



CONTRIBUIÇÕES DE FREIRE E MAFFESOLI PARA COMPREENDER OS PROCESSOS EDUCATIVOS NO COTIDIANO DAS PRÁTICAS SOCIAIS

Ana Maria Giusti Barbosa¹

Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI
Universidade Aberta do Brasil, Pólo de São Carlos

Maria Waldenez de Oliveira²

Universidade Federal de São Carlos
Departamento de Metodologia de Ensino
Programa de Pós-Graduação em Educação

Resumo

O texto é um exercício de diálogo com as contribuições de Paulo Freire e Michel Maffesoli destacando das suas obras as analogias e diferenciações sobre cotidiano, identidade e transformação social, com a finalidade de compreender os processos educativos desencadeados e consolidados nas práticas sociais e, de modo mais específico, nas Comissões Locais de Saúde de um município do interior do Estado de São Paulo. Ambos valorizam o cotidiano, onde a vida acontece marcada pelas condições objetivas e subjetivas. Um cotidiano que é plural porque é feito de diversidade e complexo porque encerra contradições e ambigüidades. Abordam a identidade como fruto da cultura, da soma e conexões entre as diferenças e multiplicidades do cotidiano. Na fusão cultura-cotidiano, as pessoas utilizam a comunicação tanto para sedimentar a cultura herdada das gerações de antepassados, como para transformá-la, evidenciando que o aparente imobilismo do cotidiano segue lado-a-lado com o ritmo acelerado provocado pela interação. As ações são impulsionadas pelos motivos que configuram cada época e realizadas por meio da interação, com a força necessária à formação da identidade pessoal e coletiva. Nesse processo a educação pode cumprir dois tipos de papel: o de contribuir para que as pessoas procurem manter o status quo ou superar os limites.

Palavras-chave: Educação, cotidiano, identidade, transformação social.

¹ Graduada em Serviço Social, Mestre e Doutora em Educação, Professora nas Faculdades Integradas Maria Imaculada – FIMI, Centro de Piracicaba/SP e exerce tutoria no curso de Gênero e Diversidade na Escola da Universidade Aberta do Brasil, Pólo de São Carlos.

² Graduada em Enfermagem e Obstetrícia pela Universidade Federal de São Carlos (1980), mestrado em Educação Especial (Educação do Indivíduo Especial) pela Universidade Federal de São Carlos (1987) e doutorado em Educação pela Universidade Federal de São Carlos (1996). Pós-doutorado em Educação Popular e Saúde junto à FIOCRUZ (2003). É professora associada da Universidade Federal de São Carlos, junto ao Programa de Pós-Graduação em Educação na Linha de Pesquisa "Práticas Sociais e Processos Educativos". Atua nos seguintes temas: processos educativos, educação popular e saúde, fortalecimento de comunidades, prostituição.



Abstract

Contributions of Freire and Maffesoli understanding the educational process in the life of social practices

The text is an exercise of dialogue with the contributions of Paulo Freire and Michel Maffesoli detaching of its workmanships the analogies and differentiations on daily, identity and social transformation, with the purpose to understand practical the unchained and consolidated educative processes in social the e, in more specific way, in the Local Commissions of Health of a city of the interior of the State of São Paulo. Both value the daily one, where the life happens marked for the objective and subjective conditions. A daily one that it is plural because is made of complex diversity and because it locks up contradictions and ambiguities. They approach the identity as fruit of the culture, the addition and connections between the differences and multiplicities of the daily one. In the culture-daily fusing, the people use the communication in such a way to sediment the inherited culture of the generations of ancestor, as to transform it, evidencing that the apparent immobilism of the daily one follows side-the-side with the sped up rhythm provoked for the interaction. The actions are stimulated by the carried through reasons that configure each time and by means of the interaction, with the necessary force to the formation of the personal and collective identity. In this process the education can fulfill two types of paper: to contribute so that the people look for to keep the status quo or to surpass the limits.

Key words: Education, daily, identity, social transformation.

Introdução

Este texto se apóia nas contribuições da educação libertadora de Paulo Freire e na sociologia compreensiva de Michel Maffesoli das quais destaco as categorias: cotidiano, identidade e transformação social para, a partir da análise do enfoque de cada autor, estabelecer relações de semelhança, complementaridade e diferenças entre cada uma delas com a finalidade de compreender processos educativos em práticas sociais.

Tais categorias foram eleitas a partir do pressuposto de que por meio das atividades, quase sempre rotineiras do cotidiano, fortalecemos idéias, construímos relações e desenhamos o futuro sem que, necessariamente, tenhamos consciência dessa contribuição. Da mesma forma, participamos de inúmeros espaços e em todos eles deixamos marcas e somos marcados pelas experiências vividas. O que deixamos de contribuição poderá exercer maior ou menor influência nos níveis micro ou macro social, da mesma forma que estes níveis também irão influenciar-nos, em maior ou menor proporção consoante a força socializadora presente em cada um desses espaços.

Essa influência, decorrente das possibilidades educativas das práticas sociais, desencadeia processos de transformação social, nem sempre



identificáveis no exato momento em que ocorrem. Às vezes é preciso recorrer a análises históricas para apreender tanto o movimento quanto seus produtos. Ao abordar a relação entre educação e cidade Paulo Freire, (1997a), apresenta as cidades como espaços educativos pelo seu cotidiano, espontaneidade e ambiente múltiplo onde cabem muitas verdades e, também, sonhos opostos. Maffesoli (2000, 1984) fala das cidades como local de encontros e de comunicação, com fluxos de energia que despertam a vontade de viver. Tendo a contribuição destes autores como fonte de inspiração apresento, a seguir, a relação entre as práticas sociais e a educação tendo os processos educativos como veículo.

