

Pirata de si: viagem aos mares da memória e experiências de Paulo Freire

Ana Paula Marinho de Lima¹
Francisco das Chagas Silva Souza²

RESUMO

Nesse artigo, temos como objetivo compreender os relatos autobiográficos de Paulo Freire em dois dos chamados 'livros dialogados' desse educador, com a parceria de Sérgio Guimarães: 'Aprendendo com a própria história I' (2010) e 'Aprendendo com a própria história II' (2002). Ambas fazem uma incursão à trajetória de vida do educador pernambucano, levando-nos a conhecer como Freire reflete acerca de momentos significativos da sua vida. Portanto, quanto ao tipo de procedimento de coleta de dados, a pesquisa enquadra-se como bibliográfica; no que diz respeito à natureza desses dados, é uma pesquisa qualitativa, visto que trabalha com significados, motivos, aspirações, valores e atitudes. Considerando que a memória individual é inseparável da coletiva, as leituras e análises das obras nos possibilitaram um trânsito por vários momentos das experiências, ora pessoais, ora profissionais e políticas de Paulo Freire, bem como nos levam a compreender, por meio da intimidade de suas memórias, fatos que compuseram a história política brasileira.

Palavras-chave: Paulo Freire; Memória; Experiência.

Pirates of the self: a journey to the seas of memory and experiences of Paulo Freire

ABSTRACT

This paper aims to understand Paulo Freire's autobiographical narratives

1 Mestranda do Programa de Pós-graduação em Ensino. Membro do grupo de Estudos em Ensino e Práticas Educativas (GENPE/IFRN). Licenciada em Pedagogia (UERN). Professora da educação infantil na rede privada de ensino em Mossoró-RN. E-mail: ninapaula01@hotmail.com

2 Doutor em Educação (UFRN). Professor do Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte (IFRN), Campus Mossoró. Professor do Programa de Pós-graduação em Ensino (UERN/IFRN/UFERSA) e do Programa de Pós-Graduação em Educação Profissional e Tecnológica (ProfEPT – Mestrado Profissional em Rede). E-mail: chagas.souza@ifrn.edu.br

in two of his books entitled 'dialogue books' in partnership with Sérgio Guimarães: 'Learning with one's own history I' (2010) and 'Learning with one's own history II' (2002) (*Aprendendo com a própria história I e II*, in Portuguese). Both lead us into the life journey of this important educator from Pernambuco, allowing us to reflect on significant moments of his life. Therefore, in what refers to the proceedings of data collection, this is a bibliographic research and, since it works with meanings, reasons, aspirations, values and attitudes, this is also classified as a qualitative research. Considering that individual memory is inseparable from collective memory, the reading and analysis of Freire's works gave us the possibility to go through several moments of his sometimes personal sometimes professional and political experiences, as well as led us to understand, through the intimacy of his memories, facts that composed Brazil's political history.

Keywords: Paulo Freire; Memory; Experience.

Pirata de si: viaje a los mares de la memoria y experiencias de Paulo Freire

RESUMEN

En este artículo, tenemos como objetivo comprender los relatos autobiográficos de Paulo Freire en dos de los llamados 'libros dialogados' de ese educador con la colaboración de Sérgio Guimarães: 'Aprendiendo con la propia historia I' (2010) y 'Aprendiendo con la propia historia II' (2002). Ambas hacen una incursión a la trayectoria de vida del educador pernambucano, remitiéndonos a conocer cómo Freire reflexiona acerca de momentos significativos de su vida. Por lo tanto, cuanto al tipo de procedimiento de recogida de datos, la investigación se clasifica como bibliográfica; y en lo que se respecta a la naturaleza de dichos datos, es una investigación cualitativa, ya que analiza significados, motivos, anhelos, valores y actitudes. Considerando que la memoria individual es inseparable de la colectiva, las lecturas y análisis de las obras nos posibilitaron un tránsito por varios momentos de las experiencias, sea personales y políticas de Paulo Freire, así como nos llevan a comprender, por medio de la intimidad de sus memorias, hechos que compusieron la historia política brasileña.

Palabras-clave: Paulo Freire; Memoria; Experiencia.

Introdução

Um dos maiores pensadores da educação no século XX, conhecido internacionalmente, o pernambucano Paulo Reglus Neves Freire (1921-1997) legou grande contributo à educação no Brasil, ao desenvolver uma proposta política de ensino que partia da leitura de mundo com o sujeito aprendente. Nesse contexto, os livros de Paulo Freire, traduzidos em várias línguas, são em grande número, a maior parte exclusivamente de sua autoria e outros em parceria, como é o caso dos chamados ‘livros dialogados’³.

O objetivo deste artigo é compreender os relatos de Paulo Freire nos seus diálogos com Sérgio Guimarães, com a finalidade de perceber como as experiências de vida contribuíram para sua autoformação, pois entendemos, baseados em Delory-Momberger (2008), que a biografia rememorada expede o sujeito a um processo de reconstrução do ‘eu’, no qual se especificam os acontecimentos de uma vida, adicionando um conjunto de vivências norteadoras de ações que descrevem o percurso existencial construído por cada sujeito em sua formação. Assim, consideramos que os chamados ‘livros dialogados’ de Paulo Freire nos possibilitarem um trânsito por vários momentos de suas experiências, ora pessoais, ora profissionais e políticas, bem como nos levam a contextualizar historicamente, por meio da intimidade de suas memórias, fatos que compõem a história política brasileira.

Para a análise dos relatos de Freire, realizamos inicialmente uma pesquisa nas obras de alguns autores clássicos que tratam de memória, autobiografia, diálogo e experiência. Esse estudo contribuiu para que compreendêssemos o universo de significações presentes nos relatos de Freire em dois dos seus ‘livros dialogados’: ‘Aprendendo com a própria história I’ (2010) e ‘Aprendendo com a própria história II’ (2002)⁴. A pesquisa tem uma abordagem qualitativa, haja vista a nossa busca em conhecer, nos relatos de Freire, o seu olhar sobre o contexto simbólico

3 Os chamados “livros dialogados” de Paulo Freire e Sérgio Guimarães são em número de cinco, a saber: “Partir da infância: diálogos sobre educação” (2011); “Educar com a mídia: novos diálogos sobre educação” (2011); “Aprendendo com a própria história I” (2010); “Aprendendo com a própria história II” (2000) e “Lições de casa: últimos diálogos sobre educação” (2015).

