos homens”²⁹, sendo tal posição marcada pela assertiva de que os homens, “não sendo livres, não chegam a ser autenticamente”³⁰.

Muitos são os trabalhos produzidos e publicados sobre a pedagogia libertadora freireana. Além da quantiosa produção do autor, encontram-se livros, artigos, resenhas, teses, monografias e dissertações que discutem seus principais conceitos, articulando-os ou não aos de outros autores. Só em *Paulo Freire: uma biobibliografia*³¹, livro que se auto-intitula com “tranquilidade e certeza” como a “bibliografia comentada mais completa de e sobre o autor”³², aparecem referências a mais de trezentos livros, dissertações e teses, produzidos sobre e a partir de Freire, 750 artigos e resenhas que comentam sua obra e quase mil textos que dela se apropriam para discutir questões educacionais, políticas, econômicas, sociais, culturais e pedagógicas. Em diferentes instituições espalhadas pelo mundo, nas mais diversas línguas e das mais variadas formas, a produção freireana tem sido pensada, pesquisada e problematizada. Importa destacar que os números acima mencionados de maneira nenhuma refletem toda a extensão da discussão a respeito da pedagogia libertadora freireana, visto que, depois de 1996, ano em que tal biobibliografia foi publicada, outras tantas publicações sobre Freire e do próprio Freire continuaram a surgir no campo educacional.

²⁸ GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: _____. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996c. p.69-115. p.80-81.

²⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997c. p.25.

³⁰ FREIRE. *Op.cit.*, 1997c, p.35.

³¹ GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996a.

³² GADOTTI, Moacir. Apresentação. In: _____. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996b. p.19-24. p.21.

Tornar-se-ia extenso, por demais exaustivo e provavelmente impossível percorrer todos e cada um dos trabalhos realizados sobre a pedagogia libertadora freireana. A produção de Paulo Freire e sobre Paulo Freire é extensa, volumosa e de contornos irregulares. Essa pedagogia possibilitou uma espécie de rede bastante rica e generosa, para que outros tantos discursos dali se desprendessem e fossem constituindo novas tessituras, no campo da Educação e da Pedagogia. A partir daí, pensar a pedagogia libertadora freireana como um bloco monolítico seria impossível e indefensável. Nem a própria produção do autor poderia ser de tal forma enquadrada. No entanto, o rastro que o conceito de liberdade deixa ao longo de suas seis pedagogias publicadas no Brasil – quais sejam, *Pedagogia do oprimido*³³, *Pedagogia da esperança*³⁴, *Pedagogia da autonomia*³⁵, *Pedagogia da indignação*³⁶, *Pedagogia dos sonhos possíveis*³⁷ e *Pedagogia da tolerância*³⁸ – pode ser percorrido. Freire, ao instaurar a sua pedagogia libertadora, constituiu um conceito de liberdade que parece deslocar-se ao longo de sua produção, sem grandes rupturas ou descontinuidades.

O modo como Paulo Freire pensou e disse a liberdade na construção de suas pedagogias baliza muitas das práticas educacionais, postas em funcionamento ainda hoje no Brasil. Em Porto Alegre, por exemplo, o projeto Escola Cidadã, empreendido de 1993 a 2001 pela Secretaria Municipal de Educação no governo da Administração Popular, fundamentava-se, principalmente, no discurso freireano. Nas publicações da SMED, encontram-se várias referências à produção de Freire e, muitas vezes, explicitamente é

³³ FREIRE. *Op.cit.*, 1997c.

³⁴ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

³⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

³⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

³⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

³⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

demonstrada a vinculação do referido projeto à pedagogia libertadora freireana. Diz-se, por exemplo, que o trabalho que a Secretaria Municipal de Educação vinha realizando tinha “como um dos eixos norteadores a Educação Popular”, esta concebida em uma dimensão “popular-libertadora”. Em continuação, afirmava-se que, “ao falar de Educação Popular”, não se poderia “deixar de citar o mestre Paulo Freire”³⁹. Ratificava-se, igualmente, que a “prática político-pedagógica” desenvolvida nas escolas da rede expressava-se “na Pedagogia Libertadora, fundada e representada pelo professor Paulo Freire”⁴⁰, como também que “a experiência educacional vivida a partir da Administração Popular da cidade de Porto Alegre” orientava-se “por uma concepção de educação progressista-libertadora”, testemunhando “a importância do pensamento freireano que nos desafia à ação transformadora”⁴¹.

Partindo de tudo que até então foi exposto, não seria impreciso afirmar que a pedagogia freireana, no que se refere à liberdade, constitui um marco teórico e conceitual no campo pedagógico e educacional. Dizer, pensar, debater ou propor práticas educativas que considerem a temática da liberdade, sem passar ou considerar a produção de Freire, parece ser tarefa insipiente ou desavisada. Atualmente, a articulação educação-pedagogia-liberdade acaba por remeter, indubitavelmente, à pedagogia libertadora freireana: esta parte de alguns pressupostos, aponta diretrizes e instaura modos e maneiras de ver e dizer a liberdade, constituindo formas próprias para lidar com as suas implicações no campo educacional.

³⁹ EQUIPE DE SÉRIES INICIAIS. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. In: *CADERNOS PEDAGÓGICOS*. Tema do fascículo: As interfaces da escola cidadã nas séries iniciais. Porto Alegre: SMED, n. 7, janeiro, 1996. p.7-17. p.12.

⁴⁰ SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). Introdução. In: *CADERNOS PEDAGÓGICOS*. Tema do fascículo: Congresso constituinte: eixos temáticos. Porto Alegre: SMED, n. 4, abril, 1995. p.7. p.7.

⁴¹ FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Vozes; 1999. p.31-45. p.31.

Voltemos, agora, ao início deste texto; àqueles entraves que se apresentam ao enunciarmos a palavra liberdade, àquele *talvez* que ficou em suspenso, e àquela instigadora possibilidade de libertação da liberdade já pensada. Permitindo um certo bramido provocado por tais apontamentos iniciais, atentemos para as considerações feitas sobre a liberdade na atualidade e especificidade do campo pedagógico e educacional. Vejamos: considerando, em um primeiro momento, que a pedagogia freireana constitui-se como mais um discurso que trata da difícil circunscrição da liberdade nos tempos que correm – e, por conseguinte, acaba estabelecendo maneiras próprias para pensá-la e enunciá-la em sua articulação com a educação e a pedagogia; que, além disso, a essa pedagogia libertadora é recorrentemente atribuído um valor bastante inestimável – chegando-se a nomear seu instaurador como o mais importante filósofo da libertação e a conceder-lhe o caráter de obrigatoriedade; e, por fim, que tudo isso termina por produzir efeitos no campo educacional – efeitos, inclusive, bastante pragmáticos e significativos; seria possível, ao modo apontado por Jorge Larrosa, *talvez*, libertar-se da liberdade já pensada pela pedagogia freireana? Dito de outro modo: necessariamente, para pensar a liberdade no campo educacional, há que se corroborar essa referência comum, que caracteriza a pedagogia de Freire? Não seria possível abrir a liberdade e a própria pedagogia freireana, partindo de outros sentidos que não os ali expostos? Não seria possível ensaiar outras idéias, tecer outras possibilidades, criar outros modos de ver e dizer a liberdade e movimentar o que ali se enuncia? Enfim, não seria possível pensar o impensável?

Rosa Maria Bueno Fischer, esta que não por acaso vem acompanhando e orientando meus escritos nos últimos anos, diria que sim. E não especificamente porque se ocupe das questões da liberdade ou da pedagogia freireana, mas porque pensar educação e fazer pesquisa em educação significam, para ela, “encontrar um genuíno estranhamento do pesquisador em

relação àquilo que lhe é cotidiano e familiar”⁴². Em outras palavras, trata-se de desassossegar-se em relação àquilo que comumente já recebemos e temos como dado, duvidando de sua ordinária calma. Para disponibilizar esse encontro genuíno, ela chega a fazer um convite, uma espécie de conjuração, que invoca o seguinte: “deixarmos para trás o lago sereno das certezas e mergulhar naqueles autores e teorizações (...) que nos convidem ao exercício da arte de pensar de outra forma o que pensamos, buscando tensionar essas mesmas fontes conceituais, ousando cotejá-las com outras talvez menos seguras para nós”⁴³. Em suma, e mais uma vez, trata-se da arte de pensar de outra forma: de pensar a partir de outros encontros, de pensar a partir daquilo que nos desestabiliza, de pensar a partir daquilo que não nos oferece segurança ou estabilidade. Trata-se de pensar o impensado; aquilo que, até então, não tinha sido dito ou anteriormente já dado a pensar.

Para mim, o convite feito por Rosa Fischer e a possibilidade de libertação da liberdade apontada por Jorge Larrosa apresentam-se como preciosas incitações. E o impulso que daí devém para pensar a liberdade em outros termos, frente ao reconhecimento da potência da produção de Paulo Freire no campo educacional, bem como do decorrente deferimento em relação a sua pedagogia libertadora, suscita um certo fascínio. Há tempos a palavra liberdade me enleva, na mesma proporção em que me inquieta. E a liberdade dada, posta, circunscrita, dita e re-dita na pedagogia libertadora freireana – de forma obstinada e até mesmo peremptória – vem me causando certos pruridos e desassossegos. Portanto, não partir de uma aceitação prévia e inquestionada do que atualmente vem sendo enunciado sobre a liberdade no campo da Educação, sobretudo pela pedagogia libertadora freireana, constitui-se como algo extremamente sedutor. Partir do que aí está e lançar-se na aventura da produção de um novo efeito de sentido, ao que se nomeia por

⁴² FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.49-71. p.56.

⁴³ FISCHER. *Op. cit.*, 2002, p.58.

liberdade e à própria pedagogia freireana, erige-se como uma possibilidade tão instigante quanto encantadora.

Contudo, cabe dizer que fascínio, sedução e encantamento emergem no plano do mistério, do enigmático e do ininteligível. E para que assim sejam e sigam movimentando aquilo que nos toca e nos põe a pensar, há que se deixá-los exatamente nesse mesmo plano, sem grandes explicações e delimitações racionais, concludentes, instrumentais ou utilitárias. Portanto, a instigação emergente do encontro com os apontamentos de Fischer e Larrosa não produz, em mim, nenhuma busca que se pautem no estabelecimento de novos e melhores operadores de análise e crítica no que tange à temática da liberdade; operadores esses presumidamente mais eficientes do que aqueles que hoje vêm sendo empreendidos no campo da Educação e da Pedagogia. Nessa direção, também não me entusiasma empreender qualquer espécie de enfrentamento ou de debate com as idéias sobre liberdade enunciadas pela pedagogia freireana, a fim de edificar verdades supostamente mais eficazes do que aquelas que esta proclama. Ao fim e ao cabo, não se trata de desvelar a liberdade dita em tal pedagogia, elucidar seus pontos cegos e, desde essa operação, acusar aquilo que a pedagogia libertadora freireana deixou de dizer, mas que deveria ter dito.

Para exercitar o fascínio da arte de pensar de outra forma, parece-me essencial lançar a liberdade e a pedagogia freireanas ao movimento e à agitação do próprio pensar, disponibilizando-as para esse acontecimento sobre o qual não se tem tanta ingerência e controle⁴⁴. Para experimentar a preciosidade de,

⁴⁴ Para Gilles Deleuze, “pensar é experimentar, é problematizar (...), é emitir singularidades, é lançar os dados”. Para o filósofo, trata-se de pensar o pensar como algo que “não é inato nem adquirido. Não é o exercício inato de uma faculdade, mas também não é um *learning* que se constitui no mundo exterior” (DELEUZE, Gilles. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant’Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988b. p.125.). Enfim, o pensar se daria na “contingência de um encontro com aquilo que força a pensar, a fim de elevar e instalar a necessidade absoluta de um ato de pensar, de uma paixão de pensar”. (DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a. p.230.). A partir de Deleuze, poder-se-ia dizer que o pensar não tem, ao contrário do que se possa imaginar (pensar?), tanta

talvez, libertar a liberdade, imagino que há que se deixá-la deslizar, fluir e se derramar, abrindo mão de toda vontade reativa e de todo ressentimento que, ao invés de produzirem o movimento do pensamento, produzem, apenas, a imobilidade da delimitação ordenadora e o estancamento da condenação conseqüente. É justamente no movimento e pelo movimento que uma certa vertigem se produz. Pensar de outro modo ou pensar o impensável não remete, de forma alguma, à segurança do pensar de um determinado modo, de um modo já estabelecido ou, ainda, de um modo plasmado e anteriormente decidido. Pensar de outro modo é sempre um pensar incerto, nômade, errante e em constante movimento. Portanto, o que daí pode vir a surgir é, de antemão, inacessível. Não há como prever ou antecipar o que devirá desse movimento todo. Se, de fato, a libertação da liberdade vai mesmo se dar ou se a arte de pensar de outra forma vai mesmo acontecer, constituem uma grande incógnita; incógnita ainda mais intensificada pela imprevisibilidade de, em caso afirmativo, saber que outro pensar será esse e o que sucederá com a liberdade quando liberta. Por isso, o mistério e o enigma; por isso, a vertigem e o encantamento. E acima de tudo por isso, o *talvez*.

O *talvez* de que trata Larrosa, esse talvez dúbio, ambíguo e hesitante que aparece, quando ele escreve sobre a libertação da liberdade, suspende toda e qualquer certeza daquilo que possa vir a surgir, transcorrer e suceder. Ele também não garante, não prescreve, não assevera e não certifica. Em suma, não dá a mínima segurança, estabilidade ou cobertura. Trata-se, portanto, de um talvez brumoso e deveras vago, que se recusa a salvaguardar, a precaver e a acautelar a libertação da liberdade. Além disso, Larrosa acaba rompendo qualquer noção de tempo linear, sem deixar claro se, no futuro, a libertação da liberdade irá se dar. E isso porque ele não é meio-para-um-fim, mas pura eventualidade. Algo, talvez, possa se dar – um encontro, um pensamento, uma idéia ou até a própria libertação da liberdade já pensada –, ou não. E por isso

dependência de nossas vontades, de nossas forças ou de nossas intenções. Antes de ser um ato deliberado, o pensar aconteceria, muito mais, como dádiva do acaso.

mesmo o talvez de que trata Larrosa é da ordem do não-saber e do acontecimento.

Do não-saber porque *talvez* também quer dizer *quem sabe*, *quicá*. Ao se dizer *quem sabe*, aponta-se para algo que, de antemão, ninguém sabe, que não se sabe e que não há como saber, do mesmo modo que faz o *quicá*. Do acontecimento, porque *talvez* também quer dizer *porventura* e *acaso*, ou seja, tudo aquilo que escapa dos aspectos determinantes do passado, bem como dos aspectos normativos do futuro. Enfim, o talvez de que trata Larrosa, ao falar da libertação da liberdade, não pode ser capturado no interior de um saber previamente dado, do mesmo modo como não é possível situá-lo em um fato antecipadamente localizado em um dia que virá.

Em outro escrito, que não esse que trata da libertação da liberdade, Larrosa se refere ao talvez do seguinte modo: “o *talvez* leva a pensar a vinda do porvir, do que não se sabe e não se espera, do que não se pode projetar, nem antecipar, nem prever, nem prescrever, nem predizer, nem planificar”; o talvez, continua o autor, “em outras palavras” nos leva a pensar naquilo que “não depende do nosso saber, do nosso poder, nem de nossa vontade”; e por isso ele o apresenta como essa “possibilidade [que] se abre no interior do impossível”, como isso que “leva a pensar na interrupção, na descontinuidade, na possibilidade, talvez, do acontecimento”⁴⁵.

Para chegar ao *talvez* como um possível no interior do impossível, como essa interrupção e abertura ao acontecimento, Larrosa recorre a uma citação de Jacques Derrida, que diz assim:

o pensamento do talvez envolve talvez o único pensamento possível do acontecimento. E não há categoria mais justa para o

⁴⁵ LARROSA, Jorge. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p. 281-295. p.288.

porvir do que a do talvez. Tal pensamento conjuga o acontecimento, o porvir e o talvez para abrir-se à vinda daquele que vem, isto é, necessariamente sob o regime de um possível cuja possibilitação deve triunfar sobre o impossível. Pois um possível que fosse somente possível (não impossível), um porvir segura e certamente possível, de antemão acessível, seria um mal possível, um possível sem porvir. Seria um programa e uma causalidade, um desenvolvimento, um desdobrar-se sem acontecimento⁴⁶.

É exatamente esse mal possível que a possibilidade de pensar de outro modo, pensar o impensável ou de, *talvez*, libertar a liberdade na pedagogia freireana recusa e repudia. Tais possibilidades serão, repetidamente, possibilidades sobre o impossível. Não há garantias de que a arte de pensar de outro modo vá se dar e que, de fato, alguma liberdade seja libertada. Não há como sequer saber se a pedagogia libertadora freireana pode ser aberta e lançada ao movimento do pensar e nem mesmo se a liberdade constitui algo que possa ser libertado. Por isso, a afirmação do *talvez*, dessa disponibilidade para aquilo que, de antemão, não é acessível. Trata-se de uma postura assumida e afirmada que não pretende saber, controlar ou premeditar aquilo que se desdobra na arte de pensar de outro modo ou no movimento de libertação da liberdade freireana, mas, sim, se expõe, se disponibiliza e se abre para que, quiçá, algo aconteça. Considero, com Larrosa, que “para que uma possibilidade surja, talvez, no interior do impossível”, seja preciso “da nossa vida, de nosso tempo, de nossas palavras, de nossos pensamentos e de nossa humanidade”⁴⁷, mas que não será a nossa vida, o nosso tempo, as nossas palavras, os nossos pensamentos ou a nossa humanidade que darão a essa possibilidade impossível alguma espécie de garantia. Em suma, posso disponibilizar-me para o acontecimento de, talvez, libertar a liberdade na pedagogia freireana, de pensar o impensado; mas, definitivamente, não posso fazê-lo acontecer.

⁴⁶ DERRIDA *apud* LARROSA. *Op. cit.*, 2001, p.287.

⁴⁷ LARROSA. *Op. cit.*, 2001, p.289.

Ensaíar (se)

“Ensinar exige rigorosidade metódica” diz Paulo Freire, e essa exigência constitui um dos saberes necessários à prática educativa⁴⁸. A tal afirmação, ele ainda acrescenta: “sem rigorosidade metódica não há pensar certo”⁴⁹; pensar esse que “demanda profundidade e não superficialidade na compreensão e na interpretação dos fatos”⁵⁰. Para a pedagogia libertadora freireana, rigor e método são fundamentalmente necessários, achando-se intimamente vinculados ao pensar – e não só ao simplesmente pensar, mas ao pensar certo – em educação.

Seguindo essa trilha, Freire prossegue. Pensar certo encontra-se também vinculado ao fazer certo, que por sua vez está relacionado à coerência entre teoria e prática que, ao mesmo tempo, passa pelo bom senso, que do mesmo modo exige o gosto pela generosidade, a disponibilidade ao risco, a aceitação do novo, a comunicabilidade, a assunção e a vigilância de nós mesmos e de nossas práticas, e assim por diante. E Paulo Freire é bem claro: nada disso é possível sem rigor e sem método. Sem rigor, não há certeza no pensamento em educação; e sem método, não há comprovação de tal certeza.

A exigência da rigorosidade metódica peremptoriamente afirmada na produção de Paulo Freire realmente impressiona. Ele é extremamente rigoroso ao não abrir mão do método; dessa palavra que vem do grego, *métodos*, composta de *meta* (por meio de) e de *bodos* (via, caminho), que indica *caminho para chegar a um fim*. Rigorosamente trilhar o caminho pelo qual se chega ou se

⁴⁸ Somente no índice de *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*, Paulo Freire elenca vinte e sete saberes que considera “fundamentais à prática educativo-crítica ou progressista e que, por isso mesmo, devem ser conteúdos obrigatórios à organização programática da formação docente”, sendo a rigorosidade metódica apenas um deles. Contudo, outros saberes também significados como necessários e fundamentais não deixam de surgir no corpo de sua pedagogia. Cf. FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

⁴⁹ FREIRE. *Op.cit.*, 1997a, p.55.

⁵⁰ FREIRE. *Op.cit.*, 1997a, p.37.

alcança a pedagogia libertadora é necessidade, premissa e condição na produção freireana, reafirmadas sempre e sempre.

Claro que tal rigorosidade não é dita ao acaso ou de qualquer jeito. Paulo Freire indica o teor de sua rigorosidade metódica; lhe dá substrato. Para isso, destaca a relevância da consciência, da reflexão, do respeito, da ética, da crítica, da responsabilidade e do comprometimento no pensar certo e no fazer certo em educação⁵¹. Ou seja, Freire põe a racionalidade para funcionar em sua pedagogia. Para ele, pensar educação e fazer educação constituem ações rigorosamente metódicas, racionais e, conseqüentemente, intencionais e planejadas. Para tanto, instituem-se demandas prévias que devem adequar-se às finalidades visadas; ações de um sujeito que, racionalmente, necessita dirigir e direcionar seu modo de habitar a educação a fim de alcançar um objetivo determinado, qual seja, o de uma pedagogia libertadora.

Mesmo quando Paulo Freire considera variáveis que poderiam comprometer a rigorosidade metódica, não deixa de configurá-las como constituintes do próprio caminho que deve resultar na condição libertadora da prática educativa. Frente a possibilidades não tão racionais ou previsíveis – como a instabilidade do risco e da incerteza⁵² –, ele sempre dá um jeito de retornar ao rigor do método. Exemplo disso é quando fala da intuição – algo pouco racional –, e diz que “conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem algo a ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir”; em seguida complementa: “o importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metodicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica”⁵³. Portanto, risco, incerteza e intuição são

⁵¹ Outros saberes necessários à prática educativa progressista ou libertadora exigem: criticidade, responsabilidade ética, reflexão crítica sobre a prática, consciência, apreensão da realidade, comprometimento, tomada consciente de decisões, respeito aos saberes dos educandos e à autonomia do seu ser, dentre outros. Cf. FREIRE. *Op.cit.*, 1997a.

⁵² Paulo Freire diz que “é próprio do pensar certo a disponibilidade ao risco” (FREIRE. *Op.cit.*, 1997a, p.39). Ao mesmo tempo em que afirma que “uma das condições necessárias a pensar certo é não estarmos demasiado certos de nossas certezas” (FREIRE. *Op.cit.*, 1997a, p.30).

⁵³ FREIRE. *Op.cit.*, 1997a, p.51.

até possíveis nos ditos da pedagogia freirena – sempre e desde que submetidos à racionalidade do rigor metodológico. Disso, “não resta dúvida”, diria Paulo Freire...

É bem verdade que, ao dizer isso que diz, Paulo Freire não está muito distante de seu tempo. Pensar e método encontram-se casados pela História da Filosofia há longa data. Método e rigor, idem. Bem como método, rigor, pensar e certeza (ou verdade). E nisso, Freire está é bem próximo de uma imagem dogmática do pensamento⁵⁴, de uma idéia vigente e ainda legitimada neste tempo que corre. Pensar certo, para Freire, implica a boa vontade, o bom senso, o reconhecimento, a representação, a lógica, a solução e o resultado. Como bom educador crítico, moderno e alinhado a uma tradição, Freire enreda-se nas malhas de uma ortodoxia do pensar. Por isso, a necessidade do método.

No entanto, a afirmação do método não me parece, assim, tão sedutora para pensar o pensar. Muito menos no que tange ao pensar e ao pensamento no campo da Educação e da Pedagogia (e mesmo quando Paulo Freire, que não é qualquer educador, insiste na necessidade do rigorosamente metódico para o pensar e fazer certos, na prática educativa libertadora). Quando penso em método, inevitavelmente acabo por esbarrar ora com a dialética, ora com a lógica; ora com a dedução e a indução, ora com a compreensão ou a interpretação; ora com o axioma, o experimento, a hipótese, a proposição ou, até, com uma série de outros conceitos e sistemas que sempre me remetem à regularização do acontecimento do pensamento. E por mais que sejamos, todos nós, modernos herdeiros ocidentais de uma certa exigência do método –

⁵⁴ Em *Diferença e Repetição*, Deleuze dobra, desdobra, faz e desfaz a Imagem dogmática do pensamento (Cf. DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.). Sobre tal operação deleuziana, diz Kohan: “Em *Diferença e Repetição* [Deleuze] oferece uma crítica rigorosa do caráter dogmático da própria filosofia ocidental. Ali considera que as condições de uma efetiva crítica e criação na filosofia são as mesmas: a destruição do que ele chama de imagem ‘dogmática’, ‘ortodoxa’, ‘moral’, ‘pré-filosófica’ ou ‘natural’ do pensamento” (KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003. p.218).

bem como Paulo Freire e sua pedagogia –, tal exigência, além de não me seduzir, me entedia um bocado. Afinal de contas, para que regular o pensar e o pensamento? Por que esse afã de racionalizar o habitar a educação e a pedagogia? Em nome de quê?

Para não dar margem ao erro, à ilusão, à falsidade, ao equívoco, ao impróprio, diriam alguns. Para não caminhar a esmo, na errância, sem diretrizes, sem metas e sem objetivos, responderiam outros. Para dar conta de algum universo, de algum conhecimento, de algum saber, alegariam tantos. Para não pensar, dizer e fazer bobagens, concluiriam muitos. Enfim, em nome de alguma verdade, de alguma certeza, de alguma garantia. E bem se sabe que, quanto a isso, um bocado já foi dito e um bocado já foi feito. Em educação, ecoa a premissa de que não se pode pensar e fazer qualquer coisa e de qualquer jeito; que não se deve deixar a prática ao acaso; que não é aconselhável a instabilidade do *deixar rolar*. Para tudo é preciso um plano, que demanda um método, que implica um objetivo. A racionalidade reguladora faz-se fundamentalmente necessária. Mas e se abrissemos mão disso? Se na hora de pensar fossemos, de certa forma, a-metódicos? Se no trajeto do *caminho para chegar a um fim* nos permitíssemos andarilhar sem maiores referências?

Cogitar tais possibilidades constitui, talvez, um despautério; coisa de gente inconstante, pouco séria e em nada rigorosa. E, especificamente no que diz respeito à educação e à pedagogia, provavelmente isso seja mesmo impossível. Por ser, em sua emergência, disciplinar, a educação moderna não suportaria a ausência de algum método, qualquer que fosse, mesmo que nem tão rigoroso quanto o que postula a pedagogia freireana. No entanto, ainda arrisco pensar que, mesmo assim, algo de muito interessante poderia surgir, caso a exigência do método fosse, pelo menos em parte, abandonada. Algo de inusitado poderia vir a se apresentar para a educação e a pedagogia se nos desprendêssemos da regularidade e da regularização das balizas, do caminho

previamente demarcado, da via de acesso anteriormente traçada que deveria nos conduzir a um determinado fim. Em suma, algo prenhe de possibilidades poderia vir a se atualizar em nossos pensares e em nossas práticas educativas se não fôssemos tão rigorosos quanto à exigência do método e, quiçá, tal atualização pudesse chegar a surpreender a todos nós, disciplinados educadores modernos.

O que me dá margem para insistir no despautério é a idéia do ensaio, do ensaiar e do ensaiar-se⁵⁵. O ensaio, de certo modo, desacomoda o método. Ensaio é movimento, é sinuosidade, é incerteza. Ensaia-se repetidas vezes, reiteradas vezes. Ensaia-se tantas vezes que, lá pelas tantas, quem ensaia e o que se ensaia é sempre desdobramento, e em nada se assemelha ao que foi primeiramente ensaiado (em verdade, a parecença nem é desejada). Ensaia-se sempre exposto, disposto, aberto e entregue à transformação de si mesmo e daquilo que é ensaiado. Se o ensaio tivesse uma cor, essa seria violeta, a cor da transmutação.

⁵⁵ Primeiramente, a idéia do ensaio surgiu ao acaso. Quando pensava em educação e em pedagogia procurando escapar de um pensamento metódico e sistemático, pensava, a partir de Michel Foucault, em *exercícios de pensamento* (Cf. FOUCAULT, Michel. *Resumo dos cursos do Collège de France* (1970-1982). Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1997.). Foi então que, em conversa com Rosa Maria Bueno Fischer, surgiu pela primeira vez a palavra ensaio; ainda muito despreziosamente. Esta começou a ganhar forças quando o professor Carlos Skliar me sugeriu a leitura do texto de Theodor Adorno, qual seja, *O ensaio como forma* (Cf. ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003. p.15-45.). E, a partir daí, outras tantas se seguiram... Desde os Ensaios de Michel de Montaigne (MONTAIGNE, Michel de. *Ensaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril, 1972), que são puro deleite e êxtase; passando pela leitura de Georg Lukács (LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2003.), Walter Benjamin (BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história na cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994) e Maria Zambrano (ZAMBRANO, Maria. *A metáfora do coração e outros escritos*. Tradução de José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000.; _____. *O homem e o divino*. Tradução de Cristina Rodriguez, Artur Guerra. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995), estas indicadas no texto de Jorge Larrosa intitulado *O ensaio e a escrita acadêmica* (LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: *Educação & Realidade*. v.28, n.2, jul./dez. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2003. p.101-115), mas, acima de tudo, na excelente Tese de Doutorado de Luís Augusto Fischer (FISCHER, Luis Augusto. *Inteligência com dor*: Nelson Rodrigues ensaísta. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 316 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.), que trata do gênero ao atentar para a obra de Nelson Rodrigues.

O método, no entanto, experimenta, no sentido mais técnico e utilitário do termo. O método, em suas tentativas de acerto, busca sempre o erro a ser corrigido, o equívoco a ser ajustado, o descompasso a ser regularizado, a lacuna a ser preenchida. O método se preocupa com o fim almejado, com o alcance de uma determinada meta, com a execução de um plano. O método só conta com o processo caso este lhe seja condizente e fiel em seu objetivo, mas dele se despede ao menor sinal de incompatibilidade. O método é rigoroso, obstinado, vigilante e persistente. Se o método tivesse uma cor, creio que seria marrom, a cor da estabilidade.

O ensaio turva, desacomoda, altera. O método regula, equilibra, organiza. O ensaio está para a repetição. O método, para o fim dela. O ensaio cria novas chances. O método busca reduzi-las. O ensaio problematiza, abre. O método soluciona, encerra. Em seus empreendimentos, o ensaio é meio; um sempre e repetível *entre*. Em si, o método é fim; um procedimento que se inicia para concluir. Poder-se-ia dizer que o ensaio tem um quê de leveza e de irresponsabilidade, e que o método é extremamente sério e responsável. Poder-se-ia dizer que o ensaio é íntimo e profusional, enquanto o método é público e profissional. Poder-se-ia dizer, enfim, que o ensaio delira e confunde, enquanto o método realiza e funda; que o ensaio passeia enquanto o método marcha, que hesita e muda de idéia enquanto o método segue em frente, sempre avante. O que o ensaio alça pressupõe-se provisório, o que o método faz acredita-se estrutura.

