

# PAULO FREIRE E A (SUA) INFÂNCIA EDUCADORA

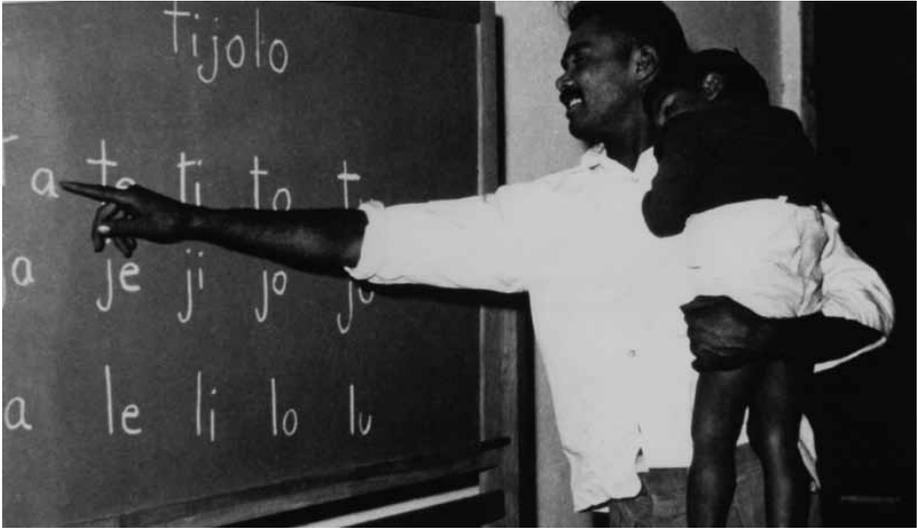
WALTER OMAR KOHAN



Quando pensamos na figura de Paulo Freire vem logo a imagem das campanhas de alfabetização de adultos, a começar pela experiência impactante de Angicos no Rio Grande do Norte e o seu peregrinar em campanhas alfabetizadoras de jovens e adultos pela África e América Latina. Logo lembramos também de suas *Pedagogias*, em especial do *Oprimido*, *Esperança*, *Autonomia*. Trata-se em geral de textos escritos pensando e sentindo pessoas adultas excluídas. São algumas das grandes produções do idealizador da inserção dos enormes contingentes de analfabetos no mundo das letras e com ele, no da política. É nessa área de educação de jovens e adultos, popular, do campo, junto aos Trabalhadores Sem Terra e outros movimentos sociais, que o grande mestre pernambucano é mais claramente a grande referência, não apenas no Brasil, mas também na América Latina e em outros países do mundo.

No campo da educação das crianças, diferentemente, Paulo Freire perde essa centralidade o que, em certo modo, é lógico, porque ele não se ocupou especificamente da educação de crianças cronologicamente pequenas. Desde o início, seu foco era outro: as pessoas adultas que estavam excluídas da vida política institucional, para que a sua aprendizagem da leitura das palavras fosse um caminho para a sua leitura do mundo, para a inserção dessas mesmas pessoas na sociedade política instituída, para que pudessem votar, mas também participar ativamente da vida de uma democracia que merecesse esse nome. Eis a politicidade da educação: em poucas palavras, a educação entendida como uma porta de entrada, caminho e mais propriamente um cenário da vida política; a leitura das palavras como um caminho para a leitura crítica do mundo.

Contudo, há vários sintomas que permitem suspeitar dessa aparente desatenção que Paulo Freire teria dedicado à infância, ou melhor, de sua aparente desimportância para pensar a educação da infância. Vejamos o primeiro indício, uma fotografia:



Alfabetizando soletra a palavra tijolo. Sobradinho, 1963.

A fotografia<sup>10</sup> foi feita em Sobradinho, DF, durante a Campanha Nacional de Alfabetização, em 1963. Nela, o alfabetizando soletra a palavra tijolo; com uma mão, aponta para uma sílaba do quadro e, com a outra, sustenta a sua filha com uma fralda que se confunde, pela mesma cor, com a camisa do seu pai. A menina descansa no ombro de quem parece ser seu pai. Dorme, talvez. A posição de sua cabeça espelha a do seu pai, na forma, na luminosidade, na direção apontada. O homem, negro, robusto, sorridente, mostra a mesma firmeza e entusiasmo para se alfabetizar que para segurar sua filha. O gesto que a fotografia deixa perceber é de uma potência extraordinária. A presença da menina também. Ela não parece pesar ao pai, tudo ao contrário. Nela, o homem parece encontrar o equilíbrio e a força que lhe permite apontar, sorridentemente, o quadro. Impossível calar algumas perguntas infantis: Quem segura a quem? Onde está o sentido da alfabetização desse homem? Quem está se alfabetizando? Essa fotografia é um primeiro símbolo de que a infância está muito presente na pedagogia de Paulo Freire, mesmo que não aparecendo tão visivelmente. Vejamos outros indícios que corroborem esse pensamento.