4 Embora se trate de diálogos de Paulo Freire com Sérgio Guimarães, restringimos nossa análise aos relatos do primeiro educador, visto que nas obras selecionadas, é Freire quem mais narra e reflete acerca das suas experiências anteriores e posteriores ao Golpe Militar de 1964.

em que viveu, suas ideias, o campo semântico de suas ações. Para Minayo (2002, p. 21), a pesquisa qualitativa “[...] trabalha com o universo de significados, dos motivos, das aspirações, das crenças, dos valores e das atitudes”. Ou seja, justamente o que pretendíamos na nossa análise.

Porém, antes de iniciarmos a nossa discussão, julgamos necessário explicar o porquê do título deste artigo. A origem da palavra ‘experiência’, em latim, significa *experiri*, provar, experimentar. Periri é o radical também encontrado em *periculum*, perigo. Logo, a experiência, numa primeira instância, é a relação com algo que se experimenta, se prova. A raiz *per* é indo-europeia e se relaciona com a ideia de travessia, provar. Em grego, *per* se deriva em muitas outras palavras, que marcam o percorrido, como *peirô*, atravessar; *pera*, mais além; *peraô*, passar através; *perainô*, ir até o fim; *peras*, limite (BONDÍA, 2002, p. 25).

Mas, esse *per* grego de travessia, do percorrido, da passagem é encontrado em nossa língua na palavra *peiratês*, pirata. Para Bondía (2002, p. 25), “O sujeito da experiência tem algo desse ser fascinante que se expõe, atravessando um espaço indeterminado e perigoso, pondo-se nele à prova e buscando nele sua oportunidade, sua ocasião”. E o *ex* é encontrado em exterior, estrangeiro, exílio, de estranho e existência.

Este artigo encontra-se estruturado em dois tópicos. No primeiro, tecemos uma breve discussão acerca do aporte teórico utilizado para que pudéssemos sistematizar o nosso pensamento e ampliar os conhecimentos acerca de conceitos necessários à realização da pesquisa. No segundo, mergulhamos nas memórias de Freire, trazendo à superfície as experiências anteriores e posteriores ao golpe militar de 1964.

Um pirata nunca navega sozinho, pois tem os peixes por companhia

Quando nos propomos a contar uma história, nossa ou de outrem, não estamos apenas narrando fatos do passado, mas rememorando e reconstruindo-os de acordo como o nosso lugar na sociedade e a identidade do grupo ao qual pertencemos. Isso explica, por exemplo, a importância dada por Certeau (2008) ao ‘lugar de fala’ do historiador, quando este realiza uma pesquisa historiográfica.

De acordo com Halbwachs (1990), a memória individual existe a partir da memória coletiva, posto que as lembranças são formadas pelos acontecimentos no interior de um grupo. Ao se referir à existência de

uma memória individual, o autor afirma: “Haveria então, na base de toda lembrança, o chamado a um estado de consciência puramente individual que - para distingui-lo das percepções onde entram elementos do pensamento social - admitiremos que se chame intuição sensível” (1990, p. 37). Assim, a memória individual é um ‘ponto de vista’ sobre a memória coletiva. O autor acrescenta que esse ponto de vista pode mudar de acordo com o lugar que o indivíduo ocupa, e que esse lugar também se transforma conforme as relações mantidas uns com os outros.

Contudo, Pollak (1989), ao debruçar-se sobre os pensamentos de Halbwachs, faz-lhes algumas críticas e sobrepõe algumas sugestões sobre a memória coletiva, mais precisamente, a memória nacional. O autor observa o caráter destruidor, uniformizador e opressor da memória coletiva nacional, passando a analisá-la como um campo em disputa que gera uma tensão. Dessa forma, permite que emane uma memória subterrânea, oriunda das lembranças individuais e de grupos que continuaram vivas dezenas de anos ou por séculos (POLLAK, 1989). Essas lembranças, segundo Pollak (1989), são transmitidas no grupo familiar, em associações, tecidos de afabilidade afetiva e/ou política. A memória subterrânea resiste à memória nacional e se caracteriza pelas lembranças proibidas, indizíveis ou vergonhosas. Elas são cuidadosamente guardadas em estruturas de comunicação informais e passam despercebidas pela sociedade englobante. Trata-se de um protesto mudo aos discursos sociais, ao enquadramento da memória.

Por também defender que a memória não se dá de maneira isolada dos acontecimentos sociais, mas, ao contrário, são reconstruídas pelos sujeitos que estão no centro de um grupo social, Ferrarotti (2010, p. 47) afirma: “[...] toda narrativa biográfica reconduz à desestruturação – reestruturação sintética de um ato ou de uma história individual, considerados como cortes horizontal ou vertical de um sistema social”. Para ele, a narrativa biográfica faz surgir no narrador uma compreensão do eu. O eu, agora percebido, está inserido numa relação social, uma vez que todos os atos do sujeito são, por excelência, uma relação social. Assim, ao narrar-se, o sujeito evoca os acontecimentos, e dele emergem os personagens, os lugares, dando forma a um contexto histórico de determinada época ou do presente, sendo capaz até mesmo de vislumbrar o futuro. Nesse aspecto, as narrativas autobiográficas são concebidas pelo autor como materiais primários que devem ser trabalhados numa relação face a face entre o interlocutor e o sujeito.