Penso que se o ensaio fosse coisa que falasse, e a ele perguntássemos como se faz para fazê-lo acontecer, folgadoamente, ele responderia à pergunta com um sorriso, olhando um tanto de soslaio. Se frente ao seu desdém, com ares zombeteiros, repetíssemos a indagação, imagino que responderia que não sabe, que não tem como saber e que o seu prazer reside exatamente nisso, em nem sequer querer saber. Mas se, mesmo assim, insistíssemos na questão,

dizendo-nos ávidos por algumas pistas, suponho que um tanto a contragosto ele diria que, para acontecê-lo, é preciso inventar; inventar sem escrúpulos, sem regras, sem doutrinas e sem dogmas. Imagino que, na continuidade, o ensaio diria que para iniciá-lo não carece partir do início, do princípio e do começo; e que, para finalizá-lo, necessariamente, há que deixá-lo aberto. Diria, também, que é preciso dar-lhe espaço, tempo e mobilidade. Espaço para se espalhar, se espreguiçar, se fragmentar e se desdobrar; tempo para acumular e gastar, para amargar e regozijar, para tramar e para destramar; mobilidade para delirar, para ousar, para variar e para transcender. Além disso, creio que o ensaio reivindicaria a possibilidade da confissão; da afirmação de si e de suas coisas como dignas de serem ditas (*mesmo que somente para mim essas coisas todas façam sentido* – diria...). Passionalmente, o ensaio demandaria o direito de ser como é, e corajosamente assumiria seus impulsos. Frente a prováveis demandas de consistência, estruturação lógica, encadeamento ou argumentação fundamentada, exclamaria: *me deixem!*, rebelando-se contra qualquer impulso disciplinar. O ensaio exigiria a possibilidade de tratar de um assunto, qualquer assunto que fosse, exonerando-se da responsabilidade da resposta cabal e circunscrita; eximindo-se de qualquer tom explicativo ou professoral; desobrigando-se de todo aspecto prescritivo e moral. O essencial, diria o ensaio, é conversar sobre a coisa, sem a exigência da discussão, do debate, da opinião, da disputa e da necessidade do convencimento. O ensaio, por fim, concluiria sua fala minimalisticamente, dizendo o seguinte: *para acontecer-me, basta só querer-me com ganas e desejo, com vontade de deleite e de enlevo, mas não como objeto de uso, exclusivamente pragmático e instrumental.*

Se, da mesma forma, perguntássemos ao método como operacionalizá-lo, suponho que, de modo atento, pausado e meticuloso, ele responderia assim: *pois bem, em primeiro lugar, é preciso saber: o que se quer com o caminho?* [aproveitando a deixa para explicar a etimologia do vocábulo] *Onde se quer chegar? Deseja-se, por acaso, adquirir algum conhecimento, saber algo que ainda não se sabe, descobrir algo novo? Deseja-se, por outro lado, demonstrar algo que já se sabe, explicar*

o que já foi conhecido, tornar compreensível e inteligível alguma descoberta? Ou o que se quer é verificar e comprovar a procedência e a veracidade daquilo que já foi conhecido, sabido e anteriormente demonstrado e explicado? Antes de qualquer coisa, é imprescindível responder a estas questões! Disciplinado como é, imagino que o método quereria saber, de antemão, a que veio e para onde vai. Depois de um instante de silêncio bastante enigmático, creio que ele prosseguiria dizendo que, por encontrar-se sempre atrelado ao cognoscível, para operá-lo com maestria há que se delimitar o objeto a ser conhecido, demonstrado ou verificado, bem como o campo a que esse pertence. Mas avisaria: *adquirir, demonstrar ou verificar conhecimentos e saberes tem lá suas coisas, e não se faz de qualquer jeito.* Explicaria, então, que se aquilo que se quer conhecer pertence ao domínio das ciências humanas, o procedimento é um. Se, ao contrário, o que se quer conhecer pertence às ciências exatas, o procedimento é outro. E, ainda, se o campo de estudo for o das ciências naturais, a coisa toda é ainda outra. *Por isso torna-se necessário ter sempre claro do que se trata, do que se fala e do que se quer tratar e falar, para evitar equívocos e perda de tempo,* esclareceria. Muito solícito, imagino que o método prosseguiria sua explicação bifurcando cada alternativa possível em cada um dos diversos campos de conhecimento, interrompendo e desdobrando a explicação sempre que fosse demandado e assegurando-se, muito didaticamente, de que a compreensão estivesse sendo dada. E, assim, se pudesse, o método ficaria horas falando, falando e falando de todas as suas variáveis, de todas as suas possibilidades, de seus usos e procedimentos. Descreveria suas estruturas, suas práticas, suas linguagens e creio que, muito orgulhosamente, findaria sua explanação dizendo: *o importante é engajar-se na caminhada, comprometer-se nela e com ela. Há que se poupar desperdícios, despesas improdutivas, investimentos inglórios. Aquilo que nos afastar de nosso objetivo, deve ser ignorado. Somente devemos considerar o que nos for útil. O importante é alcançar o que se quer do modo mais econômico, eficiente e verdadeiro. Há que se ter honestidade no caminho, correção e adequação. O essencial, para realizar-me, é manejar-me de modo correto e sistemático, sempre em consonância com aquilo que se quer alcançar.*

Diligente o método, não? Bem diferente do ensaio. O ensaio é escorregadio, diz desdizendo, afirma mas não funda, e ainda dá a impressão de que escapa a qualquer impulso aprisionador. Já o método, de saída, fala de si com presteza e convicção, estabelecendo padrões de segurança. No entanto, enquanto o método parece ser o único sistemático da dupla, pode-se dizer que o ensaio é, também, sistematicamente assistemático. Mesmo aberto e disponível, debochado e dançarino, o ensaio não arreda o pé em relação àquilo que não quer, de que não gosta e que não suporta e, ainda que rechace circunscrições, quer permanecer nesse lugar que é o meio. O ensaio exonera-se de compromissos que não são os dele e que, possivelmente, lhe pudessem ser impostos; contudo, compromete-se até as últimas conseqüências com seus sentidos, significados e instaurações. O ensaio é pra lá de estranho, tem um jeito muito particular de ser que apresenta dificuldades para se inserir em alguma delimitação de qualquer ordem que seja. Mas não dá para negar-lhe, com toda a sua estranhice, a ousadia e a coragem de ser como ele é, mesmo assumindo-se instável. Já o método é mais certinho, previsível e organizado. O método é essa coisa viável, plausível, executável; não deixa dúvidas, rabo preso ou arestas. O método é confiável, o bom moço do pensamento, enquanto o ensaio é temeroso, deixando sempre exalar uma certa aura de cautela.

Mas creio que resida aí mesmo, nessa temeridade, a beleza do ensaio. O frio na barriga que o ensaio proporciona tem lá seus encantos. Não seria uma beleza pensar a pedagogia e a educação nesse registro? Não haveria uma certa sedução em ensaiá-las? Não seria instigante habitar o campo da Educação de um modo mais leve, faceiro e, quem sabe, irreverente? O ensaio tem esse quê de imprevisibilidade, de inusitado, de improvisado até. Mas não é exatamente isso que faz valer a pena a existência? Se sempre tivéssemos, de antemão, a informação do caminho mais acertado para alcançar determinado fim, não seria tudo por demais enfadonho? A educação tem sempre dessas coisas surpreendentes, que assombram. Por se tratar do um encontro de

multiplicidades, não há como prevê-la completamente. E por que não deixá-la assim, afirmá-la assim e habitá-la celebrando sua intensa imprevisibilidade?

É claro que também há beleza nas garantias que o método inspira, sempre tão confiável e trabalhador. É claro que, ao exaltar o ensaio, não se trata de desconsiderar o método e abandoná-lo de uma vez por todas. O método, em suas distintas formas de apresentação, tem seus encantos e não podemos negar-lhe sua potência. Além do mais, a instrumentalidade do método faz-se necessária em vários momentos nos quais pensamos, dizemos e habitamos a educação. Análise, crítica, compreensão e explicação demandam metodologia, demandam técnicas e procedimentos que visam à explanação de um estudo específico. A questão é que a necessidade do método já foi, e muito, promovida. A educação já foi por demais analisada, criticada, compreendida e explicada. E a pedagogia freireana é um excelente exemplo disso. Agora, creio que seria interessante deixar-se um tanto e soltar-se das amarras do rigorosamente metódico; fazer e pensar a pedagogia e a educação num movimento mais leve, menos austero, ensaiando-as e ensaiando-nos nisso.

Se isso compromete a legitimidade do campo? Talvez. Se tal possibilidade inviabiliza o desenho de alguma teleologia educacional ou subjetiva? Provavelmente. Se isso apresenta altas taxas de risco e perigo? Certamente. Mas não seria extremamente interessante tirar das entranhas do pensamento educacional seu ar grave, prudente e circunspeto? Não seria instigante pagar pra ver o que deviria de tal movimento? Há tempos os que pensam a pedagogia e a educação, e os que são pensados por elas, procuram respostas para suas próprias questões. Sistemáticamente, rigorosamente e metodicamente. Que tal abrir um espaço para o ensaio, sem pré-definição de início, meio ou fim? Sem determinações antecipadas, questões previamente consideradas procedentes, respostas adequadas e consistentes? Ensaiar a pedagogia e a educação implica ensaiar-se, deixar e deixar-se tomar pelo

imprevisível, sem tratar de controlar e regular os resultados. O que daí surgir é da ordem do extraordinário. Incertamente, há mais intensidade nisso do que, certamente, dar ânimo a tudo aquilo que, de antemão, nos toca antecipar.

A afirmação de Marilena Chauí, em *Laços do desejo*⁵⁶, é deveras impactante. Diz assim: “Desencantamento do Mundo: nessa expressão condensa-se aquilo que conhecemos como a modernidade”⁵⁷; ao que se segue: “o desencantamento do mundo tem como pressuposto essa decisiva mutação do desejo que, de misteriosa potência cósmico-teológica, transmuta-se em simples potência da alma cujo enigma cabe à razão decifrar inteiramente”⁵⁸.

A mim, tal afirmação causa não só impacto, causa arrepios. Calafrios. Será essa a nossa herança? Coube a nós, modernos, decifrar o desejo racionalmente e, como se não bastasse, inteiramente? Para Chauí, é disso que se trata: nós, sujeitos modernos, racionalmente e deliberadamente, abandonamos as ilusões e os misticismos de outrora e, com todo um apego à realidade, perdemos o encanto. E o modo como pensamos e lidamos, hoje, com o desejo, é paradigmático. Se é disso que se trata (e temo que sim), ousou dizer que a modernidade, com seu desencantamento, não apenas operou uma mutação do desejo, mas, sim, uma mutilação deste; do desejo e também de nós mesmos, seus desejanter legatários. Triste herança essa nossa, a do desencantamento... Que deleite há em tal investimento? Onde está o atrativo?

Contudo, o que Chauí apresenta ao longo do referido texto é da ordem da demonstração. Em seu estudo, não cabe avaliar se o desencantamento moderno, e sua correlativa mutação do desejo, são tristes ou felizes, instigadores ou fastidiosos. A questão parece ser, para a autora, caracterizar alguns dos aspectos da modernidade, demonstrando como desde tempos

⁵⁶ CHAUI, Marilena. *Laços do desejo*. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.19-66.

⁵⁷ Para Chauí, o “traço fundante da modernidade” constitui “a admissão de que a realidade não encerra mistérios, que está prometida ao sujeito do conhecimento como inteligibilidade plena e ao sujeito da técnica como operacionalidade plena”, bem como a “vitória da razão contra o irracional que não cessa de rondá-la e ameaçá-la”. CHAUI. *Op. cit.*, 1990, p.19.

⁵⁸ CHAUI. *Op. cit.*, 1990, p.22.

remotos o modo de significar o desejo foi sendo alterado, modificado e transformado. E isso ela faz muito bem. Rupturas, descontinuidades e irrupções na história do conceito são amplamente apontadas e desdobradas no texto, o que acaba por evidenciar que aquilo que entendemos atualmente por desejo em grande parte se distancia do misticismo de outrora. Sendo assim, afirma a autora: “o desejo – eros platônico, mimeses aristotélica, simpatia-antipatia universais renascentista, *Lust-Begierde* dos mistérios teosóficos böhmeanos – deixou de ser o motor e o móvel do universo para recolher-se no interior da alma, simples paixão humana”; e “de condição e suporte do cosmo a objeto de ciência particular (a psicologia) e das clínicas (psiquiatria e psicanálise)”⁵⁹. Tal precisão demonstrativa, destituída de qualquer espécie explícita de julgamento, confirma-se no final do texto, quando Chauí expõe suas pretensões de escrita: “o que pretendemos assinalar, seguindo a trilha do desencantamento do mundo, foi a tendência de pensamento, a rede conceitual que iria tornar-se hegemônica na Europa ocidental e que passaria a definir o que entendemos por modernidade”, sendo o desejo “paradigmático dessa mutação”. Com ele, afirma, “vemos a passagem de um pensamento que começava lá nas coisas e terminava em nós a um pensamento que começa em nós e, através de nós, chega até as coisas”. Por fim, conclui Chauí, “em outras palavras, a interiorização do desejo, deixando de ser coisa cósmica, organizadora do mundo, para fazer-se consciência do apetite humano, expõe o surgimento daquilo que, mais tarde, viria a chamar-se subjetividade”⁶⁰.

Enfim, *Laços do desejo* não quer provocar qualquer espécie de calafrios. Pelo dito, a autora quer assinalar uma tendência de pensamento, a mutação de um conceito e, ao final, apontar para o surgimento da subjetividade, para esse modo específico de ser sujeito moderno. Portanto, o impacto com a palavra desencantamento, e os arrepios e calafrios que daí surgiram, ficam por minha conta; por minha conta e risco. A sensação de mutilação, dissabor e falta de

⁵⁹ CHAUI. *Op. cit.*, 1990, p.22.

⁶⁰ CHAUI. *Op. cit.*, 1990, p.64.

graça são minhas, unicamente minhas. Contudo, como a leitura de um texto não se restringe, necessariamente, àquilo que está escrito em suas linhas, e como qualquer autor não é (mesmo que almeje) senhor absoluto da totalidade de sentidos de suas palavras, eu posso afirmar, sem grandes ressalvas, minhas impressões: para mim, o texto de Chauí significou mais do que a simples informação, ilustração ou transmissão de uma rede conceitual; para mim, o desencantamento da modernidade demonstrado pela autora, ao desatar os laços do desejo, produziu efeitos.

Talvez por ser sujeita destes tempos – modernos, pós-modernos, ou, se preferível, da modernidade tardia –, o desejo me é palavra solene. A princípio, comungo de um afã da modernidade para o qual não parece ser suficiente, apenas, sentir-se enredado nas tramas do desejo; mover-se nele, com ele e a partir dele. Além disso, torna-se necessário aos sujeitos modernos saber do seu desejo, nomeá-lo, conceituá-lo e objetivá-lo; confessando-o, colocando-o em análise e em discurso. A questão sobre aquilo que chamo de “meu desejo” volta e meia costuma se apresentar, e não raramente me vejo investindo em respostas às seguintes perguntas: afinal, qual é o meu desejo? Por que eu desejo o que desejo? Como isso se processa em mim?

Nos termos de Chauí, o desencanto me capturou. Ao dirigir-me tais interrogações e submetendo-me a elas, interiorizei o desejo de tal modo que me foi possível pensá-lo, antes de qualquer coisa, a partir de uma dimensão subjetiva, particular. Nos meus próprios termos, não só o desencanto me assola, mas uma espécie de mutilação ou de redução nas possibilidades de ver, sentir, falar e dizer o desejo têm sido, por mim, sistematicamente operada.

Por isso, creio, o impacto do texto. No decorrer da leitura, surpreendi-me muito mais próxima do desencantamento moderno do que eu poderia vir a imaginar. Além de perguntar-me com frequência sobre o meu desejo, percebi

que fui ao encontro do livro⁶¹ no qual o artigo de Chauí foi publicado, para estudar sobre o desejo; saber dele, aprendê-lo e apreendê-lo em seus recortes e significados. Disposta a escrever sobre um desejo previamente sondado e considerado particularmente meu, procurei instrumentalização conceitual legitimada que me dissesse, com precisão, aquilo que o desejo é, a fim de escrever, conseqüentemente, de modo também conceitual e legítimo. Quão moderno, realista e desencantado esse meu gesto...

Ora, mas eu encontrei! Muitos dos artigos publicados no livro dão conta do recado, e conseguem, com maior ou menor êxito, dizer o que é o desejo, objetivando-o e organizando-o conforme o campo disciplinar que lhes dá substrato. Inclusive o texto de Marilena Chauí, forjado no campo da Filosofia. Contudo, nada disso acontece sem um certo desencantamento, parece. A magia imagética do desejo perde-se um tanto nessas tentativas de objetivação. E por mais que, muitas vezes, os autores e as autoras afirmem as dificuldades em conceituar o desejo e ordená-lo, estas parecem ser transfiguradas e sobrepostas, nem que seja para remeter-se a conceitos precedentes aos produzidos na modernidade.

Acredito que, muito provavelmente, algo da ordem do desejo movimentou esses autores a escrever seus artigos. Do mesmo modo que algo, do que se poderia pensar como desejo, me movimentou a procurar o livro. Contudo, essa potência não aparece nos escritos. Ou, pelo menos, não é manifesta. Fala-se do desejo como objeto, conceito, significado, mas não como força estruturante do próprio movimento da escrita sobre o desejo. Talvez, tal ausência se dê porque esse não seja considerado aspecto relevante. Talvez, porque nem seja acadêmico o bastante, moderno e real o suficiente ficar “perdendo tempo” para falar do emaranhamento do desejo, operado na

⁶¹ O referido livro, não por acaso, chama-se *O desejo*. Cf. NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

escrita de textos que tinham como temática o conceito de desejo. Ou, quem sabe, porque seja impossível encontrar palavras precisas para o indecível.

E olhe que eu não estou demandando, aqui, nenhuma espécie de confissão subjetiva, íntima, analisável ou regulável dos autores em suas escritas. Nada próximo daquilo que estou acostumada a fazer quando me pergunto sobre o meu desejo, a fim de apreendê-lo, conhecê-lo, sabê-lo, de torná-lo consciente e objetivo. Definitivamente, não me desperta grande entusiasmo a possibilidade de acessar, em um outro, o mesmo movimento moderno e desencantado que percebo em mim. Pelo contrário: a questão é que, talvez, fosse mais encantador ler sobre o desejo sem as amarras do conceito, sem a faina disciplinar e disciplinadora e sem a preocupação com as proposições realistas.

O livro compilado por Adauto Novaes, terceiro de uma série que se propõe a pensar os sentidos⁶², é fortemente pautado por tais preocupações realistas. Nas palavras do organizador, o referido livro procura “dar resposta a algumas interrogações” e “apreender aquilo que nos escapa”⁶³ sobre o desejo. Por isso, as afirmações de que o desejo é “o lugar privilegiado da liberdade,

⁶² Até a publicação de *O desejo*, tinham sido organizados, por Adauto Novaes, *Os sentidos da paixão* e *O olhar*. Cf. NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987 e NOVAES, Adauto (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

⁶³ Cf. NOVAES, Adauto. O fogo escondido. In: _____. *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b. p.11-18. Cabe, aqui, a transcrição do primeiro parágrafo do texto que apresenta o livro, escrito por seu organizador: “acontece com os afetos e desejos o mesmo que acontece com a liberdade: uma prodigiosa desatenção, perda de intensidade, um estado de perturbação provocado pela imaginação delirante. Apesar disso, uma força estranha conduz o espírito a desafiar o obscuro, o dissimulado e o ausente. *O desejo* é parte desse percurso de pensamento que, com *Os sentidos da paixão* e *O olhar*, procura apreender aquilo que nos escapa: da mesma maneira que o olhar, o desejo fascina, quer dizer, faz brilhar o fogo escondido. Procuramos, pois, dar resposta a algumas interrogações: Por que, muitas vezes, o objeto do desejo confunde-se com a embriaguez do próprio desejo? O que leva os homens a desejar a dominação como se fosse a liberdade? Por que somos mais sensíveis à sedução dos objetos do que aos desejos naturais e necessários? Além do grande olho inquisidor, que se interioriza a ponto de não o vermos mais como uma potência separada, preparando assim o império do terror, quais os mecanismos que impedem a satisfação do desejo e a realização do prazer? Por fim, que afetos diminuem a nossa potência de pensar e agir?” (NOVAES. *Op. cit.*, 1990b, p.11).

pois se constitui pela autonomia criativa e legisladora do ser”⁶⁴; ou de que este é fundado “a partir do recalque que acompanha o Princípio do Prazer”⁶⁵; ou, ainda, de que este se dá “dentro de coordenadas históricas e sociais bem determinadas [estando] sempre ativamente presente nos processos de transformação do mundo e de sua história”⁶⁶, se fazem presentes no decorrer das leituras. Contudo, como diz o próprio Adauto Novaes, e vários dos autores o reafirmam em seus textos, ao se falar de desejo se está a falar de fogo, de delírio, de perturbação, embriaguez, sedução, prazer e potência. Ou seja, se está a falar de tudo aquilo que saber algum, conceito algum ou discurso algum pode, em sua totalidade, dar conta. Enfim, está-se a falar de não-saberes, de anti-conceitos e de imaginação. Então, o que nos resta? Somos tomados por intensidades difíceis de classificar, mas, como modernos, precisamos dar sentidos reais e racionais a tais intensidades. Será mesmo possível, para nós, falar do desejo de modo encantado? Será possível não reduzi-lo à univocidade do conceito, mas disseminá-lo em uma polissemia imagética?

Uma alternativa poderia ser aquela que, sem preocupações realistas, se põe a falar do desejo, suspendendo a vontade de conhecer, o furor por controlar, a ânsia por responder. Antes de sermos legisladores ativos em relação a isso que nomeamos como desejo, sermos passivos, e nos deixarmos tombar por toda espécie de sem-sentidos que a palavra suscita. Ao invés de circunscrever o desejo em um determinado campo, qualquer que seja, dar-lhe espaço e superfície para que esse se produza e se crie sem condições restritivas como, por exemplo, a materialidade de um suposto sujeito. E se disso resultar uma espécie de delírio infundado, de exacerbamento do real ou de

⁶⁴ LEVY, Nelson. Princípio da liberdade. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.155-166. p.158.

⁶⁵ KEHL, Maria Rita. O desejo de realidade. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p. 363-382. p.370.

⁶⁶ BORNHEIM, Gerd. Da superação à necessidade: o desejo em Hegel e Marx. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.143-154. p.153.

transbordamento da consciência, tanto melhor. Quem sabe, assim, o encantamento poderá habitar os nossos ditos e sentidos sobre o desejo.

Há um contador de histórias que, para mim, inventa uma dessas alternativas possíveis. Neil Gaiman, ao escrever as sagas de *Sandman*⁶⁷ – também conhecido como o Mestre dos Sonhos, Morpheus ou Lorde Moldador – concebe um modo de falar sobre o desejo que se distancia de qualquer realidade moderna e desencantada. Nas histórias criadas por Gaiman, Sandman faz parte da família dos Perpétuos; família imortal, anterior aos deuses e composta por sete irmãos – que se chamam, por ordem, Destino, Morte, Sonho, Destruição, Desejo, Desespero e Delírio (ou Deleite). Para Gaiman, Desejo é a/o irmã/irmão gêmea/gêmeo de Desespero, mesmo que muito diferente dela⁶⁸. De traços andróginos e sem sexo definido, Desejo aparece nas sagas de Sandman como possuidor/a de uma beleza extasiante,

⁶⁷ No Brasil, entre 1989 e 1998, foram publicadas 83 revistas de *Sandman*, agrupadas nos seguintes subtítulos: *O mestre dos sonhos* (de nov./89 à mai./90); *A casa de bonecas* (de jun./90 à fev./91); *Terra dos sonhos* (de mar./91 à jun./91); *Estação das brumas* (de jul./91 à fev./92); *Espelhos distantes* (de mar./92 à mai./92; dez./94); *Um jogo de você* (de jun./92 à dez./92 – sem edição em nov./92); *Convergência* (jan./nov./dez./93 – a revista parou de circular de fev./93 à out./93); *Vidas breves* (de jan./94 à nov./94 – sem edição em fev./set./out./94, e com duas edições em nov./94); *Contos de Sandman I* (jul./94); *Contos de Sandman II* (set./94); *Morte, o preço da vida* (mini-série em três partes – ago./set./dez./94); *Fim do mundo* (de jan./96 à jun./96 – não houve publicações de *Sandman* em 1995); *Entes queridos* (de jul./96 à set./96; mar./97; de mai./97 à ago./97; de out./97 à jan./98; mar./98 – não houve edições de out./96 à fev./97, bem como em abr./97 e set./97, e em fev./98); *Morte, o grande momento da vida* (mini-série quinzenal em três edições – abr./97; mai./97) e *Despertar* (de abr./98 à out./98, sem edição em set./98). Todas as revistas foram publicadas pela editora Globo. Além delas, encontram-se publicações em edições especiais e encadernadas. Há, também, outros títulos relacionados à saga do Mestre dos Sonhos. Cf. GAIMAN, Neil & KRAMER, Edward E. (Orgs.). *Sandman: o livro dos sonhos*. Tradução de Tatiana Antunes. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001; GAIMAN, Neil. *Sandman: noites sem fim*. Tradução de Sérgio Codespoti. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003; e THOMPSON, Jill. *Morte: a festa*. Tradução de Sérgio Codespoti. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

⁶⁸ Desespero é repugnante. Nas palavras de Gaiman, “seus olhos são cinza. Seus cabelos são desalinhados e molhados. Seus dedos são curtos e gordos. As unhas estão roídas e quebradas. Seus dentes são tortos e pontiagudos. Existe um vazio no olhar dela. Quando você está próximo dela, há uma sensação de ausência que é impossível de colocar em palavras. Seu sinete é um anel no formato de anzol. Um dia, o anzol dela fisgará seu coração. Ao descrevê-la, esclarecemos o que ela é, e por que ela é: quando a esperança faz parte do passado, ela está ali. Ela está em milhares de milhões de salas de espera e ruas vazias, em prédios de concreto cinzento e hotéis anônimos. Ela está do outro lado de cada espelho. Quando os olhos que espalham o seu olhar conhecem você muito bem... e não se preocupam mais com o que vêem, estes são os olhos dela. Ela espera em pé. Em sua postura, a dor não lhe diz para viver. Na presença dela, a felicidade é inimigável!” (GAIMAN. *Op. cit.*, 2003, p.80-81).

com os olhos dourados como os de um gato e a pele tão pálida quanto a fumaça. Exalando um perfume de pêssegos no verão, ele/ela projeta sempre duas sombras: uma negra e bem definida e outra imprecisa e oscilante. Em *Wikipédia*⁶⁹, enciclopédia livre que retrata cada um dos Perpétuos, Desejo figura como “o mais lascivo e supérfluo dos perpétuos, sempre centrado na auto-satisfação”. Tendo como símbolo um coração de vidro, “ele está sempre sorrindo cinicamente e fuma muito”. Diz-se, também, que “Desejo é o Perpétuo mais cruel e é obcecado em interferir nos assuntos de seus parentes mais velhos, principalmente [nos de] Sonho”. O reino de Desejo chama-se Limiar, e é maior do que tudo aquilo que podemos imaginar. Em outros escritos que comentam a produção de Gaiman⁷⁰, o Limiar aparece como “uma estátua de Desejo, ele próprio ou ela própria (...), completo em todos os detalhes, erguido, a partir de seus caprichos, com sangue, carne, osso e pele”. O Limiar, que “contém dois tímpanos maiores que uma dúzia de salões de baile” e veias “vazias e ressonantes como túneis” – nas quais é possível andar “até envelhecer e morrer sem passar novamente pelo mesmo lugar” –, é habitado por um só ocupante, qual seja, ele/ela mesmo/a. Afirma-se que “dado o temperamento de Desejo, só há um lugar em toda a catedral de seu corpo que lhe serve como lar” e, por isso, “Desejo mora no coração”. Pontualmente, nas sagas de Sandman, Desejo afirma que os seres humanos são criaturas dele/a, e se torcem e se dobram como ele/ela exige. Jamais possuída/o, mas sempre possuidora/o, Desejo costuma se apresentar como “tudo o que você sempre quis – quem quer que seja você, o que quer que seja você”, demandando, em contrapartida, nada mais e nada menos do que tudo.

Esse, sem dúvida, é um outro modo de dizer o desejo. Para ler as histórias de Neil Gaiman, no mínimo faz-se necessário despir-se de toda noção e concepção de realidade, de todo conceito moderno sobre o desejo.

⁶⁹ Cf. *Desejo (sandman)*. Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Desejo_%28sandman%29. Acesso em 20 jul. 2005.

⁷⁰ Cf. *Desejo dos Perpétuos*. Disponível em: <http://www.sonhar.net/perpetuos/desejo/desejo.html>. Acesso em 20 jul. 2005.

Encantadas, suas narrativas propõem sentidos que perpassam a imaginação, a fantasia e o devaneio. Gaiman instiga a criação com suas palavras sobre o desejo e, a partir daí, abre um universo inteiramente paralelo àquele circunscrito na interioridade da subjetividade moderna. Desejo, nas sagas de Sandman, não é algo que nós, mortais e humanos, possuímos, sondamos e classificamos. Ao contrário disso, ele/ela é anterior a nós – condição, inclusive, de existência –, de tal sorte que se torna inglório qualquer anseio de explicação subjetiva.

Assim é o desejo quando encantado: de origem desconhecida e de natureza ambígua. Indiscernível e indistinguível, irreduzível a qualquer compreensão lógica ou racional, ele é força arrebatadora e potência criadora, fiado e tramado nas teias da imaginação. Outros exemplos como esse poderiam ser encontrados na literatura, na música e nas demais artes? Certamente, sim. E se essa não seria, apenas, mais uma narrativa sobre o desejo, assim como o são as narrativas modernas, provavelmente. A questão é que as narrativas encantadas abrem o desejo, o disseminam e o dissolvem na intensidade da imaginação; enquanto as narrativas desencantadas o esquadriham, o limitam e o realizam na realidade subjetiva.

Mas bem, de tudo o que foi até agora exposto, o que é contingente para esta minha escrita? Onde toda essa explanação sobre os distintos modos de pensar, ver, sentir e dizer o desejo encontra-se com aquilo que me fez dar início a este texto? Se contingente é o que pode (ou não) suceder, o que muda de maneira inesperada e fortuita, o acidental, o incerto e o imprevisível, e se um encontro pode ser evento, acontecimento e irrupção, toda esta dissertação sobre o desejo tem, em muito, a ver com o texto que agora escrevo. Como disse anteriormente, e talvez tenha passado despercebido, comecei esta escrita disposta a falar sobre um desejo; um desejo particular, específico, sondado e reconhecido como meu. No entanto, e a esta altura inesperada dos acontecimentos, já não tenho tanta certeza disso.

Creio apropriada, agora, uma pequena digressão...

Antes do impacto provocado por Marilena Chauí, antes das memórias e reverberações das histórias de Neil Gaiman, estava bastante claro, para mim, que eu desejava ensaiar a educação e a liberdade na pedagogia freireana. Por quê? De saída, porque sou herdeira de Paulo Freire, porque sua pedagogia constitui minha formação e porque a educação e a liberdade sempre me foram questões relevantes, instigantes e desafiadoras. Mais conscientemente e racionalmente, seria apropriado dizer que eu desejava ensaiar a educação e a liberdade na pedagogia freireana, ou a própria pedagogia libertadora freireana, porque me encontro imersa em um movimento moderno que, no interior da academia e de determinados campos de saber, pensa os objetos de seu tempo a fim de interpretar seus sentidos, apreendê-los e, com sorte, produzir outros. Inconscientemente – se é mesmo possível falar daquilo a que, a princípio, não se tem acesso – eu desejava ensaiar a pedagogia libertadora freireana, a educação e a liberdade, para ensaiar a mim mesma, como alguém que demanda um exercício de reflexão e de análise sobre si, um exercício de pensamento de si sobre si, querendo libertar a si mesmo; sabe-se lá do quê, sabe-se lá por quê, sabe-se lá para quê. Então, inspirada por uma leitura específica, me pus a pensar que era possível ensaiar a educação, e não sem uma certa dose de apreensão e reticências, consegui afirmar que era esse mesmo o meu desejo. Explico como foi que isso se deu.

No resumo de um artigo publicado em uma revista de educação brasileira, intitulado *O ensaio e a escrita acadêmica*⁷¹, Jorge Larrosa diz o seguinte: “a pergunta que atravessa o texto é se é possível ensaiar em educação ou, dito de outro modo, habitar o espaço educativo como ensaísta”⁷². No referido artigo, Larrosa passeia pelas considerações de Maria Zambrano e de Theodor

⁷¹ LARROSA, Jorge. O ensaio e a escrita acadêmica. In: *Educação & Realidade*. v.28, n.2, jul./dez. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2003. p.101-115.

⁷² LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.101.

Adorno sobre a escrita acadêmica e o gênero do ensaio, dando maior ênfase ao ontológico texto de Adorno, chamado *O ensaio como forma*⁷³. Sendo assim, o autor espanhol usa o ensaio “como pretexto para problematizar a escrita acadêmica”, ou “o modo como as políticas da verdade e as imagens do pensamento e do conhecimento, dominantes no mundo acadêmico, impõem determinados modos de escrita e excluem outros”⁷⁴; e com cuidado, paixão e brutalidade⁷⁵, Larrosa apresenta as características do gênero, o que acaba por criar uma espécie de relicário para a escrita ensaística. O paradoxal, no decorrer do artigo, é que em nenhum outro momento o autor faz menção à pergunta referida no resumo, e nem sequer chega a se deter na questão da educação ou do espaço educativo. Talvez, trate-se disso mesmo: uma pergunta atravessa seu texto, mas não há, nele, nenhuma pretensão de resposta. Contudo, foi a tal pergunta que Larrosa não respondeu que me capturou e me fez pensar que era possível, sim, ensaiar a educação ou habitar o espaço educativo como ensaísta e, pretensiosamente, tomar a resposta afirmativa como sendo um desejo meu.

Percorrendo brevemente o artigo de Jorge Larrosa, surgem as asserções de que o ensaio é um modo de escrita; uma forma híbrida, impura, ambígua e, certamente, menor do que hoje se entende por saber, filosofia e escrita acadêmica. O autor também diz que o ensaio implica algo de liberdade, uma liberdade de espírito que “não só tem a ver com a liberdade de dizer o que se queira mas, também, de dizer como se queira”⁷⁶. Além disso, afirma que “o ensaísta é um leitor que escreve e um escritor que lê”⁷⁷, “alguém para quem a leitura e a escrita são, entre outras coisas, lugares de experiência”. Dizendo de outro modo, o ensaísta seria aquele “que está aprendendo a escrever cada vez

⁷³ Trata-se do texto de Adorno, escrito em 1954, chamado *O ensaio como forma*. Cf. ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003. p.15-45.

⁷⁴ LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.102.

⁷⁵ Não consegui perceber brutalidade no texto de Jorge Larrosa, mas esta foi uma das palavras usadas pelo autor para dizer de seu gesto.

⁷⁶ LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.109.

⁷⁷ LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.107.

que escreve, e aprendendo a ler cada vez que lê: alguém que ensaia a própria escrita cada vez que escreve e que ensaia as próprias modalidades de leitura cada vez que lê”⁷⁸.

Mais adiante, Larrosa prossegue afirmando que “o ensaísta não parte de nada mas de algo pré-existente, e parte sobretudo de suas paixões, de seu amor e seu ódio pelo que lê”. No entanto, ele diferencia amor e ódio de qualquer espécie de discussão ou debate que impliquem corroborar, ou não, o que se lê – o que seria próprio da escrita acadêmica –, e por isso mesmo afirma que “amar e odiar não é o mesmo que estar de acordo ou em desacordo, não é o mesmo que a verificação ou a refutação, nada tem a ver com a verdade e o erro”. Em função disso, o ensaísta seria aquele que, ao ler, “ri ou se enfada, se emociona ou pensa em outra coisa que a leitura lhe evoca. E seu ensaio e sua escrita ensaística, não apaga riso nem o enfado, nem suas emoções e evocações”⁷⁹.

E por aí segue o artigo, caracterizando o ensaio como aquele que “aceita seu caráter de ‘palavra no tempo’”, o que acaba por remeter a sua efemeridade; que “não tem pretensão de sistema ou totalidade e tampouco toma a totalidade como seu objeto ou matéria”, o que o torna fragmentário e parcial em sua forma; que “duvida do método” e não “adota a lógica do princípio e do fim”, iniciando e terminando sempre no meio, de modo sinuoso e não linear; que não “procede nem por indução ou dedução, nem por análise ou síntese”, o que resulta em sua forma orgânica e não mecânica; que tem a característica de “comentário de texto”, visto que “necessita de um texto pré-existente, não para ser examinado mas para ter um solo onde correr”; e que o ensaísta seria aquele que “não define conceitos, mas desdobra e tece palavras”⁸⁰.

⁷⁸ LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.108.

⁷⁹ LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.110.