A dialética do ensinar e do aprender

Inúmeros estudos afirmam que as pessoas se socializam por meio da interação e que as práticas sociais permitem o desenvolvimento de processos educativos de modo que as próprias práticas se configuram como espaços educativos. No entanto, pode-se perguntar: quais são esses processos? O que os desencadeia e como se sustentam? Como os sujeitos se percebem como educadores e educandos?

Quando as pessoas passam a integrar uma determinada prática social, trazem consigo representações sobre a natureza e funcionamento dessa prática e, durante o processo participativo, seguem acessando novas informações e produzindo novas compreensões sobre essa mesma prática, o que permite conhecer e compreender melhor a própria prática social onde estão inseridas. Trata-se de aprender e apreender a prática.

Outra possibilidade é que as pessoas aprendem na própria prática social, isto é, por meio da participação nesse espaço, as pessoas acessam diferentes saberes, não só sobre a dinâmica e a natureza dessa prática específica. Sob essa óptica a dinâmica de funcionamento da prática social tem aquilo que Freire (1999) chamou de pedagogicidade dos espaços. Trata-se do aprender na prática.

Há, ainda, a possibilidade de as pessoas compreenderem aquela prática social como um espaço que lhes permite aprender coisas novas, seja pela diversidade temática ou pelas contribuições de cada um e de todos os outros participantes, que levam para esse espaço diferentes visões e experiências sobre os temas e situações. Trata-se do aprender a partir da prática.

Tais possibilidades estão disponíveis para todos os que integram uma prática social. No entanto, a apropriação das informações e saberes veiculados nessas práticas depende de como cada pessoa os identifica, das discussões que trazem à tona diferentes opiniões e argumentos sobre os temas, dos significados que a eles atribuem e dos usos que pretendem fazer, seja de forma individual ou coletiva, no espaço privado ou público.

As pessoas vivem imersas nos seus grupos. Socializadas segundo os padrões e pautas culturais próprios do grupo do qual fazem parte, realizam as ações cotidianas guiadas pelo senso comum, sem que sejam



necessárias grandes reflexões. No entanto, por meio da interação que estabelecem entre si a partir das necessidades de subsistência, existenciais e valorativas ou sinérgicas, desencadeiam necessidades e/ou desejos de melhor conhecer e explorar a realidade.

Quanto mais conhecerem criticamente a própria realidade e situação em que vivem e sobre ela atuarem, as pessoas passarão da imersão à emersão porque pelo processo irão, diz Freire (1993, p. 119), “capacitando-se para inserir-se na realidade que se vai desvelando”.

Essa busca por conhecimento, processo que ocorre por meio da interação e socialização, organizadas formalmente ou não, tem sido objeto de estudos da área da educação, que reúne inúmeras teorias sobre o processo de aprender e de ensinar.

Neste estudo busquei, na Sociologia Compreensiva de Michel Maffesoli, as referências sobre a Teoria do Cotidiano porque, ao reconhecer que é na diversidade do cotidiano que a vida se constrói, este autor está, também, reconhecendo que é essa pluralidade que alimenta e fortifica as habilidades para respeitar e conviver com as diferenças.

Também busquei na Educação Libertadora as referências sobre a Teoria da Pedagogia Sócio-Cultural de Paulo Freire porque, para este autor, também se “aprende no cotidiano” (FREIRE, 2004, p. 143) ao “lançar-se numa prática e ir aprendendo-reaprendendo, criando-criando” (FREIRE, 1982, p. 3). Estes autores crêem que quando as pessoas partilham suas referências potencializam o vigor da sociabilidade que as aproxima, une e fortalece.

Assim, por acreditar que essas fontes se constituem em importantes referenciais para compreender os processos educativos que se dão nas Comissões Locais de Saúde (CLS), procurei estabelecer os pontos de intersecção, conexão, aproximação ou de oposição destes referenciais como forma de iluminar as cenas do cotidiano pluridimensional, ainda que permaneça a certeza de que, apesar das amplas possibilidades que esses referenciais oferecem, alguns aspectos podem permanecer “nas sombras” por limitações teóricas ou limitações da própria pesquisadora no processo de investigação.

Com este propósito, destaco dessas duas teorias alguns pontos nos quais observei analogias e diferenciações: o cotidiano, a identidade e a transformação por suas relações com os processos educativos presentes nas práticas das Comissões Locais de Saúde.

a) Cotidiano

Uma primeira analogia entre as teorias acima citadas refere-se ao “cotidiano”, à valorização do cotidiano sobre o qual os autores tecem considerações ocupando posições diferentes: enquanto Maffesoli fala desse cotidiano na posição de um cientista que, tomando distância, observa, descreve e analisa, Freire dele fala como quem o vive e, vivendo-o observa e analisa. No entanto, ambos tratam de um cotidiano como o lócus onde tudo acontece, e, apropriando-nos das expressões dos próprios autores, faremos, a seguir, uma síntese dessa vida de todo dia, o tempo presente, atual, do qual



ninguém escapa, assim como também não se escapa da educação, justamente porque ela faz parte desse cotidiano.

Os dois autores se referem ao espaço de viver a vida cotidiana como o lugar dos encontros, do enraizamento, da produção, conservação e reprodução do indivíduo e da cultura. Cultura que é construída pela comunicação, pela rede sutil e complexa das relações que os homens estabelecem entre si e com o ambiente e, ao mesmo tempo, funciona como alicerce, “cimento essencial de toda vida societal”, diz Maffesoli (2000, p. 34), configurando o tempo, isto é, as características de uma determinada época e lugar. Destacam, os autores, que todas as épocas e lugares viveram e vivem um cotidiano cuja trama social tem sombra e luz, claro e escuro, uma certa invisibilidade, decorrente da fragmentação com que se apresenta aos olhos.