Josso (2010, p. 36) conduz-nos a pensar a formação do ponto vista do sujeito aprendente e sua relação com o saber, com ênfase no uso das narrativas como uma “atividade psicossomática em vários níveis, pois pressupõe a narração de si mesmo, sob o ângulo da sua formação, por meio de recurso a recordações-referências que balizam a duração de uma vida”. As recordações-referências são definidas como “[...] as experiências que podemos utilizar como ilustração numa história para descrever uma transformação, um estado de coisas, um complexo afetivo, uma ideia, como também uma situação, um acontecimento, uma atividade ou um encontro” (JOSSO, 2010, p. 37). Assim, a experiência presume uma transformação do eu, por meio do sentido que o sujeito atribuiu a determinados acontecimentos. Esses acontecimentos são definidos como ‘momentos ou acontecimentos charneira’ (JOSSO, 2010, p. 90), que, nas palavras da autora, são como ‘divisores de águas’, acontecimentos que separam, dividem, articulam as etapas da vida.

As reflexões apresentadas até o presente momento são constitutivas para o que os autores chamam de ‘autoformação’. Esse conceito chave para traçar a pesquisa é definido por Pineau (2010) como a apropriação de cada sujeito do seu próprio poder de formação. Trata-se da dinâmica reflexiva da autobiografia, que possibilita a operação do ciclo vital. Para esse autor, há duas forças responsáveis pelo nascimento da autoformação, a saber: a heteroformação e a ecoformação. Na primeira, os elementos formativos estão na relação do sujeito com o outro, a ação do outro contribui para a formação do eu. Na segunda, é a ação do meio ambiente que fornece condições para a formação do eu. Nessa relação entre a heteroformação e ecoformação, a autoformação vai se fortalecendo, “primeiro em ação-reflexão, depois em reflexão-ação” (PINEAU, 2010, p.102).

Bondía (2002) entende a experiência longe do imediatismo do mundo contemporâneo, das informações que se disfarçam de conhecimento, das opiniões mal elaboradas advindas das informações aligeiradas e do equívoco que nos remete experiência à prática do trabalho. Para ele, a experiência “é o que nos passa, o que nos acontece, o que nos toca. Não o que se passa, não o que acontece, ou o que toca. A cada dia, se passam muitas coisas, porém, ao mesmo tempo, quase nada nos acontece” (2002, p. 21).

Mais um conceito fundamental para o nosso estudo é o de diálogo, um dos elementos fundamentais do pensamento de freireano. Mas

antes, façamos um passeio pelo significado dessa palavra. Conforme Mariotti (2001), o termo 'diálogo' é o resultado da junção entre as palavras gregas *dia* (por meio de) e *logos* (traduzida para latim *ratio* – razão). Contudo, são muitos os significados empregados ao termo diálogo, como 'expressão', 'fala', 'verbo', 'palavra'. (MARIOTTI, 2001).

Mariotti (2001) situa o diálogo como uma metodologia que busca a melhoria da comunicação entre os interlocutores; a observação compartilhada da experiência; e a produção de percepções e ideias novas, definindo-o como atividade cooperativa de reflexão e observação da experiência. Assim, o diálogo não se restringe a um instrumento por meio do qual as pessoas defendem as suas posições. Essa função fica a cargo dos debates e discussões. O autor também destaca a um aspecto relevante do diálogo: o silêncio. Dialogar é aprender a ouvir. Aquele que empresta a sua escuta (o interlocutor) precisa ouvir o narrador até o fim, sem interrompê-lo seja para concordar ou não. É preciso que o interlocutor seja passível de uma escuta paciente e sensível, que não alimente pressupostos ao que está sendo escutado.

Paulo Freire considera o diálogo a base para um pensar crítico. Em obras como 'Pedagogia da Autonomia' e 'Pedagogia do Oprimido', o autor discorre sobre o diálogo como uma prática de reflexão-ação-reflexão (a práxis) capaz de suscitar novas ideias e cujo significado encontra-se na própria natureza humana da necessidade de comunicar-se. É também o caminho por meio do qual os homens se afirmam como seres históricos. Dessa maneira, o homem não só utiliza o diálogo como uma condição humana, mas também como uma postura política de transformação da realidade.

Face ao exposto, explica-se a nossa escolha pelo título desta parte do artigo: Paulo Freire, 'pirata de si', como sujeito de sua formação, não navegou sozinho nas suas lembranças e reflexões. Ele teve a escuta sensível de Sérgio Guimarães, que o estimulava nessas narrativas e o ouviu de forma sensível.

O mar, em dias de calmaria, conta-nos muitos segredos

Paulo Freire é um sujeito que experimentou o mundo, atravessou inúmeros mares da educação, chegou ao seu limite em uma prisão e foi um estrangeiro em águas distantes. Em 1964, atravessou os mares perigosos da Ditadura Militar no Brasil. Tudo isso faz de Freire um pirata que,

ao narrar-se, toma para si a imortalidade tão sonhada pela humanidade, tornando-se um 'pirata de si', um narrador de sua própria história, um sujeito da experiência.

Antes de iniciarmos nosso diálogo deste tópico, ainda caberia uma última explicação referente ao título 'O mar, em dias de calmaria, conta-nos muitos segredos'. Pensamos esse título por observar que, depois das tormentas vividas por Paulo Freire no presídio, no exílio, nas pressões e perseguições políticas e pedagógicas, a escrita de inúmeras de suas obras, como é o caso dos 'livros dialogados', ocorreu em dias de calmarias vividas e rememoradas pelo autor. E foi justamente nessas águas calmas que resolvemos imergir em busca dos seus segredos, de modo que nos encontramos submersos nas páginas, *a priori*, do 'Aprendendo com a Própria história I' e, posteriormente, do 'Aprendendo com a própria história II', os quais, nesse momento, se fazem e se refazem diante da nossa análise/interpretação dos ditos e não-ditos pelo autor, e que são sutilmente costurados à nossa própria história como homens e mulheres de memória.

São muitas e de vários tipos as experiências relatadas por Freire nas duas obras que selecionamos. Em vista disso, resolvemos dar destaque às suas experiências políticas e pedagógicas nos três tópicos a seguir.