⁸⁰ LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.111-114, *passim*.

Por fim, na conclusão de seu artigo, Jorge Larrosa aponta para dois dos perigos da escrita ensaística. O primeiro remeteria a que o ensaio pode fracassar não pelo erro, mas pela estupidez. Ao não se deixar cair na ortodoxia acadêmica, o ensaio poderia cair na ortodoxia do senso comum, submetendo-se à opinião, aos “ditames da moda e do mercado”. O segundo diz que ao se contrapor à vaidade e à arrogância daqueles que, no mundo acadêmico, dizem pensar, escrever e fazer ciência de verdade, o ensaio correria o risco de criar um novo tipo de aristocracia e arrogância intelectual que, ao se colocar como transgressora, desprezaria tudo aquilo que ela não é. E é com uma frase provocativa e perturbadora de Theodor Adorno que o autor encerra sua escritura: “ensaaios ruins não são menos conformistas do que dissertações ruins”⁸¹.

Pois bem. Li o artigo de Jorge Larrosa e, a partir dele, escrevo agora. Poder-se-ia dizer, por conseguinte, que eu sou uma leitora que escreve e uma escritora que lê. Contudo, quanto a me considerar uma ensaísta, tenho lá minhas dúvidas... Mas gostaria! A pergunta que atravessa o texto de Larrosa reverbera em mim, produz sentidos e, ao ler o que ele escreve, me sinto seduzida a ensaiar a escrita ao escrever, a leitura ao ler e, especificamente, a ensaiar a leitura da pedagogia libertadora freireana e a escrita sobre a educação e a liberdade. Enfim, a habitar o espaço educativo mais como ensaísta do que como acadêmica.

Exposto isso, alguém poderia dizer que eu escolhi ensaiar a pedagogia freireana, a educação e a liberdade, não só porque sou herdeira de Paulo Freire, porque a educação e a liberdade me são questões relevantes e desafiadoras ou, ainda, porque eu queira libertar a mim mesma nesse processo. Talvez pudesse ser dito que eu escolhi a forma do ensaio porque não sou acadêmica o bastante e, por isso mesmo, não sei ler e escrever como a academia demanda; porque eu só consiga escrever fragmentos, sensações de

⁸¹ ADORNO, *apud* LARROSA. *Op. cit.*, 2003, p.115.

amor e ódio e não tenha fôlego para sustentar algo parecido com um sistema; ou, ainda, porque eu não tenha capacidade para me aprofundar em algum assunto e, assim, escrever sobre sua verdade. Mas, também, alguém poderia dizer que escolhi a escrita ensaística porque eu esteja entediada de ler e escrever sempre do mesmo jeito, porque eu veja mais beleza em tecer palavras do que em definir conceitos e porque eu não almeje encontrar verdades ou conclusões. Enfim, alguém poderia dizer que escolhi a escrita ensaística apenas para aventurar-me a escrever de um modo não tão mecânico e sistemático e, sim, muito mais apaixonado.

Honestamente, creio que eu não saberia responder a tais ditos se me fossem imputados. Principalmente em função do desejo. Se a escolha for tomada como um desejo particular, sendo este de ordem subjetiva e que necessita, pela ação, ser solucionado na ordem objetiva, eu ficaria incomodada. Se, ainda, o suposto desejar estivesse vinculado ao analisável, legislável ou compreensível, como aquilo que nós, modernos, devemos racionalmente e inteiramente decifrar, tanto pior. No entanto, se a escolha for tomada como um desejo que, misteriosamente, me faz padecer no gosto pela leitura e escrita ensaística, creio que eu ficaria mais à vontade. Presumir que eu desejo ensaiar a pedagogia libertadora freireana, a educação e a liberdade em um registro racional, objetivo e decifrável, me parece tolher as possibilidades de criação que daí poderiam surgir. Por outro lado, presumir que eu desejo ensaiar a liberdade, a educação e a pedagogia freireana porque padeço de um mistério que me faz existir desejosamente, me parece muito mais fértil e encantador.

A partir daí, que afirmações poderiam surgir? O que me é possível escrever agora sobre o meu desejo de ensaiar a pedagogia freireana, a educação e a liberdade? Como deixar findar esta minha escritura? Pois bem. Afirmo que, ao contrário do que pensava anteriormente, o desejo por ensaiar a pedagogia freireana, a educação e a liberdade não é meu, mas se dá em mim. Que eu decididamente não compreendo de onde isso vem e por que me

arrebatada, mas considerando que aquilo que não se compreende é justamente o que carrega as marcas do inusitado, tampouco tenho muito interesse em compreender. Afirmo, também, que a razão e a realidade não devem dominar e desencantar a existência, e que os moldes acadêmicos instrumentais não podem restringir as multiplicidades de leituras e escritas possíveis. Portanto, creio que aquilo que me instiga e me desafia pode continuar a me instigar e desafiar, sem a necessidade da busca por uma resposta, correta ou verdadeira, que encerre o assunto. A partir daí, afirmo que o desejo que se dá em mim em ensaiar a educação, a liberdade e a pedagogia freireana não precisa ser saciado; porque não é falta a ser preenchida, porque não é doença a ser curada, porque não é problema a ser solucionado. Muito antes pelo contrário, isso que se dá em mim é potência e intensidade e, como tal, quer mais: ainda mais potência e ainda mais intensidade.

O que daí surgirá? Onde isso vai dar? Eu não sei. Como força impulsiva, indiscernível e indistinguível, o que se passa em mim não tem desfecho ou resultado previsível. Portanto, não posso antecipar o que irá se apresentar. Mesmo correndo o risco do fracasso, do deslumbramento excessivo, da estupidez e da arrogância que podem surgir, afirmo, acima de tudo, que prefiro lançar-me ao encantamento da imaginação a ficar presa ao desencantamento da realidade moderna. E, se por acaso, somos mesmo criaturas de Desejo, se nos dobramos e torcemos ao que ele/ela exige e se ela/ele se apresenta como tudo o que eu sempre quis, demandando, em troca, a mesma intensidade, eu nem sequer tenho escolha. Há uma passagem de Frank McConnel, no prefácio de *Sandman: o livro dos sonhos*, preciosa nesse sentido; e que, mesmo longa, vale a pena transcrever.

Estar totalmente consciente é ter consciência do tempo e da linha do tempo: o destino. Saber isso é saber que o tempo deve ter um fim: imaginar a morte. Confrontados com a certeza da morte, nós sonhamos, imaginamos paraísos onde as coisas não são bem assim: 'A morte é a mãe da beleza', escreveu Wallace Stevens. E todos os sonhos, todos os mitos, todas as estruturas

que erguemos entre nós e o caos, simplesmente porque são coisas construídas, devem inevitavelmente ser destruídas. E nos voltamos, desesperados por nossa perda, para a destrutiva mas deliciosa alegria do momento: nós desejamos. Todo desejo é, obviamente, a esperança de obter uma satisfação impossível com a natureza básica das coisas, um deleite ilimitado. Então, desejar vem sempre antes de desesperar, perceber que o desejo de alegria é, afinal, somente delírio de nossa auto-ilusão mortal de que o mundo é grande o bastante para se acomodar na mente. E voltamos a novas histórias – a sonhos⁸².

Talvez seja esta a minha sorte, sina, fado ou fortuna: por ser finita, desejo habitar o Limiar; com todo sonho, desespero, delírio ou destruição que isso evoque. Que seja!

⁸² McCONNEL, Frank. Prefácio. In: GAIMAN; KRAMER. *Op. cit.*, 2001. p.12-16. p.15

Triadicidade

tr(i)-

[Do lat. *tri-* (conexo com o lat. *tres, tria*), como em *triang*lus, 'que tem três ângulos', e do gr. *tri-*, como em **τριμερ**Λ, 'que tem três partes'.]

El. comp.

1. = 'três': *triciclo, trifásico, trigrama, trilhão, trilítero*⁸³

Ou seja, aquilo que for três, remeter a três, lembrar três. Outras possibilidades de composição: triglicerídeo, triarquia, tricolor, tríade, tridente, tridimensional, trilogia, trinca, trintão, tríptico, trímetro, triteísmo, triatlo, tripé. Exemplos didáticos: como se sabe, dilema remete a uma situação difícil para a qual, necessariamente, apresentam-se duas saídas, ambas complicadas. Já trilema trata de uma situação também difícil (possivelmente, ainda mais cabeluda), só que com três saídas, uma mais complicada do que a outra. Na mesma direção, bigamo e trígamo: o primeiro possui dois cônjuges, simultaneamente. O segundo, três, também simultaneamente. Do que poder-se-ia inferir, caso esta seja uma situação complicada para os sujeitos em questão, que o bigamo tem um dilema; já o trígamo, um trilema. E por aí vai: dicotomia e tricotomia; binômio e trinômio; bifurcação e trifurcação, dentre outros.

Vejamos, agora, um exemplo específico, no interior de um campo específico, que servirá para instigar o desdobramento de uma escrita específica. Trata-se do vocábulo *triádico*:

triádico

(in. *Triadic*; fr. *Triadique*; al. *Triadisch*; it. *Triadico*). A divisão T. gozou freqüentemente de certo privilégio em filosofia. Sem falar da perfeição que os antigos pitagóricos atribuíam ao número três, Plotino reconheceu três fases da emanção, portanto três hipóteses da divindade, o Uno, o Logos e a Alma (*Enn.*, II, 9, 1). Mas foi principalmente Proclo quem privilegiou o procedimento T., discernindo três fases em todo e qualquer processo (ou emanção): 1ª aquilo que procede permanece semelhante a si mesmo; 2ª diferencia-

⁸³ FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI, versão 3.0*. Lexikon Informática Ltda. & Editora Nova Fronteira, Novembro de 1999.

se de si mesmo; 3^a retorna para si mesmo (*Inst. theol.*, 31). Sobre essas três fases da emanção Hegel moldou suas três fases da sua dialética, que consistem respectivamente: 1^a na identidade de um conceito consigo mesmo; 2^a na contradição ou alienação do conceito em relação a si mesmo; 3^a na conciliação e na unidade das duas primeiras fases (v. *Enc.*, §§ 79-82). Segundo essa divisão T., Hegel interpretou tanto a lógica quanto a natureza e o espírito (*Wissenschaft der Logik*, ed. Glockner, II, pp. 340 ss.). Embora Hegel atribua a Kant o mérito dessa triadicidade dos processos racionais e – portanto – de toda realidade (*Ibid.*, p. 344), a justificação de Kant para o fato de suas “divisões em filosofia pura serem quase sempre T.” Kant disse: “Se for necessário fazer uma divisão *a priori*, esta poderá ser: analítica, segundo o princípio de contradição, e então será feita sempre em duas partes (*quodlibet ens est aut A aut non A*); ou sintética, e nesse caso deverá derivar de conceitos *a priori* (...) e conterà (1^o) a condição, (2^o) um condicionado e (3^o) o conceito que nasce da união da condição com o condicionado, acabando assim por ser necessariamente uma tricotomia” (*Crít. do Juízo*, Intr., Nota final)⁸⁴

Pois bem. Arranjos triádicos, conhecemos muitos. E não só emergentes do campo da Filosofia como também da Sociologia, da Antropologia, da Psicanálise, da Teologia, da Mitologia, da Educação, etc. Alguns deles: razão (conhecer, julgar, agir); dialética (tese, antítese, síntese); lógica (verdadeiro, falso, possível); memória (armazenar, conservar, recuperar); metafísica (ente, além, ser); dádiva (dar, receber, retribuir); Santíssima Trindade (Pai, Filho, Espírito Santo); Trimurti (Brama, Vinxu, Siva); práxis (ação, reflexão, transformação); tempo (passado, presente, futuro); *self* (id, ego, superego); organização (ordem, desordem, interação); fenômeno (sujeito, objeto, representação); tempo lógico (instante de ver, tempo para compreender, momento de concluir); conceito (descrição, classificação, previsão); ciclo (nascimento, crescimento, morte); destino (fiar, medir, cortar); homem (alma, corpo, pneuma). Claro que, para cada um desses termos, são possíveis outros arranjos, não triádicos. E, em vários dos casos acima citados, já foram até arranjados. O que não se pode negar é nossa familiaridade com cada um deles. Pelo menos, não ainda.

Poder-se-ia dizer que um outro arranjo triádico, familiar no campo da Educação, é a pedagogia libertadora freireana. Para tal pedagogia,

⁸⁴ ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000. p.974-975.

três elementos são fundamentais: o sujeito, o mundo e a liberdade. Nesse caso específico, o sujeito seria a condição; o agente capaz de ver, constatar, pensar, refletir, decidir e intervir na realidade em que vive – uma realidade particularmente injusta e desigual. Conseqüentemente, o mundo seria o objeto condicionado pela ação do sujeito; a realidade a ser transformada, a sociedade a ser modificada, a cultura, o contexto ou a história a serem revolucionados. E a liberdade? A liberdade seria o resultado da ação consciente e da intervenção transformadora do sujeito sobre o mundo; um lugar almejado, suposto e pedagogicamente projetado – tanto quanto adiado –, no qual sujeito e mundo aconteceriam de um modo mais pleno, feliz e emancipado. Fortemente vinculada ao tempo linear, a liberdade freireana constitui finalidade e advento, preciosidade futura que permitirá ao sujeito e ao mundo deixarem de ser o que são e se diferenciem; por oposição, antagonismo e divergência. No limite, o que a pedagogia libertadora freireana põe a funcionar com sua triadicidade é a relação de um sujeito no mundo (e com o mundo), que se produz na refutação do que aí está; fazendo da luta, da indignação, do sonho e da esperança condições de existência para uma liberdade que virá. Sem um desses componentes, nada funciona em tal pedagogia. Esse é o tripé que lhe dá sustento; a tríade necessária para que todo o resto se torne possível; a trinca que serve de sustentáculo para sua proliferação. Eis a santíssima trindade freireana.

Posto isso, desdobro, a partir de agora, algum detalhamento sobre a pedagogia libertadora freireana e sua triadicidade. Mas registre-se: somente algo. Por quê? Porque ainda se faz necessário, parece, organizar algumas de suas premissas, para justificar a afirmação da triadicidade. E por que somente “algo”? Porque a disposição que impulsiona o que se segue não procura inventariar, minuciosamente, a totalidade de tal pedagogia. Portanto, apenas ressoa nos escritos a seguir uma vontade bastante intensa em demonstrar como o *tr(i)* aparece, recorrentemente, na pedagogia libertadora freireana. E não só na relação triádica sujeito-mundo-liberdade, como, também, na

existência de três pedagogias adjetivadas que lhe dão base, de três Paulo Freire e seus respectivos momentos de produção e de três (e apenas três) formas de pensar, ver e dizer o campo da Educação. Vejamos, então.

Poder-se-ia dizer que a pedagogia libertadora freireana encontra-se assentada por e em três grandes escritos, quais sejam: a *Pedagogia do oprimido*⁸⁵, a *Pedagogia da esperança*⁸⁶ e a *Pedagogia da autonomia*⁸⁷. Daria até para dizer que, depois delas, surgiram outras três: a *da indignação, dos sonhos possíveis e da tolerância*⁸⁸. No entanto, além de terem sido publicadas após a morte de Paulo Freire, essas últimas obras possuem um caráter de coletânea; organizações de textos, cartas, entrevistas e palestras que, ao fim e ao cabo, apenas corroboram as três pedagogias primeiras. No conjunto da produção freireana encontram-se, ainda, mais vinte livros sobre educação, além de onze escritos em diálogo com outros autores e outros tantos editados em parceria. Nisso tudo, só a *Pedagogia do oprimido* – espécie de carro-chefe da pedagogia freireana – foi traduzida em mais de vinte idiomas, fazendo com que a produção de Paulo Freire fosse divulgada em vários países dos cinco continentes.

Provavelmente, por tamanha divulgação, profusão e cosmopolitismo – além dos ânimos característicos de ousadia, ímpeto e resolução –, o instaurador de tal pedagogia libertadora é chamado de “educador do mundo”⁸⁹, “o mais importante educador de nosso século”⁹⁰, “um dos maiores

⁸⁵ FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997c.

⁸⁶ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

⁸⁷ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

⁸⁸ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. _____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001. _____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

⁸⁹ Cf. FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p.27-67.

⁹⁰ Cf. GARAUDY, Roger. A pedagogia de Paulo Freire e os teólogos da libertação. In: _____. *O ocidente é um acidente; por um diálogo das civilizações*. Tradução de Virgínia Novais da Mata Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978. p.141-146.

pensadores educacionais do mundo”⁹¹, “Cristo do povo”⁹², “mestre dos mestres”⁹³ e, inclusive, chega a ser comparado a Mahatma Gandhi⁹⁴. Paulo Freire, sujeito brasileiro vivo até maio de 1997, é também dito como um educador “internacional e transdisciplinar”, e tem a sua pedagogia caracterizada por critérios de “globalidade” e “universalidade”⁹⁵. A abrangência de sua produção e a profusão de sua pedagogia libertadora é tão imensa que atualmente ouve-se, no campo educacional, a energética sentença de que “podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire”⁹⁶.

Ao lado do cosmopolitismo, da profusão e do grande volume de publicações, a pedagogia libertadora freireana ainda pode ser caracterizada por sua avidez. Isto porque partiu de teorizações a respeito da educação popular de jovens e adultos – por volta dos idos de 1950-60 – para, depois, alastrar-se por todos os níveis: desde a Educação Infantil até o Pós-graduação. Em diversas propostas educacionais de cidades não só brasileiras, mas latino-americanas, norte-americanas, africanas e européias; em muitas organizações curriculares e projetos político-pedagógicos; em modelos de avaliação e cursos de formação de professores, e em outros tantos desdobramentos do campo da Educação, aparecem referências à pedagogia libertadora freireana. Muitas vezes, tais propostas afirmam, explicitamente, ter “como pano de fundo (...) a

⁹¹ Cf. McLAREN, Peter. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. *In memoriam Paulo Freire*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.179-196.

⁹² Cf. ALVES, Márcio Moreira. *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

⁹³ Cf. FERNÁNDEZ, Alicia. O mestre dos mestres. In: *Pátio — revista pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 2, p. 40-42, ago./out., 1997. Tema do fascículo: Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire.

⁹⁴ Cf. MANN, Bernhard. *Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freire*. Eine vergleichende Studie zur entwicklungsstrategischen politischen Bildung in der Dritten Welt. Frankfurt/M: Haag Herchen; 1979.

⁹⁵ Cf. GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996c. p.69-115.

⁹⁶ TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p.117-147. p.147.

concepção de Educação Popular de Paulo Freire”⁹⁷, como fez a Secretaria Municipal de Educação de Porto Alegre durante mais de quinze anos. A pedagogia de Paulo Freire atinge também a educação não-formal, passando por organizações não-governamentais como, por exemplo, o MST (Movimento dos Trabalhadores Sem Terra); isso fica explícito na afirmação de Ana Freire, quando diz que “os movimentos sociais brasileiros ganharam, não só o MST, indiscutivelmente, consistência nas suas práxis através do que ele, Paulo, propôs no seu trabalho teórico antropológico-ético-ideológico-político-educacional”⁹⁸. Em suma, a pedagogia libertadora freireana é extraordinariamente ampla e, por isso, totalizadora. Peter McLaren exemplifica essa totalidade ao atribuir-lhe um “caráter universal” que, em suas palavras, permite que o trabalho de Paulo Freire “seja ‘reinventado’ nos contextos em que os leitores se encontram, admitindo, portanto, uma ‘tradução’ específica de acordo com o contexto, cruzando fronteiras geográficas, geopolíticas e culturais”⁹⁹.

Outro aspecto da ampla dimensão e voracidade da pedagogia libertadora freireana é que esta não se dirige somente àqueles diretamente envolvidos num processo didático-pedagógico – professores, educadores, alunos. Sua produção refere-se, também, a trabalhadores, operários, camponeses, índios, negros, favelados, oprimidos, cidadãos, pais, mães, filhos, mulheres, homens, crianças, enfim, seres humanos, gentes, pessoas¹⁰⁰; de tal sorte que o trabalho desenvolvido por Paulo Freire acaba extrapolando o campo pedagógico e, como diz um de seus comentadores, trata “dos problemas do dia-a-dia, mas ao mesmo tempo, na perspectiva ampla das grandes mudanças acontecidas em nossos tempos e daquelas que estão

⁹⁷ EQUIPE DE SÉRIES INICIAIS – SMED. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. In: *CADERNOS PEDAGÓGICOS*. Porto Alegre: SMED, n. 7, p.7-17, janeiro. 1996. Tema do fascículo: As interfaces da escola cidadã nas séries iniciais. p.10.

⁹⁸ FREIRE, Ana Maria Araújo. Do direito e do dever de mudar o mundo. Comentário. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP; 2000. p. 61-63. p.63.

⁹⁹ McLAREN. *Op. cit.*, 2001, p.190.

¹⁰⁰ Cf. FREIRE. *Op. cit.*, 2000.

acontecendo, de forma sempre mais rápida”¹⁰¹. Nesse movimento de exceder o domínio do campo pedagógico, em *Pedagogia da indignação* acabam sendo discutidas questões vinculadas à família, à televisão, às novas tecnologias, ao desafio das políticas neoliberais, à violência, às exigências do mercado de trabalho, ao trabalho dos movimentos sociais, dentre outros assuntos, que abarcam as esferas políticas, sociais, econômicas, éticas, morais e até estéticas. Poder-se-ia dizer, portanto, que a dimensão, a extensão e a proporção da pedagogia libertadora freireana é bastante significativa, e que, quando nos pomos a falar de Paulo Freire e de sua pedagogia, estamos a falar de algo deveras grande.

Contudo, a amplitude e a voracidade da pedagogia libertadora freireana não chegam a perder de vista a tríade sujeito-mundo-liberdade. Tal triadicidade perpassa e identifica toda a produção desse educador, do início ao fim de seus escritos. Mesmo que totalizante, universal, um tanto quanto dispersa, facilmente traduzida para qualquer contexto, situação, campo ou problemática atual, a pedagogia libertadora freireana insiste, repete e se fixa no anseio e na luta por um tempo futuro; tempo resultante da ação do sujeito sobre o seu mundo, onde esse mesmo sujeito, e seu próprio mundo, possam ser finalmente livres. O argumento que move permanentemente tal pedagogia é, portanto, o de desfazer e transformar o que aí está, de onde deriva a afirmação de que “a libertação dos indivíduos só ganha profunda significação quando se alcança a transformação da sociedade”¹⁰². Com tal dito, Freire consegue, de uma só vez, reunir a condição (os sujeitos-indivíduos), o condicionado (o mundo-sociedade) e o resultado da ação do primeiro sobre o segundo (a liberdade-libertação), expondo de modo bastante claro aquilo que ele instituiu e defendeu durante toda a sua produção.

¹⁰¹ ANDREOLA, Balduino A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p.15-25. p.21.

¹⁰² FREIRE. *Op. cit.*, 1997b, p.100.

Por isso é que, para a pedagogia freireana, a verdadeira educação visa à libertação; à transfiguração de uma existência injusta e opressora e à possibilidade de que os indivíduos sejam reconhecidos e se reconheçam como sujeitos de sua própria história e não como objetos impedidos ou incapazes de agir e de atuar em seu mundo. No livro *Educação como prática de liberdade*¹⁰³, um dos primeiros de Freire, este relata que seu empenho fixou-se na busca do “homem-sujeito”, e que sempre lhe pareceu indispensável uma educação que se baseasse numa postura de auto-reflexão, de reflexão e de ação sobre seu tempo e seu espaço. Para ele, esses posicionamentos levariam as massas “ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência”, o que resultaria em uma “inserção na História, não mais como espectadoras, mas como figurantes e autoras”¹⁰⁴, e do que derivaria, conseqüentemente, a própria liberdade.

E é exatamente por tratar, centralmente e recorrentemente, da premissa de um sujeito que age sobre o seu mundo, movido pelo anseio de transformação e de liberdade, que esse primeiro livro de Paulo Freire se chama *Educação como prática de liberdade*; e, mais ainda, que em um de seus últimos escritos consta a afirmação de que “a tarefa fundamental do educador e da educadora é uma tarefa libertadora”¹⁰⁵. Comentadores dizem que “a ‘prática da liberdade’ (...) está na gênese e constitui a energia, a lei imanente da educação no paradigma criativo de Paulo Freire”, sendo que a educação por ele proposta, ao longo de toda a sua produção, vai “da liberdade à libertação”¹⁰⁶. Para a pedagogia freireana, a liberdade é o *telos* da educação, e os sujeitos estariam sempre em processo de libertação enquanto ações injustas, opressoras e desumanizantes fossem levadas a cabo no mundo. A triadicidade freireana, enfim, parece fazer a apologia de um futuro melhor, mais feliz e

¹⁰³ FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

¹⁰⁴ FREIRE. *Op. cit.*, 1989, p.36

¹⁰⁵ FREIRE. *Op. cit.*, 2001, p.78.

¹⁰⁶ JOSAPHAT, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.71-79. p.78.

mais livre, que só se tornará possível se o sujeito intervier e atuar sobre a realidade e o mundo.

No entanto, seria apressado afirmar que desde a primeira obra, no final da década de 50, até os últimos escritos, publicados em 2005, Paulo Freire manteve uma única concepção educacional. E é exatamente aí que entra a tripartição do próprio Paulo Freire. Como diz Afonso Celso Scocuglia, na totalidade da produção freireana “existem ‘vários’ Paulo Freire”¹⁰⁷. Para esse comentador, a produção de Freire poderia ser dividida, condizentemente com a triadicidade que erige sua pedagogia libertadora, em três momentos: “o primeiro, correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo, correspondente à década de setenta e o terceiro com seus escritos mais recentes nos anos oitenta e no começo da atual (*sic*) década”¹⁰⁸. Transitemos um pouco por esses três momentos (ou três Freires).

O primeiro momento caracterizar-se-ia, principalmente, pela construção de um plano de democracia e de desenvolvimento nacional, marcado pelos conceitos de educação, consciência-conscientização e liberdade. Tais conceitos emergiram de uma discussão advinda da filosofia existencialista e de um humanismo-cristão – síntese que Vanilda Paiva intitula “existencial-culturalista”¹⁰⁹ –, e encontram-se desdobrados, principalmente, em *Educação como prática de liberdade*, *Extensão ou comunicação?*¹¹⁰ e *Conscientização*¹¹¹. Um forte nacionalismo-desenvolvimentista e um populismo progressista teriam acompanhado esse primeiro Freire, demarcando o projeto educacional proposto naquele momento.

¹⁰⁷ SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997. p.22.

¹⁰⁸ SCOCUGLIA. *Op. cit.*, 1997, p.23.

¹⁰⁹ Cf. PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

¹¹⁰ FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

¹¹¹ FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

Vivia-se, então, o governo de Juscelino Kubitschek (1955-1960), onde a urgência do desenvolvimento atendia a um pedido: o *slogan* “cinquenta anos em cinco”. Depois, de 1961 a 1964 – ano do golpe militar –, ascendia o nacional-populismo de João Goulart, onde as reformas de base tiveram destaque e demandaram inovações. E foi exatamente nesse período específico que os trabalhos de Paulo Freire ganharam força, e as práticas pedagógicas por ele sugeridas começaram a ser pensadas em termos nacionais.

Esse foi o momento da instauração do chamado “Método Paulo Freire”¹¹² destinado, originalmente, à alfabetização de jovens e adultos, o que derivaria na implantação dos “círculos de cultura”¹¹³ e na campanha de “alfabetização-conscientização” em quarenta horas de trabalho¹¹⁴. Segundo Scocuglia, as propostas de Freire “defendiam a tentativa de incorporação definitiva da democracia e do progresso pelo caminho nacional-desenvolvimentista”, tornando-se relevante destacar que “as idéias primeiras sobre uma educação para o desenvolvimento nacional, tendo como via a democracia liberal-burguesa, ‘transitam’ para uma educação para a liberdade”; liberdade essa pensada como “direito das pessoas, contra a massificação [e] como possibilidade de realização (da consciência) individual”¹¹⁵.

No entanto, os conceitos de consciência e liberdade, no primeiro momento freireano, ainda eram pensados em um plano individual e personalizado. A consciência humana era “entendida como ‘consciência da sua dignidade e da sua liberdade’”; esta determinaria “o homem e o mundo (iluminismo kantiano) permitindo-lhe ser sujeito capaz de liberdade”¹¹⁶. Seria somente no segundo momento da pedagogia libertadora freireana que aportes

¹¹² Cf. BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

¹¹³ FREIRE. *Op. cit.*, 1989.

¹¹⁴ Cf. PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

¹¹⁵ SCOCUGLIA. *Op. cit.*, 1997, p.34.

¹¹⁶ SCOCUGLIA. *Op. cit.*, 1997, p.40-1.

do materialismo histórico começariam a ser fundamentalmente incorporados, possibilitando que “o conceito de ‘conscientização’ (...), inicialmente pensado como um produto psico-pedagógico” se deslocasse “para o entendimento da contribuição educacional para a busca da ‘consciência de classe’”¹¹⁷.

Incorporando preceitos de perspectivas teórico-filosóficas como o marxismo, a dialética e a fenomenologia, o segundo Freire caracterizar-se-ia, principalmente, pela concepção da educação como uma ação política, inserida em uma dada realidade social e subjetiva e como resultante de um processo de ação-reflexão-ação. Entraria então em discussão a luta pela libertação; luta dos oprimidos, dos esfarrapados, dos camponeses, dos castrados no seu poder, dos alienados¹¹⁸. Nesse momento, de uma conscientização libertadora estritamente pedagógica passava-se à conscientização para uma ação política, revolucionária e em permanente processo de libertação.

Apesar de escrita ainda no final da década de sessenta, tempo em que Freire encontrava-se exilado no Chile, em função da ditadura militar no país e que naquela época determinou não só o contexto brasileiro como, também, o de outros países latino-americanos, *Pedagogia do oprimido* teria constituído o marco do deslizamento para o segundo momento da produção freireana. É notadamente nesse livro que encontramos as referências de uma educação pensada no registro de classe social, na demanda pela revolução das massas oprimidas e no anseio por uma transformação radical da realidade. Ali, desdobrar-se-ia a busca por uma liberdade personalizada e individual, em uma libertação da classe oprimida.

A necessidade do diálogo crítico, amoroso e esperançoso; a proposta de uma educação problematizadora em oposição a uma educação bancária; a afirmação de uma pedagogia com o oprimido e não para o oprimido –

¹¹⁷ SCOCUGLIA. *Op. cit.*, 1997, p.44.

¹¹⁸ Cf. FREIRE. *Op. cit.*, 1997c.

ampliada na conceitualização de educadores-educandos e de educandos-educadores –; a investigação dos temas geradores e sua respectiva metodologia e, por fim, a asserção da inconclusão dos homens, que deveriam estar sempre em comunhão na busca do ser-mais, foram questões centralmente desenvolvidas na referida pedagogia. Todas estas encontravam-se perpassadas por essa mesma premissa de grupo, classe ou categoria social, tornando a pedagogia freireana uma pedagogia voltada para o comum e o coletivo.

No entanto, apesar de todo o investimento na não personificação ou individualização da educação, ainda no segundo momento do pensamento freireano são mantidos os conceitos de homem, indivíduo e sujeito. Freire afirmava, então, não ser possível “esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’”¹¹⁹ e que “os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de ser mais”¹²⁰.

Essa busca pela liberdade, definida como processo de libertação dos homens de determinado grupo ou classe social, pode ser constatada não só em *Pedagogia do oprimido* como também em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*¹²¹, *Cartas à Guiné-Bissau*¹²² e *A importância do ato de ler*¹²³, dentre outros. Tais livros foram escritos e pensados desde o exílio de Paulo Freire, e caracterizariam esse segundo momento, considerado menos singular-individual e mais plural-coletivo. De toda forma, assim como no chamado primeiro momento, ainda é possível destacar nesse conjunto de textos a presença de uma mesma triadicidade, qual seja, a do sujeito que age sobre o mundo em busca da liberdade. Como diz Scocuglia, “a educação e a pedagogia

¹¹⁹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.53.

¹²⁰ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.52.

¹²¹ FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

¹²² FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau*: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

¹²³ FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez, 1982.

não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica e da libertação”. No entanto, continua o autor, “o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico”¹²⁴.

Até nos últimos escritos as atenções de Freire à tríade sujeito-mundo-liberdade permanecem. Alguns livros como *A educação na cidade*¹²⁵, *Política e educação*¹²⁶, *Cartas a Cristina*¹²⁷ e as demais pedagogias que sucederam a *Pedagogia do oprimido*, representativos do terceiro e último momento, de uma forma ou de outra continuaram debruçando-se sobre o processo de libertação e as implicações deste na vida dos indivíduos, das classes e da sociedade em geral. Mesmo escrevendo sobre temas mais pontuais, como a experiência na Secretaria de Educação da cidade de São Paulo, a releitura específica de *Pedagogia do oprimido*, a discussão sobre a não inexorabilidade do futuro, da ciência e da história, ou sobre os saberes necessários à formação docente, Freire mantém o foco sujeito-mundo-liberdade, presente desde os anos 50.

O chamado terceiro e último momento da produção freireana, caracterizado pelo tempo de retorno do exílio, no início da década de 80, e por essa certa circunscrição e brevidade na discussão de algumas temáticas educacionais – ao invés do desenvolvimento anterior de extensas teses sobre a educação e a pedagogia –, não abandona aquilo que o próprio Freire considerou ser fundamental à vida de qualquer indivíduo: a liberdade. Nessa direção, em uma de suas últimas pedagogias, Freire afirma que “não há vida sem a presença, por mínima que seja, de liberdade”¹²⁸. Sendo assim, é possível corroborar a asserção de Scocuglia sobre o conjunto da produção de Freire: “as esferas das relações entre *educação como processo de conscientização* e da *educação*

¹²⁴ SCOCUGLIA. *Op. cit.*, 1997, p.101.

¹²⁵ FREIRE, Paulo. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

¹²⁶ FREIRE, Paulo. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

¹²⁷ FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

¹²⁸ FREIRE. *Op. cit.*, 2000, p.132.

como conquista da liberdade, constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire”¹²⁹.