10 Essa fotografia está reproduzida no livro *Paulo Freire, anistiado político brasileiro*, organizado pelo Instituto Paulo Freire e pela Comissão de Anistia. Ministério da Justiça (GADOTTI; ABRÃO, 2012).

Em primeiro lugar, a importância que a infância cronológica de Paulo Freire teve na sua maneira de pensar a educação. Quero dizer (ou lembrar): o grande mestre da educação de adultos do Brasil e da América Latina afirma uma e outra vez que se inspirou e foi profundamente marcado em suas ideias educacionais pelo modo como ele próprio foi alfabetizado, quando criança, pelos seus pais. Com efeito, são diversos os relatos nos quais Paulo Freire (FREIRE, 2015 [1994]; 2013 [1995]; FREIRE; GUIMARÃES, 1982) destaca a maneira como ele foi alfabetizado com palavras do seu mundo infantil, o que esteve presente em suas ideias sobre a alfabetização e em sua maneira de pensá-la e praticá-la como educador de jovens e adultos.

Nesses vários relatos autobiográficos, inclusive no final da sua vida, destaca que se passou muito tempo cronológico desde a sua infância, mas a lembrança é mais do que nítida: a mãe, Edeltrudes (Trudinha), e o pai, Joaquim, à sombra de duas mangueiras, espaço livre e despretenso, no seu quintal (FREIRE; GUIMARÃES, 1982). Paulo Freire não é alfabetizado com a cartilha, mas com palavras de seu mundo, e sai de casa para a escola já alfabetizado (FREIRE, 2015 [1994]). Seu início na leitura das palavras é prazeroso e brincalhão e a leitura das palavras inicia-se em consonância com a leitura do próprio mundo.

Eis uma segunda suspeita: se esse início educacional, enquanto criança, marca Paulo Freire tão profundamente, como ele não teria nada a dizer sobre a educação das crianças? Uma das vezes em que a experiência da própria alfabetização é retomada por Paulo Freire é muito significativa para o presente texto. Trata-se de uma intervenção num Congresso Brasileiro de Leitura, em Campinas, em novembro de 1981 (FREIRE, 1989). Nessa ocasião, diante de educadores adultos, Freire reafirma a importância de recuperar sua relação com a leitura durante a infância cronológica. Nesse texto, insiste que a “leitura” de seu mundo foi feita infantilmente, ou seja, que ele não foi “um menino antecipado em homem, um racionalista de calças curtas” (*Id.*, p. 16), e que seu pai e sua mãe, alfabetizadores, cuidaram para que sua “curiosidade de menino” não fosse distorcida por estar entrando no mundo das letras: a decifração da palavra acompanhava “naturalmente” a leitura de seu próprio mundo. Na sua alfabetização, não havia espaço para uma ruptura entre o mundo da vida e o mundo das letras.

Por outro lado, aparece ali mesmo e em tantos outros registros, um terceiro indício: impacta-nos a sua maneira de manter, entrados os anos, a in-

fância dentro de si mesmo, com as características com que ele pensa a infância: curiosidade, inquietação, criatividade. Paulo Freire nunca abandona seu jeito menino de ser e de viver, ainda ou sobretudo nos últimos anos de sua vida, o que lhe valeu, por exemplo, o título de *Menino permanente* (*Bambino permanente*), a ele outorgado pela Biblioteca Comunale de Ponsacco, Pisa, Itália, em 31 de março de 1990. À época, Paulo Freire estava com 68 anos e já fazia muito tempo que não era um menino cronológico. Mas a distinção faz pensar que a infância habita em Paulo Freire segundo um outro tempo. Ou que Paulo Freire habita na infância em outro tempo. Voltaremos a falar sobre o tempo da infância mais adiante, perto do fim da presente escrita.

Num texto publicado como prefácio a um livro em inglês de memórias sobre Paulo Freire (WILSON; PARK; COLÓN-MUÑIZ, 2010), sua segunda esposa, Ana Maria (Nita) Araújo Freire rende tributo a essa relação íntima que durante toda sua vida o grande mestre pernambucano manteve com a infância, o que o título desse texto capta de forma clara e diáfana: “Paulo Freire, *o eterno menino*”<sup>11</sup>. Desse modo, nascem mais elementos para consolidar nossas suspeitas: como alguém que se preocupou obstinadamente por alimentar a infância dentro de si, que habita a infância para além da sua própria idade, não poderia ter nada a nos dizer sobre a educação da infância? Certamente, não somos os primeiros a apresentar essa suspeita e vários trabalhos têm mostrado nos últimos anos a importância de Paulo Freire para a educação das crianças (MAFRA, 2017; PELOSO; PAULA, 2011; SANTOS NETO; SILVA, 2007). Eu mesmo tenho apresentado algumas ideias nesse sentido (KOHAN, 2018; 2019). De fato, desde o seu título, *Paulo Freire e a educação das crianças*, o livro em que este capítulo se insere, mostra a necessidade de se pensar essa relação. Sem conhecer os outros capítulos, e desejoso de lê-los, antecipo um sem número de entrelaçamentos.