Experiências históricas e políticas

No início de 'Aprendendo com a própria história I', após narrar como chegou até Brasília, em 1963, para coordenar o Plano Nacional de Alfabetização, durante o governo do presidente João Goulart (1961-1964), Paulo Freire faz uma reflexão sobre a ideia que tinha, à época, sobre a relação entre educação e política. Para ele,

[...] Era a ingenuidade de me compreender como um educador e não como um político. Naquela época ainda não percebera o que hoje chamo de *politicidade da educação*. Mas o caráter político da educação já surge muito claramente na *Pedagogia do Oprimido*, um livro pós-golpe. Além disso, a percepção que eu tinha da política nordestina era profundamente amarga para mim, de uma politiquice tremenda, de coronéis, etc. Isso acrescenta à minha ingenuidade de uma necessidade quase angelical de viver numa espécie de ilha em que a política não entrasse. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 25, grifos dos autores).

Ao se reconhecer como ‘político enquanto educador’, mas sem filiação partidária, o autor esclarece que havia de sua parte uma exigência demasiada com relação aos comportamentos partidários da época e justifica-a pela ‘politiquice’ em que a política era conduzida no Nordeste. Nesse aspecto, chamamos a atenção para alguns elementos importantes no relato do autor: a reflexão, a politicidade e a autoavaliação.

Observamos que o educador não só se utiliza da reflexão, elemento indispensável quando discorremos sobre autoformação, para repensar o acontecido, como também do ato de agir. Esse processo de amadurecimento, presente no relato, não surgiu do nada. A reflexão foi ponto preponderante nesse desvendar de si, pois, como diz Passeggi (2003), “A reflexão sobre seu processo de aprendizagem é o que lhe permite descobrir algo que até então não conseguia perceber [...]”. E percebendo-se foi, também, reinventando-se. Tal experiência é refletida, em suas obras, no conceito de ‘reflexão-ação-reflexão’, defendido pelo autor como elemento primordial na prática educativa de um professor progressista.

A autoavaliação foi fundamental para que Freire se construísse como um educador-político. Essa resignificação de suas ideias deu origem ao conceito de politicidade da educação que, para o educador, é inerente à natureza da educação, desmistificando a neutralidade desta. Ele afirma : “É na diretividade da educação, esta vocação que ela tem, como ação especificamente humana, de ‘endereçar-se’ até sonhos, ideias, utopias e objetivos, que se acha o que venho chamando politicidade da educação [...]” (FREIRE, 2009, p. 110). O educador defende a educação como ato político, pois ela não está à parte dos sujeitos, como também o caráter político contido na prática dos educadores. Dessa maneira, destacamos a coerência entre suas ações e suas concepções, colocando-o como um educador que, em sua trajetória de vida, praticou, de fato, a práxis.

Outra passagem rememorada por Freire, importante do ponto de vista histórico, diz respeito às suas participação, análise e opinião sobre o governo de Miguel Arraes, no Pernambuco (1962-1964). Nesse relato, o autor esclarece que não participou do governo como membro, mas que partilhava das suas intenções políticas. Nessa ocasião, Freire trabalhou como educador no Movimento de Cultura Popular (MCP), em Pernambuco, e afirma ter sido tão profunda a sua empatia pelas ideias do governo que cita ter sentido uma espécie de solidariedade política.

Nesse instante, ele questiona algumas críticas direcionadas ao governo Arraes e revela:

[...] não concordo de maneira nenhuma com as análises, por mais benfeitas que sejam, que apresentam o governo Arraes como um governo tipicamente populista. Ao contrário – e o meu testemunho é de quem viveu em Pernambuco na época e teve uma relação de solidariedade política e afetiva, não pessoal, apesar de sermos bons amigos, com o governo Arraes – o governo de Arraes foi um governo popular dentro de um estilo político nacional populista. [...] Arraes era governador de um Estado da federação brasileira. E sendo assim, submetido a uma legislação nacional, a todo um contexto legal-constitucional que não coincidia exatamente com o sonho dele, que era o nosso, o do povo, da maioria do povo brasileiro. Mas, muito realista, a proposta de Arraes implicava uma presença crítica e participante do povão pernambucano. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 26-27).

Podemos observar que o esclarecimento feito por Freire vai além da reflexão de si como atuante nesse processo e se estende a uma confissão aos brasileiros, do que, na sua visão, de fato aconteceu. O autor se coloca na narrativa não como alguém que, por viver no mesmo período, teve conhecimento dos acontecimentos, mas como quem vivenciou os sabores e dissabores desse período histórico. Os relatos do educador, associados às suas lembranças, invocam processos vividos e sentidos durante o governo Arraes, sendo possível perceber que são histórias construídas socialmente, fruto de uma experiência que não foi sucumbida pelo esquecimento. Nesse momento, destacamos a presença da memória coletiva, que, segundo Halbwachs (1990), permite exprimir o entrelaçamento entre o passado e o presente a partir das reconstruções feitas, já que é praticamente inviável falar de uma memória puramente individual. E Freire, como um ser social, está imerso em um coletivo, seja fisicamente presente ou em pensamento.

Ainda sobre a sua atuação no governo Arraes, Freire comenta acerca da 'Aliança para o Progresso', um apoio dos americanos para o 'desenvolvimento' dos estados brasileiros. Nesse cenário, Freire foi convidado pelo então Ministro da Educação, Darcy Ribeiro, a compor a equipe que se destinaria a analisar as propostas lançadas pela Aliança aos governos nordestinos. O educador relata que 'muitos não' foram

dados por ele e pelo diretor do Departamento de Recursos Humanos da Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste (SUDENE), Nilton Santos, a inúmeros itens que os técnicos da Aliança pretendiam inserir nos projetos para a educação. O educador recorda que “[...] havia itens, nesses projetos, inaceitáveis. A memória me falha agora, mas itens que implicavam indiscutível interferência em projetos nossos, que tinham que ver com decisões brasileiras e diante do que não podíamos silenciar” (FREIRE; GUIMARÃES. 2010, p. 33).