Enfim, erige-se ao longo desses três momentos da pedagogia libertadora freireana algo forte e potente no campo educacional. Paulo Freire torna-se, então, ordinário; habitualmente lembrado e referido como aquele que irá “influenciar gerações de educadores, ativistas e estudiosos em todo o mundo”¹³⁰. Os pressupostos a respeito de uma educação crítica, progressista e emancipatória habitam há mais de cinquenta anos o campo da Educação, e a força de sua pedagogia marca fortemente o que ainda hoje vem sendo pensado e discutido em termos educacionais. O discurso freireano é potência e não se contenta com o reduzido ou a parte. Mesmo tratando de temáticas educacionais específicas, mesmo elaborando pedagogias adjetivadas e diferenciadas, ou mesmo transcendendo a esfera propriamente pedagógica ou escolar, a triadicidade freireana infiltra e contamina aquilo que se discute, ainda hoje, sobre sujeito, mundo, liberdade, educação e pedagogia.

Em decorrência da força da pedagogia libertadora freireana, da importância a ela atribuída, de sua grande voracidade e propagação e, ainda, dos efeitos que esta produziu e ainda produz no campo educacional, é possível dizer que Paulo Freire não apenas falou ou escreveu sobre educação, sujeito, mundo ou liberdade; é possível afirmar que ele instituiu verdades educacionais, instaurou discursividades pedagógicas e fez emergir formas específicas de pensar, ver e dizer o sujeito, o mundo e a liberdade. Mas, em meio a tal constatação, torna-se importante afirmar que toda essa potência não surge unicamente como resultado de uma vontade soberana desse educador. Freire, como sujeito autor e senhor de seu próprio discurso, não seria capaz de erigir uma teoria educacional plenamente inaugural. Equivocado seria,

¹²⁹ SCOCUGLIA. *Op. cit.*, 1997, p.44.

¹³⁰ McLAREN, Peter. Um legado de luta e de esperança. In: *Pátio – revista pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 2, p. 10-13, ago./out., 1997. Tema do fascículo: Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire. p.12.

também, pensar que sua obra restringe-se a si mesma e circunscreve-se apenas na quantidade de livros por ele escritos e publicados. O grande autor Paulo Freire – no sentido utilizado por Michel Foucault em relação a Marx e a Freud¹³¹ – e a força da pedagogia por ele instaurada tecem-se em uma trama complexa, composta por outros discursos educacionais, filosóficos, sociológicos, políticos e econômicos, que ora se arranjam, se acoplam, se sobrepõem e ora se distanciam. Freire não inventou ou estreou a discussão sobre a relação sujeito-mundo e a busca pela liberdade. Mas pode-se dizer que instaurou uma pedagogia própria; uma pedagogia que trata dessas questões e que, até hoje, é referida, amplificada, difundida e propagada.

A partir de agora, persistindo na tentativa de sustentar a pedagogia libertadora freireana como um arranjo triádico no campo da Educação, passo para aquelas considerações um pouco mais específicas a respeito do que Freire tratou como sendo o sujeito, o mundo (ou a realidade, a história, a sociedade) e a liberdade; ou seja, sua santíssima trindade.

No que diz respeito à relação entre os primeiros dois elementos, poder-se-ia dizer que Freire, ao largo de sua pedagogia libertadora, formulou e respondeu a muitas questões acerca do sujeito e do seu “posto no cosmos”¹³². Mais precisamente, perguntou sobre o que viria ser esse sujeito e qual o seu “posto no mundo”; seu agir no mundo, consigo e com os outros. Uma resposta precisa a tal questão é a afirmação de que “os homens são estes seres da busca e sua vocação ontológica é humanizar-se”¹³³. Mais adiante, Freire acrescentaria que, “mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros”. Presença essa que “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,

¹³¹ Cf. FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

¹³² FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.29.

¹³³ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.62.

valora, que decide, que rompe”¹³⁴. Ao falar dessa vocação ontológica do ser humano, expressão que acompanha a maior parte de seu pensamento, Freire conclui que essa é uma vocação que impulsiona o sujeito a “ser mais”¹³⁵, ao humano, à afirmação dos homens como pessoas, como agentes, como “seres para si”¹³⁶.

Para Freire, todo o processo de humanização do humano estaria inscrito dentro do mundo e, conseqüentemente, da história. Até mesmo a desumanização, antítese da vocação ontológica do humano, viria desdobrar-se em condições históricas. A questão seria a de que, diante da constatação de uma dolorosa realidade histórica, na qual as condições sociais são desumanizantes –realidade essa marcada pela dor, pela fome, pela injustiça, pela ameaça e opressão¹³⁷ –, segundo ele, homens e mulheres acabariam por constatar, ao mesmo tempo, uma outra viabilidade: a possibilidade de mudança e a busca pela humanização. É a partir de tal constatação que os humanos tornar-se-iam conscientes de mais uma de suas características, a de serem sujeitos inconclusos e inacabados; seres históricos sempre em busca de sua humanização.

Mesmo sendo a desumanização e a humanização possibilidades históricas, que fazem com que os indivíduos se percebam inconclusos e em busca, apenas a humanização é chamada por Freire de vocação do homem, vocação que, ao ser negada, se afirmaria pela própria negação, e por isso tratada como possibilidade. Tal vocação encontrar-se-ia negada na “injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores”, mas estaria “afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada”¹³⁸. A desumanização é, assim, vista

¹³⁴ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.20.

¹³⁵ O “ser mais” aparece em todas as seis pedagogias de Paulo Freire. Insistentemente e incansavelmente. Cf. FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, 1997b, 1997c, 2000, 2001, 2005.

¹³⁶ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.30.

¹³⁷ Cf. FREIRE. *Op. cit.*, 2000.

¹³⁸ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.30.

como distorção possível na histórica vocação do ser mais, mas não como vocação histórica do sujeito por excelência. Para Freire, admitir a desumanização como verdadeira vocação histórica do sujeito remeteria a uma atitude de total desespero e desesperança, quanto à busca pela transformação da realidade.

No processo de busca, marcado pela constatação da incompletude do ser, não se instauraria, para Freire, uma vocação do ser menos, mas sim a certeza de que os sujeitos são seres que “estão sendo” e, portanto, querem ser mais. Nessa direção, ele afirma que “só somos porque estamos sendo” e que “estar sendo é a condição, entre nós, para ser”¹³⁹. Esse estar sendo encontra-se, na pedagogia libertadora freireana, intimamente articulado com uma realidade histórica, igualmente inacabada. E pensar-se a si mesmo e ao mundo, simultaneamente, como algo que está sendo, faz com que Freire corrobore ainda mais a certeza de que sujeito e mundo são sempre históricos.

Em grande parte de suas análises, e recorrentemente nas seis pedagogias adjetivadas, Paulo Freire explicita a necessidade e a relevância de que homens e mulheres superem as situações dolorosas e opressoras dadas na realidade, por meio do reconhecimento crítico das mesmas, de uma ação transformadora que incida sobre elas, de tal forma que, a partir daí, criem condições para a instauração de outras ações, na busca do “ser mais”. Superar o ser menos vivido pelos sujeitos, em busca de um ser acima de tudo coletivo, é uma constante em sua pedagogia. Freire destaca, então, que esse ideal de superação só se dará quando os sujeitos, em suas permanentes relações com a realidade, se reconheçam como criadores de história, como seres histórico-sociais, transformando e refazendo a dinâmica da continuidade e da inconclusão da história.

¹³⁹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.36-7.

Sendo assim, para Freire, “o ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História”¹⁴⁰ e, como criador de cultura e “fazedor” de história¹⁴¹, este acaba por tornar-se um ser “histórico-social-cultural”¹⁴². A história viria a ser uma cadeia contínua de épocas, caracterizadas pelas aspirações, necessidades e valores em processo de realização, tornando-se, acima de tudo, “tempo de possibilidade e não de determinismo”¹⁴³. A partir daí, Freire afirma a importância de que os sujeitos descubram e assumam esses mesmos valores de processualidade em si mesmos, reconhecendo-se e assumindo-se, cada um, “como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar”¹⁴⁴.

O processo de reflexão e de ação sobre si e sobre a realidade do mundo, chamado práxis, adquire, na pedagogia libertadora freireana, um lugar de destaque. Ao afirmar que os homens se fazem na palavra e não no silêncio – o que remete ao diálogo como condição necessária para qualquer ato educativo –, e ao entender que “não há palavra verdadeira que não seja práxis”¹⁴⁵, Freire articula mais uma das características do sujeito: a do sujeito do diálogo e, conseqüentemente, do sujeito da práxis. O educador diz que “fora da práxis os homens não podem ser”¹⁴⁶ e, assim, acaba por afirmar que só seria possível tornar-se homem dentro de um processo dialógico, de ação e de reflexão sobre a realidade.

Seguindo essa direção, Freire termina por negar o sujeito abstrato, isolado, solto e desligado do mundo. Para ele, os sujeitos seriam esses seres capazes de fazer, de criar, de pensar e de transformar a si e ao seu mundo,

¹⁴⁰ FREIRE. *Op. cit.*, 2000, p.119.

¹⁴¹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.64.

¹⁴² FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.61.

¹⁴³ FREIRE. *Op. cit.*, 2000, p.113.

¹⁴⁴ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.46.

¹⁴⁵ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.77.

¹⁴⁶ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.58.

conseguindo separar-se de suas atividades para poder pensá-las e, desta forma, transformá-las. É exatamente por isso que, segundo Freire, os humanos se diferenciam dos animais. Em uma de suas explicações sobre tais diferenças, Freire postula que os homens, por terem consciência, por atuarem em função de finalidades e por terem “o ponto de decisão de sua busca em si”, podem transformar o mundo; ao contrário do animal, os homens “não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica”¹⁴⁷.

É possível dizer, portanto, que para a pedagogia freireana os humanos são seres histórico-sociais, inacabados, seres em busca de um ser mais e, por isso mesmo, capazes de se comunicar, dialogar, agir e intervir no processo de humanização e no próprio mundo em que vivem. Por tudo isso, afirma-se que seríamos, também, seres da ética; ética pensada como “universal do ser humano”, ou, melhor dizendo, como “marca da natureza humana”¹⁴⁸. Segundo Freire, “a consciência do inacabamento entre nós, mulheres e homens, nos faz seres responsáveis”, e viria daí “a eticidade de nossa presença no mundo”¹⁴⁹. A ética, mais uma característica central da relação sujeito-mundo pensada pela pedagogia libertadora freireana, terminaria por delimitar as questões a respeito daquilo que tal pedagogia afirmou ser o primeiro par de sua triadicidade.

No momento em que Freire coloca a ética como uma das características do sujeito que age sobre o mundo, torna-se interessante analisar como tal ética universal do ser humano constitui, também, uma das faces mais significativas daquilo que ele enunciou como sendo a liberdade. Para a pedagogia libertadora freireana, “não se vive a eticidade sem a liberdade e não se tem liberdade sem risco”¹⁵⁰. Nessas análises, quanto mais o sujeito assume eticamente o risco e a responsabilidade de suas ações sobre si mesmo e sobre

¹⁴⁷ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.89.

¹⁴⁸ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.19.

¹⁴⁹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.62.

¹⁵⁰ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.104.

o mundo, mais livre ele vai se tornando. Para que isto possa acontecer, Freire diz ser necessário ao sujeito correr o risco de decidir sobre as situações que se apresentam no mundo, de posicionar-se frente a elas, afirmando que “é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade ética e se impõe a responsabilidade”¹⁵¹. Ser responsável, decidir, optar e avaliar eticamente parecem constituir, assim, modos de ponderar a liberdade, operados no interior da pedagogia freireana, indicando que tal pedagogia vincula a liberdade a uma determinada forma de agência e vontade humanas.

Juntamente com a ética, encontram-se outras duas categorias que deveriam pautar as ações humanas no e sobre o mundo e que também adquirem relevância para ponderar a liberdade no discurso da pedagogia freireana: o sonho e a utopia. Ao significar a utopia, Freire se refere a esta como uma “necessidade fundamental do ser humano” e afirma que “faz parte de sua natureza, histórica e socialmente constituindo-se, que homens e mulheres não prescindam, em condições normais, do sonho e da utopia”¹⁵². Complementando tais afirmações, Freire diz que seu “discurso em favor do sonho, da utopia, da liberdade, da democracia é o discurso de quem recusa a acomodação e não deixa morrer em si o gosto de ser gente, que o fatalismo deteriora”¹⁵³, indicando que é impossível lutar “pelo amanhã” sem “projeto, sem sonho, sem utopia, sem esperança, sem o trabalho de criação e desenvolvimento de possibilidades que viabilizem a sua concretização”¹⁵⁴. Por isso, para a pedagogia freireana, sonha-se com “um mundo melhor”; um mundo “em que mulheres e homens se encontrem em processo de permanente libertação”¹⁵⁵, visto que “a plena realização da tarefa humana”

¹⁵¹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.20.

¹⁵² FREIRE. *Op. cit.*, 2001, p.85.

¹⁵³ FREIRE. *Op. cit.*, 2001, p.86.

¹⁵⁴ FREIRE. *Op. cit.*, 2001, p.85.

¹⁵⁵ FREIRE. *Op. cit.*, 1997b, p.44.

consiste na “permanente transformação da realidade para a libertação dos homens”¹⁵⁶.

Por isso a utopia na produção freireana acaba também sendo significada como “a dialética entre o ato de denúncia do mundo que se desumaniza e o anúncio do mundo que se humaniza”¹⁵⁷. É nesse sentido que, para a pedagogia libertadora freireana, a educação deveria permitir uma leitura crítica do mundo; leitura essa efetivada pelo sujeito, que permitisse denunciar o que aí está e, a partir daí, possibilitasse o empreendimento de mudanças significativas, tanto no plano social quanto no individual. Em Freire, o mundo que nos rodeia seria sempre um mundo inacabado que demandaria ser permanentemente construído, o que implicaria o desnudamento da realidade injusta e opressiva e, conseqüentemente, o anúncio de outra realidade, viabilizado por meio de uma crítica transformadora. O anúncio seria a necessidade de criar a nova realidade, a qual viria constituir aquilo que Freire chama de utopia – sempre viável – da educação.

O empreendimento de uma educação libertadora consistiria, então, em superar os modos de pensar e agir ingênuos, que se afastam da percepção crítica da realidade e, ao superá-los, conseguir efetuar ações sobre esta realidade, a fim de transformá-la e modificá-la. Nesse caso, seria uma responsabilidade ética e histórica do sujeito reconhecer-se como homem que elabora e sonha o mundo; que nele se faz e se reconhece como um autor responsável pela sua própria história. Reconhecer-se como sujeito atuante, como sujeito da práxis e libertar-se das formas opressoras de poder que o dominam, seria um compromisso histórico do sujeito pela busca ontológica do ser mais. E é da ordem dessa antropologia da práxis que derivaria a liberdade. Sobre o advento de tal liberdade, Freire afirma que esta é uma conquista, não uma doação; é uma “condição indispensável ao movimento de

¹⁵⁶ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.93.

¹⁵⁷ FREIRE. *Op. cit.*, 1980, p.27.

busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos”¹⁵⁸. Para ele, “a libertação autêntica” é tomada como “humanização em processo”, como algo que não “se deposita nos homens” e, acima de tudo, como a própria “práxis que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo”¹⁵⁹.

A partir de tais afirmações, torna-se possível pensar que a liberdade, na pedagogia freireana, é algo que se dá pela busca, pela conquista, pela luta e por meio de toda forma de ação empreendida por um sujeito que, consciente de si e do mundo, efetiva mudanças e opera transformações. Nas palavras de Freire, “a liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca, (...) que só existe no ato responsável de quem a faz”. Para ele, “ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem”¹⁶⁰. Em função de tais afirmações, não pareceria equivocado inferir que a liberdade, para a pedagogia freireana, além de caracterizar-se como algo que poderia ou não ser possuído pelo sujeito, encontrar-se-ia em um dia futuro, em um tempo situado adiante daquele que hoje é vivido, em um além diferido e adiado continuamente. Mesmo que aponte para a premissa de que os sujeitos necessitem libertar-se de determinadas situações opressoras para, somente assim, conseguir efetivar seu processo de libertação, Freire ainda afirma que “os homens estarão sempre libertando-se”¹⁶¹. Por conseguinte, ele acaba situando a liberdade em um tempo-espço além-mundo, visualizado por meio da ação do sonho e da utopia de, transformando o hoje, algum dia chegar a alcançar.

A liberdade, para Freire, também se constitui como algo que deve ser amado, desejado e esperado; como algo no qual há que se depositar uma fé, uma “intensa fé nos homens”, em seu “poder de fazer e de refazer”, de “criar

¹⁵⁸ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.34.

¹⁵⁹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.67.

¹⁶⁰ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.34.

¹⁶¹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.136.

e recriar”, na sua “vocação de *ser mais*” e que somente pode acontecer “na e pela luta por sua libertação”¹⁶². Na pedagogia freireana, a liberdade é algo que se ama¹⁶³, que se quer, algo que se deseja. No entanto, há que se ter “disciplina da vontade [e] dos desejos”¹⁶⁴ para respeitar “os limites sem os quais a liberdade se perverte em licença e a autoridade em autoritarismo”. Para Freire, “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, sendo que, “quanto mais criticamente a liberdade assume o limite necessário tanto mais autoridade ela tem (...) para continuar lutando em seu nome”¹⁶⁵. Sendo assim, a pedagogia freireana afirma uma vontade subjetiva de liberdade, que só se dá de forma limitada, visto que “a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus *limites*”, já que “a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma”¹⁶⁶.

Trata-se, portanto, de uma liberdade impulsionada pela vontade, pela esperança, pela crença; como, também, de uma liberdade demarcada por alguns limites e premissas. Para Freire, a liberdade é balizada pela ética, pela responsabilidade, pela opção e decisão humanas, racionais e conscientes. Também é delimitada pela práxis, pela ação individual ou conjunta sobre o mundo e a realidade, a fim de operacionalizar determinadas mudanças e de transformar o hoje a partir de um planejamento que visa a um futuro diferenciado. Dessa forma, a liberdade freireana acaba tornando-se disciplinada, medida, ordenada e calculada. Ela se situaria no tempo, em um processo gradual, que almejaria algo que ainda não é, tendo como substrato a ação de um sujeito sobre o mundo. Nesse sentido, a liberdade freireana tornar-se-ia projeto, já que, para Freire, não é “possível (...) pensar em transformar o mundo sem sonho, sem utopia ou sem projeto”¹⁶⁷. A liberdade, enfim, em nenhum momento da pedagogia freireana parece desprender-se do

¹⁶² FREIRE. *Op. cit.*, 1997c, p.81.

¹⁶³ Cf. FREIRE. *Op. cit.*, 2000.

¹⁶⁴ FREIRE. *Op. cit.*, 2000, p.35.

¹⁶⁵ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.118.

¹⁶⁶ FREIRE. *Op. cit.*, 2000, p.34.

¹⁶⁷ FREIRE. *Op. cit.*, 2000, p.53.

sujeito e da ação, nem de planejamentos conscientes e constantes deste sobre o mundo, a realidade ou a história. Sua existência parece sempre depender de uma outra existência: a de um outro mundo e de um outro sujeito.

É deveras provocante o modo triádico pelo qual a pedagogia libertadora freireana se arranja. Para ela, existem basicamente esses três elementos – sujeito, mundo e liberdade –, e todo o resto que ela inscreve depende, indiscutivelmente, dessa tríade. Sem sujeito, ela capenga. Sem mundo, ela esvazia. Sem liberdade, ela desnorteia. Conforme o dito, o sujeito freireano é gente que faz; que faz a história, que faz o mundo, que faz a realidade e, conseqüentemente, que faz a si mesmo e ao outro. O mundo, em decorrência, é aquilo que o sujeito fez e faz dele, como resultado das ações e das intervenções humanas. E a liberdade constitui essa promessa, esse voto; essa engrenha de sempre protelar, diferir, remeter e tardar o que ainda não chegou, o que um dia virá. Mas além da triadicidade que constitui e arranja a pedagogia libertadora freireana, Paulo Freire institui uma outra tríade – tríade que permite três (e apenas três) modos de pensar, ver e dizer a educação e a pedagogia.

Em primeiro lugar, Paulo Freire dá a pensar, com a sua pedagogia libertadora, aquilo que há e que está dado: uma constatação e definição, particular e específica, dos elementos da tríade. Dá, em um segundo momento, dados do que deve ser feito, a partir do que considera que há e que está dado: a prescrição, também particular e específica, do que fazer em relação aos três elementos. E, por fim, Paulo Freire dá o dado do que virá caso a prescrição seja levada a termo: a predição de um dia futuro. Enfim, Paulo Freire dá, com sua pedagogia libertadora, uma tríade para pensar, ver e dizer a educação e a pedagogia, ou seja: o que há, o que fazer e o que virá.

Agora, a provocação. O que a pedagogia libertadora freireana parece não considerar é que, talvez, ela esteja dando aquilo que não tem. E isso não

porque seja insuficiente ou incompetente, mas, simplesmente, porque não é possível. Em educação – ou em qualquer outro campo –, não sabemos exatamente o que há, não sabemos sobre o que fazemos e, muito menos, sabemos o que virá. Não há como saber, planejar ou projetar com tanta asserção ou garantia o ser, o fazer e o devir. Além do mais, não seria equivocado pensar que, além de sujeito, mundo (realidade, sociedade ou história) e liberdade, há mais, muito mais. Daí, fica-se tentado a perguntar: e se o sujeito não fosse assim tão soberano, absoluto e poderoso? E se o mundo não fosse tão inteligível e determinado, unicamente, pela agência humana? E se a liberdade não fosse um lugar a ser habitado, um estado a ser alcançado, uma conquista a ser vencida?

Atentando para os três trios que compõem a pedagogia libertadora freireana – sua santíssima trindade, a tripartição que constitui seus escritos e a tríade de seus modos de ver, pensar e dizer a educação e a pedagogia –, torna-se tentador não deixar de registrar que três é pouco, muito pouco, para arranjar aquilo que diz respeito a um campo tão generoso (e monstruoso) como o campo educacional. Em educação, há mais do que sujeitos da ação, do que mundos reais e compreensíveis, e do que liberdades projetadas e almeçadas. Há, também, uma série de não-saberes, de não-dizeres, de indecidíveis e de intensidades impossíveis agrupar, controlar, antever e, quiçá, nomear. Em educação há caos, mistérios, acasos e vicissitudes. Há êxtase, tragédia, risos e lágrimas imprevisíveis. Há delírios, há exageros, há assombros, vertigens, eventos e acontecimentos que extrapolam e excedem toda a vontade subjetiva, toda a racionalidade do real e todo o planejamento organizado e organizador. E talvez aí mesmo resida o encantamento do campo, sua magia e seu fascínio. E, talvez, o que a pedagogia libertadora freireana acabe provocando, com sua triadicidade, seja uma espécie de desencantamento, de limitação e de obstrução na multiplicidade de possibilidades que o encontro com a educação, e na educação, possa vir a dar a pensar, sentir e viver.

tri

Advérbio de uso universal na nossa língua, mas também adjetivo (algo pode ser "muito tri"). Em geral, quer dizer "muito": um sorvete pode ser tribom, um jogo pode ser tridisputado, uma mulher pode ser trigostosa, uma comida pode ser triruim, um sujeito pode ser tripentelho, etc. Há uma teoria corrente na cidade que atribui a origem do termo à conquista da Copa do México, em 1970. O Giba Assis Brasil refina a teoria, dizendo que, além desse tri-campeonato, houve também um tri estadual do nosso (meu e do Giba) Colorado, que a partir da inauguração do Beira-Rio (1969) iniciou mais uma senda de vitórias, conforme reza o nosso hino, vindo a completar um ciclo que alcançou o octacampeonato e três campeonatos nacionais, em 75, 76 e 79. Faz todo o sentido. O Giba dá mais uma dimensão de época: quando o Brasil foi tricampeão no México, em 1970, ocorreu a pura casualidade de um gremista estar no time, Everaldo, o lateral esquerdo. Então os gremistas diziam que tudo bem, todos eram tricampeões, mas eles, gremistas, eram mais do que os colorados, por causa do Everaldo, que morreu em seguida, de acidente de carro. Daí que quando nós fomos triestaduais, em 71, e depois tri nacionais a coisa reverteu. Outra hipótese, com grande sentido: naquela altura da virada dos 60 para os 70, começou-se a usar a gíria "jóia", para coisas boas, positivas, legais. E havia quem fizesse a associação com a palavra francesa "joli", bonito, lindo; daí para "très joli", muito bonito, era um passo. Esse "très", muito, em francês, é a cara do nosso tri. Me lembro que de brincadeira, para elogiar algo muito bom, se dizia, misturando línguas e com pronúncia adaptada, "tré jolí de biutifúl" (de "beautiful", do inglês, que passava a ser a língua dominante no mundo em geral e na escola em particular), com esse acento.¹⁶⁸

trídi

Varição do tri. É um encurtamento de "tri-de-bom", mas é usado solo, assim mesmo: "Que tal tava o churra?" "Trídi".¹⁶⁹

trilegal

Forma usual de elogio para qualquer coisa positiva ou pessoa considerada legal, correta, agradável, etc.¹⁷⁰

Específico de um modo de habitar e linguajar a existência – a “nossa língua” refere-se ao porto-alegrês, ou seja, língua falada na cidade de Porto Alegre –, tri significa muito, intensidade. Para tudo aquilo que demanda mais – mais força, mais potência, mais afirmação –, usa-se o tri. Tri é exaltação, entusiasmo, ânimo e veemência. Tri chega a ser, algumas vezes,

¹⁶⁸ FISCHER, Luís Augusto. *Bá tché, dicionário temático*. 2 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000. p.139.

¹⁶⁹ FISCHER. *Op. cit.*, 2000, p.139.

¹⁷⁰ FISCHER. *Op. cit.*, 2000, p.140.

peremptoriedade. Além disso, o tri remete, adoravelmente, ao trídí e ao trilegal; a tudo aquilo que causa êxtase, deleite, entusiasmo e encanto. Enfim, o tri é tri, é trídí, é trilegal. É trilegal porque permite o transbordamento dos sentidos. É trídí porque atende a uma passionalidade. É tri porque expõe a exacerbação daquilo que toca.

Exemplos conceitualmente objetivos de adequada aplicação do tri são difíceis de enunciar. O tri não se presta a descrições, classificações e previsões apriorísticas. Quando exposto, o tri é contingencial. O “sorvete tribom”, o “jogo tridisputado”, “a mulher trigostosa”, a “comida triruim”, ou o “sujeito tripentelho” são sempre fortuitos. Podem, ou não, ser tri. Depende do evento, do encontro, daquilo que devém de determinado acontecimento. E isso não significa que o tri seja meramente subjetivo, mas é que ele escapa a delimitações prévias. Talvez sua única demanda seja essa mesma, a da paixão e a da intensidade. É preciso certa dose de arrebatamento para afirmar o tri. Sem isso, ele não se aplica. Mas o que é certamente tri, trídí ou trilegal, não há como delimitar. O tri e seus desdobramentos são ocasionais e ocasionados por aquilo que acontece.

Contudo, arrisco mencionar um exemplo onde o tri poderia ser aplicado com primor e excelência. Trata-se de Friedrich Nietzsche, e de sua filosofia intempestiva (ou feita a marteladas). Para quem nunca ouviu falar do filósofo de Sils-Maria, poder-se-ia dizer, em breves linhas, que Nietzsche foi aquele que disse sim à vida, afirmando a exuberância trágica da existência. Fazendo emergir pensamentos no limiar de todos os sentidos, só acreditava em um deus que soubesse dançar, e dizia ser necessário ter o caos dentro de si para poder dar à luz uma estrela bailarina. Insolentemente, Nietzsche instigou a transvaloração de todos os valores, suspendeu o sujeito, o tempo e a própria filosofia. Animado por Dionísio, foi pungente com o cristianismo, a metafísica, a psicologia e todo e qualquer saber movido pela má consciência, pelo ressentimento, pela moral dos fracos e pelo arrependimento. Mensageiro

do super-homem, precursor do eterno retorno, pressagiador do caos, do abismo e do limite da existência, Nietzsche afirmou, para além do bem e do mal, o riso, a criação, a dor, o sofrimento, a solidão, o amor, o prazer e a potência. Filósofo maldito, desordenou o próprio campo que lhe deu substrato, e criou uma filosofia errante, ousada, voraz e indigesta. E, mesmo desacreditado, difamado ou injuriado por muitos, produziu efeitos que até hoje se atualizam, possíveis de serem sentidos nas palavras de Gilles Deleuze: “graças a Nietzsche, descobrimos o intempestivo como sentido mais profundo que o tempo e a eternidade: a Filosofia não é Filosofia da História, nem Filosofia do eterno, mas intempestiva, sempre e só intempestiva”¹⁷¹. Como é possível perceber, o que vem de Nietzsche é excessivo, demasiado, desmedido e exagerado. É intenso, exuberante, sobejo e delirante. Enfim, Nietzsche é tri. E, se apetece, é também trídi, trilegal.

A mim, sem dúvida, Nietzsche apetece. Cada vez mais ele se me apresenta como muito trídi para pensar a vida – essa tragédia de habitar a existência. Nos últimos tempos, não costumo sair de uma leitura ou de uma conversa com sua filosofia sem sentir alguma espécie de comoção: seja isso traduzido em espanto, perturbação, riso, leveza, introspecção ou balbúrdia. Nietzsche, com seu delírio e sua exuberância, consegue revirar minhas entranhas, desorganizando e desencadeando uma série de estranhamentos e pensamentos até então inauditos. Ainda mais quando trata da liberdade; questão que me é muito cara desde sempre. Em suas considerações sobre isso que chamamos de liberdade, Nietzsche instiga, provoca, remexe e agita todos os sentidos que, até então, eu tinha sido capaz de atribuir à palavra. Depois dele, a liberdade tornou-se ainda mais tri para mim; mais trilegal do que já fora anteriormente.

¹⁷¹ DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a. p.18.

Tentando partilhar algo desse sentimento, descrevo, a seguir, algumas considerações sobre o modo como a filosofia nietzschiana pensa a liberdade, esse seu jeito tri de ver e dizer essa palavra tantas vezes repetida, tantas vezes enunciada, tantas vezes aclamada que, por vezes, chega a parecer vazia e impossível de ser pronunciada. Tais considerações encontram-se tecidas em interlocução com os apontamentos do próprio filósofo sobre o tema, mas não por isso deixam de recorrer a alguns de seus comentadores que, mais especificamente, debruçaram-se sobre a questão da liberdade.

Pois bem. Para começar, um gesto; gesto imprescindível para entrar no espírito, no clima e no tom da filosofia nietzschiana. Portanto, aí vai a deixa: pensar a liberdade como acontecimento, evento, instante ou ruptura intempestiva. Desistir de qualquer tentativa de permanência, duração, constância ou estabilidade. Celebrá-la enquanto acaso, imprevisto e improvisado. Não buscá-la, planejá-la, ordená-la ou fixá-la. Abandonar estratégias para alcançá-la, fundamentos para enquadrá-la, bases para determiná-la. Não atrelá-la ao sujeito, à vontade, ao conhecimento ou à consciência. Suspender o próprio sujeito, sua ação e suposta intencionalidade. Afastar-se do tempo linear e de toda remissão ao passado, presente ou futuro. Abrir-se. Entregar-se. Expor-se. Arriscar-se. Obrigar-se. Jogar e jogar-se. Criar. Estar-se na experiência da liberdade.

Ao modo de Deleuze¹⁷², eis aí uma possibilidade para rachar a liberdade. Ou, como diria Michel Foucault¹⁷³, jogar com ela. Ou, ainda, libertá-la, como aponta Jorge Larrosa¹⁷⁴. Em suma, trata-se de exercitar um pensar sobre a liberdade ao arrancá-la de seu lugar comum – esse ao lado da

¹⁷² Cf. DELEUZE, Gilles. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

¹⁷³ Cf. FOUCAULT, Michel. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. In: _____. *Hermenéutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1994. p.105-142.

¹⁷⁴ Cf. LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Org.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335. E, ainda, LARROSA, Jorge. A libertação da liberdade. Para além do sujeito. In: _____. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p.81-126.

história, da moral, do sujeito, da razão, da crítica, do conhecimento, da consciência –, e lançá-la ao intervalo de um salto¹⁷⁵. Não o lugar de onde se salta, nem àquele onde se chega, mas no meio. *Intermezzo*. Expor-se ao risco do salto para que, talvez, ela aconteça, devenida. Não decidi-la ou arranjá-la. Apenas deixar e deixar-se para que ela suceda. Ou não.

Afirmar a liberdade nesse registro significa abrir um espaço. Não se trata de almejar um estado de liberdade, um dia futuro mais livre ou diferente do que aí está. Tampouco, trata-se de agir desta ou daquela maneira para poder conquistá-la, transformando aquilo que já se vive. Ao contrário: trata-se de, sem decisão, agência ou projeto racional, “ser passivo”¹⁷⁶. Passivo por não tentar possuir a liberdade, mas por deixar-se possuir por ela. Ao abrir esse espaço para a liberdade, poderia dar-se a sua afirmação, mesmo sem saber o que ela é ou significa.

A partir daí, qualquer tentativa de imposição de uma ordem, causa ou prerrogativa tornar-se-ia um impeditivo à manifestação da liberdade. A liberdade rachada, jogada e libertada não poderia ser submetida à vontade. Esta seria força, intensidade, potencialidade. Não poderia ser plano, objetivo ou meta. A liberdade escaparia a qualquer um desses empreendimentos de captura e zombaria de toda vontade calculista e utilitária. Poderia ser desejada, sim, desde que sem nenhuma condicionalidade. Tratar-se-ia de uma liberdade sem garantias causais ou finais.