Nesse cotidiano de tempo e espaço em que tudo se liga por fios invisíveis no subterrâneo, nas sombras, os homens, conscientes da própria incompletude, vivem um caminhar eterno em busca do ser mais, uma verdadeira “caça a felicidade”, como diz Maffesoli (1995, p. 63), cuja fruição tem a dimensão individual e coletiva.

Os autores destacam a importância dos sentimentos, do afeto e da paixão nessa aventura de ser mais em que os homens, cada qual com as capacidades que conseguir reunir por meio da cultura, se encontram empenhados, experimentando sentimentos e emoções de solidão, amarguras, alegrias, amor, desamor, frustração, medo, desejos, doçura, raiva, indiferença, amizade, amorosidade, nostalgia.

Os autores fazem referência a um cotidiano plural, porque é feito de diversidade; é complexo, porque encerra contradições e ambigüidades como tédio e exuberância, amor e desamor, saber e ignorância, amarguras e alegrias, esperanças convivendo com desesperanças, fatalismo, aceitação das situações, não participação como desencanto; um cotidiano que não é só dinâmico nem estático, mas o ritmo acelerado forma par com a imobilidade numa cadência irregular que combina movimento e resistência de modo que, mesmo sob aparência de repetição, de eterno viver, o costume, o *habitus*, o cotidiano abriga em si possibilidades e oportunidades de descontinuidades, de rupturas que permitem surgimento de coisas novas. A partir das micro-attitudes, das criações pontuais minúsculas e efêmeras podem resultar grandes acontecimentos, evidenciando que “o processo em si mesmo engendra fatos novos de caráter político e social”, conforme diz Freire, (2004, p. 123) superando as situações-limite (FREIRE, 1993, p.111) e tornando o cotidiano maravilhoso, porque ele, na sua heterogeneidade, é muito mais que político ou econômico, segundo Maffesoli (1984).

Esse cotidiano que nem tudo revela, deixa à mostra, na superfície, muito mais a aparência das coisas e fatos do que a essência deles. Essa aparência, espetáculo para Freire (1993) e teatralização para Maffesoli (1984), torna o cotidiano o lugar das configurações, dos rituais, da representação teatral, dos papéis que são representados por meio de máscaras. Máscaras que se apresentam como recursos que os opressores desenvolvem para conseguir a admiração das massas, como diz Freire (1993),



ou como as utilizadas por aqueles que se encontram oprimidos diante da “dramaticidade da hora atual” (FREIRE, 1993, p. 29), como proteção contra as sensações de onipotência diante das situações coercitivas, como diz Maffesoli (1984). As máscaras utilizadas têm infinitas facetas (silêncio, abstenção, cinismo, astúcia) e servem tanto para manter a dominação como para resistir e impedir a completa subjugação e ou manipulação. Neste aspecto destacamos a preocupação de Freire (1993, p. 32): “o grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação” para a qual esse autor também aponta o caminho: descobrir-se hospedeiro e assumir seu processo de libertação.

Os autores também destacam a educação como componente relevante no cotidiano. Freire (1997a) discorre sobre a característica educativa das práticas espontâneas, Maffesoli (1997) afirma que o cotidiano favorece a educação dos cidadãos, e ambos concordam que ela não acontece só na sala de aula.

O aprender e o ensinar conhecimentos novos ou os já existentes, ocorre tanto pelo senso comum quanto por meio de processos politicamente planejados, e a sensibilidade, Maffesoli (1995), que se aprende vai ser vivida em todos os espaços de circulação do sujeito. Tanto na educação espontânea quanto na planejada, os autores destacam o fator comunicação.

Maffesoli (2000), ao analisar o cotidiano, diz que as relações sociais se exprimem na circulação da palavra e aborda a comunicação sob dois aspectos. O primeiro, chamado de comunicação próxima ocorre como um rumor em todos os lugares onde é possível dirigir-se aos outros e, transmitindo informações, valores e costumes, funciona como cimento da socialidade, o que a caracteriza como elemento estruturador da realidade social e não como elemento acessório. O segundo aspecto se refere à palavra pública, que tem na mídia um simples pretexto para comunicar conteúdos que confirmam, segundo Maffesoli (2000, p.40) o “sentimento de participar de um grupo mais amplo, de sair de si [...] que permite a expressão de uma emoção comum, daquilo que faz com que nos reconheçamos em comunhão com os outros”. Esse autor diz que essa comunicação massiva não tem outro objetivo que não “a superação da atitude crítica que está ligada a uma orientação mais instrumental, mais mecanista, mais operacional da sociedade” (MAFFESOLI, 2000, p. 40), porque por meio dela o mundo é aceito sem questionamento, tal como é. Contrário a isso, Maffesoli (1984, p. 162) afirma: “a libertação é sempre um acúmulo de fruição em nome de um ideal, de um dever-ser, ou de um melhor-ser a se realizar”.

Freire (1993, p. 65) dá à palavra dois sentidos. Quando a relaciona à educação bancária, ele diz que ela é “mais som que significação” porque é utilizada mais pelo educador para narrações cujo conteúdo está desconectado da realidade vivida pelos educandos, é “palavra oca, em verbosidade alienada e alienante” (FREIRE, 1993, p. 65). Quando a relaciona à educação libertadora, a palavra é utilizada por educador e educandos como instrumento revelador da realidade.