Mas, dentre os projetos financiados pela ‘Aliança para o Progresso’, estava o que ficou conhecido como as ‘40 horas de Angicos’. Freire cita que foi procurado pelo Secretário de Educação do governador potiguar Aluísio Alves, o jornalista Calazans Alves, para realizar o trabalho com método, que na época começou a ser conhecido no Recife como ‘método Paulo Freire’. O educador diz que aceitou, apesar de o dinheiro originar-se do convênio entre o governo do Rio Grande do Norte e a ‘Aliança para o Progresso’, e mediante algumas exigências, aceitas pelo governo potiguar, começou o trabalho em Angicos, o qual foi alvo de muitas críticas. Uma delas era a de que o golpe de estado foi a salvação do educador, haja vista que seria publicamente provada a ineficiência de suas propostas. Freire considera injustas essas acusações e argumenta:

Hoje, acho injustas certas críticas que se fazem a Angicos [...] dizem que o esforço de leitura da realidade através da codificação, e, portanto, da descodificação das codificações que apresentavam um pedaço da realidade, era uma leitura manipuladoramente dirigida. Ora, dirigida sim, pois não há educação sem intencionalidade, sem diretividade. Manipuladora, nunca (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 36)

Percebemos, no relato de Freire, mais que uma resposta às críticas ao seu trabalho, mas também uma narrativa de defesa. Ele se defende das acusações e deixa evidente ao leitor a sua posição política frente à educação. O autor analisa que a experiência de Angicos foi importante, “que se apresentou como o resultado de algo que a gente testava e procurava confirmar. Além disso, ela nos educou também, foi uma prática que resultou de inúmeras hipóteses de trabalho e experiências anteriores” (2010, p. 37). Contudo, ao narrar sobre a sua reação perante as críticas a Angicos, o autor relata que “Eu reajo, mas não zangadamente. Às vezes, confesso, reajo com um certo riso triste, mas nunca como um

menino mal-amado” (FREIRE, GUIMARÃES. 2010, p. 38). O educador não só nos explica fatos, mas também deixa transparecer as suas emoções, como a sua tristeza, referente às críticas a seu trabalho, algo comum, como observa Josso (2010, p. 214): “A carga emocional, qualquer que seja a sua natureza (prazer, tristeza, vergonha, orgulho, sofrimento, cólera, alegria, medo, deslumbramento, surpresa etc.), surge como o primeiro componente de qualquer início de experiência”.

Continuando o seu diálogo com Sérgio Guimarães, Freire caminha para uma análise de como o contexto histórico influencia no tempo de aprendizagem dos sujeitos. Ora, ao se reportar ao governo de Arraes como popular – pois, dentro dos limites burocráticos, o povo participava, reivindicava, saía às ruas – a aprendizagem tinha um campo fértil para acontecer e em tempo admirável, como no caso da experiência pedagógica em Angicos, como cita o autor. Mas esses momentos iam se esaurindo conforme as lideranças políticas mudavam. Segundo Freire,

Esse clima histórico certamente influía no tempo de aprendizagem. Uma coisa foi trabalhar nos anos 1960; outra, completamente diferente, nos anos 1970. Ou seja, uma coisa era trabalhar sob o governo Goulart, e outra sob o governo Médici. Ora, historicamente, que condições poderiam provar um ímpeto e um estímulo no sentido do domínio da palavra e da leitura do mundo num regime de silêncio, como o dos anos 1970? (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 40-41).

Nesse sentido, com base em Josso (2010, p. 38), para quem “A perspectiva que favorece a construção de uma narrativa emerge do embate paradoxal entre o passado e o futuro em favor do questionamento presente”, observamos que os relatos de Freire nos provocam a problematizar situações do presente. Eles nos permitem observar que as dificuldades do autor em realizar uma educação voltada para as classes populares na década de 1960 ainda não foram superadas, apesar dos avanços que tivemos nas últimas décadas com as políticas de inclusão social.

Freire também relata a ideia de democracia, de como deveríamos vivê-la. O autor retoma o ano de 1959, quando escreveu a sua tese ‘Educação e atualidade brasileira’. Nela, defendia o exercício da democracia, orientava a importância de os grupos populares participarem e discutirem as suas necessidades sociais, culturais, pedagógicas e políti-

cas. O autor diz que, apesar da ‘ingenuidade’ que tinha na época, estava no caminho certo do seu pensamento:

[...] é preciso que se viva nesse país a substantividade da democracia, sem nenhum medo. É preciso que, numa posição de esquerda, se acabe com essa mania de que falar em democracia é ser social-democrata. O que é preciso é viver essa substantividade, para fazer com que a democracia não seja um mero adjetivo, um trampolim para o domínio autoritário. O autoritarismo, às vezes, me parece “ontológico” ao ser nacional. É óbvio que não faz parte da natureza da sociedade brasileira, certamente não é uma qualidade imutável dela, mas sempre a acompanhou (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 42).

As considerações de Freire acerca da política brasileira ainda estão atuais se considerarmos a instabilidade política que estamos vivendo em meados da segunda década do século XXI. Importa aqui destacar o comentário que esse educador fez em um dos livros que analisamos: “O profeta só é profeta, só fala do amanhã que a média da gente não percebe nem adivinha, porque ele conhece ou está empapado do hoje. No hoje existem os momentos do amanhã” (FREIRE; GUIMARÃES, 2002 , p. 43).

Experiências como preso político no Brasil

No segundo capítulo do ‘Aprendendo com a própria história I’, Paulo Freire relembra sua prisão em junho de 1964, em Brasília. Segundo o autor, durante as suas prisões, não foi torturado, mas, ao falar de uma visita a um amigo, também perseguido, Lauro de Oliveira Lima⁵ rememora a tensão, o medo de sair e não voltar (vivo) para casa. Relembra o autor: “Eu me lembro de que o visitei [...]. Estava em casa, obviamente vigiado, quando parou um automóvel, desceu uma pessoa, que eu não conhecia, e me disse: - Há um amigo do senhor, que preferi não dizer quem é, que está na minha casa e gostaria de vê-lo” (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 49).

5 Lauro de Oliveira Lima foi um pedagogista brasileiro, conhecido pela sua atuação política na educação e pelo desenvolvimento do Método Psicogenético, estruturado a partir da Epistemologia Genética de Jean Piaget.