Inspirando-se em uma espécie de pensamento estético apontado pela filosofia nietzschiana, poder-se-ia dizer que essa forma de pensar a liberdade nada teria a ver com o sujeito, a temporalidade linear ou o planejamento racional. Também não se encontraria ao lado do conhecimento, do saber, da disciplina ou da crítica. Esta estaria muito mais próxima de um jogo de forças,

¹⁷⁵ Cf. HEIDEGGER *apud* LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.106.

¹⁷⁶ Cf. LARROSA. *Op. cit.*, 2002b; BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

de uma fissura no tempo-realidade vividos, de uma criação e improvisação ininterruptas. O portal da liberdade poderia ser atravessado por meio da *poiesis*, visto que esta tenderia mais para o lado da arte e da estética, e menos para a ciência e a razão.

Talvez para que o saltar se torne mais leve seja preciso, em primeiro lugar, livrar-se do sujeito. Para pensar a liberdade em outros termos, seria preciso desprendê-la de qualquer registro subjetivo, personalista ou identitário. A liberdade não poderia ser pensada como causa, efeito ou reação de qualquer ação exclusivamente humana ou de alguma vontade pessoal e individual. O sujeito não seria sua fonte, seu agente, sua origem ou seu fim. A liberdade não pertenceria ao sujeito. No mínimo, qualquer alusão ao sujeito deveria ser diluída na primazia da força, da intensidade e do gládio. Antes do sujeito, a potência.

Em Nietzsche, o sujeito como substrato de qualquer modo de existência – e neste caso específico, da liberdade – consistiria em uma falácia. A “alma”, o “eu”, o “espírito”, a “consciência” e a “razão” – geralmente grafadas com aspas – nada mais seriam do que noções sem referente. A pretensa natureza humana teria sido assim erigida pela moral, pela religião e pelo conhecimento. No entanto, como expressões dessa suposta natureza, significariam apenas o resultado de um processo de arbitrariedade lingüística, moral, filosófica e religiosa. Para ele, o sujeito e todas as suas derivadas, inclusive a idéia de sujeito-livre, viriam a ser significados como “o mais sólido artigo de fé sobre a terra”¹⁷⁷, tornando-se “sínteses abstratas”, “preconceitos” e “superstições”¹⁷⁸, criados para impedir a manifestação das forças.

¹⁷⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998. p.37.

¹⁷⁸ Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como filosofar com o martelo*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

Nesse caso, a ação seria tudo; a ação como força. Sobre a força, Nietzsche diz: “um *quantum* de força equivale a um mesmo *quantum* de impulso, vontade, atividade”, mas não à atividade subjetiva. A partir daí, afirma que “apenas sob a sedução da linguagem (e dos erros fundamentais da razão que nela se petrificaram), a qual entende ou mal-entende que todo atuar é determinado por um atuante, um ‘sujeito’, é que pode parecer diferente”. A força prescindiria do sujeito. E, por isso mesmo, ele afirma que “não existe ‘ser’ por trás do fazer, do atuar, do devir; o ‘agente’ é uma ficção acrescentada à ação”, e a ação “é tudo”¹⁷⁹.

Dizendo não existir um substrato pessoal por trás da ação, da vontade e do impulso, nem um substrato pessoal por trás da liberdade como potência, Nietzsche remete à impossibilidade do livre arbítrio como faculdade essencial do humano e desdobra tal construção como uma tentativa moral de culpar e responsabilizar os sujeitos pela expressão da força. Diz que a força só poderia ser expressa por ela mesma, não por meio de um ato humano consciente, e que não existiria a possibilidade subjetiva de decidir ou escolher entre agir ou não agir. A força, independente da vontade de um sujeito, manifestar-se-ia de qualquer forma. Seria impossível controlá-la, assim como a liberdade rachada. O sujeito não seria esse ser soberano capaz de poder arbitrar sobre a liberdade, chegando ao ponto de fazer escolhas entre o emprego ou não da força.

A respeito do livre arbítrio, Nietzsche diz que “os homens foram pensados como ‘livres’, para que pudessem ser julgados e punidos – para que pudessem ser *culpados*”. Para isso, continua, “toda ação *precisaria* ser considerada como desejada, a origem de toda a ação como estando situada na consciência”. Dessa forma, afirma ele, “onde quer que as responsabilidades sejam procuradas, aí costuma estar em ação o instinto de *querer punir e julgar*”, despojando-se, nesse movimento, “o vir-a-ser de sua inocência, quando se

¹⁷⁹ NIETZSCHE. *Op. cit.*, 1998, p.36.

reconduziram os diversos modos de ser à vontade, às intenções, aos atos de responsabilidade”. Assim, a doutrina da vontade teria sido “inventada essencialmente em função das punições, isto é, em função do *querer-estabelecer-a-culpa*”¹⁸⁰.

Para Miguel Angel de Barrenechea, a concepção do livre arbítrio, em Nietzsche, “surge do desejo de poder ser operativo, independente, autônomo, da fantasia orgulhosa de que somos diferentes da natureza, de que podemos impor nossas forças à cega mobilidade do devir”, ou, ainda, de que o livre arbítrio seria um “‘falso’ atributo que leva a crer que o homem age conforme os seus desejos, que ele é causa de fatos, independente das forças naturais”¹⁸¹. Tal análise aponta para uma crítica do sujeito como substância determinante das coisas que acontecem e para a refutação de qualquer evento como resultado de uma ação humana intencionada. A liberdade, então, não poderia ser consequência de determinado agir humano. Qualquer agência tida como independente ou desprendida do jogo constante das forças constituiria uma vontade de afirmação do sujeito soberano, desligado do movimento do devir; mas não uma possibilidade de manifestação da liberdade.

Para esse comentador, “Nietzsche não nega a liberdade” ao refutar a noção de livre arbítrio, mas “contesta sua compreensão moral”, no momento em que esta se coloca atrelada ao substrato do sujeito. Ao analisar a produção do filósofo no que diz respeito à liberdade, Barrenechea afirma, a partir do discurso nietzschiano, que “a moral, a religião e a metafísica consideram o homem livre, dotado de uma suposta vontade autônoma, no intuito de torná-lo imputável pelos seus atos, arrogando-se o direito de julgá-lo e condená-lo”. Tal movimento seria considerado uma “tradição normativa”, que empregaria

¹⁸⁰ NIETZSCHE. *Op. cit.*, 2000, p.49.

¹⁸¹ BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.25.

“conceitos abstratos” como sujeito, vontade, causalidade, “com a finalidade oculta de controlar as ações dos homens”¹⁸².

No que diz respeito à moral, Nietzsche diz que esta constitui “a melhor maneira de levar a humanidade pelo nariz”¹⁸³. Assim, pergunta: “que sentido têm aqueles conceitos mentirosos, os conceitos *auxiliares* de moral, ‘alma’, ‘espírito’, ‘livre arbítrio’, ‘Deus’, senão o de arruinar fisiologicamente a humanidade?”¹⁸⁴. A tentativa moral que institui o eu como substrato situar-se-ia no impulso de controlar a intensidade da vida, de resistir à potência dos acontecimentos, de atribuir responsabilidade e culpa aos sujeitos pelos movimentos impetuosos do devir. Sendo assim, o ser ou não ser livre poderia ser imputado ao sujeito como uma competência ou incapacidade própria, o que acabaria por exaltar a suposta vontade de alguns empreendida na busca pela sua liberdade ou culpabilizar a incompetência de outros pela fraqueza de suas ações.

Ao analisar a genealogia nietzschiana do sujeito, Viviane Mosé destaca a vontade como uma das noções que compõem o “processo de produção da subjetividade”. Para essa comentadora, a vontade subjetiva remeteria a algo interior, íntimo e particular de um sujeito, o que permitiria pensá-lo como um ser uno e diferenciado dos outros e do mundo. Neste caso, a autora afirma que “a noção de vontade, ao fundar a interioridade, instaura a distinção entre um mundo interior e um mundo exterior”, o que torna viável pensar o sujeito como um ser que age autonomamente sobre o mundo. Com a divisão marcada pela interioridade e pela exterioridade, o mundo exterior tornou-se “o mundo interpretado na perspectiva do sujeito que compreende a si mesmo como interioridade”, o que culminou na sentença de que, agora, “o homem

¹⁸² BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.15.

¹⁸³ NIETZSCHE, Friedrich. *O Anticristo*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1997. p.68.

¹⁸⁴ NIETZSCHE, Friedrich. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995. p.80.

não se percebe mais *como* mundo; ele agora é um agente *no* mundo, ele atua porque está *em relação* com o mundo”¹⁸⁵. Mundo e sujeito, dessa forma, tornam-se distintos, dando margem a coisificar a liberdade como algo que se tem, se exerce, se faz, se constrói ou se busca pela via do agir subjetivo em sua relação com o mundo.

No entanto, Nietzsche diz que o homem jamais será “a conseqüência de uma intenção própria, de uma vontade, de uma finalidade”, tornando-se “absurdo querer fazer *rolar* sua existência em direção a uma finalidade qualquer”¹⁸⁶. Daí advém a impossibilidade de pensar o sujeito como uma unidade capaz de manifestar a essência íntima e profunda de sua vontade. A vontade única do sujeito, tida como motivo do agir ou como querer individual, na perspectiva nietzschiana, não poderia ser desassociada da potência e da intensidade da vida e do mundo. Para Nietzsche, “em todo querer existe, primeiro, uma pluralidade de sensações, a saber, a sensação do estado que se *deixa*, a sensação do estado para o qual se *vai*, a sensação desse ‘deixar’ e ‘ir’ mesmo”, havendo, ainda, “uma sensação muscular concomitante que, mesmo sem movimentarmos ‘braços e pernas’, entra em jogo tão logo ‘queremos’”. Sendo assim, continua, “a vontade não é apenas um complexo de sentir e pensar, mas sobretudo um *afeto*: aquele afeto de comando”¹⁸⁷.

Atentando para esse aforismo, Mosé analisa que, “ao considerar essa complexidade, Nietzsche desacredita a existência de um autor por trás da ação”, tomando a vontade não como causalidade pautada no substrato do sujeito, mas como “resultado de um jogo de forças” que se encontra presente “não somente no querer humano, mas em toda manifestação da vida”¹⁸⁸. Em

¹⁸⁵ MOSÉ, Viviane. Nietzsche e a genealogia do sujeito. In: PIMENTA, Olímpio; BARRENECHEA, Miguel Angel (Orgs.). *Assim falou Nietzsche*. Ouro Preto: 7 Letras, 1999. p.188-200. p.192.

¹⁸⁶ NIETZSCHE. *Op. cit.*, 2000, p.50.

¹⁸⁷ NIETZSCHE, Friedrich. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992. p.24.

¹⁸⁸ MOSÉ. *Op. cit.*, 1999, p.193.

Nietzsche, isto constituiria a vontade de potência. A vontade de potência, na perspectiva nietzschiana, caracterizar-se-ia como “essência da vida”, como movimento das “forças espontâneas, agressivas, expansivas, criadoras de novas formas, interpretações e direções”¹⁸⁹, atravessando aquilo que chamamos de sujeito, mas não partindo originariamente dele. Tal vontade de potência seria “operante em todo acontecer”, e o afeto de comando pautaria a luta dessas forças.

A questão, como diz Mosé, estaria em considerar que a vontade de potência significaria “mando e obediência”, visto que, na intensidade do afeto de comando, “a pluralidade do querer implica em que nós ao mesmo tempo sejamos a parte que comanda e a que obedece”. A partir daí, afirma: “para que um querer se torne manifesto é preciso que diversos outros ‘quereres’ sejam subjugados”, o que deriva na assertiva de que “não há unidade do querer, mas uma vitória de determinadas forças sobre outras”. Sendo assim, “a vontade não existe, existem vontades”¹⁹⁰, ou, como diria Nietzsche, “pontuações de vontade que constantemente aumentam ou perdem sua potência”¹⁹¹. Tais considerações levam a pensar a impossibilidade da livre vontade subjetiva, visto que esta “não é uma causa, mas um produto, um resultado”, e por isso “a impossibilidade da crença no livre arbítrio”¹⁹².

A dissociação entre vontade e sujeito, e a vinculação da vontade às lutas de forças que se dão na intensidade da vida e do devir, permite pensar a liberdade como vontade de potência, como algo que acontece, mas que não depende de nossas ações, de nossos cálculos e de nosso controle. Nessa direção, não poderíamos, de antemão, saber e conhecer o que viria a ser tal acontecer. Como evento, a liberdade não poderia ser premeditada ou predisposta. Em última análise, ao significá-la como potência e afastá-la de

¹⁸⁹ NIETZSCHE. *Op. cit.*, 1998, p.67.

¹⁹⁰ MOSÉ. *Op. cit.*, 1999, p.193.

¹⁹¹ NIETZSCHE, *apud* MOSÉ. *Op. cit.*, 1999, p.193.

¹⁹² MOSÉ. *Op. cit.*, 1999, p.193.

qualquer noção que tenha como substrato a vontade subjetiva, torna-se impossível ter uma idéia anterior de como a liberdade viria a se manifestar no combate das forças. A liberdade como potência pulsaria independentemente de nossas ações e de nossos querereres. Ela atravessaria a existência, de forma que seria impossível apreendê-la, compreendê-la ou racionalizá-la.

É baseado na filosofia nietzschiana que Jorge Larrosa, no livro *Nietzsche e a educação*¹⁹³, aponta para a libertação da liberdade. Para esse comentador, o abandono do sujeito no que diz respeito à liberdade constituiria em “libertar-se da liberdade do sujeito para abrir a liberdade do ser”. Nesse registro, a liberdade deixaria de ser “a liberdade de um ente”, já que não pertenceria “ao ôntico como pertencem a causalidade e a subjetividade”. A liberdade seria “algo que não se pode realizar, nem produzir, nem fabricar, nem garantir, nem defender”¹⁹⁴, visto que nossa vontade, nosso saber, nosso querer, nosso eu, nossa ação ou nossa consciência não a demarcariam, constituiriam, originariam ou produziriam. Para Larrosa, nessa libertação da liberdade não seria o “homem enquanto sujeito aquele que possui a liberdade, senão que é enquanto que se liberta de seu ser-sujeito, de seu saber, de seu poder e de sua vontade, que o homem entra em relação com a liberdade”. Por isso, conclui, “a liberdade seria então algo com o qual podemos entrar em relação, mas não algo que podemos ter ou possuir, não algo do qual pudéssemos nos apropriar”¹⁹⁵.

Portanto, a tarefa de rachar, jogar ou libertar a liberdade seria a de “manter a liberdade como aquilo que não podemos querer, como aquilo que não depende da nossa vontade, de nossos projetos ou de nossas intenções, como aquilo que só pode aparecer quando suspendemos a nossa vontade”¹⁹⁶,

¹⁹³ LARROSA, Jorge. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

¹⁹⁴ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.104.

¹⁹⁵ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.105.

¹⁹⁶ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.105.

já que, como diz Mosé, “quando o homem deixa de ser princípio ordenador, quando deixa de acreditar na unidade da sua vontade, ele retoma seu lugar, como mundo, como vontade de potência”. Esse sujeito, diz a autora, “que vive a multiplicidade do seu querer é aquele que enfrenta o desconhecido de sua vontade e não impede a luta”¹⁹⁷, deixando que a liberdade se apresente em toda a sua intensidade, desconhecimento e possibilidade.

Além de livrar-se do sujeito como substância, para pensar a liberdade em termos nietzschianos seria necessário não atrelá-la ao tempo cronológico, encadeado na história progressiva. Esta, portanto, não residiria nem no presente, nem no passado, nem no futuro, escapando de qualquer regularidade que ligasse, inevitavelmente, um ponto a outro da história. A liberdade dar-se-ia no instante, no agora, no intempestivo. Aconteceria no êxtase do tempo, no momento, num átimo eterno. Eterno porque é sempre força, movimento. Átimo porque é sempre súbito, atravessamento. A liberdade dar-se-ia “na irrupção da temporalidade linear e cumulativa da história, isto é, na descontinuidade, na fissura”¹⁹⁸. A liberdade seria, então, atemporal e intemporal. E o tempo da liberdade seria o devir.

Para isso, faz-se necessário pensar que a liberdade não esteve presente em um dia passado, quando o sujeito, os povos ou o mundo viviam um estado puro, feliz ou não maculado pela descrença, pelas aflições atuais, pela dor e pelo sofrimento. A liberdade não poderia ser remetida a esse estado anterior, algo como “éramos felizes e não sabíamos”, “vivíamos livres e nos aprisionamos”, “gozávamos a liberdade e a perdemos”. A liberdade não teria acontecido plenamente em tempos idos, sendo rara no presente e, por isso, incessantemente procurada, retomada, reconquistada ou reencontrada. A liberdade não pertenceria ao passado, ao que já foi, àquilo que já houve algum dia.

¹⁹⁷ MOSÉ. *Op. cit.*, 1999, p.199.

¹⁹⁸ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.83.

Também não seria possível pensar a liberdade em um futuro, acalentado pela esperança de um dia chegar a alcançá-la, o que nos faria manter a busca incessante por um além do hoje vivido. A liberdade não estaria no depois. Em um dia que virá depois. Depois que nos conscientizarmos, depois que nos apropriarmos de nós mesmos, depois que dominarmos nossas incertezas, nossas dúvidas, nossas lacunas, nossas faltas. A liberdade não seria o prêmio recebido por um projeto empreendido e bem sucedido de procura e diligência. Ela não constituiria a merecida recompensa atingida depois de um trabalho ascético efetivado sobre si mesmo, sobre os outros e sobre o mundo. A liberdade não estaria adiante de nós. Adiante da própria vida.

No presente, a liberdade também não poderia ser pensada. Em um presente que resulta de um passado e remete a um futuro. Não seria possível pensar que hoje somos mais livres do que já fomos ontem e, conseqüentemente, que seremos ainda mais livres amanhã. Tornar-se-ia até estranho pensar que hoje somos mais livres do que antes, porque sabemos mais, porque criticamos mais, porque conhecemos mais, porque podemos mais, porque nos preocupamos e atentamos mais, ou porque ignoramos menos, desconhecemos, nos enganamos ou erramos menos. A liberdade não poderia ser medida pelo mais ou menos do que vivemos, somos ou nos tornamos. A liberdade não pairaria, plena, nos tempos presentes.

Em suma, a liberdade não poderia ser localizada em um determinado espaço-tempo da história. A liberdade não seria um lugar, um estado, um ambiente ou uma atmosfera que sitiaria nossa existência ou que pairaria sobre nossos pensamentos, instituições, idéias e práticas. Da mesma forma, a liberdade não seria uma qualidade ou um atributo aplicado aos seres, às coisas, às ações. Expressões como um país, um lugar, uma terra ou uma sociedade livres, um sujeito livre, um pensamento, uma teoria ou um comportamento

livres, causariam estranhamento à liberdade como potência. A liberdade não poderia ser retida em nenhum e por nenhum objeto.

Caso a liberdade tivesse um lugar, esse seria um não-lugar, sem sedimentação ou determinação, sem fixidez. Se ela tivesse um saber, talvez esse fosse um não-saber, ou um saber não racional, não operativo, não utilitário, não calculado. Se tivesse uma ação, seria a da passividade, a do deixar-se, a do entregar-se. E, caso tivesse um sujeito, seria um sujeito livre de si mesmo, abandonado de si mesmo, desprovido de sua vontade, sua consciência, seu domínio, seu controle. A liberdade perverteria as categorias de lugar, saber, sujeito e, especificamente, de todas essas atreladas a um tempo vivido, a uma temporalidade. Desfiguraria o caminho progressivo da história e transtornaria qualquer enlace acumulativo. Ela não seria processo. Não seria caminho a ser percorrido. Não seria aspiração. Não seria evolução. A liberdade não seria consequência de nada que a preceda. Não seria causa de nada que lhe resulte. Não seria fundamento de nada presente. A liberdade seria contingência.

Se, ainda assim, para algum efeito de entendimento – caso isso fosse possível –, tivéssemos que dispor ou situar a liberdade em algum espaço-tempo, talvez esta habitasse o lugar do devir, do porvir, do vir-a-ser ou até mesmo do agora, do instante. Quando Larrosa se refere à liberdade libertada¹⁹⁹, a partir das três metamorfoses de Nietzsche²⁰⁰, este fala da abertura ao devir, ao porvir, à “possibilidade de um salto que não está regrado pelo futuro, nem pelo futuro projeto, nem pelo futuro guia, nem pelo futuro promessa, nem pelo futuro ideal, nem pelo futuro consumação, nem pelo futuro realização”. Diz que a criança de Nietzsche, fazendo alusão à liberdade, “abre um devir que não é senão o espaço de uma liberdade sem garantias, de uma liberdade que não se sustenta mais sobre nada, de uma liberdade trágica,

¹⁹⁹ Cf. LARROSA. *Op. cit.*, 2002b.

²⁰⁰ Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zaratustra*. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

de uma liberdade que não pertence à história”, mas que inauguraria “um novo começo, de uma liberdade libertada”. Sendo assim, afirma que “sob o signo da criança, a liberdade não é outra coisa senão a abertura de um porvir que não está determinado nem por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade”, que não dependeria de “nós mesmos” e que não estaria determinada “pelo que somos”, mas que se indeterminaria “no que vimos a ser”. A liberdade seria “a experiência da novidade, da transgressão, do ir além do que somos, da invenção de novas possibilidades de vida”²⁰¹. A liberdade, para Larrosa, “algo cuja essência reside, ou se guarda, ou permanece, ou se mantém, em reserva, em uma região, ou em um espaço que só se pode vislumbrar desde o lugar de um salto”²⁰², não seria apenas “o prolongamento de nós mesmos no tempo, mas o acontecimento de algo que sempre vai mais longe, algo que traz ao ser aquilo que não era, um resultado livre, aberto e desconhecido”²⁰³.

Já sobre o devir, poder-se-ia dizer que este não é. O devir não pode ser caracterizado pelo verbo ser. O devir apenas pode ser pensado, em toda sua intensidade, como sendo, como acontecendo, como sucedendo. Quando pensamos em devir, poderíamos pensar em possibilidades. O devir não corresponde à identificação, à imitação, à semelhança ou à própria imaginação. O devir é um rizoma e comporta uma infinidade de linhas e dimensões intensas que não podem ser reduzidas. Assim como a liberdade.

O devir está sempre no meio. Ele não se encontra fora de nós. Ele não é exterior às coisas. Ele não é o outro. O outro sujeito, o outro tempo, a outra agência. Isso porque o devir não se constitui por sujeitos, formas, tempos ou objetos. Não é possível reconhecer o devir no saber racional, no especificamente humano, na progressão da história ou em qualquer outro ponto fixo ou fixado. Mais precisamente, o devir jamais se encontra em um

²⁰¹ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.117.

²⁰² LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.106.

²⁰³ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.117.

suposto ponto. O devir é entre-pontos. O espaço do salto. Ele é meio, é estar-entre, é passar-entre. Deleuze e Guattari dizem que “o devir está sempre no meio, só se pode pegá-lo no meio. Um devir não é um nem dois, nem relação de dois, mas entre dois, fronteira ou linha de fuga, de queda, perpendicular aos dois”²⁰⁴.

Sendo assim, ao pensar a liberdade articulando-a ao devir, pensa-se em movimento. Todo aquele movimento de desterritorialização do ponto, pelo qual a linha liberta-se e atravessa o ponto, corta os acontecimentos e quebra as formas. Tal movimento não possui começo nem fim. Trata-se de um movimento incansável e interminável. Sua origem primeva e seu destino final são inexistentes. Sua causa e seu efeito são inapreensíveis. O devir não é fixo ou estático. No entanto, o devir constitui arranjos que poderiam ser considerados “fixos” ou estratos que poderiam ser pensados “estáticos”. Porém, nem os arranjos nem os estratos capturam o devir, o aprisionam ou o retêm. Pelo contrário: é o próprio devir que, ao produzi-los, também os embaralha, os desestrutura e os põe em movimento.

A partir daí, poder-se-ia dizer que a liberdade seria movimento, devir; estaria em constante agitação, deslocamento; situar-se-ia no meio, no entre; mas não seria um caminho ou um ponto de partida ou chegada. Ela até poderia chegar a produzir breves arranjos como esse do suposto sujeito-livre, mas tal sujeito jamais capturaria a liberdade em si. A liberdade poderia chegar a atravessá-lo, a afetá-lo, mas não poderia fixar-se nele. O sujeito não seria seu ponto. O tempo não seria seu caminho. A liberdade não teria um caminho. Não teria nem caminhos. A liberdade não poderia ser percorrida. Não seria possível marchar sobre a via ou pela trilha da liberdade. Por isso, esta se torna imprevista e imprevisível. Por isso, é transitória, provisória e inconstante. A liberdade, no registro do tempo programado e sucessivo,

²⁰⁴ DELEUZE, Gilles; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997. p.91.

poderia ser considerada caótica. E de nada adiantaria qualquer tentativa para ordenar esse caos. Seu movimento não poderia ser governado e disciplinado. A liberdade seria, ela mesma, desordenada.

Desenvolvendo o pensamento sobre a libertação da liberdade em outro texto, que parte, especificamente, da produção do filósofo Michel Foucault, Larrosa²⁰⁵ diz que “a liberdade foucaultiana não é captura racional, reflexiva e global da realidade, por parte de um sujeito soberano com vistas a dominá-la, mas que está, ao contrário, do lado do acontecimento, da experimentação, da transgressão, da ruptura, da criação”. Assim, Larrosa aponta a revolução, “ou, melhor, a vontade de revolução, a impaciência pela revolução, o entusiasmo pela revolução”. Nesse sentido, a revolução não seria “racional”, não teria “a ver com a realização da razão na história, nem sequer com o resultado de um cálculo de possibilidades”. A revolução, comenta, “não pertence à história, mas interrompe a história e inaugura um novo começo”, sendo que, “sob o signo da revolução, a liberdade não é outra coisa senão a possibilidade de um por-vir que não está determinado por nosso saber, nem por nosso poder, nem por nossa vontade”; de um por-vir, conclui, “que não está determinado por aquilo que somos (pelo presente), mas que permaneça indeterminado naquilo que viermos a ser (na atualidade)”²⁰⁶.

É Foucault que, a partir de Nietzsche, permite pensar em uma libertação da liberdade; libertação que remeteria a uma liberdade como acontecimento, como abertura ao devir e, conseqüentemente, como algo que não se dá na história progressiva. Isso porque, no texto *Nietzsche, a genealogia e a história*²⁰⁷, Foucault faz uma crítica à história tradicional, dizendo que a genealogia nietzschiana se opõe a “uma história que teria por função recolher em uma totalidade bem fechada sobre si mesma a diversidade, enfim reduzida,

²⁰⁵ Cf. LARROSA. *Op. cit.*, 2000.

²⁰⁶ LARROSA. *Op. cit.*, 2000, p.332.

²⁰⁷ FOUCAULT, Michel. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. 12. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p.15-37.

do tempo”²⁰⁸. Ele afirma que Nietzsche toma a “história tradicional” como aquela “que tende a dissolver o acontecimento singular em uma continuidade ideal”, o que permite opor o “sentido histórico como Nietzsche o entende” como sendo aquele da “história efetiva”, da “que faz ressurgir o acontecimento no que ele pode ter de único e agudo”. Nessa direção, esse Foucault nietzschiano diz que “é preciso entender por acontecimento não uma decisão, um tratado, um reino, ou uma batalha, mas uma relação de forças que se inverte”, sendo que tais forças “não se manifestam como formas sucessivas de uma intenção primordial; como também não têm aspecto de resultado”; mas aparecem “sempre na álea singular do acontecimento”²⁰⁹.

A princípio, Foucault disse ter “sempre desconfiado (...) do tema geral da libertação”, visto que, se esse não for tratado “com algumas precauções e no interior de determinados limites”, acaba-se correndo o risco “de recorrer à idéia de que existe uma natureza ou um fundamento humano que se encontra mascarado, alienado ou aprisionado em e por mecanismos de repressão como conseqüência de um determinado número de processos históricos, econômicos e sociais”²¹⁰. A partir daí, Foucault afirma que “a liberdade é uma prática” e que esta “nunca é assegurada pelas leis e instituições que visam garanti-la”. A liberdade viria a ser “aquilo que precisa ser exercido”, nunca podendo “ser inerte à estrutura das coisas garantir o exercício da liberdade”. Para Foucault, “a garantia da liberdade é a liberdade”²¹¹. Por isto, Foucault desfamiliariza a liberdade da temporalidade acumulativa e linear, das instituições, das agências e de todas as noções que se proponham a garanti-la, distanciando-se, também, de qualquer articulação que remeta a liberdade a concepções fixas de sujeito, história, saber, poder e verdade. Para Foucault, antes de tratar a liberdade como algo teleológico, fixo ou garantido, deve-se

²⁰⁸ FOUCAULT. *Op. cit.*, 1996, p.26.

²⁰⁹ FOUCAULT. *Op. cit.*, 1996, p.28.

²¹⁰ FOUCAULT. *Op. cit.*, 1994, p.107.

²¹¹ FOUCAULT *apud* RAJCHMAN, John. *Eros e verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993. p.130.

pensar em práticas; “práticas de liberdade”²¹², que só podem ser garantidas pelo próprio devir inconstante, potente e inapreensível da liberdade.

No que diz respeito a esse devir ou porvir da liberdade, a essa impossibilidade de fundamento ou de garantia da liberdade apontada por Foucault, Larrosa diz que “Foucault fala às vezes da liberdade, mas sem nunca tematizá-la”, e atribui tal indeterminação a uma suposição: como se Foucault “suspeitasse de que a idéia de liberdade, como a de história, está demasiadamente ligada a uma ontologia da subjetividade”²¹³. John Rajchman também afirma que Foucault não chegou a tematizar ou trabalhar com a questão da liberdade de modo específico ou circunscrito, quando diz que esta “não figura com destaque em suas próprias referências a sua obra nem na literatura secundária sobre ela”. No entanto, afirma que “a questão da liberdade aparece constantemente em Foucault, mesmo quando apenas de um modo tácito”: “a liberdade de Foucault não é libertação, um processo com um fim”, nem tampouco “é uma liberdade no sentido de algo que cada pessoa possui individualmente”. Segundo Rajchman, a liberdade, em Foucault, “é o infundável questionamento da experiência constituída”²¹⁴. Em relação a tal falta de determinação na produção foucaultiana no que tange à liberdade, Larrosa aproxima-se de Rajchman, quando diz que Foucault “nomeia a liberdade, mas não a determina ou, melhor, a nomeia in-de-terminando-a, no próprio gesto de deixá-la sem terminar e sem de-terminar, no gesto de deixá-la in-de-terminada, isso é, aberta e livre”. Assim, continua, “Foucault deixa livre o espaço da liberdade, a possibilidade da liberdade, a experiência da liberdade”²¹⁵. Enfim, a liberdade que Foucault, Larrosa e Rajchman arriscam pensar, a partir da filosofia nietzschiana, viria a ser essa liberdade aberta, livre, que devém, que advém, que sucede, que acontece, para além do tempo, da

²¹² FOUCAULT. *Op. cit.*, 1994, p.110.

²¹³ LARROSA. *Op. cit.*, 2000, p.331.

²¹⁴ RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987. p.12.

²¹⁵ LARROSA. *Op. cit.*, 2000, p.334.

história, do sujeito, do saber e da vontade. Essa liberdade não dura, não é constante, não é permanente; ela seria provisória e fugaz, fluida e transiente.

Se quiséssemos atribuir uma ordem à fluidez e à fugacidade da liberdade, talvez essa fosse a da desordem do movimento; e tal movimento seria o da criação, da invenção e da experimentação – do que decorreriam novas formas de pensar, de estar e de valorar. Para pensarmos a liberdade em termos nietzschianos – libertada do sujeito e de sua agência, do tempo linear e sucessivo –, talvez tornar-se-ia necessário remeter-se a um tipo de arte que nunca atingiria uma forma definitiva, mas que interminavelmente se faria e se desfaria no movimento, refletindo a luta das forças, no eterno processo do vir-a-ser.

Sendo assim, para a liberdade caberia o criar, o inventar e o experimentar. Caberia folgar, jogar, brincar. Caberia, também, “artista” descontraidamente, despreziosamente, desmedidamente. Jogar só por jogar. Criar só por criar. Inventar só por inventar. Não para transformar o presente, não para construir o futuro, não para voltar ao passado. Experimentar sem o dever da conquista, sem o imperativo do planejamento, sem a vontade da garantia. Folgar a decisão, a resolução, a determinação. Comprometer-se apenas com o movimento do jogo, com a efervescência da brincadeira, com a ebulição da arte. Tal seria o imperativo da liberdade.

Nesse sentido, a arte e a criação nada teriam a ver com a definição de objetivos a serem alcançados, com metas a serem estabelecidas ou com planos a serem traçados. Também, não se trataria de pensá-las como a expressão única de um sujeito que exerce sua vontade de criar ou de “artista”; assim como não poderiam ser reduzidas a uma única forma de expressão, como a literatura, a pintura, a música ou a escultura. Essa arte-criação que viria a se fazer no movimento da liberdade sugeriria a multiplicidade indeterminada de

novas possibilidades que devêm, e que de modo algum poderiam ser pensadas de antemão.

Para Deleuze, criar seria “aligeirar a vida (...), descarregar a vida, inventar novas possibilidades de vida”²¹⁶. No entanto, tal invenção jamais poderia ser apreendida, visto que a vida, em toda a sua potencialidade, não poderia ser apreendida. Como vontade de potência, como dinâmica da própria superação e afirmação da vida, a criação abriria, então, o espaço-meio para que a liberdade se manifestasse, mesmo sem saber anteriormente como e em que isso vai resultar. Criar seria, portanto, gerar, procriar, dar à luz, engendrar e concretizar no mundo, na terra, no existir e no agora aquilo de mais inusitado e imprevisível; aquilo que, a princípio, não teria nome, destino e controle. A criação deviria da sintonia com o jogo das forças, que nunca poderiam ser reguladas por nenhum sujeito, por nenhuma razão, por nenhuma consciência.