A palavra, assim concebida, é direito de todos e requer “sujeitos que falam e escutam” (FREIRE, 1993, p.131) em permanente abertura à fala, ao gesto e às diferenças de pontos de vista.

Relacionada à realidade vivida, a palavra deve ser práxis porque permite compreensão dessa realidade e desenvolvimento de ações para modificá-la, humanizando-a. Resultado da reflexão crítica e conjunta não é “nem verbalismo, nem ativismo”, diz esse autor (FREIRE, 1993, p. 145), e tornam-se palavras verdadeiras porque resultam da compreensão da própria realidade, o oposto do que pode proporcionar a educação bancária onde são, para o autor, falsas palavras.

Freire destaca a importância da comunicação entre as pessoas afirmando-as como “seres que não podem ser fora da comunicação” (FREIRE, 1993, p. 149), isto é, impedir a comunicação é reduzir as pessoas à condição de coisa, de objeto. Ressalta que a educação para a libertação só é possível por meio da comunicação porque “não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade” (FREIRE, 1999, p. 42).

O diálogo para este autor é fenômeno humano e caminho pelo qual as pessoas se encontram e atribuem significados a si próprias, como seres humanos e aos demais elementos que compõem a realidade. O diálogo só é possível numa relação horizontal, isto é, todos “suspendem” as próprias opiniões para olhar e analisar todas as opiniões emitidas, ver o que significam e construir um novo sentido para as coisas e situações.

O diálogo, assim como o compreendo a partir da leitura das obras de Freire, como experiência existencial vai além da troca de idéias ou da conquista de um pelo outro, mas é o “encontro [...] para a tarefa comum de saber agir” (FREIRE, 1993, p. 95) ou de pensar certo, pensar verdadeiro, porque pensa de modo crítico e não alienado o que é condição essencial para a práxis que humaniza os seres humanos e o mundo, o encontro para Ser Mais. O diálogo como “um momento de criatividade [...] é a indispensável relação que sela o ato de conhecimento” (FREIRE, 2004, p. 126), para que os seres humanos possam superar o condicionamento a que se acham submetidos pela cultura do silêncio.

Freire sugere que educadores comprometidos com a humanização devam, por meio do diálogo, ir “desafiando os grupos” (FREIRE, 1999, p. 94) a pensar certo, a pensar sobre sua própria história para, por meio de palavras verdadeiras, na reflexão e na ação, possam construir relações e ambientes democráticos que ofereçam condições para realimentar o diálogo. Não é papel do educador, diz Freire (1993, p. 102) “falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa”, porque só por meio do diálogo “se chega ao poder” (FREIRE, 1993, p. 160) sem opressão.

Isso só ocorre se existir, segundo Freire (1993, p.152) “disponibilidade para o diálogo”. Saber ouvir, desenvolver a pedagogia da pergunta, de modo que “viver apaixonadamente a palavra e o silêncio significa falar ‘com’ os educandos para que também eles falem ‘com’ a gente” (FREIRE,



1985, p. 1) uma vez que “o diálogo entre saberes é importante para o processo democrático” (FREIRE, 1997a, p. 77). Nesse processo, o autor também destaca a necessária habilidade para perceber e identificar os conflitos que ocorrem nas relações entre as pessoas para não tornar ingênuo o diálogo e a importância dos sentimentos que permeiam as práticas culturais nas quais os saberes e as muitas verdades devem ser molhados com sentimentos, emoções e desejos e, imersos no cotidiano, possam, pela práxis, realizar a própria emergência e a “transformação da sociedade injusta” (FREIRE, 1985, p. 1).

As contribuições de Freire e Maffesoli nos apresentam um cotidiano plural e complexo, de aspectos que se dão a conhecer e outros que continuam na zona das sombras. Um cotidiano composto de pequenas partes que interagem dialeticamente, inaugurando conflitos e produzindo consensos que asseguram tranquilidade até a eclosão de novos conflitos. Um cotidiano de pequenas partes (micro espaços sociais) cuja natureza liga-se à realidade mais ampla (macro social) e só podem ser compreendidas nessa interação.

Um cotidiano no qual os seres humanos, ao se descobrirem como seres inacabados, inauguram um processo de aprender por meio do diálogo e da reflexão que permite a compreensão da realidade para além da aparência disponível no cotidiano, desvelando seus segredos e permitindo ao sujeito assumir-se responsável pelo próprio processo de libertação.

b) Identidade

Uma segunda analogia entre a Teoria do Cotidiano e a Pedagogia Sócio-Cultural parece estar na questão da identidade.

Os dois autores destacam a força da cultura como elemento construtor da identidade dos seres humanos, uma cultura que também se forma no cotidiano de modo que, na fusão cultura-cotidiano, o homem, por constituir-se essencialmente em um ser de relações (FREIRE, 2005), encontra nesse mix o húmus a partir do qual cresce a vida individual (MAFFESOLI, 1995).

Nessa cultura os homens aprendem os costumes e desenvolvem hábitos que os fazem ultrapassar a individuação, isto é, o subjetivo, o individual, o particular e, enquanto grupo, reconhecerem-se “como aquilo que é” (MAFFESOLI, 2000, p. 31).

Esse reconhecimento dá-se, segundo Freire (1993), de três formas: pelo senso comum, pelo senso crítico e pela intuição. No primeiro caso trata-se de uma curiosidade desarmada, no segundo caso trata-se de uma curiosidade epistemológica e o terceiro envolve a sensibilidade. Maffesoli (1995, 1997) diz que a sensibilidade que se aprende na cultura do cotidiano vai ser vivida em todos os demais espaços da vida: profissional, social ou religioso, de tal modo, continua este autor, que é possível conhecer a pessoa pelas características do seu tempo ou o inverso, já que também o cotidiano exprime as características de uma época.