A chegar ao local de destino, foi posto numa sala e lhe pediram para esperar. Segundo o autor, era “Uma coisa misteriosa, sabe? Aliás, esse fato explica bem a atmosfera de medo, de susto, de pavor diante do arbítrio, diante do autoritarismo solto, sem peias, que vivíamos então” (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 50). O medo, um sentimento vivenciado por Freire durante o terror da ditadura militar, fê-lo perceber a fragilidade da vida e, ao mesmo tempo, como esse mesmo medo é fundamental para preservá-la.

Reportando-se às experiências que viveu como preso político, Freire recorda momentos de aprendizagens com o outro, experiências fundamentais para que o autor repensasse a si mesmo, em uma dinâmica de ação-reflexão-ação. Relembra a lição de solidariedade, de humanização que aprendeu com o companheiro Clodomir Morais⁶, quando estavam presos em Olinda. Freire conta como Elza, sua esposa, tinha abraçado a tarefa de trazer comida para todos que estavam na cela com ele. E foi justamente num desses dias que, segundo ele, Clodomir Morais lhe deu um ensinamento político precioso. Antes mesmo de se alimentar, apropriou-se de uma lata de leite em pó e preencheu com a feijoada deixada na prisão por Elza. A feijoada que o companheiro separou tinha como destino os camponeses, que também se encontravam presos e em condições ainda piores que as deles. Freire relembra que, ao ver a atitude do companheiro, refletiu sobre como aquele homem estava sendo revolucionário até mesmo mais que ele, que os outros presos que se diziam revolucionários. E enquanto pensava sobre o que estava acontecendo, dizia a si mesmo:

Como a gente aprende todo dia! Com esse gesto, numa condição diferente, na cadeia, o Clodomir continua sendo político, e muito mais concretamente do que eu”. A partir daí, no dia seguinte, quando chegou a comida de novo, assumi com o Clodomir a feitura do almoço dos camponeses primeiro. Não comentei nada, mas aprendi a lição que ele me deu, fazendo. Deu uma lição na prática, e não fez nenhum discurso [...] Enfim, em relação a essa experiência de cadeia, sempre digo, sem ser masoquista, que retirei muita coisa importante da minha pequena experiência, da minha passagem por ela. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 59).

⁶ Clodomir Santos de Morais era jornalista e um dos principais dirigentes das ligas camponesas.

Ainda sobre a prisão em Olinda, Freire rememora outro acontecimento que o tocou. Preso numa cela pequena, fez contato com um jovem que se encontrava na cela ao lado. Num dia de visita, esse jovem, cujo nome não é mencionado, ganhou a metade de um frango assado. O autor descreve o frango como sendo 'quentinho' e indaga: "Já imaginou o que é um frango assado para um preso?" (2010, p. 70). E continua:

O estudante e eu estávamos mortos de fome. Mas ele recebeu a metade e disse: "professor, hoje temos um almoço maravilhoso. Uma amiga me mandou a metade de um frango e vou parti-lo para nós". E me passou uma parte pelas grades, só víamos nossas mãos no ar, os rostos não. De modo que até hoje me lembro do movimento inquieto da mão dele, um movimento solidário e amoroso. Enquanto eu comia o meu pedaço de frango me lembrava do momento anterior, dramático e profundamente estético. Mãos que se procuravam no ar para se transferir um pedaço de vida na perna assada de uma galinha. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 71).

Mediante o narrado pelo autor, entendemos que a relação que se estabelece nas suas experiências políticas, constituídas na relação com o meio e com o outro, permitiu-lhe construir valores, fez emergir questionamentos que o conduziram a rever e a mudar a sua atitude, fazendo-o compor-se como ser humano consciente da condição de quem aprende e precisa do outro e de quem aprendeu que, estando com o outro, não cabe uma postura inerte frente ao sofrimento alheio. Nessas lembranças, que Freire faz questão de citar como fundamentais para o seu crescimento como militante político, acrescentamos ter sido, também, um processo que o deixou mais ciente de sua condição como educador afetivo. Por isso mesmo, consciente de sua condição identitária.

Dessa forma, afirmamos que os acontecimentos vividos por Freire na prisão, foram experiências que contribuíram para a sua formação como pessoa e como profissional, pois, como afirma Domincé (2010, p. 94), "A formação é feita da presença de outrem, daqueles de que foi preciso distanciarmo-nos, dos que acompanham os momentos-charneiras, dos que ajudam a descobrir o que é importante aprendermos para nos tornarmos competentes e darmos sentido ao nosso trabalho".

Tanto Clodomir Morais, quanto outros personagens que Freire lembra ao narrar-se nos 'livros dialogados', compõem o que Josso (2010)

chama de acontecimentos-charneiras, pois fizeram parte de vivências que geraram mudança no eu do educador. Assim, entendemos as suas narrativas como formativas, pois conforme Chiené, “[...] a narrativa de formação serve de charneira para a compreensão da experiência, pois engloba e ultrapassa o vivido” (2010, p. 138). E ainda apontamos que tais experiências de vida foram preponderantes para que Freire pensasse e/ou propusesse uma pedagogia voltada para o caráter subjetivo do ser humano, um fazer pedagógico que não excluísse da formação do sujeito o pensar, o agir, o amar, o odiar.

Experiências no exílio

Ao narrar-se, Freire nos deixou um mar de possibilidades para entendê-lo. Cabe esclarecer que corroboramos com o conceito de experiência definido por Bondía (2002), para além de acontecimentos triviais vividos durante um dia, um mês, um ano. As experiências narradas por Freire, a partir do golpe de 1964, não foram triviais em sua vida, mas momentos de transformação, daí porque as considera pedagógicas, apesar de tudo.

Freire ficou exilado por dezesseis anos. Ao longo de seus relatos, ele fala sobre as notícias que recebia do Brasil, por meio de cartas que lhe chegavam de maneira clandestina e perigosa, ou de encontros com amigos que vinham do Brasil. Fala da dor que sentia de não poder retornar ao seu lugar de pertença, de estar longe de sua família, do seu Recife, de ver os seus conterrâneos sofrendo a mercê de um regime ditatorial.