Talvez a arte e a criação sejam, do mesmo modo e em um só tempo, a forma mais própria para entregar-se ao devir, para celebrar a liberdade, para, como diz Larrosa, “entrar em relação” com a liberdade²¹⁷. A arte e a criação, neste caso, poderiam tornar-se maneiras de afirmação do jogo das forças. Assim, o artista-criador-afirmador do jogo das forças isentar-se-ia dos fardos do passado, do compromisso com o presente e da conjectura do futuro. Ele independeria de qualquer localização na história linear, habitando plenamente o agora, o instante e o momento em que, descontraidamente, joga e se joga às forças do devir. O lúdico artista não olharia para trás, para frente ou para o presente temporalizado; dedicar-se-ia apenas ao jogo e a ele entregar-se-ia sem nenhum dever ou culpa. Somente a alegria de jogar o impulsionaria.

Assim sendo, lançar possibilidades, abrir perspectivas e convocar a uma multiplicidade de interpretações poderiam vir a ser resultados-processo da

²¹⁶ DELEUZE, Gilles. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994. p.19.

²¹⁷ LARROSA. *Op. cit.*, 2002b, p.105.

criação artística. Porém, estas não estariam comprometidas com a crença em um além mundo, com a esperança de algo que deveria ser, mas que ainda não é, com a fuga da inexorabilidade das forças que não podem ser controladas. Antes de tentar reduzir e deter o implacável jogo das forças, a criação artística brincaria com elas, sem nada pedir como resultado final previamente imaginado. Qualquer expectativa de antemão delimitada não seria mais do que uma forma de desistir da liberdade. A liberdade como criação não predeterminaria nada, apenas entregar-se-ia à imanência da vida.

Isentando-se do passado, do presente e do futuro, ocupando-se apenas com o instante e com o agora, com o jogo pelo jogo e com a criação pela criação, mesmo parecendo paradoxal, o artista criador não produziria essas novas possibilidades do vir a ser a partir do nada, a partir de um querer unilateral de sua vontade ou de uma suposta potência demiúrgica. Tal artista movimentar-se-ia atravessado pela vontade de potência, pela “vontade vital, inesgotável e criadora” que é constrangida a “superar-se a si mesma até ao infinito”²¹⁸. Para criar, o artista precisaria ser fecundado pelas forças do mundo, tornando-se passivo e, dessa forma, conseguindo agir de um modo não determinado.

Ao não partir de um eu solipsista ou de um distanciamento das forças e da intensidade do mundo, o criador tornar-se-ia a própria força e potência das pulsões do mundo. Expondo-se à intensidade da vontade de potência, o artista criador deixar-se-ia embriagar pelo movimento e, no movimento, agiria. Porém, sua atividade seria passiva, no momento em que se deixaria levar pelo fluxo das forças. Caberia ao artista afirmar o movimento, mas não tentar cercá-lo ou contê-lo. Harmonizar-se-ia com ele, inclusive com a luta e a agonia produzidas no embate das forças. O artista criador, em sua passividade, agiria de modos não antevistos ou prognosticados.

²¹⁸ Cf. NIETZSCHE. *Op. cit.*, s.d.

Em Nietzsche, há “uma convergência significativa entre as noções de terra, mundo, vida e vontade de potência”. Todas elas viriam aludir “ao jogo das forças, às pulsões intramundanas que permeiam os movimentos do universo”²¹⁹. A partir daí, seria possível dizer que toda criação precisaria realizar-se no mundo, na terra, na vida. A partir daí, seria possível pensar que a liberdade só poderia acontecer nesse registro. O ser somente poderia “artistar” a existência no encontro apaixonado com as forças da terra. Ser-terra, ser-mundo, ser-força. Tornar-se intensidade vital. Nada que remetesse a um além mundo, nada que afirmasse a separação ou a oposição do ser e do mundo. Assim, a liberdade como criação seria exercida “pelo homem *na* terra e não *além* da terra”²²⁰.

Para Barrenechea, o artista imerso nas forças do mundo, o criador tornado força e terra “*entrega-se* amorosamente ao universo, abre-se, plenamente, às pulsões vitais, que valorizam *através* dele”. Em tal “passividade”, ele atinge sua mais profunda *atividade*” pois, “ao permanecer fiel à terra, ele se liberta, criando novas tábuas”²²¹. Essa criação de novas tábuas de valores, de novas possibilidades de vida, de novas formas de ser e de estar não aniquilariam aquilo que já foi ou aquilo que é. A criação de novas tábuas surgiria da aceitação e da celebração do inexorável, da postura afirmativa em frente ao jogo e à intensidade do mundo, fazendo com que tal afirmação permitisse superar qualquer ressentimento em relação ao passado, qualquer enfraquecimento no que diz respeito ao presente e qualquer predeterminação com vistas a um futuro. Aquele que se expusesse e aderisse à imanência do mundo poderia outorgar ao agora um valor superlativo, trazendo para o instante a força da eternidade, mas sem a necessidade de ressentir-se com a negação daquilo que já passou ou a preocupação com o que virá.

²¹⁹ BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.92

²²⁰ BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.96

²²¹ BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.96

Ao pensar sobre a arte e a criação, diz Nietzsche: “querer liberta, pois querer é criar”²²². A princípio, esse fragmento parece remeter ao sujeito, ao livre arbítrio, à vontade e à ação de querer algo. Ao que tudo indica, podendo querer autonomamente criar, poderíamos nos libertar. No entanto, não se trata disso. Nietzsche “elimina qualquer resíduo normativo da noção de liberdade, aproximando-a da estética”²²³. Não se trata, portanto, de prescrever ao sujeito a busca por um querer individual e descolado das forças do mundo que o levaria a criar e, conseqüentemente, a se libertar. Trata-se de querer entregar-se, de querer ser passivo, de querer expor-se, de querer, inclusive, abandonar-se como sujeito-substância, sujeito-fundamento, sujeito-causalidade. A liberdade só poderia ser experimentada por esse sujeito já livre de si mesmo, no momento em que este se disponibilizasse a sintonizar com a dança das forças, com as transformações da vontade de potência, com as oscilações das pulsões da terra, e o jogo seria a forma de “seguir as nuances do universo dionisíaco que se faz e se refaz continuamente”²²⁴.

Em última análise, a criação gerada no movimento da liberdade só poderia existir como possibilidade. Depois de suspender o sujeito como substância ou fundamento de qualquer evento no mundo, de escapar de um pertencimento ao tempo como história sucessiva e cumulativa, de abandonar qualquer demanda por garantias, resultados ou conseqüências prévias e de afirmar o jogo das forças no que ele tem de indeterminado e impreciso, poder-se-ia dizer que a liberdade seria capaz de criar e de “artistar” novas maneiras de atentar para a existência. No entanto, essas novas maneiras não estariam na ordem do já imaginado, do já dito ou do já esperado; estariam no plano das possibilidades mesmas.

Arriscar-se, portanto, seria o único modo de entrar em relação com a liberdade, com o movimento, com o devir; deixando-se tornar, assim,

²²² NIETZSCHE. *Op. cit.*, s.d., p.212

²²³ BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.124

²²⁴ BARRENECHEA. *Op. cit.*, 2000, p.124

liberdade, movimento e devir. A exposição a tudo o que atravessa, corta e afeta seria fundamental para a criação de novas possibilidades de existência. Não seria possível afirmar a liberdade estabelecendo algumas precauções ou tentando diminuir taxas de desconcerto, desalinho ou desordem. A liberdade não teria um porto seguro, assim como a criação, nesse mesmo registro produzida, não teria salvaguardas, sucessos e abonos garantidos. A liberdade, o movimento, a criação, a exposição ao jogo das forças não permitiria ressalvas racionais, calculadas, intencionais ou interessadas. A questão seria afirmar a liberdade e deixar-se nela, com o muito de incerteza aí contido, e não tentar remetê-la a um fundamento, a uma causalidade, a uma ordem preestabelecida. Para afirmar a liberdade, seria necessário livrar-se de qualquer cautela.

No entanto, o mais curioso e, talvez, o mais paradoxal é que, para entregar-se livremente a essa liberdade que se dá na intensidade da vida, para criar e “artistar” modos e maneiras inauditos e insólitos de existência, seria necessário obrigar-se à liberdade. A liberdade exigiria a obrigação. Obrigação ao mundo, à vida, ao momento, ao evento, ao instante, às forças. Haveria que se ter, no movimento da liberdade, uma obrigação e uma obediência às potencialidades do mundo. Essa liberdade estética, sem qualquer resíduo normativo que demande um sujeito, uma história, uma ação ou qualquer outro fundamento, demanda obrigação. É mister para a liberdade abrir-se, arriscar-se, expor-se, aventurar-se, desacautelar-se, jogar-se, lançar-se, mover-se, despenhar-se e sair-se. É mister, para a liberdade, deixar-se. Deixar-se fluir, deixar-se tocar, deixar-se atravessar, deixar-se afetar, deixar-se tornar. E é nessa afirmação de obediência às forças do mundo, é nessa obrigação que a liberdade demanda, que se pode prever a criação de algo não previsto.

Ao fim destas considerações, não resisto perguntar: Nietzsche é ou não é tri? Não é isso que ele afirmou – e o que foi dito a partir daí –, intenso, exuberante e arrebatador? Com sua filosofia intempestiva ele não agita e

estremece tudo aquilo que chamamos de vida e de existência? O que ele deu a pensar não nos põe a pensar o que pensamos hoje sobre sujeito, mundo, tempo e liberdade?

Para mim, repito que sim. Principalmente no que diz respeito à liberdade. E, ainda mais, no que diz respeito ao pensamento sobre a liberdade no campo educacional. Apaixonada que sou por educação e pedagogia, não consigo deixar de pensar o que seria dessas duas se pensadas, mesmo que por um instante, nessa inspiração da filosofia nietzschiana. Não consigo deixar de perguntar-me, por exemplo, o que seria da pedagogia libertadora freireana, ícone da liberdade no campo da Educação, se cotejada com essa filosofia intempestiva. Suportaria? Resistiria? Agüentaria? Seria possível a exposição para a criação de um algo não previsto no interior dos pressupostos da pedagogia libertadora freireana? Sustentaria tal pedagogia o encontro apaixonado com as forças da terra; a dissipação do sujeito fundante; a abertura ao devir, ao vir-a-ser, ao porvir; e a exposição à imanência do mundo, ao evento criativo e à possibilidade de libertação da liberdade que daí advêm? Em caso afirmativo, continuaria sendo esta uma pedagogia, no sentido ordinário do termo?

Por vezes, tenho certeza que não. A filosofia nietzschiana e, especificamente, aquilo que daí desdobrou-se sobre a liberdade, não permitiriam a permanência de uma pedagogia que, intencionalmente, se autoproclamasse libertadora e emancipatória. De saída, a coisa toda começaria mal, muito mal. Além do mais, a pedagogia libertadora freireana se funda em um sujeito da ação racional e consciente; em um mundo condicionado pelas ações de tal sujeito e, ainda, em uma liberdade que necessita ser planejada, calculada, buscada e projetada. Logo, não haveria modo que harmonizasse a pedagogia libertadora freireana com qualquer pensamento inspirado na filosofia nietzschiana. Provavelmente, Nietzsche diria que a pedagogia libertadora freireana é fraca, ressentida; isso porque não afirma o que aí está,

porque quer culpar a existência, porque não se arrisca no jogo das forças, porque não consegue obrigar-se, deixar-se e abandonar-se na possibilidade de invenção e de criação daquilo que não se pode controlar, não se pode saber, não se pode prever.

No entanto, ainda insisto em uma certa aproximação. E não porque me pareça possível aplicar tal pensamento intempestivo ao campo educacional, no sentido de operacionalizar, cumprir ou realizar, pragmaticamente, imagens, aforismos ou percepções de Nietzsche. A filosofia nietzschiana, ou pós-nietzschiana, não se presta ao uso e à utilidade efetiva e eficiente. Contudo, no caso da pedagogia libertadora freireana, creio que essa exuberância toda poderia figurar como um sopro, um alento, uma espécie de sussurro a oxigenar intenções, ações e processos. Há belezas na pedagogia libertadora freireana. Há, no mínimo, ocupações com a temática da liberdade. Há considerações sobre a vida, sobre aquilo que ocorre na existência, sobre isso que acontece quando habitamos a educação. Porém, tais considerações são demasiado densas, carregadas de consciência, razão, responsabilidade, engajamento, crítica, discussão e luta. A pedagogia libertadora freireana parece não dar descanso para a possibilidade do não-saber, do caos e do acaso. Mas, talvez, um pouco do espírito da liberdade pensada por Nietzsche, e a partir de Nietzsche, possa, entre uma densidade e outra, tornar a própria pedagogia libertadora freireana mais leve. E, por que não dizer, mais tri, mais trídí, trilegal.

O livro de Jacques Rancière, intitulado *O mestre ignorante*²²⁵, constitui uma verdadeira pérola para pensar a educação e a pedagogia. Ali, Rancière conta a história de Joseph Jacotot, um jovem pedagogo francês que viveu no início do século XIX. Por essas andanças imprevisíveis que compõem a educação e a docência, Jacotot acabou propondo uma pedagogia um tanto irreverente, que tinha como um de seus objetivos o ensino daquilo que se ignora. No mínimo, proposição inusitada no campo pedagógico. Ainda mais para o início daquele século.

A aventura de Joseph Jacotot começou quando o jovem mestre francófono, até então leitor de literatura francesa e professor de Retórica, Análise, Ideologia e Línguas Antigas, Direito, bem como de Matemáticas Puras e Transcendentes, se viu tendo que ministrar aulas a um grupo de alunos holandeses. Considerando que esses alunos dominavam o francês ou que Jacotot fosse falante do holandês, a princípio tal encontro não causaria maiores transtornos. Mas não era esse o caso. Jacotot era um completo desconhecedor da língua de seus alunos, tanto quanto esses ignoravam a de seu professor. Logo, dado o contexto da época, tratava-se de uma relação educativa impossível. Como exercer a docência e ensinar algo a alguém, se não há o mínimo laço comum – qual seja, o da língua –, para permitir a transmissão, a explicação, a compreensão e a apreensão de um saber ou de um conhecimento? Como se ensina e como se aprende quando a comunicação entre aquele que explica e aquele que compreende encontra-se vetada? Tratava-se, sem dúvida, de uma tarefa hercúlea, praticamente irrealizável. Mas, contrariando a impossibilidade anunciada, o encontro vivido por Jacotot e seus alunos mostrou-se surpreendente.

²²⁵ RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante*: cinco lições sobre a emancipação intelectual. Tradução de Lillian do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

Conta o livro de Rancière que foi a partir do impasse provocado por esse encontro que o mestre ignorante deu início à construção de sua própria pedagogia. Em um primeiro momento, Jacotot depurou da dificuldade apresentada a constatação de que “a explicação é o mito da pedagogia”²²⁶, e daí desdobrou suas análises e práticas. Para ele estava claro que, ao longo do tempo, o “ato essencial do mestre”²²⁷ transformou-se na tarefa de explicar, transmitir, formar e educar, restando aos alunos a pecha da incapacidade de compreender sozinhos e a conseqüente dependência da elucidação salvadora de um mestre explicador. Explicar e compreender constituiriam, dessa forma, os dois lados da moeda pedagógica: para que os incapazes de compreender algo por si mesmos possam finalmente compreender, a explicação de alguém que já compreendeu tornar-se-ia necessária. E, para Jacotot, todo o sistema explicativo que perpassaria a pedagogia partia da premissa da existência de dois mundos, de duas inteligências: o mundo dos que sabem e o mundo dos que desconhecem; a inteligência superior dos primeiros e a inteligência inferior dos segundos.

À face de tal constatação, Jacotot se propôs a problematizar o sistema explicativo que atravessa a pedagogia. E foi partindo de tal problematização que ele passou a afirmar que “a explicação não é necessária para socorrer uma incapacidade de compreender”; ao invés disso, seria essa suposta incapacidade “a ficção estruturante da concepção explicadora de mundo”. Segundo Rancière, Jacotot dizia que “é o explicador que tem necessidade do incapaz, e não o contrário, é ele que constitui o incapaz como tal”, o que conduziu à afirmação de que “explicar alguma coisa a alguém é, antes de mais nada, demonstrar-lhe que não pode compreendê-la por si só”. Por isso, Jacotot pressupunha que a explicação, “antes de ser o ato do pedagogo (...) é o mito da pedagogia, a parábola de um mundo dividido em espíritos sábios e espíritos

²²⁶ RANCIÈRE. *Op. cit.*, 2002, p.23.

²²⁷ RANCIÈRE. *Op. cit.*, 2002, p.19.

ignorantes, espíritos maduros e imaturos, capazes e incapazes, inteligentes e bobos”²²⁸.

Mas a verdadeira surpresa de Jacotot se apresentou quando, após a constatação e a problematização operadas, ele passou a inverter a lógica do sistema explicador, propondo-se a “ensinar outra coisa além de seu próprio saber: ensinar o que ignorava”. A partir de então, o mestre chegou a se dedicar, inclusive, “a ensinar duas matérias em que a sua incompetência era patente”²²⁹, como a pintura e o piano. Basicamente²³⁰, toda essa irreverência de Jacotot pautava-se em três grandes extravagâncias para o pensamento educacional de sua época, quais sejam: aquela que diz respeito à premissa de que a pedagogia deve deixar de explicar, abstendo-se de todo impulso explicador; uma segunda, que se refere ao propósito de que, no ato educativo, deve-se ensinar aquilo que não se sabe, aquilo que não se tem, aquilo que não se conhece; e, finalmente, uma terceira, que contempla a idéia de que a educação deve estar pautada no imprevisto, nos caminhos do acaso, na ausência do plano, do trajeto e do traçado. Pelo que conta Rancière, foram esses alguns dos princípios da pedagogia instituída por Joseph Jacotot – pedagogia essa pensada e operacionalizada a partir do encontro com os alunos holandeses.

Pois bem. Os demais desdobramentos das andanças educativas de Joseph Jacotot, contadas por Jacques Rancière, agora deixam de constituir centralidade para esta escritura. Até porque, Rancière privilegia, em boa parte do livro, a importância das implicações políticas e sociais da pedagogia do

²²⁸ RANCIÈRE. *Op. cit.*, 2002, p.23-24.

²²⁹ RANCIÈRE. *Op. cit.*, 2002, p.33.

²³⁰ Para uma análise mais detalhada das extravagâncias do mestre, Cf. LARROSA, Jorge. Educação e diminuição. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004, p.265-294; SKLIAR, Carlos B. La futilidad de la explicación, la lección de los poetas y los laberintos de una pedagogía pesimista. Notas acerca del Maestro Ignorante de Jacques Rancière. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Medellín, Colombia, 2003, v. XV, n. 36, p. 69-82; bem como a seção *Debates*, intitulada *Lições de um ignorante. Resonancias*, na revista brasileira *Educação e Sociedade*. Cf. *Educação & Sociedade*. Campinas, 2003, v.24, n.82.

mestre ignorante²³¹, sem deter-se tanto em sua desorientadora metodologia. Contudo, a questão central aqui é que Joseph Jacotot instituiu um modo de pensar a pedagogia completamente desconcertante; visto que a relação ensino-aprendizagem desprovida de saberes e conhecimentos prévios, explicações e compreensões, planejamentos e projeções, não constitui, exatamente, isso que costumamos chamar de pedagogia. Sendo assim, o que daí se torna significativo é a corroboração do que diz Rancière a respeito dessa pedagogia pouco ortodoxa, enunciando-a como algo “bem mais do que apenas um artigo, entre tantos, no grande museu de curiosidades pedagógicas”. Ele diz tratar-se de “uma voz solitária que, em um movimento vital da constituição dos ideais, das práticas e das instituições que ainda governam nosso presente, ergueu-se como uma dissonância inaudita”; uma dissonância a partir da qual “não se pode mais construir qualquer harmonia da instituição pedagógica e que, portanto, é preciso esquecer, para poder continuar a edificar escolas, programas e pedagogias”. Porém, mesmo que o esquecimento de tal desarmonia se faça necessário para que possamos seguir adiante com nossos pedagogismos de todo tipo, Rancière adverte que, talvez, e em certos momentos, ainda seja preciso escutar a dissonância da pedagogia de Joseph Jacotot, para que “o ato de ensinar jamais perca inteiramente a consciência dos paradoxos que lhe oferecem sentido”²³².

O ato de ensinar, definitivamente, é paradoxal. A pedagogia mesma é paradoxal. Até porque a pedagogia não é uma, singular e indivisível. Atualmente, por exemplo, sabe-se que há pedagogias e pedagogias, e que nem todas endossam os mesmos pressupostos e operam nos mesmos registros. O próprio termo, que aponta para uma ciência da educação, na maior parte das vezes acaba sendo adjetivado em função de uma distinção ou de uma

²³¹ O livro de Jacques Rancière se refere a considerações políticas e sociais que emergem das oposições entre “embrutecimento” e “emancipação”, “igualdades” e “desigualdades” das inteligências, bem como a argumentações tecidas por Jacotot em torno da constituição de um “Ensino Universal”, que não privilegiasse hierarquias, mas, sim, reduzisse as desigualdades. Cf. RANCIÈRE. *Op. cit.*, 2002.

²³² RANCIÈRE. *Op. cit.*, 2002, p.9.

caracterização que particularizam seu aparecimento. Busca-se, sempre que possível, deixar claro de que pedagogia se trata, ou de que concepções de educação e de ensino-aprendizagem se trata.

No entanto, costuma-se demandar de qualquer pedagogia uma certa teorização educacional; um método ou aportes de ensino que atentem ao objetivo de alguma aprendizagem; uma série de preceitos ordenadores que procurem delinear ou até problematizar o processo educativo; ou, ainda, a atenção no que tange ao ato de ensinar e de aprender, de explicar e de compreender. Isso tudo sem considerar uma discussão mais longa, referida e criteriosa sobre a emergência ou a proveniência do campo pedagógico; sobre as práticas discursivas que lhe dão visibilidade; sobre os deslocamentos, as rupturas e as discontinuidades que perpassam sua história e seu existir; ou sobre o espaço sitiado pela própria pedagogia – seja a escola, a família, a mídia, a cultura, os movimentos sociais, a linguagem ou qualquer outra forma de delimitação. Contudo, ao pensar em pedagogia, infere-se que algo se ensina e algo se aprende; entende-se que conteúdos, saberes, conhecimentos, valores, sentidos, modos de ser, dizer, ver, pensar e agir são transmitidos e postos à prova, em xeque, em luta e em movimento; e que alguém encontra-se aí implicado, afetado e atravessado, no alvoroço de toda essa agitação.

Por isso a idéia de que há pedagogias e pedagogias. No que tange à educação, aquilo que é privilegiado, enfatizado, almejado, proposto ou problematizado altera-se de uma a outra pedagogia. Nem todas ancoram-se nas mesmas premissas, produzem os mesmos efeitos de sentido ou elaboram as mesmas metodologias. Constituindo-se como ciências ou teorias educacionais, as pedagogias parecem ter a educação como objeto comum, mas, a partir daí, ramificam-se de diversas formas. Só em *Teoria cultural e educação*²³³ – vocabulário crítico que se propõe a “mapear o campo dos

²³³ Cf. SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

discursos teóricos contemporâneos em Educação”²³⁴ –, Tomaz Tadeu da Silva aponta sete pedagogias, a princípio, distintas: a pedagogia histórico-crítica, de Demerval Saviani; a pedagogia cultural inspirada nas análises do campo dos Estudos Culturais; a pedagogia libertária proclamada pelo discurso anarquista; a pedagogia racional nomeada por Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron; a pedagogia *queer* relacionada aos estudos gays e lésbicos; a pedagogia da possibilidade ideada por Henry Giroux e, por fim, como não poderia deixar de ser, a pedagogia crítica, que tem como um de seus marcos a educação libertadora instaurada por Paulo Freire. Todas estas apresentam-se como singulares, fundamentando-se em teorizações filosóficas, antropológicas, sociológicas, políticas ou econômicas variadas, mantendo como motivo de unidade e identificação o fato de instituírem-se e nomearem-se “pedagogias”, e de se proporem a discutir a educação e seus desdobramentos.

À margem das pedagogias já referidas, também encontra-se no campo educacional uma outra pedagogia: a pedagogia profana. Articulada por meio de escritos que, quando organizados, compuseram um livro com esse mesmo título, talvez a pedagogia profana não caracterize, exatamente, a instituição de uma nova pedagogia; mas, seguramente, a adjetivação constitui uma espécie de convite ou de provocação que leva a profanar, infringir, tratar com irreverência ou de modo nem tão disciplinado o próprio campo pedagógico. Isso porque Jorge Larrosa, autor de *Pedagogia profana*²³⁵, atenta em seu livro para a inquietação de que, atualmente, “o discurso pedagógico dominante (...) está nos parecendo impronunciável”; que “as palavras comuns começam a nos parecer sem qualquer sabor ou a nos soar irremediavelmente falsas e vazias”; e que, “cada vez mais, temos a sensação de que temos de aprender de novo a pensar e escrever, ainda que para isso tenhamos de nos separar da segurança dos saberes, dos métodos e das linguagens que já possuímos (e que nos

²³⁴ SILVA. *Op. cit.*, 2000, p.10.

²³⁵ Cf. LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

possuem)”²³⁶. Nessa direção, Larrosa diz pensar que “o maior perigo para a Pedagogia de hoje está na arrogância dos que sabem”; “na soberba dos proprietários de certezas”; “na boa consciência dos moralistas de toda espécie”; “na tranqüilidade dos que já sabem o que dizer aí ou o que se deve fazer” e, por fim, “na segurança dos especialistas em respostas e soluções”. Assim, diz pensar, também, “que agora o urgente é recolocar as perguntas, reencontrar as dúvidas e mobilizar as inquietudes”²³⁷, com o propósito de “tentar trabalhar no campo pedagógico pensando e escrevendo de uma forma que se pretende indisciplinada, insegura e imprópria”²³⁸.

Deixando-me tocar pela urgência sugerida por Jorge Larrosa em *Pedagogia profana* e ainda sob o efeito da escuta dissonante provocada por Jacques Rancière em *O mestre ignorante*, penso na pedagogia libertadora freireana. Quiçá seja por demais excessivo afirmar que a pedagogia de Paulo Freire pauta-se pela exigência da explicação, pela existência de um mundo dividido em espíritos sábios e ignorantes, capazes e incapazes, ou de que esta conteria a arrogância do saber, a soberba das certezas, a boa consciência moral, a tranqüilidade do que se deve dizer ou fazer, como também a segurança das respostas e soluções. Até porque, quando Larrosa considerou isso como sendo o maior perigo para a Pedagogia, ou quando Jacotot se referia à explicação como sendo o maior mito pedagógico, provavelmente nenhum dos dois tinha em mente a pedagogia freireana. No entanto, eu a tenho; e a tentação de remeter-me a ela ao ler e sentir os apontamentos desses dois autores é bastante forte. Mesmo sabendo que o próprio Freire opunha-se veementemente às hierarquizações entre alunos e professores, às certezas, aos absolutismos ou à arrogância – como, por exemplo, quando afirmava que “quem ensina aprende ao ensinar e quem aprende ensina ao aprender”²³⁹, que

²³⁶ LARROSA. *Op. cit.*, 1998, p.7.

²³⁷ LARROSA. *Op. cit.*, 1998, p.8.

²³⁸ LARROSA. *Op. cit.*, 1998, p.7.

²³⁹ FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a. p.25.

não deveríamos estar “demasiado certos de nossas certezas”²⁴⁰, ou criticava a “arrogância farisaica e malvada”²⁴¹ –, sua pedagogia ainda parece se propor a dividir o mundo entre aqueles ainda não críticos e conscientes e alguns outros que já o são; a prescrever o que deve ser dito e feito em educação; bem como parece se propor a indicar modos de ser e de pensar no campo educacional. E, todavia, a pedagogia libertadora freireana mostra-se bastante segura em relação às suas próprias certezas.

A pedagogia de Paulo Freire possui, por exemplo, a certeza do sujeito humano e da sua vocação ontológica do ser mais; afirma a consciência e a conscientização como conceitos necessários à educação transformadora; implica o diálogo como imprescindível para qualquer relação pedagógica que se diga progressista; estabelece a práxis como indispensável para a mudança da educação e da sociedade; proclama a história, o mundo e a realidade como preceitos que, mesmo não sendo inexoráveis, alicerçam a existência e a agência humanas; estabelece o sonho, a utopia, a fé, a amorosidade e a ética como condições fundamentais de todo ato educativo; e, dentre outras convicções, propõe-se a efetivar-se na permanente busca da libertação dos indivíduos e da sociedade. Sendo assim, poder-se-ia sustentar que a pedagogia libertadora freireana, por mais que flexibilize ou condene determinadas certezas, parte de algumas que, no interior de seu discurso, nem chega a questionar, mobilizar ou muito menos abandonar. Pelo contrário: reitera-as e as repete com mínimos deslocamentos ao longo de seus mais de cinquenta anos de existência.

Para Nilcéa Lemos Pelandré, por exemplo, a pedagogia freireana “fundamenta-se em conhecimentos que são submetidos a uma postura crítica diante da realidade e dos indivíduos”, não esquecendo que “a noção de diálogo, aprender com o outro, e a de interdisciplinaridade são essenciais a

²⁴⁰ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.30.

²⁴¹ FREIRE. *Op. cit.*, 1997a, p.103.

essa prática libertadora”²⁴². Já para Carlos Alberto Torres, “a pedagogia de Paulo Freire tem profundas raízes culturais”; “recebe o melhor da tradição filosófica contemporânea”; “nutre-se do método dialético de conhecimento, reivindicando o valor da abstração historicamente determinada”; “contém as técnicas mais apuradas da prática cultural e empírica” e “inspira-se nas ideologias mais fundamentais e mais provocadoras dos movimentos histórico-sociais e políticos atuais”. Para esse comentador, trata-se de “uma pedagogia científica em que a dimensão epistemológica se conjuga com a dimensão gnosiológica para fundamentar uma antropologia política que revaloriza dois instantes cruciais do acontecer social contemporâneo: a consciência e a história”²⁴³. Moacir Gadotti, por sua vez, diz que “a obra de Paulo Freire não é um livro de receitas”²⁴⁴, mas garante que “os métodos novos” instaurados por Freire, nos quais “alunos e professores aprendem juntos”, contando com a “participação do sujeito da aprendizagem no processo de construção do conhecimento”, mostraram-se mais “eficientes” e “eficazes”²⁴⁵. Michael Apple, por fim, diz que para Freire “uma educação que não estivesse ligada a lutas pela emancipação e contra a exploração não merecia o rótulo de ‘educação’”²⁴⁶, o que corrobora a afirmação de Torres, para quem a pedagogia freireana é uma “pedagogia política”, por ser uma “pedagogia ética e utópica para a mudança social”²⁴⁷.

Estes são apenas alguns comentários a respeito da produção freireana e que, de maneira alguma, resumem a extensão de seus ditames. No entanto,

²⁴² PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002. p.44

²⁴³ TORRES, Carlos Alberto. *A práxis educativa de Paulo Freire: antologia*. São Paulo: Loyola, 1979. p.5.

²⁴⁴ GADOTTI, Moacir. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996c. p.69-115. p.77

²⁴⁵ GADOTTI. *Op. cit.*, 1996c, p.83.

²⁴⁶ APPLE, Michael. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p.21-45. p.23

²⁴⁷ TORRES, Carlos Alberto. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 47-67. p.50

configuram-se como exemplos de que a pedagogia freireana possui, sim, determinadas certezas, no momento em que parte de alguns pressupostos, dirige-se a certos fins e, para isso, propõe formas de pensar e agir, no que tange ao ato educativo. Parte, nesses exemplos, da dialética, da tradição filosófica contemporânea e de uma concepção política, ética e utópica da educação para, assim, dirigir-se à emancipação, à transformação e à mudança social, tomando como meios, para torná-las viáveis, o diálogo, a interdisciplinaridade, a postura crítica perante a realidade e os indivíduos, e a participação do sujeito no processo educativo. Tudo isso como métodos eficientes e eficazes para o alcance de seus objetivos libertadores.

Como disse anteriormente, há pedagogias e pedagogias. Há, dentre tantas, a pedagogia libertadora freireana que, mesmo negando-se ao dogmatismo inflexível ou não se colocando como doutrina a ser seguida, parte de certas certezas e prescreve maneiras de ser e de agir. E há, também, as dissonâncias de uma pedagogia irreverente que conta com o não-saber e o imprevisto, bem como o ensejo de uma pedagogia profana que lança a possibilidade de transgredir, desacatar ou afrontar qualquer segurança de qualquer pedagogia instaurada. A partir daí, teço algumas possibilidades para pensar as afirmações instituídas pela pedagogia libertadora freireana, a fim de arriscar a criação de outros modos de habitar o campo pedagógico que, provavelmente, poderiam ser considerados como menos seguros, estáveis e organizados. Para isso, creio que talvez seja necessário iniciar pela dúvida e estranhamento das próprias certezas da pedagogia libertadora freireana; ou, se preferível, lançar-lhe um olhar um tanto de soslaio, de esguelha, como alguém que lhe dá um pouco as costas porque acaba atentando para outras questões diferente daquelas que ela confirma, prescreve, prevê e anuncia. Em outras palavras, creio que talvez seja necessário tratar de suspender a agência de seu sujeito racional e consciente, irromper sua linearidade histórica e libertar sua própria liberdade desse projeto previamente planejado, objetivado e

demarcado; ou, se preferível, abrir-lhe um espaço para o inusitado, o inaudito e o imprevisível.

Conste que esse movimento de criação de outros modos de habitar o campo pedagógico não constitui o auspício da substituição da pedagogia freireana por outra considerada melhor e nem mesmo a vontade de que essa seja tornada prescindível, irrelevante ou desacreditada. Também não se trata, em última análise, de desprezar e eliminar a pedagogia de Freire ou renunciar a ela. Trata-se de deixar de pensar e operar no interior das seguranças da pedagogia libertadora freireana para, então, pensar em outras possibilidades; possibilidades essas que quiçá permitam uma espécie de alívio em relação ao tanto de investimento que a pedagogia de Freire demanda. A partir daí, não mais a pedagogia freireana com sua triadicidade sujeito-mundo-liberdade. Não mais a pedagogia freireana com seus ditames, caminhos e projetos. Não mais a pedagogia freireana como bloco, unidade ou sistema fechado. Mas, sim, a abertura da pedagogia libertadora freireana a outras invenções e criações que a exponham a novos pensares, dizeres e significações. Uma espécie de enfraquecimento de sua vontade assertiva e prescritiva, que permita o encontro desta com uma profusão de multiplicidades de sentidos que talvez possam, ou não, vir a calhar com os modos de ser de tal pedagogia.