Quando a pessoa se põe a pensar, meditar, refletir sobre si, sobre as relações com os outros e com o meio, começa a brotar nela o germe do



sujeito e, quando expressa seu pensamento pela palavra, ocorre o que Freire (1993) chama de encontro e Maffesoli (2000) diz que pela oralidade ele sai de si para ir ao encontro do outro. A comunicação, segundo este autor, é o elemento que estrutura o cotidiano em tudo que ele tem de significativo e não só o que poderia ter aparência de acessório; mostra o envolvimento de uns com os outros e permite, também, o reencantamento do mundo e não só o desencanto. As relações entre o contínuo processo de compreender a vida e as relações entre as pessoas é assim expresso por Freire (1999, p. 42): “não há inteligibilidade que não seja comunicação e intercomunicação que não se funde na dialogicidade”.

Pela cultura produzida, vivida e transmitida no cotidiano, o ser humano, cada um no seu próprio ritmo, entra em sintonia com o ritmo geral (MAFFESOLI, 1997), de modo que, segundo Freire (1993), não há quem seja absolutamente inculto – podem estar imersos e, depois de ter alcançado certa criticidade, emergir e – continua Freire – por meio da interação, seja ela permeada pelas curiosidades desarmada e/ou epistemológica, os homens aprendem a tomar a palavra, recriar de forma crítica, intencional e racional o mundo e humanizar-se trabalhando juntos.

Maffesoli (1995, 1997) faz uma análise das razões antropológicas, religiosas, políticas e estéticas que convergiram para que o homem buscasse alternativas para o estar-junto, estruturando o viver cotidiano ainda que de maneira múltipla e fragmentada e conclui afirmando que esse desejo-necessidade funciona como uma atração que estabelece conexões e laços de interdependência devido à sensação de impotência diante das ameaças à sua individualidade, colocadas pelo meio natural e social. Para este autor esse medo da separação estrutura a arte coletiva e, esse coletivo favorece a participação num ambiente no qual o EU encontra um meio de expressão.

Esse estar-junto, segundo este autor, é prospectivo, isto é, faz ver ao longe, ver adiante, e aqui também converge com Freire (1997a, p. 20-22) quando este fala que os seres humanos “transcendem o instinto” e impregnam todos os espaços do planeta com a “necessidade de educar, de aprender, de ensinar, de conhecer, de criar, de sonhar, de imaginar”. Este autor também fala da vantagem dos seres humanos sobre os demais seres: “a de se terem tornado capazes de ir mais além de seus condicionantes” (FREIRE, 1999, p. 28), por sua capacidade de “optar, de decidir, de romper, de projetar, de refazer-se ao refazer o mundo” (FREIRE, 1997a, p. 69) perseguindo sonhos, utopias e desejos.

Sendo arrastados para esse “processo de atração que é a base de uma estética como sentido e vivido comuns” (MAFFESOLI, 1997, p. 213) os seres humanos fortificam o conjunto da vida (MAFFESOLI, 2000) numa perspectiva orgânica cuja sinergia entre os diferentes componentes “às vezes adquire importância inimaginável” (MAFFESOLI, 1997, p. 204).

A multiplicidade de identificações (MAFFESOLI, 1997) forma uma identidade incerta que não diminui o indivíduo, mas o potencializa para aumentar, alargar suas possibilidades. O autor destaca a importância do



enraizamento, do sentir-se plantado no seu grupo para que, na viscosidade do coletivo, humanize-se sem perder sua individualização. O enraizamento também mereceu a atenção de Freire (2005) quando afirma que a educação deve instrumentar as pessoas sem esquecer da sua humanização e inclusive, garantir-lhe enraizamento no seu ambiente, no seu contexto, na sua sociedade. Freire (1993) também ressalta a dualidade quando nos fala da colaboração e da comunhão, para alcançar o inédito viável a partir das situações-limite.

Da viscosidade do cotidiano, da qual emerge a identidade, os autores destacam a importância da ética e da estética. A primeira por ser a base sobre a qual se assenta o reconhecimento da incompletude e do valor do ser humano e a segunda como aquela que vê o belo como continente, como forma e formante, como força invisível e não somente como conteúdo, a que deve “ressaltar a coerência, a solidariedade das diversas pequenas partes constituintes de um todo” (MAFFESOLI, 1997, p. 203), pois, como diz Freire (1999, p. 26), a “boniteza que deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade”, verdadeiros fundamentos da identidade do estar junto.

Nesse aspecto, Maffesoli (1997) diz que o feio é aquilo que é diferente do hegemônico, aquilo que foge dos padrões de identidade do grupo embora a identidade seja formada a partir da soma e das conexões entre as diferenças, da multiplicidade do cotidiano afirmando que, para além da sua aparência fragmentada, existe uma sólida organicidade, uma unicidade.

Continuando nessa reflexão, o autor diz que na identidade, o eu de cada um fica amortecido entre o natural e o social, não é nem o indivíduo nem o grupo, está no meio (entre), de modo que o que somos é sempre produto do coletivo, a soma das aparências. Dessa mágica que forma e conforma (dá a forma) pessoa-ambiente também encontramos referências em Freire (1993, p. 33):

O seu conhecimento de si mesmos como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela “imersão” em que se acham na realidade opressora. “Reconhecer-se” a este nível, contrários ao outro, não significa, ainda, lutar pela superação da contradição.