Os relatos que o educador faz dessa época estão cheios de saudades, do medo do novo, de aprendizagens e experiências, elementos que se configuraram como formadores. Ao analisar as suas experiências nesse período, o autor chega à compreensão de que, ao narrá-las, está contribuindo com a educação. Nesse sentido, analisa:

[...] Tenho a impressão de que falar um pouco das experiências que tive após golpe de Estado, no exílio, tem a ver com a educação, na medida em que foi o próprio trabalho político-pedagógico meu anterior ao golpe que provocou o exílio. O exílio, nesse sentido, é altamente pedagógico, pois a gente se transplanta e é reeducado quando sai do contexto original em que se achava. Há uma série de preocupações e indagações que a gente leva para esse novo contex-

to. Além disso, há a experiência profissional no exílio. Isso não quer dizer que eu ache que a minha vida é tão importante que eu deva falar dela. Ela, porém, é tão importante quanto a de qualquer pessoa compreendida num contexto social. Quer dizer, tudo o que vivi foi porque o meu trabalho se deu numa prática social de que participei. É nesse sentido que as considerações em torno dessa passagem de quase 16 anos de ausência do Brasil para mim são importantes do ponto de vista da minha própria formação, da minha contínua formação (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 89-90).

A reflexão feita pelo autor sobre a relevância das experiências vividas para a sua própria formação é um dos elementos da autoformação. A esse respeito, Pineau (2010, p. 103) considera: "A autoformação nas suas fases últimas corresponde a uma dupla apropriação do poder de formação; é tomar em mãos esse poder – tornar-se sujeito – mas é também aplicá-lo a si mesmo: tornar-se objeto de formação para si mesmo".

Fica claro que Freire tornou-se seu próprio objeto de investigação. Nessa dinâmica de (auto) reflexão, de falar sobre si, assim observa Delory-Mombberger:

É a narrativa que confere papéis aos personagens de nossas vidas, é a narrativa que constrói, entre as circunstâncias, os acontecimentos, as ações, as relações de causa, de meio, de finalidade; que polariza as linhas de nossos enredos entre um começo e um fim. É a narrativa que faz de nós próprios personagens de nossa vida; é ela, enfim, que dá uma história a nossa vida (2008, p. 37).

Josso (2010) corrobora com as ideias de Delory-Mombberger (2008) e assinala que o sujeito ao narrar-se constrói o vivido, abrindo-se para uma pluralidade de interpretações, evidenciando, ao mesmo tempo, outro mundo que está intensamente unido a nossa condição de ser homem, a nossa identidade cósmica.

Enquanto narra os dias duros de exílio, Freire nos conduz a uma viagem a países como a Bolívia, o Chile, os Estados Unidos e o México. Mas, dentre esses países e as experiências adquiridas em cada país, Freire se reporta ao Chile como um dos lugares mais importantes para a resignificação da sua identidade político-pedagógica, bem como pessoal. Ao falar sobre esse país, destaca:

Que testemunho mais fantástico poderia ter um exilado do que chegar a um país como o Chile e encontrar um povo que briga com a natureza e com os déspotas? O povo Chileno sabe muito bem que a contradição fundamental com que o ser humano se depara não é entre ele e a natureza, mas a que se dá no domínio social, político e econômico. Essas coisas confesso que aprendi no Chile, quer dizer, não que o Chile me tenha feito um homem completamente diferente do que eu era, mas o que fez comigo foi exatamente aprofundar em mim uma radicalidade já anunciada. (FREIRE; GUIMARÃES, 2010, p. 139).

A influência do exílio no Chile foi sobremaneira forte para o educador. O autor também relata que foi lá que pôde aprofundar as ideias de alfabetização de adultos que havia começado no Brasil. Após ter sido acusado de estar excitando os movimentos sociais naquele país contra a democracia cristã, partido recém-chegado no poder, e de estar escrevendo um livro contra o partido, Freire decide partir do Chile e se instalar nos Estados Unidos. Chegando àquele país, ele descobre, surpreso, que não sabia inglês: “[...] Eu tinha uma experiência visual do inglês, e não auditiva”. Ainda relata que se sentiu ‘perdido’ por falta de domínio da língua e se desesperava, pois não sabia como iria dar aulas.

Vale ressaltar a observação de Freire acerca do racismo nos Estados Unidos, comparando-o ao Brasil:

[...] A discriminação no Brasil existe, nós somos uma sociedade racista, machista, autoritária, mas, para mim, pelo fato de que o capitalismo ainda não deu certo – e eu espero que não seja só “ainda”, mas que não dê certo nunca no Brasil – o que acontece é que a quantidade de negros brasileiros que estão fustigando o medo dos brancos da concorrência em empregos é muito pequena ainda. E porque é muito pequena, então os brancos são racistas melosos, enquanto nos Estados Unidos não tem nada de meloso, é no porrete logo!

Ora, para o autor, há uma relação entre racismo, classismo, capitalismo e democracia. Logo, um país que cultua qualquer uma dessas violências contra o outro não vive, para Freire, uma democracia substantiva. Essa experiência foi tão importante para a sua formação de educador que chegou a escrever sobre “a existência de um terceiro mundo no primeiro, e a existência do primeiro mundo no terceiro”. Essa análise nos

traz reflexões importantes acerca do outro, do ver-se no outro, que tanto Freire considera em suas obras.

A vivência de perto com o racismo é entendida pelo educador pernambucano como momentos de aprendizagens significativas, o que revela o quanto a sua estada nos Estados Unidos foi prazerosa, a ponto de serem constantes as suas visitas ao país.

Portanto, destacamos que as experiências de exílio foram ‘acontecimentos charneiras’ por terem proporcionado a Freire um ‘caminhar para si’ (JOSSO, 2010) enquanto sujeito e educador. Os amigos, encontrados nas prisões e/ou nos países em que residiu, foram personagens responsáveis por manter a sua sanidade num momento de tanta saudade do seu país. O acolhimento em outros países, lugares que ficaram intimamente ligados à sua lembrança, bem como as suas aprendizagens, ao serem rememorados, despertaram no educador os mais diversos sentimentos (indignação, perseverança, medo, alegria, desejo de luta, solidão, saudades), todos estes extremamente importantes para a sua autoformação.