E a primeira coisa que me ocorre nessa direção é a questão mesma do encontro. O encontro parece algo bastante potente para pensar qualquer pedagogia, mesmo que no caso específico desta escrita trate-se da pedagogia libertadora freireana. Foi a partir de um encontro inusitado que Jacotot criou sua pedagogia dissonante; é de separação e reencontro que fala Larrosa ao instigar a profanação do campo pedagógico; e é também o encontro entre os sujeitos e o mundo que marca a pedagogia de Paulo Freire. Ou seja, de uma maneira ou de outra, o encontro aponta para a condição dessas pedagogias e, ao que tudo indica, para que a educação e a pedagogia possam se dar, há que se ter encontros.

No entanto, pergunto: seria possível pensar a pedagogia libertadora freireana apenas a partir do pressuposto do encontro? Ou, mais especificamente, seria possível privilegiar o encontro pelo encontro, abstendo-se das delimitações prévias daquilo que se encontra, bem como da finalidade, causalidade ou utilidade de qualquer encontro acontecido no lastro de tal pedagogia? Dispensando alguns pressupostos, poder-se-ia dizer que em todo e qualquer encontro engendrado no campo pedagógico acham-se, além de sujeitos, realidades, saberes, objetivos, pensamentos, idéias e projetos, uma série de intensidades nem tão fáceis de prever, descrever e nomear. E são essas intensidades que põem em risco as certezas da própria pedagogia. Quando o encontro acontece, potências, fluxos e forças das mais diversas ordens e das mais distintas naturezas apresentam-se e aí se implicam, dobram e desdobram. Tornar-se-ia plausível, então, pensar a pedagogia freireana partindo da possibilidade de existência de um encontro que se dá em um plano bem mais amplo do que aquele no qual ela costumeiramente se inscreve, ou seja, no plano indecível e imprevisível do encontro? Considerando que, de antemão, a pedagogia libertadora freireana privilegia o encontro de sujeitos racionais com uma realidade objetiva, passando pela consciência de um saber inteligível e seguindo um plano que possui princípios, meios e fins, seria possível, ao invés disso, privilegiar a eventualidade, a indeterminação, a provisionalidade e a intensidade que também são próprias do encontro?

Se a resposta para as perguntas lançadas estiver entremeadada às dissonâncias de *O mestre ignorante* e às provocações de *Pedagogia profana*, essa será afirmativa, justificada na asserção de que qualquer pedagogia pode e talvez deva ser pensada fora de seu sistema explicador e de suas certezas já familiares. E, quiçá, qualquer pedagogia possa mesmo ser significada a partir do encontro imprevisível que ela possibilita, longe do engessamento de fundamentações prévias. Mas, no caso específico da pedagogia libertadora freireana, o exercício desse tipo de pensamento parece apresentar algumas

dificuldades, uma espécie de perturbação. Afinal, sujeito, realidade, diálogo, conscientização, crítica, sonho e ação para a transformação e libertação dos indivíduos e do mundo – pressupostos, dentre outros, que pautam o encontro na pedagogia freireana –, ainda se constituem como ditos difíceis de serem suspensos ou profanados, mesmo que, por vezes, soem falsos e vazios. Para dificultar ainda mais o exercício, insiste em ressoar uma certa consideração de que, sabe-se lá, se esse encontro agendado pela pedagogia libertadora freireana para a elaboração dessa crítica, para a deliberação dessas ações, para o diálogo sobre a realidade e para a libertação de determinados estados de dominação, não constitua mesmo uma proposta importante para o campo educacional, apesar de uma certa insipidez; e que tal proposta necessite ser encarada e assumida até suas últimas conseqüências, ao invés de ser vista de soslaio e de esquelha.

No entanto, é possível que o evento do encontro pelo encontro, com a intensidade e imprevisibilidade nele contidas, também possa constituir algo potente a ser pensado em termos pedagógicos. E principalmente para a pedagogia libertadora freireana. A pedagogia de Paulo Freire demanda vigília constante, atenção absoluta, responsabilidade extrema. Razão, consciência e controle em um estado sempre alerta. Em qualquer encontro – consigo mesmo, com os outros ou com o mundo –, há que se refletir sobre aquilo que se diz, aquilo que se pensa, aquilo que se vê, aquilo que se faz. Há que se codificar, decodificar, testemunhar, dialogar, planejar, realizar e transformar. E qualquer movimento contrário à ação diligente – como soltar, esquecer, deixar-se levar, ou mesmo deixar pra lá –, cheira a desleixo e negligência. Nesse sentido, a disponibilidade para um encontro sem tantos *a priori* e sem tantas prescrições talvez aliviasse o peso e a densidade dessa pedagogia tão sisuda, grave, ajuizada e ressabiada. Nessa direção, a abertura para um encontro de múltiplas intensidades e do qual não se pudesse inferir ou garantir nada anteriormente, quiçá permitisse a afirmação da trágica beleza do que aí

está, e a leveza necessária para expor-se à criação do devir, do porvir, do vir-a-ser.

A questão seria, portanto, a de impregnar a pedagogia libertadora freireana com a noção de encontro e de evento pedagógico. Não mais pensá-la como caminho a ser percorrido, como unidade a ser respeitada, como processo causal e efetivo, mas substituir o unísono pela possibilidade de profusão de eventos pedagógicos; eventos que se dão no (e pelo) encontro daquilo que se acha intensamente no trágico habitar da existência. Abrir-se para tais eventos, para essas brechas que podem acontecer no interior da pedagogia freireana, talvez possa constituir um prelúdio para a distensão desse seu movimento linear e ordenado. E, antes de pensar em uma pedagogia que busca incessantemente a libertação, pensar em eventos pedagógicos que acontecem por meio de encontros, os quais, por serem imprevisíveis, quem sabe, podem irromper livremente a própria pedagogia freireana.

Nesse caso, não haveria pauta para tais encontros, assim como não existiria a previsibilidade do surgimento de um evento pedagógico. Os encontros e os eventos pedagógicos dar-se-iam somente a partir de um pressuposto: o próprio encontro e o próprio evento. Ao modo de Jacotot, não existiriam conhecimentos a serem construídos; saberes a serem transmitidos; práticas a serem efetivadas; contextos, realidades ou funcionamentos a serem compreendidos, explicados ou transformados. A profusão de eventos pedagógicos que acontecem por meio daquilo que, em intensidade, se encontra, não seguiria nenhuma racionalidade; encontrar-se-ia apenas no registro do acontecimento. E não se trataria, necessariamente, de sujeitos ou saberes que se encontram. O encontro extrapolaria o sujeito e seu saber. Forças e fluxos e desejos e potências e tantas outras coisas impossíveis de nomear ou de descrever se encontrariam. Talvez os sujeitos e seus saberes também estivessem aí implicados. Mas não seria a partir deles que o encontro e o evento pedagógico viriam a acontecer.

Seria o encontro daquilo que se acha intensamente no arrebatamento da existência, e não necessariamente o encontro de sujeitos e saberes racionais, aquele capaz de gerar o evento. Quiçá, fosse o evento aquele que pudesse irromper a unidade da pedagogia freireana. Esse encontro e seu evento se dariam muito mais pela *desmedida* e pela *desordem*: uma pedagogia que se *desprende* de seus pressupostos, um saber e um conhecimento formais que se *desaprendem* e se *desconhecem*, um sujeito que se *desfaz* de si mesmo e um tempo que se *descontinua* de sua linearidade. Para pensar a pedagogia libertadora freireana a partir da imprevisibilidade, da eventualidade e da intensidade do encontro, tornar-se-ia necessário abrir-lhe uma fenda; uma fenda que lançasse ao abismo certezas e seguranças. A partir daí, a afirmação de um encontro onde, previamente, não se ensina, não se aprende, não se explica e nem se compreende nada. Um encontro que suspende a unidade do sujeito e de sua agência, do tempo progressivo e de sua própria finalidade. Um encontro, portanto, aberto ao devir, exposto ao acaso; um acaso criador, artista e, mesmo sem garantias, preche de possibilidades.

Por fim, imagino que, depois do que já foi dito, algumas questões poderiam ser lançadas: afinal, o que resta para nós, sujeitos implicados na educação e na pedagogia, se a afirmação da eventualidade do encontro for levada ao limite máximo de sua força? Se se trata de deixar e de deixar-se na possibilidade do encontro de múltiplas, imprevisíveis e inomináveis intensidades, a nós só caberia uma espécie de espera imóvel, de apatia, de inércia? Isso não acarretaria na gravidade da desagregação e da dissolução não só da pedagogia libertadora freireana, como, também, de nós mesmos? Não seria essa uma condenação à morte? As questões são procedentes; no entanto, não é exatamente disso que se trata.

A um só tempo, a abertura da pedagogia libertadora freireana para um encontro de intensidades que por si só se apresenta, precisa de um gesto; um

gesto deliberado de exposição e fraqueza. Portanto, não há imobilidade e nem inércia. E isso porque o encontro mesmo deseja o movimento que devém da ausência de controle, de ordem e de regulação. Por conseguinte, e para além de intenções e de objetivos, faz-se também imprescindível a obrigação ao agora e ao instante; faz-se indispensável a afirmação daquilo que irrompe e acontece. Daí a acolhida do encontro pelo encontro, e sem nenhuma apatia. Mas nada de querer ordenar o intempestivo, nada de querer acomodar o caos do imprevisto e do inesperado. O encontro quer ser honrado pelo que ele é; e para isso deseja ser sentido e experimentado fora dos conhecimentos e saberes já arranjados, e sem categorias prévias de existência, crítica e análise. E há que se dispor a correr os riscos e os perigos que então se apresentam; há que se destinar ao inevitável do trágico. Para honrar o encontro no exato momento de seu aparecimento, a potência da vida precisa ser exaltada, mesmo com toda a disponibilidade para a morte que, talvez, também se faça necessária. A morte do que já somos, do que já pensamos, do que já sabemos, do que já sentimos e do que já esperamos são, sim, possibilidades de desdobramentos da abertura para a intensidade do encontro. Porém, a morte não é fim, finalidade. A morte, quiçá, constitua a condição para a criação de algo nunca antes previsto, visto, vivido, sentido ou imaginado. E provavelmente aí resida a única possibilidade de vida para nós e para a pedagogia libertadora freireana; uma vida criadora, em movimento, constantemente exposta e intensamente vivida.

No mês de setembro de 1992, quando Paulo Freire ainda era vivo e não existiam os *Encontros internacionais do Fórum Paulo Freire*²⁴⁸, nem os *Colóquios internacionais*²⁴⁹ promovidos pelo Centro Paulo Freire, ocorreu em Poços de Caldas, Minas Gerais, o *Simpósio do Pensamento de Paulo Freire*. Na ocasião, reuniram-se em torno de quatrocentos participantes e, dentre eles, achavam-se grandes comentadores da produção freireana, assim como parceiros de livros e projetos realizados em conjunto com o próprio Freire²⁵⁰. Inusitado foi que, no tal simpósio que se propunha a dialogar sobre o pensamento freireano – sim, porque tudo aquilo que se faz, diz, escreve ou pensa sobre Paulo Freire é, via

²⁴⁸ “O Fórum Paulo Freire consiste num espaço de estudo e atualização do legado de Paulo Freire, bem como de fortalecimento de vínculos entre pessoas e organizações que desenvolvem trabalhos e pesquisas na perspectiva da filosofia freiriana. Sua concretização se dá através de duas formas: encontros internacionais bienais e um fórum de debates na Internet, dentro da página www.paulofreire.org. O I Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire foi realizado nos dias 28, 29 e 30 de abril de 1998, em São Paulo, com o apoio da UNESCO, e teve como tema principal *O legado de Paulo Freire*. A *Carta de São Paulo* foi o documento resultante do I Encontro. O II Encontro do Fórum Paulo Freire foi realizado em março do ano 2000, na Universidade de Bologna, Itália, com o tema: *O Método Paulo Freire e as novas tecnologias* e teve como documento final *A Carta de Bologna*, que lançou o Movimento PróUniversitas Paulo Freire (UNIFREIRE). O III Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire ocorreu em Los Angeles, em 2002, com o tema *Educação: o sonho possível?* Disponível em: www.unisantos.br/catedra/File/Caderno_da_UNIFREIRE.pdf. Acesso em 20 de maio de 2005. Já o IV Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire foi realizado na cidade do Porto, em Portugal, nos dias 19, 20, 21 e 22 de setembro de 2004, e teve como tema central *Caminhando para uma Cidadania Multicultural*.

²⁴⁹ Os Colóquios Internacionais são promovidos pelo *Centro Paulo Freire – Estudos e pesquisas*, e sempre ocorrem em Pernambuco, Recife, cidade na qual Paulo Freire nasceu. O I Colóquio ocorreu nos dias 17, 18 e 19 de setembro de 1998. O segundo, com o tema *A atualidade do pensamento do Professor Paulo Freire*, foi de 6 a 8 de outubro de 1999. O terceiro aconteceu em 2001, de 16 a 19 de setembro, e tinha como temática central *Paulo Freire: pedagogia e reinvenção da sociedade*. O quarto Colóquio aconteceu em 2003, com o tema *Paulo Freire: Ética, Política e Educação, categorias fundantes do pensamento freireano*, de 16 a 19 de setembro; e, finalmente, o V Colóquio será realizado nos dias 19, 20, 21 e 22 de setembro do presente ano, e tem como tema *Paulo Freire: desafios à sociedade multicultural*.

²⁵⁰ Diz Adriano Nogueira *et alii*. “Participaram como expositores no *Simpósio do Pensamento Paulo Freire*, os seguintes expositores: **Adriano Nogueira, Ana Maria Araújo Freire, Ana Maria Saul, Carlos A. Arguello, Carlos Alberto Torres, César A. Nunes, Corinta G. Geraldi, Eduardo Sebastiani Ferreira, Joana Lopes, João Wanderley Geraldi, José Carlos Barreto, Leila Mirtes M. Pinto, Luiz Soraes Dulci, Moacir Gadotti, Paulo Freire, Rosa Maria Bryan, Suely de Castro Pereira e Vera Barreto**”. NOGUEIRA, Adriano *et alii*. *Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico*. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 651-654. p.651.

de regra, arranjado pela preponderância do diálogo – o próprio Paulo Freire participou como expositor de seu próprio pensamento. Curioso, não? Eu fiquei pensando em como o tal simpósio foi organizado. Se, para a apresentação de trabalhos, fez-se necessário enviar uma produção escrita, de aproximadamente quinze páginas (incluindo notas e referências bibliográficas), evidentemente anônima e que, para ser aprovada, deveria passar pela criteriosa avaliação de alguma comissão científica. Daí me surgiu a imagem de Freire pensando, escrevendo e encaminhando um artigo sem identificação, que seria avaliado para ser apresentado em algum grupo de trabalho, num simpósio que se propunha a pensar o seu próprio pensamento. E se ele não fosse aceito? Sempre há riscos...

Mas bem. Provavelmente isso nunca aconteceu e é muito mais verossímil a possibilidade de que Freire tenha sido solenemente convidado, esperado e prestigiado por todos, como de costume. O que realmente importa aqui é o fato que desse simpósio, no qual Paulo Freire estava presente, emergiram os “princípios básicos de inspiração para o trabalho pedagógico”. O que seria isso? Pois se trata de 29 assertivas sobre educação, a serem consideradas na ação pedagógica, muito bem organizadas e redigidas e que têm como referência, evidentemente, o pensamento de Paulo Freire. Para quem conhece a produção freireana, é possível perceber em tais princípios um bom agrupamento do repertório da pedagogia libertadora de Paulo Freire – versão anos 90. Para quem não teve oportunidade ou vontade de conhecê-la, certamente encontrará, ali, um amplo arrazoado daquilo que esta instaura, defende e reivindica.

Que tais princípios são, para mim, muito mais prescritivos e normalizadores do que basicamente inspiradores – até porque se acham dispostos numa espécie de código, mandamento, regulamento ou estatuto –, não há dúvida. No entanto, não quero me deter nesse tipo de análise e crítica. Dizer que a pedagogia libertadora freireana controla, disciplina e governa

práticas discursivas e não-discursivas no campo educacional, bem como regula a condução das condutas e os modos de ser sujeito, eu já disse outras vezes e em outro momento²⁵¹. Entretanto, o que me proponho a fazer aqui é, ao invés disso, um jogo com os princípios inspiradores freireanos. Uma espécie de distração, de brincadeira de vaivém. Um quase *quid pro quo*, que pode acabar dando em quiproquó. O que vou fazer, enfim, é aceitar o risco da confusão ou do equívoco deste jogo, para daí dispor cada um dos princípios oriundos do simpósio – exatamente do modo como eles foram apresentados – e, ao lado, colocar uma outra idéia, uma outra possibilidade, uma alternativa para dizer a educação e a pedagogia, partindo de outras inspirações. Assim, talvez, os princípios inspiradores freireanos possam inspirar-se de outro modo, e algo que até então nem tinha sido cogitado possa se atualizar e dar o que falar. Sendo assim, começo pela apresentação dos 29 princípios.

No texto intitulado *Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico*²⁵², Adriano Nogueira, juntamente com outros autores, introduz os princípios básicos de inspiração para o trabalho pedagógico, com apenas um parágrafo, qual seja:

Durante o *Simpósio do Pensamento Paulo Freire*, realizado em Poços de Caldas, de 3 a 6 de setembro de 1992, organizado pelo Centro de Apoio Teresina Carini Rocchi, em suas sessões plenárias e nos trabalhos de grupo, respeitadas as especificidades das articulações de cada área de conhecimento abrangida nos estudos realizados, os seus mais de 400 participantes salientados (sic), nas plenárias, os seguintes pontos de referência do pensamento de Paulo Freire, como princípios básicos de inspiração para o trabalho pedagógico:

Depois disso, os autores expõem os princípios, um a um, numerados, dos quais eu tratarei da mesma forma: um a um. Antes deles e de minha

²⁵¹ Cf. CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas. *Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educador/a libertador/a*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

²⁵² A partir de agora, todas as citações feitas ao referido texto encontram-se em NOGUEIRA, *et alii*. *Op. cit.*, 1996, p.651-654 *passim*.

atenção a cada um, uma outra citação, que evidentemente não é de Nogueira e que pode parecer não ter a menor relação com isso que foi apresentado – ou seja, com o modo como o tal simpósio se organizou e se desdobrou. De toda forma, creio que ela vale a pena pelo tanto que, quiçá, chegue a inspirar a imaginação do que poderia vir a ser um encontro educacional; ou ainda, do que até tenha sido esse mesmo simpósio, mas que deixou de ser sentido ou mencionado no texto dos expositores. A citação a que me refiro, de Georges Bataille, encontra-se em *A experiência interior*²⁵³, e é um pouco longa, mas vale conferir. Diz assim:

O que tu és, liga-se à atividade que une os elementos sem número que te compõem à intensa comunicação destes elementos entre si. São contágios de energia, de movimento, de calor ou transferências de elementos, que constituem interiormente a vida do teu ser orgânico. A vida nunca é situada em um ponto particular: rapidamente, ela passa de um ponto a outro (ou de múltiplos pontos a outros pontos), como uma corrente ou como uma espécie de fluxo elétrico. Assim, lá onde tu querias apreender a tua substância intemporal, tu encontras somente um deslizamento, só jogos mal coordenados dos teus elementos perecíveis. Mais adiante, tua vida não se limita a esse inapreensível fluxo interior; ela também se derrama para fora e abre-se incessantemente ao que se escoia ou jorra na tua direção. O turbilhão durável, que te compõe, choca-se com turbilhões parecidos com os quais ele forma uma vasta figura animada de uma agitação medida. Ora, viver significa, para ti, não somente os fluxos e os jogos fugidios de luz que se unificam em ti, mas as passagens de calor ou de luz de um ser a outro, de ti ao teu semelhante ou do teu semelhante a ti (mesmo no instante em que tu me lês, o contágio da minha febre que te atinge): as palavras, os livros, os monumentos, os símbolos, os risos são apenas caminhos desse contágio, dessas passagens. Os seres particulares pouco contam, e contêm inconfessáveis pontos de vista, se se considera o que se anima, passando de um ao outro, no amor, em trágicos espetáculos, em movimentos de fervor²⁵⁴.

Sei, a citação é longa mesmo. Mas já foi difícil interrompê-la aqui; e o que agora ficou permaneceu por um motivo bastante significativo. Vejamos.

²⁵³ Cf. BATAILLE, Georges. *A experiência interior*. Tradução de Celso Libanio Coutinho, Magali Montagne e Antonio Ceschin. São Paulo: Ática, 1992.

²⁵⁴ BATAILLE. *Op. cit.*, 1992, p.100-101.

O que quero assinalar com a citação de Bataille é o acontecimento de um encontro de intensidades, que continuamente se movem e se comunicam, ou seja: o acontecimento da vida. O que também quero assinalar é esse modo de pensar a vida como um turbilhão de fluxos que nunca se situam ou permanecem em um ponto particular; e para o qual nós – sujeitos, indivíduos próprios-impessoais – não contamos muito, não somos grande coisa. Mantendo essa sinalização presente, volto ao parágrafo introdutório dos princípios inspiradores.

Pois Nogueira dizia, no texto escrito juntamente com os demais expositores, que havia mais de quatrocentos participantes no evento, certo? De que estes se reuniram em plenárias, em grupos de trabalho, realizaram estudos em determinadas áreas do conhecimento, respeitaram as especificidades das articulações feitas, enfim, se organizaram. E mais de quatrocentas pessoas circulando, debatendo, dialogando, aprendendo e se conscientizando, ao melhor estilo freireano, é muita gente e muito barulho. Quem já foi a algum evento semelhante até consegue imaginar a situação, o *frisson* e o rebuliço; ainda mais em se tratando de um evento sobre o pensamento de Paulo Freire, que contava com a presença de, nada mais nada menos, o próprio Freire – nem que ele tenha permanecido lá apenas por um dia.

Tudo certo: no evento relatado por Nogueira *et alii* havia muita gente predisposta a se ocupar com o pensamento de Paulo Freire. E imaginar essas pessoas se agrupando, falando, ouvindo, perguntando, respondendo, anotando e se deslocando de um lado para outro é pensar naquele encontro no formato mesmo a que ele se propôs, ou seja, o de um simpósio – tendo em vista que, a princípio, as pessoas vão para um simpósio para aprender, para conhecer, para assistir, para relatar; e neste, especificamente, para analisar o pensamento de Paulo Freire e finalmente derivar na construção de 29 princípios básicos, inspiradores do trabalho pedagógico. Imaginar esse simpósio ao modo de

Bataille, ou seja, como acontecimento de vida, me parece uma possibilidade de exceder o formato do evento e transbordar os seus sentidos – algo por demais inspirador. Então, não seriam apenas pessoas circulando, anotando, analisando, dialogando, etc.; seria uma multiplicidade de fluxos vertendo e atravessando e compondo e jorrando e deslizando e escoando, muito além desses seres próprios-individuais. Pessoas e suas ações, deliberações, argumentações, definições, pensamentos e, inclusive, princípios, significariam pouco ou nada nesse acontecimento, que é da ordem da vida. Ainda mais se levarmos em conta a continuação de Bataille, que prossegue sua escrita dizendo: “não somos nada, nem ti (*sic*) nem eu, junto das palavras ardentes que poderiam ir de mim para ti”²⁵⁵; e finaliza:

eu sou e tu és, nos vastos fluxos das coisas, apenas um ponto de parada favorável ao jorro. Não demore a tomar uma exata consciência desta posição angustiante: se te acontecesse de te prenderes a objetivos contidos nos limites em que ninguém está em jogo salvo tu, a tua vida seria a de todo mundo, ela seria ‘privada do maravilhoso’. Um curto momento de parada: o complexo, o doce, o violento movimento dos mundos fará da tua morte uma espuma enlameante. As glórias, a maravilha da tua vida, ligam-se a esse jorro da onda que se estabelecia em ti, no imenso barulho de catarata do céu²⁵⁶.

Para mim, isso que diz Bataille sobre o que se encontra no acontecimento da vida é tão inspirador quanto extraordinário. E sentir o encontro educacional, a partir daí, é ainda mais sugestivo. Vejamos esse tipo de inspiração em um exemplo que trata de um evento educacional, mas que não o *Simpósio do pensamento de Paulo Freire*.

Como professora, tenho percebido já faz algum tempo que, na maioria das vezes, costuma-se olhar para uma escola – qualquer escola que seja, mas principalmente uma escola da rede pública como aquela na qual eu trabalho –, com os olhos de um eu estável que consegue constatar, diagnosticar, analisar,

²⁵⁵ BATAILLE. *Op. cit.*, 1992, p.101.

²⁵⁶ BATAILLE. *Op. cit.*, 1992, p.101.

problematizar e daí derivar alternativas – geralmente tão queixosas quanto ansiosas – para aquilo que vê. Ou seja: condições precárias, alunos problemáticos, desorganização, cheiros dos não mais agradáveis, etc. Daí é comum ouvir que na escola há muita violência, há desrespeito, há desleixo, há falta de interesse e há indisciplina; e tudo isso se o olhar pousar, apenas e exclusivamente, num momento de pátio, como na hora em que bate o sinal e os alunos começam a se encaminhar para suas respectivas filas. Um outro olhar, ainda que um pouco distinto do primeiro, mas também marcado pelo princípio da unidade do ser, acaba por ver a exclusão, a hierarquização das classes sociais, o disciplinamento, a docilização dos corpos, a classificação por gêneros, a seriação por saberes e conhecimentos, a otimização dos tempos e dos espaços. Daí ouvir desde que a escola produz e reproduz o *status quo*, até que ela fabrica subjetividades, instaura verdades e legitima saberes e poderes. Ou seja, se nisso ficar, tanto um quanto o outro olhar acabam operando no registro do ressentimento, da reação, visto que nada é do jeito como deveria ser. Por conseguinte, aparecem as diversas sugestões transformadoras: o bom seria se as filas não fossem filas, se as turmas fossem organizadas a partir de outros critérios, se não houvesse cachorros circulando pelo pátio, se a violência fosse trabalhada com os alunos e a comunidade, se os alunos fossem melhor assistidos por suas famílias, se todos se envolvessem mais e participassem criticamente dos diversos funcionamentos da escola e por aí afora.

Entretanto, contagiada pelas palavras de Bataille, creio que outras coisas poderiam ser sentidas e ditas ao se olhar para aquilo que acontece no pátio de uma escola; e conste que não estou dizendo que é preciso corrigir o olhar, como se bastasse boa vontade para ver de modo mais apropriado a educação, de tal sorte que, feito isso, os problemas educacionais não seriam tantos ou estariam supostamente solucionados e resolvidos. Para sentir e dizer outras coisas a partir daquilo que acontece no pátio de uma escola, ou em qualquer outro tipo de encontro educacional, creio que há que se afirmar o que ali está,

com toda a sua potência e tragicidade, com toda a intensidade disso que é a vida.

No caso do pátio da escola onde trabalho, por exemplo, há, sim, alunos que agredem, que roubam as merendas e os bonés de outros alunos e que correm de um lado para o outro, atropelando tudo aquilo que estiver pela frente. Há, também, cachorros com sarna que se aninham nas mochilas espalhadas pelo chão, sujeira por todos os lados e o fedor dos banheiros que exalam uma mistura de urina com creolina; cheiro que, como se não bastasse, junta-se ao dos alimentos que já às 7h30min da manhã estão sendo preparados para serem servidos no horário do almoço. Lá, inclusive, há filas de meninos e de meninas que não só estão organizadas em função do gênero mas, também, em função de uma hierarquização de conhecimentos e saberes, de habilidades e competências, de classificações e seriações que derivam em ciclos de aprendizagem. Fora isso, lá no pátio de minha escola, há jogos por todos os lados: de pião, bolita e futebol. Há conversas, brincadeiras, risadas, pirraças, danças, azarações e malandragens. Há também abraços, beijos, pactos, cumplicidades, partilhas e parcerias. Em suma, no pátio da escola onde eu trabalho, logo nas primeiras horas da manhã, há muita coisa que, supostamente, deveria e não deveria haver; há muita coisa que precisaria ser preservada ao lado de outras que, se modificadas, poderiam ser menos violentas, mais harmoniosas, menos caóticas e mais amenas.

Contudo, e tomada ainda pelas palavras de Bataille, o que me parece por demais inspirador é afirmar que, para além de todo o bem e de todo o mal, lá no pátio da escola onde eu trabalho há vida pulsando; e que esta não obedece a nossos critérios de aprovação ou de desaprovação, de análise e crítica, muito menos aos de organização, justiça e limpeza. A vida como um turbilhão inapreensível de jorros, fluxos, forças e múltiplas intensidades que de certa forma a compõem mas, ao mesmo tempo, a transbordam, não depende, exclusivamente, de nossa vontade, de nossa ação e de nossa ingerência.

Portanto, o que acontece no pátio de minha escola, assim como em qualquer outro evento educacional, excede tudo o que nós podemos ver, dizer ou deliberar a partir daí, dissolvendo nossas existências particulares e pouco ligando para o que pensamos que ela é ou deveria ser. E se porventura nos prendermos na presunção de nossos próprios limites, dando as costas para essa vida que nos foge e nos escapa, para isso que nos individualiza apenas como unidade fugaz, transitória e findável, privar-nos-emos da maravilha que é a vida, desse não-saber sempre surpreendente, arrebatador e indecível.

Pois é esta disposição para a afirmação da vida que perpassa todo o jogo com os 29 “pontos de referência do pensamento de Paulo Freire”; pontos esses que servem como “princípios básicos de inspiração para o trabalho pedagógico”. Para cada um deles apresento uma idéia; idéia essa que tem a vida, nos termos bataillianos, como maior fonte de inspiração. Mas é bom avisar que Georges Bataille aproxima-se de Friedrich Nietzsche para falar da vida assim, nesses termos. Portanto, antes mesmo de Bataille e de outros malditos²⁵⁷, será a filosofia intempestiva nietzschiana aquela convocada para brincar de vaivém com os princípios emergentes do pensamento freireano; e, quiçá, inspirá-los de outro modo. Dito isso, vamos ao *quid pro quo*.

* * *

²⁵⁷ Neste jogo, juntamente com as reverberações das afirmações de George Bataille em *A experiência interior*, encontram-se, também, resíduos de *A parte maldita* e *Lo que entiendo por soberania*. Cf. BATAILLE, George. *Op. cit.*, 1992.; _____. *A parte maldita*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1975.; _____. *Lo que entiendo por soberania*. Traducción de Pilar Sánchez Orozco, Antonio Campillo. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B., 1996. Além de Bataille, compõem o jogo algumas inspirações colhidas nas leituras da filosofia de Martin Heidegger, Gilles Deleuze (por vezes juntamente com Félix Guattari) e Michel Foucault. Cf. HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.; _____. *Ser e tempo* – Parte I. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002a.; _____. *Ser e tempo* – Parte II. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002b.; DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi, Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.; _____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.; _____. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.; _____. GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.; FOUCAULT, Michel. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

1) O existencial – a realidade, o vivido, as situações-problema – é o ponto de partida do processo pedagógico;

2) A educação, enquanto processo dialógico-constitutivo da intersubjetividade é parte da autoconstituição de todo e qualquer sujeito, incluídos, obviamente, aqueles que a sociedade tem denominado deficientes. Por isso a auto-habilitação se constrói compartilhadamente pela palavra;

3) O processo de produzir conhecimento é relevante; o conhecimento acumulado e recuperado é relevante não enquanto produto acabado e fechado em si mesmo, mas enquanto iluminador do processo de produção de novos conhecimentos, bem como da compreensão da realidade e sua

O existencial – o inapreensível, a vida, o maravilhosamente trágico – é imanência de todo e qualquer processo, seja ele pedagógico ou não;

A educação, encontro transitório daquilo que se acha intensamente na existência, é parte da constituição fugaz de um arranjo subjetivo; incluídas, obviamente, as deficiências, imperfeições e fragmentações dessas unidades que, costumeiramente, denominamos educação e sujeito. Por isso a auto-habilitação, em educação, é de origem duvidosa; visto que qualquer ação subjetiva que se intitule auto-habilitada, auto-suficiente, auto-determinada ou auto-qualquer-coisa-que-seja não faz jus à transitoriedade do encontro e à fugacidade de seus arranjos;

O processo de produzir conhecimentos é relevante pelo tanto de fecundidade e criação que carrega em si mesmo, pelo próprio movimento que produz por ser processo e por toda espécie de agitação provocada que independe de

história;

seus fins, finalidades, utilidades ou aplicações práticas e pragmáticas;

4) O conhecimento materializa-se como contraponto ao pensamento mágico, ao senso comum e à mitificação deteriorada do real, consequência da teoria que congela os objetos cognoscíveis para estudá-los;

O conhecimento materializa modos de lidar com o que flui, circula, desliza, impacta, enleva e angustia; muitas vezes apresentando-se como manifestação de uma vontade instrumentalmente racional, delimitadora e desencantada;

5) A perspectiva prospectiva do pensamento freireano é constitutiva do presente – utopias e sonhos, enquanto horizontes de humanização – enunciados no presente; nele interferem e levam a agir;

A perspectiva prospectiva do pensamento se faz na linearidade do tempo – tempo crônico, dotado de direção e sentido –, retrai-se diante do instante e se prorroga para um dia futuro. Utopia (do grego *o* – não, *tópos* – lugar) e sonho (devaneio) lançados no tempo perene – tempo cairológico, momento do eterno-retorno –, abrem espaço para o acontecimento do pensar; para o possível encontro daquilo que, como evento irruptivo, é pensável porque dá a pensar;

6) A curiosidade é o ponto de construção: é a dúvida sobre os saberes constituídos – inclua-se entre eles o senso-comum – que leva à crítica que leva a novas construções;

A curiosidade é própria da criança que joga porque joga; que é inocente e esquece; movimento inicial. A curiosidade leva à

curiosidade; sem anúncio, saber, projeto, origem ou fim predeterminados. A curiosidade é impermanente e dispersa; se faz e desfaz no constante movimento da criação;

7) *Todo ato pedagógico é um ato político;*

Todo ato pedagógico é um ato poético;

8) *A gestão escolar – entendida desde as relações no interior da sala de aula até as relações entre o sistema escolar e outras instituições sociais – é o trabalho do possível no hoje – enquanto tática – para tornar possível amanhã o impossível de hoje;*

A gestão escolar – entendida como gestação e geração – é dádiva, troca simbólica, mistério vincular, emergência, gesto, graça e reciprocidade não calculada;

9) *Neste sentido, a gestão escolar é a administração de conflitos, não para abafá-los, mas para tentar ultrapassar contradições em busca da escola democrática;*

Neste sentido, a gestão escolar é prenhe de possibilidades, de descendentes arranjos que, como tudo aquilo que é parido, nasce e começa, se destina;

10) *A resistência é forma de luta, de enunciar utopias;*

A resistência é pequena revolta diária; transgressão proximal; prática de liberdade acontecida no agora;

11) *O movimento contínuo de ir-e-vir – ação e reflexão – é a forma de des-*

Devir é involução, aliança, rizoma, contágio, epidemia, afecto,

construção de dualidades tais como teoria-prática; sonhos-realidade; parcialidade-globalidade; particular-geral; individual-coletivo; economicismo-culturalismo; educação formal-educação informal, etc.