A superação da contradição ocorre, segundo esse autor, quando, pela reflexão as pessoas reconhecem e expressam essa identidade, identificam os condicionamentos aí existentes e se colocam em marcha para superá-los, provocando desassossego daqueles que impõem tais condicionantes. Desse coletivo diversificado e unido para superar as diferenças também nos fala Maffesoli (1984), esclarecendo que os diferentes só convivem se tiverem necessidades diferentes por meio das quais possam se complementar, do contrário, criarão estratégias e táticas para resistir às opressões:

Os ritos oficiais ou privados são como máscaras que lhes permitem progredir na clandestinidade, e essa função é sobretudo social, é de maneira quase consciente vivida em



comum e permite da mesma maneira viver em comum (MAFFESOLI, 1984, p. 162).

São essas situações que asseguram a coesão social e a identidade, por meio das quais o sujeito, um homem liberto ou em marcha para sua libertação, reconhece, segundo Freire (1999, p. 20), “a outra presença como um ‘não eu’ se reconhece a ‘si própria’” e, participando com os demais do seu grupo reconhece-se, complementa Maffesoli (1997, p. 206) “a partir do outro, a só existir através e no olhar do outro [...] se dedica a reatar, soldar, ligar, reaproximar [...] enfatizando a viscosidade”, uma vez que as partes sempre percebem quando há avanço de uma sobre a outra (FREIRE, 2005).

Freire (1993) se reporta à violência (de qualquer matiz) como uma das formas de desumanização e Maffesoli (1997, p. 197) afirma que nessa condição o indivíduo perde seu poder e se transforma num “objeto (entre outros) intercambiável à vontade” por aqueles que exercem a opressão. Neste aspecto é que Freire (1993) destaca o poder da pedagogia como um instrumento que, a partir da cultura e respeitando a identidade cultural (1999) dos grupos, pode conduzi-los aos próprios caminhos de libertação, como exemplifica o autor por meio do depoimento de um integrante do movimento por moradia: “antes eu tinha vergonha de ser (favelado); hoje quem deve ter vergonha é quem não briga para que isso não exista” (FREIRE, 1997b, s/p.).

c) Transformação

As reflexões de Freire e Maffesoli deixam transparecer que ambos têm a idéia de movimento como pressuposto, tanto em relação ao universo e aos fenômenos naturais quanto à sociedade e ao próprio ser humano que, da concepção à morte, passa por sucessivas mudanças de ordem bio-psico-social.

As reflexões e análises desses autores têm como eixo o que Freire (1993) denominou de dialética da existência: um processo histórico não só de produção do homem, mas um processo no qual esse homem também conquista sua forma e essência humanas, transformando e humanizando a si e ao mundo.

Enquanto processo histórico de humanização, Freire (1993, p. 212) ressalta a “dialecicidade permanência-mudança”, dizendo que nenhuma estrutura é só dinâmica ou só estática (FREIRE, 2005), e Maffesoli (1997) diz que no movimento ocorrem interstícios de resistência, idéia que reafirma o inicialmente colocado quanto à pressuposição de que o fundamento da vida é o movimento, a mudança, a transformação.

No ser humano inconcluso/inacabado pulsa, segundo Freire (2005), um “ímpeto criador” que posiciona o homem como sujeito consciente do seu inacabamento, como ser de relações em busca de ser mais que, vivenciando ritmos para libertar-se da imperfeição (MAFFESOLI, 1984), transforma a si e à realidade dialeticamente (FREIRE, 1993).

Como produto histórico, os autores dizem que a realidade “não se transforma por acaso” (FREIRE, 1993), que tendo sido criada pelos homens



pode e tem sido, também, transformada por eles (FREIRE, 2005), num contínuo e permanente processo de pequenas mudanças que a longo prazo acarretará transformações maiores.

Freire (1993, 2005) coloca que o destino dos homens, como seres do quefazer, é criar e transformar o mundo, tarefa difícil, mas não impossível desde que o sujeito deixe-se “tocar pela paixão de mudar, de refazer, de criar” (FREIRE, 2004, p. 106), e se engaje assumindo compromissos pela humanização como uma exigência.

Eu diria que uma das coisas que devemos fazer é não esperar que a sociedade se transforme. Se esperamos, ela não se transforma; temos de fazer, e é nos metendo dentro do processo, na própria intimidade do processo em movimento, que descobrimos os caminhos e vamos desmontando coisas que se opõem à mudança (FREIRE, 2004, p. 141).

O engajamento a que Freire se refere, tem como lugar as atividades do cotidiano e, nesse sentido, o cotidiano deve ser visto como alvo vivo e não como um simples dado (Maffesoli, 1988). Este autor afirma que o espaço, sofrendo a influência dos sujeitos sobre o que está ao alcance da mão (MAFFESOLI, 1995), pode ser manipulado a partir de pequenas mudanças no dia-a-dia que favorecem, a longo prazo, grandes mudanças (MAFFESOLI, 1997), pois o acontecimento, que é exceção, surge, segundo Maffesoli (1984, p. 153), da “trama cotidiana banal vivida com atenção e expectativa” o que faz do cotidiano e do fantástico as duas faces da mesma moeda.