Considerações finais

Paulo Freire, em seu percurso existencial, viveu o que o poeta Guimarães Rosa versou: “viver é um rasgar-se e remendar-se”⁷. E é desse rasgar-se e remendar-se que se origina a experiência narrada e objetivada nos seus chamados ‘livros dialogados’. Neles, a caminhada que esse educador faz para si dá-se com uma tomada de consciência de como os acontecimentos que vivenciou foram relevantes para sua formação, daí o porquê de em vários momentos os adjetivar como pedagógicos. Merecem destaque também os momentos de solidão, em que, longe de todos, recordava e refletia sobre o vivido, dando sentido ao acontecido, eclodindo em experiências capazes de ressignificar as suas ideias pedagógico-políticas e de transformar o seu eu.

Os relatos da prisão e do exílio, cheios de passagens onde o medo e a saudade eram seus companheiros diários, expõem o lado humano de Freire, mais conhecido pelas suas faces intelectual, política e revolucionária. Nos seus discursos, o educador vê-se no outro e aprende

7 GUIMARÃES ROSA: Viver é um rasgar-se e remendar-se. **Pensador**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjIwMTI4/>> Acesso em: 2 jul. 2017.

com os exemplos dos seus semelhantes. Suas reflexões reforçam o caráter de inacabamento do ser humano tanto ressaltado por ele em suas obras traduzidas para vários idiomas.

Portanto, no decurso de sua vida, Freire esteve constantemente experimentando, conhecendo e aprendendo com os diferentes contextos. Além disso, a narrativa de si proporcionou-lhe uma reinterpretação da sua trajetória, reconstruindo-a em um novo pensamento que lhe permitiu dar uma coerência às suas ações e reações. Importa registrar que o educador tinha consciência dessa 'invenção' do passado e das 'arapucas da memória': "[...] toda vez que eu falo do que houve comigo [...] eu tenho o máximo cuidado de me certificar se o que falo é uma invenção atual, é uma gostosura atual que eu tento inconscientemente encarnar como algo que se deu" (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 33).

Freire afirma que "Fazer memórias é um pouco recriar o que foi feito. É preciso apenas que quem faz essa memória trace determinados limites, para que não saia de uma memória que é também um ensaio de interpretação" (FREIRE; GUIMARÃES, 2002, p. 35). Essa preocupação com o rigor é evidenciada ao se reportar às memórias que estava escrevendo no livro "Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido": "[...] eu não apenas tentava me lembrar da circunstância em que o fato se deu, mas eu tentava interpretar, tão rigorosamente quanto eu pudesse, um fato que se deu quarenta anos atrás" (2002, p. 35).

As experiências narradas por Paulo Freire nos orientam a entender como vem acontecendo o tracejar da nossa história política, que parece ir e vir como as ondas do mar. Diante do exposto, podemos afirmar que as memórias desse educador se fazem presentes nas discussões que envolvem a nossa realidade política e pedagógica. Certamente, conhecer e compreender as suas memórias, contextualizando-as, tenhamos subsídios para lutar contra a intolerância e os regimes autoritários que persistem em ressurgir em pleno século XXI, no Brasil e no mundo.

Referências

BONDIA, J. L. Notas sobre experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, São Paulo, n. 19, p. 20-28, jan./fev./mar./abr. 2002.

CERTEAU, M. **A escrita da história**. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2008.

CHIENÉ, A. A narrativa de formação e a formação de professores. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus: Natal: Editora EDUFRRN, 2010. p. 129-142.

DELORY-MOMBEGER, C. **Biografia e Educação**: figuras do indivíduo projeto. São Paulo: Editora Paulus: Natal: Editora EDUFRRN, 2008.

DOMINICÉ, P. O processo de formação e alguns dos seus componentes relacionais. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Orgs.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus: Natal: Editora EDUFRRN, 2010. p. 81-96.

FERRAROTTI, F. Sobre a autonomia do método biográfico. In: NÓVOA, A.; FINGER, M. (Org.). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus: Natal: Editora EDUFRRN, 2010. p. 34-57.

FREIRE, P.; GUIMARÃES, S. Aprendendo com a própria história I. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2010.

_____. **Aprendendo com a própria história II**. 2. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 40. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2009.

GUIMARÃES ROSA: Viver é um rasgar-se e remendar-se. **Pensador**. Disponível em: <<https://www.pensador.com/frase/NjIwMTI4/>> Acesso em: 2 jul. 2017.

HALBWACHS, M. **A memória coletiva**. São Paulo: Editora Revista dos tribunais, 1990.

JOSSO, M. C. **Experiências de vida e formação**. 2. ed. São Paulo: Editora Paulus: Natal: Editora EDUFRRN, 2010.

MARIOTTI, H. Diálogo: um método de reflexão conjunta e observação compartilhada da experiência. **Thot**, São Paulo, n 76, p. 06 - 20outubro. 2001.

MINAYO, M. C. S. O desafio da pesquisa social. In: _____. **Pesquisa social**: teoria, método e criatividade. 25. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2007. p. 9-29.

PASSEGGI, M. C. Narrativa autobiográfica: uma prática reflexiva na formação docente. COLÓQUIO NACIONAL DA ASSOCIAÇÃO

FRANCOFONE INTERNACIONAL DE PESQUISA CIENTÍFICA EM EDUCAÇÃO, 2., Brasília, DF, 2003. Anais... 2003.

POLLAK, M. Memória, esquecimento, silêncio. **Estudos Históricos**. Rio de Janeiro, v. 2, n. 3, p. 3-15, 1989.

PINEAU, G. A autoformação no decurso da vida: entre a hetero e a ecoformação. In: Nóvoa, A.; FINGER, M. (Orgs). **O método (auto) biográfico e a formação**. São Paulo: Editora Paulus: Natal: Editora EDUFRN, 2010, p. 100-116.