12) *Há necessidade imperiosa da interdisciplinaridade face aos temas do vivido – princípio número 1 – já que estes são geradores de questões que classificamos têm sido tratadas isoladamente e, isoladamente, nem sempre têm dado respostas satisfatórias;*

13) *Na história da humanidade, ocorre a todo momento a apropriação das invenções da classe dominada pela classe dominante, e nesta apropriação reorientam-se as direções destas invenções, não podendo o educador ser ingênuo em relação a tais apropriações;*

14) *A prática e a teoria freireana fundaram uma nova ética cuja inspiração é o homem-no-mundo e na construção de seu ser-no-mundo-com-os-outros;*

multiplicidade; seu movimento é meio, entre, *intermezzo*, intervalo; o devir não supera, não suplanta, não substitui, não converte, não redime;

Há, na vida, um desejo imperioso de afirmação de si mesma; que repudia o disciplinamento de suas intensidades, a classificação de seus afectos, a tematização de seus paradoxos e a procura de sua resolução;

Na história da humanidade ocorre, a todo o momento, a reação dos fracos que se ressentem frente à potência que, triunfalmente, afirma a si mesma; moral dos escravos, má-consciência, vingança que culpa, se queixa e vaga em busca da reconciliação e da superação da dor;

Como unidade que não persevera em si mesma, o homem é o mundo na mesma proporção e intensidade que o mundo é o homem – solipsismo existencial –; ambos são arranjos de uma mesma natureza; territorializações de forças que

alinham e desintegram, dominam e
são dominadas;

15) *A expressão desta ética se dá nas formas da estética e é necessário buscar em todas as formas da expressão humana sua beleza estética própria e o aprimoramento destas expressões – a beleza não é privilégio de uma classe, mas construção compartilhada;*

Ética é cuidado – cura. Ser da existência sempre em jogo; ontológica condição do ser-aí lançado e projetado; ocupação, dedicação e atenção da autenticidade de um ser-no-mundo tramado na angústia e no êxtase da existência;

16) *A diversidade nas formas de compreensão e nas formas de expressão do homem não é obstáculo à construção do coletivo, mas, antes, sua riqueza;*

A experiência, acontecimento existencial-estético emergente da exposição ao risco do arrebatamento, da dissipação e do porvir, é singular e intransferível; instituída na atribuição de sentidos, ou de sem-sentidos, para aquilo que *nos* acontece – independentemente da cadeia de saberes racionais, conscientes, explicativos ou produtivos;

17) *O trabalho pedagógico é um trabalho de mediação entre o particular e o coletivo, construindo-se este sem abafar aquele;*

A conversação distraída, abundante, inconseqüente e delével constitui uma das atualizações do estar-junto pedagógico. Enleada por um tempo extático – distante do trabalho e acontecida no abrigo da intimidade, do deleite, da despreocupação instrumental e

utilitária –, suspende as unidades do sujeito e do objeto; as predisposições de adequação e de finalidade; os objetivos de assimilação e de síntese; e, antes de ser meio-para-um-fim, se faz sinuosidade, errância e travessia;

18) A luta pedagógica não se inspira no ódio, mas no amor, no prazer e na alegria - a esperança e a construção de utopias é que nos fazem ternos;

Amor é amor à morte – ligação ao divino, aceitação abissal do mistério, abertura sem limite, entrega; disposição para estar fora de si, além de si, para perder-se de si; obrigação que transcende e exige fazer de si uma oferenda: o próprio sacrifício;

19) A denúncia do presente se faz pelo anúncio do futuro possível;

Amor fati: afirmação do destino que se faz em um único lance de dados – necessidade que se afirma no acaso, ser que se afirma no devir e uno que se afirma no múltiplo –; combinação trágica à qual se dá boas-vindas no eterno-retorno do mesmo lance de dados;

20) Ainda quando a resposta é o silêncio, a comunicação constitutiva entre sujeitos é o caminho básico para a educação especial;

O silêncio detém a palavra plena, exata, correta, adequada; dá lugar ao vazio, à solidão e à tempestade; o silêncio é exuberante, vertiginoso e fecundo; necessário à experiência, ao encontro, à

21) Tanto na prática da reflexão quanto na prática da ação, o anti-dogmatismo e o anticepticismo se constituem nos caminhos mais salutares para a busca de respostas alternativas;

22) Nenhum saber e nenhuma prática existe sem estar ancorada no corpo enquanto totalidade expressivo-cultural do homem, e neste corpo se constrói e se dá o jogo lúdico e a materialização da felicidade humanizadora;

23) Diante do infinito a conhecer, a diferença não sustenta a desigualdade, antes aponta as possibilidades;

conversação, ao amor e ao cuidado;

O riso como resposta ao extremo do possível, à finitude da existência, é o salto do possível no impossível e do impossível no possível; impasse extático; redenção do pensamento; irresponsabilidade que prescinde de sentido, de esforço, de atividade intelectual e de seriedade racional. Cumplicidade estabelecida com a experiência do sagrado, do poético, do erotismo, da angústia, do sacrifício, do gozo, do divino, do êxtase;

O que pode um corpo? A agonística; a relação de forças que destroem ou são destruídas, o embate das paixões e dos afectos. Um corpo – latitude e longitude, movimento e repouso, poder de afetar e de ser afetado – , não é campo de batalha, não é meio provedor, não é espaço disputado, ocupado ou materializado;

Diferença em si mesma é movimento sem lei – para além da representação; insubordinada à identidade, à oposição, à analogia, à semelhança, a

24) É na luta dos movimentos sociais que o professor se constitui trabalhador e é enquanto trabalhador que o professor exerce sua pedagogia;

25) A universalidade do pensamento freireano é consequência de sua inserção na história: construído historicamente – no interior dos limites de seu possível deslocamento – que tornou as reflexões universais; neste sentido, este fazer-se na história pode ser tomado como um método de produção de conhecimentos;

26) Diluída hoje a barreira que separava educação formal e educação informal, pela luta de transformação do sistema educacional em um “sistema formal e particular”, a educação que se forja e se

diferença resiste ao Mesmo e se dá na repetição do único, da singularidade, de sua própria diferenciação;

O evento pedagógico que emerge do encontro daquilo que se acha intensamente na existência prescinde da profissionalização da ação e do trabalho docente. O gesto profissional docente se faz na passividade – suspensão do juízo, da vontade, do saber, do poder, de si – e se atualiza na disponibilidade para o risco, na abertura para o desejo, na exposição ao imprevisto, na afirmação da vida;

Os universais totalizantes e explicadores da reflexividade de um pensamento são nauseantes; ainda mais quando deitados no lastro de uma história absoluta e redundantes em metodologias limitadoras, produtivas e utilitárias;

Em educação, as oposições binárias – formal-informal, particular-geral, privado-público, individual-coletivo, parcial-global, elite-popular, teoria-prática e demais instituídas –, fixam o

constrói na participação em movimentos populares demanda não só sua integração inspiradora nas práticas formais de ensino, mas também a nossa aprendizagem em tais movimentos para evitarmos a cristalização de uma e única definição de escola pública popular;

27) A ação institucional, na pedagogia freireana, demanda redesenhar a cara da escola em termos de sua estrutura física, sua manutenção e sua reorientação curricular, esforçando-se pela ocupação diferenciada de tais “espaços” pelos “quem” e “para que” a escola existe, sem que esteja já previamente desenhada esta cara com que todas deveriam se conformar, mas como desenho que se faz por múltiplas mãos e múltiplos instrumentos e cores;

28) A gestão escolar, assumida colegiadamente pelos diferentes grupos que compõem a escola – equipe técnica, professores, funcionários, alunos e pais – se dá através de diferentes canais que se constituem em espaços livres para a produção de saberes, para a crítica e para a divisão de poderes como forma de

movimento da diferença no uno e no múltiplo, no dentro e no fora, e o cristalizam na lógica da identidade – ponto de presença, centro ou origem absoluta –, impedindo o jogo das significações, da diferenciação e da repetição;

Não há espaço e tempo definidos para a educação; a educação acontece – sem artífice e, ainda menos, artífices privilegiados desse acontecer; a educação irrompe do encontro, onde e quando este calhar de emergir;

A liberdade está para além da gestão, da gerência, da administração, do manejo ou da regência escolar; para além do saber, do querer, da deliberação e do juízo educacionais; a liberdade não se situa em nenhum ponto – seja ele subjetivo, institucional, espacial ou temporal –; é sempre passagem, salto, abertura,

melhoria da própria gestão;

potência e irrupção;

29) Na formação permanente dos professores, centrada em sua prática e explicitação da teoria nela existente, supondo a melhoria salarial e das condições de trabalho, são essenciais os grupos de formação e a construção de uma nova parceria com a Universidade e Institutos de Pesquisa, de modo a que, no processo, aprendam a escola e a Universidade.

Para a formação permanente dos professores, cabe a seguinte frase: “como se chega a ser o que se é”.

* * *

Os 29 pontos de referência do pensamento de Paulo Freire, como princípios de inspiração para o trabalho pedagógico, terminam assim, sem maiores desdobramentos. Não há comentários, explanações ou esclarecimentos. Destarte, fim de jogo.

*Em mim tudo recomeça, nada, nunca, está feito*²⁵⁸

Escrevo com dor. Por vezes, inclusive, penso que não escrevo. Acho que me encolho, que gemo. O paradoxal é que minha escrita trata de liberdade – de encontro, experiência, criação, leveza, ensaio, enfim, de afirmação da vida. Pelo menos, sinto que é isso que ela deseja. Mas, na maior parte das vezes, eu só consigo me sentir enlevada por essas palavras quando as leio na escrita de outros, não quando as escrevo. Meu pesar é tanto, que não consigo escrever dançando, e nem sei se conseguirei algum dia. Theodor Adorno²⁵⁹ fala da afinidade do ensaio com uma experiência espiritual aberta, solta, desamarrada; e meu espírito está espesso, cerrado. Para ensaiar faz-se necessária leveza, minha escrita me diz; e eu tento, mas nem sempre dá, nem sempre acontece.

Ao mesmo tempo, para a liberdade, o encontro, a experiência, a criação, a afirmação da vida e para o próprio ensaio, está a exuberância da morte, do trágico. E a morte dói, aniquila, sacrifica; ela desorganiza e desatina; escancara a finitude na existência e o tanto de sem-sentido que isso implica. Então, a leveza custa. Mas Nietzsche ajuda e diz que “é preciso ter ainda o caos dentro de si, para poder dar à luz uma estrela dançante”²⁶⁰, ao mesmo tempo que Bataille fala do êxtase da morte, do seu riso, e não metaforicamente. Pois bem, talvez o caos da morte em mim ainda esteja tomando proporções tão intensas quanto aterradoras, porquanto eu seja só

²⁵⁸ BATAILLE, Georges. *A experiência interior*. Tradução de Celso Libanio Coutinho, Magali Montagne e Antonio Ceschin. São Paulo: Ática, 1992. p 42.

²⁵⁹ Cf. ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003.

²⁶⁰ Cf. NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra*. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, s.d. p.34.

caos e morte e ainda não consiga transformar isso no êxtase de uma estrela que dança.

Por isso, suponho que não consegui ensaiar e libertar a liberdade na pedagogia freireana. Por isso, creio que não consegui dar leveza para a minha herança, para minha paixão, para mim mesma. Talvez, porque para tal feito seja necessária a alegria da afirmação da vida, e eu seja só dor e tristeza. Talvez, porque eu precise de mais tempo; tempo para parar, para sentir, para silenciar, para estar, para deixar; tempo para perder-me, suspender-me, dissolver-me; tempo para dar sentidos a uma série de acontecimentos sem-sentido. Em suma, talvez eu precise de tempo para dar a mim mesma, para dar aquilo que eu não tenho e, provavelmente, não terei.

E por isso tudo eu sinto muito. Sinto ter escrito palavras encantadas que se desencantam quando enrodilhadas em minha escrita. Sinto ter anunciado uma vida leve e dançarina que em meu acontecer não acontece. Sinto ter sido tão inconveniente, tão densa, tão burocrática e tão acadêmica. Sinto não ter conseguido produzir deleite em mim e, tão provavelmente quanto conseqüentemente, em ti, que agora me lê. Sinto muito, sinto mesmo. Sinto, inclusive, estar escrevendo isso que neste instante escrevo. Sinto prestar este tipo de conta, apresentar este fim tão lamentável ao invés de trágico. Mas não me ressinto e nem me arrependo, que conste.

Não me ressinto porque foi o que aconteceu, o que pode acontecer e, portanto, o que deveria ter acontecido. Não me arrependo porque, se assim não fosse, eu não teria a oportunidade de deparar-me com o próprio peso de meu espírito. Não me ressinto e nem me arrependo porque, do jeito que foi, eu pude me expor agora, com toda a fragilidade que habita em mim. Além do mais, tudo o que se passa em mim acaba disponibilizando-me para o encontro; para a dádiva de algum acontecimento que se apresente e me faça de outro modo. Então, talvez, em algum momento toda esta dor, este sofrimento e esta

densidade que sinto agora consigam encontrar-se com a beleza e o fascínio criador, para que palavras leves e bailarinas venham brincar comigo e eu possa, também, brincar contigo.

Junto ao peso e à dor, está também a dúvida. Será mesmo possível ensaiar a educação e a liberdade? Ainda mais: será mesmo possível ensaiar a pedagogia libertadora freireana? Se educação e liberdade são encontros, mesmo que o ensaio componha uma sinuosidade, uma incompletude e uma efemeridade, ao escrevê-los não se deixa de apresentar, de se fazer presente, apenas um de seus eventos. O encontro do qual essas duas irrompem é muito mais intenso. E a pedagogia libertadora freireana, bem... Essa é tão redonda, tão bem amarrada, tão bem arranjada dentro de suas próprias premissas que é muito difícil escrevê-la de outro modo e a partir de outros ritmos. Ela range, pesa, reclama nesse movimento. Não por acaso, quando me propus a escrevê-la, tive tanta dificuldade, tanta náusea. A pedagogia libertadora freireana parece não aceitar de bom grado uma escrita que não seja reverente. Pelo menos é assim que eu sinto.

Então, nas madrugadas em que eu escrevia, na solidão e no silêncio, eu me debatia com essas indecisões o tempo todo. À noite, tudo é muito vago, nebuloso e irregular; e minhas palavras iam sendo escritas desse modo, com esses contornos e com essas indecisões. Palavras escuras, brumosas; provavelmente, também, pelo café e pelo cigarro que, junto com o escuro da noite, as acompanhavam. De toda forma, sei que muitas vezes perdi o fluxo, o fio da meada, o trajeto. Não consegui unir os pontos de meu pensamento, encadear uma argumentação, dar conta de encerrar algum pensamento principiado. Então, apontei idéias um tanto incompletas, desordenadas; assim como escrevi sem finalidade. Não há conclusões em meus escritos; não há aplicabilidade. Provavelmente porque, à noite, a luz do esclarecimento não se apresenta. À noite, a escrita das palavras tem outro peso.

Mas eu também não me dispus a escrever para esclarecer. Não me propus a responder a questões que o raiar do dia me apresentava. Ao sair do mundo sombrio no qual minha escrita ia sendo gerada e ao me deparar com o acontecimento da educação em outros termos, eu não quis solucionar nada. O funcionamento da escola na qual eu trabalho, por exemplo, com seus tempos, suas demandas, a sala dos professores, o pátio, o refeitório nas segundas-feiras de manhã, o quadro, o giz, os cadernos de chamada a serem preenchidos e os dos alunos a serem corrigidos, as brigas entre eles, os abraços, beijos e desenhos recebidos, bem como a presença dos pais na porta da sala e as reuniões gerais das terças-feiras depois do recreio, eu quis deixar assim, desse modo que eles são. E o mesmo fiz com as aulas de Didática, de Filosofia e Ética e a supervisão nas práticas de ensino; a preparação dos seminários, o acompanhamento dos trabalhos e a elaboração dos planejamentos. Eu não quis, em nenhum momento, assim como continuo não querendo, reformar a educação que habito e que me habita. Eu gosto dela assim, desse jeito. Até mesmo quando digo que já não dá mais e que é melhor me ocupar com outra coisa. Até mesmo ao me sentir sufocada e presa por seus grilhões. Ao fim e ao cabo, eu continuo e gosto. Por isso, penso, escrevi à noite. Não só porque de dia tinha que trabalhar; mas porque de dia eu tinha que resolver; e à noite, não.

Evidentemente que não estou a dizer que se trata de dois mundos independentes, como se à noite o meu estar-junto à educação fosse um e, de dia, outro. Não é exatamente assim que acontece. Creio que se trata de formas distintas de cuidado. À noite, a atenção é mais inquieta e sombria; de dia, ela se transfigura e se faz de outros modos. Vejo que se trata de um mesmo processo. Por isso, o ensaio e a liberdade. Como se, ao escrever, eu estivesse ensaiando a mim mesma. E acho que é disso mesmo que se trata.

Enfim, creio que em mim se precipitou um movimento; um movimento de ensaio e de liberdade. No que aconteceu de calhar o meu legado, a minha herança – a pedagogia libertadora freireana –, bem como o

estado de meu espírito. No entanto, como movimento que é, isso não foi concluído. Daí eu dizer que não consegui, que não foi possível. Mas o tempo não cessou, ele sempre retorna. Então, como único lance de dados, vou me destinar a essa experiência que se passa e que acontece em mim e, na medida do possível, ser fiel à potência e ao desejo que me obrigam, fatalmente, a seguir ensaiando a liberdade, a educação e a pedagogia.

Graças

Uma coisa é o abandono, outra, a solidão. Isto aprendeste, agora!
Friedrich Nietzsche, *Assim falou Zaratustra*

...e Beatriz e Nestor e Mariela e Álvaro e Alejandro e Sinara e Andréa e Cristiano e Lorena e Bruno e Alexandre e Pepe e Luciana e Álamo e Déia e Charlotte e Nelson e Carla e Marcos e Márcia e Everson e Débi e Léo e Cláudio e Marlucy e Nilton e Amadeu e Ada e Luciane e Paulinho e Sonia e Vicente e Paola e Tony e Daniela e Charles e Mary e Eduardo e Marisa e Cecília e Ione e Celso e Soledad e Sara e Roselene e Fabi e Suzi e Marcelo e Celina e Eliane e Jorge e Sérgio e Cláudia e Christiane e Márcia e Taís e Fábio e Letícia e Mara e...

Sem meus afetos, esta existência seria insuportável.

A todos eles, dou graças.

À Rosa, especialmente, parceira de minha escrita.

E ao Cris, com todo o amor de nosso estar e eterno-retornar.

Referências bibliográficas

ABBAGNANO, Nicola. *Dicionário de filosofia*. Tradução de Alfredo Bosi. São Paulo: Martins Fontes, 2000.

ADORNO, Theodor W. O ensaio como forma. In: _____. *Notas de literatura I*. Tradução de Jorge de Almeida. São Paulo: Duas Cidades/Editora 34, 2003. p.15-45.

ALVES, Márcio Moreira. *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro: Sabiá, 1968.

ANDREOLA, Balduino A. Carta-prefácio a Paulo Freire. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. p.15-25.

APPLE, Michael. Freire, neoliberalismo e educação. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p.21-45.

ARROYO, Miguel. Paulo Freire em tempos de exclusão. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.163-170.

BARRENECHEA, Miguel Angel de. *Nietzsche e a liberdade*. Rio de Janeiro: 7 Letras, 2000.

BATAILLE, Georges. *A parte maldita*. Tradução de Júlio Castañon Guimarães. Rio de Janeiro: Imago, 1975.

_____. *A experiência interior*. Tradução de Celso Libanio Coutinho, Magali Montagne e Antonio Ceschin. São Paulo: Ática, 1992.

_____. *Lo que entiendo por soberania*. Traducción de Pilar Sánchez Orozco, Antonio Campillo. Barcelona: Paidós I.C.E./U.A.B., 1996.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e Técnica, Arte e Política: ensaios sobre literatura e história na cultura. Tradução de Sérgio Paulo Rouanet. São Paulo: Brasiliense, 1994.

BORNHEIM, Gerd. Da superação à necessidade: o desejo em Hegel e Marx. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.143-154.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é o método Paulo Freire*. 20. ed. São Paulo: Brasiliense, 1996.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. *Diário Oficial* [da República Federativa do Brasil], Brasília, DF, v. 134, n. 248, 23 dez. 1996.

CARDARELLO, Carla Giovanna Lamas. *Pedagogias de Paulo Freire: o cuidado de si do/a educador/a libertador/a*. Porto Alegre: UFRGS, 1999. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1999.

CHAUÍ, Marilena. Laços do desejo. In: NOVAES, Aduino (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.19-66.

DELEUZE, Gilles. *Diferença e repetição*. Tradução de Luiz Orlandi e Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1988a.

_____. *Foucault*. Tradução de Claudia Sant'Anna Martins. São Paulo: Brasiliense, 1988b.

_____. *Conversações*. Tradução de Peter Pál Pelbart. Rio de Janeiro: Ed. 34, 1992.

_____. *Nietzsche*. Tradução de Alberto Campos. Lisboa: Edições 70, 1994.

_____; GUATTARI, Félix. *Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia*. v. 4. Tradução de Suely Rolnik. São Paulo: Ed. 34, 1997.

DERRIDA, Jacques; ROUDINESCO, Elisabeth. Escolher sua herança. In: _____. *De que amanhã: diálogo*. Tradução de André Telles. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 2004. p.9-31.

DESEJO (SANDMAN). Disponível em: http://pt.wikipedia.org/wiki/Desejo_%28sandman%29. Acesso em 20 jul. 2005.

DESEJO DOS PERPÉTUOS. Disponível em: <http://www.sonhar.net/perpetuos/desejo/desejo.html>. Acesso em 20 jul. 2005.

EDUCAÇÃO & SOCIEDADE. Campinas, 2003, v.24, n.82.

EQUIPE DE SÉRIES INICIAIS. Séries Iniciais na Rede Municipal de Ensino. In: *CADERNOS PEDAGÓGICOS*. Tema do fascículo: As interfaces

da escola cidadã nas séries iniciais. Porto Alegre: SMED, n. 7, janeiro, 1996. p.7-17.

FERNÁNDEZ, Alicia. O mestre dos mestres. In: *Pátio — revista pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 2, p. 40-42, ago./out., 1997. Tema do fascículo: Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário Aurélio Eletrônico - Século XXI, versão 3.0*. Lexikon Informática Ltda. & Editora Nova Fronteira, Novembro de 1999.

FISCHER, Luis Augusto. *Inteligência com dor*. Nelson Rodrigues ensaísta. Porto Alegre: UFRGS, 1998. 316 f. Tese (Doutorado em Letras) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 1998.

_____. *Bá tché, dicionário temático*. 2 ed. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 2000.

FISCHER, Rosa Maria Bueno. Verdades em suspenso: Foucault e os perigos a enfrentar. In: COSTA, Marisa Vorraber (Org.). *Caminhos investigativos II: outros modos de pensar e fazer pesquisa em educação*. Rio de Janeiro: DP&A, 2002. p.49-71.

FOUCAULT, Michel. *O que é um autor?* 3. ed. Lisboa: Veja/Passagens, 1992.

_____. La ética del cuidado de uno mismo como práctica de la libertad. In: _____. *Hermeneutica del sujeto*. Madrid: La Piqueta, 1994. p.105-142.

_____. Nietzsche, a genealogia e a história. In: _____. *Microfísica do poder*. 12. ed. Tradução de Roberto Machado. Rio de Janeiro: Graal, 1996. p.15-37.

_____. *Resumo dos cursos do Collège de France (1970-1982)*. Tradução de Andréa Daher. Rio de Janeiro: Zahar Ed., 1997.

_____. *A hermenêutica do sujeito*. Tradução de Márcio Alves da Fonseca, Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

FREIRE, Ana Maria Araújo. A voz da esposa: a trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p.27-67.

_____. Do direito e do dever de mudar o mundo. Comentário. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP; 2000. p.61-63.

FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1971.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

_____. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação; uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *A importância do ato de ler* (em três artigos que se completam). São Paulo: Cortez, 1982.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 19. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____. *A educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997a.

_____. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 24. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997c.

_____. *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. *Pedagogia da tolerância*. São Paulo: UNESP, 2005.

FREITAS, Ana Lúcia Souza de. A vivência da “reinvenção da escola” na rede municipal de Porto Alegre. In: SILVA, Luiz Heron da (Org.). *Escola Cidadã: teoria e prática*. Petrópolis/RJ: Vozes; 1999. p.31-45.

GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996a

_____. Apresentação. In: _____. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996b, p.19-24.

_____. A voz do biógrafo brasileiro: a prática à altura do sonho. In: _____. (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996c. p.69-115.

GAIMAN, Neil & KRAMER, Edward E. (Orgs.). *Sandman: o livro dos sonhos*. Tradução de Tatiana Antunes. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001.

GAIMAN, Neil. *Sandman: noites sem fim*. Tradução de Sérgio Codespoti. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2003.

GARAUDY, Roger. A pedagogia de Paulo Freire e os teólogos da libertação. In: _____. *O ocidente é um acidente; por um diálogo das civilizações*. Tradução de Virgínia Novais da Mata Machado. Rio de Janeiro: Salamandra, 1978. p.141-146.

GARCIA, Maria Manuela Alves. *A função pastoral-disciplinar das pedagogias críticas*. Porto Alegre: UFRGS, 2000. 155 f. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação, Faculdade de Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2000. p.74.

HEIDEGGER, Martin. *Ensaio e conferências*. Tradução de Emmanuel Carneiro Leão, Gilvan Fogel, Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2001.

_____. *Ser e tempo – Parte I*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002a.

_____. *Ser e tempo – Parte II*. Tradução de Márcia Sá Cavalcante Schuback. Petrópolis/RJ: Vozes, 2002b.

JOSAPHAT, Frei Carlos. Paulo Freire, ética e teologia da libertação. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.71-79.

KEHL, Maria Rita. O desejo de realidade. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.363-382.

KOHAN, Walter Omar. *Infância. Entre educação e filosofia*. Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

LEVY, Nelson. Princípio da liberdade. In: NOVAES, Adauto (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990. p.155-166.

LARROSA, Jorge. *Pedagogia profana: danças, piruetas e mascaradas*. Tradução de Alfredo Veiga-Neto. Porto Alegre: Contrabando, 1998.

_____. A libertação da liberdade. In: BRANCO, Guilherme Castelo; PORTOCARRERO, Vera (Orgs.). *Retratos de Foucault*. Rio de Janeiro: Nau, 2000. p.328-335.

_____. Dar a palavra. Notas para uma dialógica da transmissão. In: LARROSA, Jorge; SKLIAR, Carlos (Orgs.). *Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2001. p.281-295.

_____. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002a.

_____. A libertação da liberdade. Para além do sujeito. In: _____. *Nietzsche e a educação*. Tradução de Semíramis Gorini da Veiga. Belo Horizonte: Autêntica, 2002b. p.81-126.

_____. O ensaio e a escrita acadêmica. In: *Educação & Realidade*. v.28, n.2, jul./dez. Porto Alegre: UFRGS, Faculdade de Educação, 2003. p.101-115.

_____. Educação e diminuição. In: _____. *Linguagem e educação depois de Babel*. Tradução de Cynthia Farina. Belo Horizonte: Autêntica, 2004. p.265-294.

LUKÁCS, Georg. *A Teoria do Romance*. Tradução de José Marcos Mariani de Macedo. São Paulo: Editora 34, 2003.

MANN, Bernhard. *Die pädagogisch-politischen Konzeptionen Mahatma Gandhis und Paulo Freire*. Eine vergleichende Studie zur entwicklungsstrategischen politischen Bildung in der Dritten Welt. Frankfurt/M: Haag Herchen; 1979.

McCONNEL, Frank. Prefácio. In: GAIMAN, Neil & KRAMER, Edward E. (Orgs.). *Sandman: o livro dos sonhos*. Tradução de Tatiana Antunes. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2001. p.12-16.

McLAREN, Peter. Um legado de luta e de esperança. In: *Pátio – revista pedagógica*. Porto Alegre: Artes Médicas, n. 2, p.10-13, ago./out., 1997. Tema do fascículo: Pedagogia radical: o legado de Paulo Freire.

_____. Uma pedagogia da possibilidade: reflexões sobre a política educacional de Paulo Freire. In *memoriam Paulo Freire*. In: FREIRE, Ana Maria Araújo (Org.). *A pedagogia da libertação em Paulo Freire*. São Paulo: UNESP, 2001. p.179-196.

MONTAIGNE, Michel de. *Ensaaios*. Tradução de Sérgio Milliet. São Paulo: Abril, 1972.

MOSÉ, Viviane. Nietzsche e a genealogia do sujeito. In: PIMENTA, Olímpio; BARRENECHEA, Miguel Angel (Orgs.). *Assim falou Nietzsche*. Ouro Preto: 7 Letras, 1999. p.188-200.

NIETZSCHE, Friedrich. *Assim falou Zarathustra*. Tradução de Mário da Silva. São Paulo: Círculo do Livro, s.d.

_____. *Além do bem e do mal: prelúdio a uma filosofia do futuro*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1992.

_____. *Ecce homo: como alguém se torna o que é*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.

_____. *O Anticristo*. Tradução de Artur Morão. Lisboa: Edições 70, 1997.

_____. *Genealogia da moral: uma polêmica*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

_____. *Crepúsculo dos ídolos, ou, Como filosofar com o martelo*. Tradução de Marco Antonio Casa Nova. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2000.

NOGUEIRA, Adriano *et alii*. Pensamento de Paulo Freire: uma inspiração para o trabalho pedagógico. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p. 651-654.

NOVAES, Adauto (Org.). *Os sentidos da paixão*. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

_____. (Org.). *O olhar*. São Paulo: Companhia das Letras, 1988.

_____. (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990a.

_____. O fogo escondido. In: _____. (Org.). *O desejo*. São Paulo: Companhia das Letras, 1990b. p.11-18.

_____. (Org.). *O avesso da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002a.

_____. O risco da ilusão. In: _____. (Org.). *O avesso da liberdade*. São Paulo: Companhia das Letras, 2002b. p.7-13.

PAIVA, Vanilda P. *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização brasileira, 1980.

PELANDRÉ, Nilcéa Lemos. *Ensinar e aprender com Paulo Freire: 40 horas 40 anos depois*. São Paulo: Cortez, 2002.

RAJCHMAN, John. *Foucault: a liberdade da filosofia*. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

_____. *Eros e verdade: Lacan, Foucault e a questão da ética*. Tradução de Vera Ribeiro. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1993.

RANCIÈRE, Jacques. *O mestre ignorante: cinco lições sobre a emancipação intelectual*. Tradução de Lílían do Valle. Belo Horizonte: Autêntica, 2002.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. *Emílio, ou, Da educação*. Tradução de Roberto Leal Ferreira. São Paulo: Martins Fontes, 1999.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 1997.

SECRETARIA MUNICIPAL DE EDUCAÇÃO DE PORTO ALEGRE (SMED). Introdução. In: *CADERNOS PEDAGÓGICOS*. Tema do fascículo: Congresso constituinte: eixos temáticos. Porto Alegre: SMED, n. 4, abril, 1995. p.7.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Teoria cultural e educação: um vocabulário crítico*. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

SKLIAR, Carlos B. La futilidad de la explicación, la lección de los poetas y los laberintos de una pedagogía pesimista. Notas acerca del Maestro Ignorante de Jacques Rancière. In: *Cuadernos de Pedagogía*. Medellín, Colombia, 2003, v.XV, n.36, p.69-82.

THOMPSON, Jill. *Morte: a festa*. Tradução de Sergio Codespoti. São Paulo: Conrad Editora do Brasil, 2004.

TORRES, Carlos Alberto. *A práxis educativa de Paulo Freire: antologia*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir (Org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: UNESCO, 1996. p.117-147.

_____. A pedagogia política de Paulo Freire. In: APPLE, Michael; NÓVOA, António (Orgs.). *Paulo Freire: política e pedagogia*. Porto: Porto Editora, 1998. p. 47-67.

ZAMBRANO, Maria. *A metáfora do coração e outros escritos*. Tradução de José Bento. Lisboa: Assírio & Alvim, 2000

_____. *O homem e o divino*. Tradução de Cristina Rodriguez, Artur Guerra. Lisboa: Relógio D'Água Editores, 1995