Enquanto causa e efeito das relações sociais (MAFFESOLI, 1995), o cotidiano exprime as características de uma época cuja superação só ocorre quando os temas e as tarefas já não correspondem às novas demandas (FREIRE, 2005) e os sujeitos contornam, sem necessariamente contestar explicitamente, os obstáculos que se tornam incômodos (MAFFESOLI, 1984). É nessa não-correspondência, diz o autor, que as situações do cotidiano enriquecem a vida (MAFFESOLI, 1997): pelas discontinuidades - ruptura para Maffesoli e superação para Freire – do cotidiano é que ocorrem, segundo Maffesoli (1997, p. 188), as “revoltas, revoluções, explosões de diversas ordens”, momentos de intensidade efêmera diz esse autor, cujos desdobramentos serão incorporados no cotidiano como se sempre aí estivessem.

Essa repetitividade do cotidiano esconde o vaivém ininterrupto entre o sujeito e a realidade, dando a impressão, pela aparência, de que há um ritmo único, o ritmo da imobilidade (Maffesoli, 1997). No entanto, nas ambigüidades do cotidiano, esse aparente imobilismo segue lado-a-lado com o ritmo acelerado provocado pela interação “entre os diversos pontos ou momentos de determinado conjunto” (MAFFESOLI, 1997, p. 187). Seguindo pela projeção (FREIRE, 1997a), pelo ideal pensado pela consciência máxima possível (FREIRE, 1993), um fluxo com direção garantida (MAFFESOLI, 1997), o futuro – inédito viável - vai sendo construído (FREIRE, 1997a) mudando, no presente, aquilo que é possível manejar (MAFFESOLI, 1995).

Assentado no pressuposto do movimento, Maffesoli (1997, p.211) afirma que “a pessoa sempre supera os limites nos quais se quer encerrá-la”

devido à tendência de andarmos em direção à luz, o que para Freire é a humanização, a prática da liberdade.

O andar é histórico, impulsionado pelos motivos, também históricos, que configuram cada época (FREIRE, 1993). Um andar que não é solitário, mas se dá sempre em comunhão (FREIRE, 1993) ou co-presença (MAFFESOLI, 1997) que serve de sustentáculo à caça à felicidade (MAFFESOLI, 1995), à sociedade perfeita (MAFFESOLI, 1997), à construção de um mundo comum (FREIRE, 1993).

Esse processo, que não se vive sozinho e no qual juntos se descobrem como sujeitos refazedores permanentes requer colaboração, diálogo, união, organização, liderança, disciplina, ordem, decisão, objetivos, tarefas e intenção (FREIRE, 1993), características que fazem germinar e desenvolver, segundo Maffesoli (2000, p. 37) a “ajuda mútua numa perspectiva orgânica em que todos os elementos, por sua sinergia, fortificam o conjunto da vida [gerando o] sentimento coletivo de força comum” tão necessário uma vez que, como afirma Ernani Fiori no prefácio da Pedagogia do Oprimido, o “enfrentamento com o mundo é ameaça e risco” (FREIRE, 1993, p. 14).

Assim, os seres humanos, como que por um saber não consciente, um saber incorporado, tendem ao estar-junto, a perderem-se no coletivo aceitando o impulso, guiado mais pela sensibilidade que pela razão, de que “a unicidade é a melhor resposta” (MAFFESOLI, 2000, p. 37) para enfrentar os desafios do cotidiano e caminhar no aperfeiçoamento do processo de humanização.

No entanto, nas contradições do cotidiano, ao lado das aproximações e ações coletivas, também se constata imobilismos ou ações contrárias às mudanças ou tentando silenciar o diálogo (FREIRE, 1997b), de modo que compreender as conexões entre os fatos e situações requer aquela suspensão ou solidão de que nos falamos Maffesoli e Freire, respectivamente. Isto porque, diz Maffesoli (1984, p.138), até “o conformismo ou estereotipia podem ser algo dinâmico” na medida em que possam provocar reações. Neste sentido, Maffesoli (1984, p. 142) destaca o desencanto ou as poucas ilusões que o povo alimenta em relação às “possibilidades reais de mudança encenadas pelos líderes políticos ou sindicais”.

Diante dos desencantos, das opressões e pequenas mortes de todos os dias, as pessoas recorrem, estrategicamente às máscaras e aos ritos que lhes permitem, segundo Maffesoli (1984, p. 120) resistir e progredir, mesmo que de “maneira fluida e sem agitação”, assegurando espaços para continuar movendo-se na busca de ser mais que é, para Freire (2004, p. 161), um “processo permanente de busca de liberdade que não é o ponto de chegada, mas sempre de partida”.

Resistir e superar os bloqueios do cotidiano por meio das máscaras e ritos (MAFFESOLI) e também pelo ensinar e aprender (FREIRE, 1997a) por meio do diálogo, da reflexão e da ação encontra “sustentação” na esperança que tem animado as pessoas, nos últimos cinco séculos, de que a educação, tornando-se prioridade, auxilie os seres humanos na tarefa de transformar a realidade para Ser Mais.



Atribuir à educação essa missão supõe considerar a essencialidade do diálogo para o desenvolvimento democrático (FREIRE, 1997a, p. 77), e “fé nos homens e na criação de um mundo em que seja menos difícil amar” (FREIRE, 1993, p. 218), e na possibilidade da co-presença amigável ou amorosa que serve de fundamento à busca de uma vida qualitativamente diferente (MAFFESOLI, 1997, p. 213), e fazendo analogia ao texto bíblico, e enfatizando o “presente” do cotidiano, Freire (1985, p. 3) diz: “o reino deve ser feito aqui mesmo, com uma impaciência fantástica”.

Se o cotidiano, por ser repetitivo, nos faz aprender como viver as situações imediatas e nos prepara para viver aquelas situações “inusitadas”, de certa forma esse cotidiano tem muito de “educativo”, ainda que prevaleça a educação espontânea e não a epistemológica, como diz Brandão (2002, p. 7):

Ninguém escapa da educação. Em casa, na rua, na igreja ou na escola, de um modo ou de muitos, todos nós envolvemos pedaços da vida com ela, para aprender, para ensinar, para aprender e ensinar.

Se, no entanto, ao viver as experiências do dia-a-dia os homens se perguntarem sobre esse viver, num processo de práxis, de contínuo processo imersão-emersão, então será instalada uma educação epistemológica porque a ação e a reflexão andarão lado a lado e, provocando a superação dos limites, vence-se o tempo vivendo intensamente o presente e conquista-se o espaço.

A educação, portanto, só cumpre sua missão se não permanecer imersa no cotidiano utilizando máscaras e ritos repetitivos tal qual as representações teatrais de que nos fala Maffesoli ou, se utilizá-los, deve fazê-lo como estratégias para resistir ou superar os limites.

As reflexões sobre cotidiano, identidade e transformação, a partir das contribuições de Freire e Maffesoli, permitem a percepção de um cotidiano múltiplo que, mesmo sem se revelar por completo, possibilita às pessoas descobrirem a si próprias e ao ambiente, construindo identidades. Identidades pessoais e coletivas que sofrem transformações mostrando que o cotidiano pulsa apesar do seu aparente imobilismo. Um pulsar que pode contar com a força da educação para estimular as transformações para humanizar as pessoas e seu ambiente.

Conclusões

Nessa proposta de diálogo entre Freire e Maffesoli, procurei destacar as contribuições da educação libertadora e da sociologia compreensiva para identificar e compreender os processos educativos presentes nas CLS e, como uma forma de concluir, mas não de encerrar esse diálogo, destaco o que considere diferença de posicionamento dos autores: Maffesoli, sociólogo francês, analisa o cotidiano como um observador que valoriza a sociologia latino-americana como uma sociologia da alteridade que defende a autonomia e o protagonismo das pessoas e, Freire, educador



brasileiro, que fala do cotidiano como quem nele está inserido: “meus livros são sempre relatórios [...] feitos a partir da prática” (FREIRE, 1982, p. 23).

Ambos valorizam o cotidiano como o lugar onde a vida acontece marcada pelas condições objetivas e subjetivas. A palavra, um dos instrumentos da comunicação, recebe de Freire uma abordagem, a nosso ver, mais complexa porque ultrapassa a dimensão da oralidade na transmissão de conteúdos para assumir a dimensão do diálogo, cujo sentido é a compreensão mais profunda das relações, dos fatos e das coisas. No entanto, ambos reconhecem que pela comunicação é possível sair de si para colocar-se em comunhão com os outros.

Quando estes autores abordam a identidade como fruto da cultura experienciada no cotidiano, eles destacam o fenômeno da comunicação tanto para sedimentar a cultura herdada das gerações de antepassados, como para nela operar transformações; ressaltam o sair de si e o engajamento em práxis coletivas com o intuito de humanizar o mundo e Ser Mais.

Trata-se de um processo e, enquanto tal, a transformação é a característica constante. Conscientes do próprio inacabamento os seres humanos interagem entre si e com o meio com o propósito de superar as situações-limite em busca de Ser Mais, humanizando-se a si e ao mundo.

Com essa intenção “humanizante” é que a educação passou a ser considerada, como disse Freire (2005, p. 37), “um canal para um novo *status*”, o *status* da consciência crítica que, insatisfeita com a realidade, busca superar os condicionantes.

Referências bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é educação**. São Paulo: Brasiliense, 2002. (Primeiros Passos; 73).

FREIRE, Paulo. **Educação e mudança**. Trad. de Moacir Gadotti e Lillian Lopes Martin. 28. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2005.

_____. **Pedagogia da tolerância**. São Paulo: UNESP, 2004.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1999.

_____. **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 1997a. (Questões da nossa época, v. 23).

_____. Freire explica como o saber abre caminhos. **Folha de São Paulo**, São Paulo, 04 maio 1997b. Folha Cotidiano, Caderno 3, p. 10. Entrevista concedida pelo Educador, 16 dias antes de morrer.



_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1993.

_____. Reflexão crítica sobre as virtudes da educadora ou do educador. Texto referente à intervenção de Paulo Freire no Ato Preparatório da **11ª Assembléia Mundial de Educação de Adultos**, realizada no Chile em 21 de junho de 1985. Disponível em: <[http://www.redepopsaude.com.br/Varal de Textos/Concepções sobre educação popular e saúde](http://www.redepopsaude.com.br/Varal_de_Textos/Concepções_sobre_educacão_popular_e_saúde)>. Acesso em: 03 jun. 2004.

_____. **Como trabalhar com o povo?** São Paulo: Centro de Capacitação Cristã, 1982.

MAFFESOLI, Michel. **O tempo das tribos: o declínio do individualismo nas sociedades de massa**. Trad. de Maria de Lourdes Menezes. Rio de Janeiro: Forense-Universitária, 2000.

_____. **A transformação do político: a tribalização do mundo**. Trad. de Juremir Machado da Silva. Porto Alegre: Sulina, 1997.

_____. **A contemplação do mundo**. Trad. de Francisco Franke Settineri. Porto Alegre: Artes e Ofícios Editora, 1995.

_____. **O conhecimento comum**. São Paulo: Brasiliense, 1988.

_____. **A conquista do presente**. Trad. de Márcia C. de Sá Cavalcante. Rio de Janeiro: Rocco, 1984.

Enviado em: 02/09/2009

Aceito em: 19/10/2009