Ao aceitar o generoso convite de Marta e Jason para participar do presente livro, o que aqui busco é recriar e relançar essa leitura que, quem sabe, pode abrir outras portas para os interessados numa educação da infância (ou seria melhor dizer “numa *infância da educação*”? ). Para isso, apresentarei a seguir, três pontos em que, penso, Paulo Freire pode ser inspirador para essa educação da infância / infância da educação. Esses pontos são:

---

11 O texto está publicado em inglês e no original em português. Cf. WILSON; PARK; COLÓN-MUÑIZ, 2010, p. xix-xxvi.

a) a importância do perguntar(-se); b) a educação entre iguais; c) o educador e a educadora meninos. A seguir desdobramos cada um desses pontos.

## A) A IMPORTÂNCIA DE PERGUNTAR(-SE)

O educando inserido num permanente processo de educação, tem de ser um grande perguntador de si mesmo. (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985], p. 74)

Paulo Freire escreveu livros monográficos e também livros dialógicos, que ele chama de “livros falados”. São os livros que surgem da transcrição de uma conversa. Por isso, também resultam livros mais vivos, curiosos, abertos e, nesse sentido, mais infantis. Trata-se também, aí, de uma contribuição de Paulo Freire à infância e à escrita, na forma da infantilidade – curiosidade, inquietude, abertura – no próprio estilo que seus livros falados apresentam. Neles, importam tanto ou mais as perguntas que as respostas e a forma é também um conteúdo.

Um desses livros, *Por uma pedagogia da pergunta*, é talvez o mais menino entre os livros meninos. Por um lado, porque trata justamente da pergunta e do perguntar, que é uma atividade propriamente infantil. Por outro, porque a infância ou meninice adquire um caráter singular nesse livro. O diálogo tem lugar com o educador chileno Antonio Faundez, seu sucessor no Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, Suíça. A conversa, realizada em agosto de 1984, concentra-se no trabalho de Paulo Freire na América Latina e na África, na tarefa de “descolonização das mentes e dos corações” como bem descreve Moacir Gadotti na apresentação do livro (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985]). A ênfase nesse ponto não é sem razão, pois, uma vez expulso o colonizador “de fora”, ainda é preciso dar conta do trabalho mais árduo: descolonizar nosso interior, tirar o colonizador que temos internalizado.

Para isso, é fundamental uma educação que seja ela mesma curiosa e que alimente a curiosidade e o assombro de educadores e educandos. A narração de uma anedota durante um encontro de formação de educadores populares em área periférica de Buenos Aires permite que Paulo Freire introduza a questão fundamental, vinda de um morador de uma favela da periferia de Buenos Aires: “o que significa mesmo perguntar?” (*Id.*, p. 70). É a questão primeira, principal, de toda educação, porque é quando temos uma pergunta

que começamos a buscar saber e sair do lugar que habitamos. Por isso, para Paulo Freire, o perguntar não pode ser apenas um jogo intelectual, mas uma postura existencial e epistemológica que dá sentido à vida de educadores e educandos quando estes vivem a pergunta, a indagação e a curiosidade como partes deles mesmos e quando esse perguntar permite iniciar um processo de conhecimento relacionado à transformação efetiva da própria realidade.

A questão, justamente, não seria introduzir “a hora das perguntas” no currículo ou burocratizar e instrumentalizar, didatizando o ato de perguntar, mas “reconhecer a existência como um ato de perguntar!” (*Id.*, p. 74). Assim, os educadores curiosos, perguntadores, respeitam toda e qualquer pergunta, por mais ingênua que pareça, perguntas que coloquem em questão a experiência cotidiana, a começar, diz Antonio Faundez, “dessas perguntas corporais que o corpo nos faz” (*Id.*, p. 71). As perguntas mais “óbvias” são as mais potentes para problematizar o que a existência em comum banalizou, naturalizou ou normalizou. Uma educação que não as evite seria a raiz da transformação do mundo, pois, toda vez que essas perguntas forem colocadas para problematizar os modos de existência naturalizados, nutrirão modos de vida revolucionários, desconformes com os modos de existência tidos como normais.

Parafraseando Paulo Freire, quanto mais se pergunta, mais se pergunta. Senão este próprio exercício de escrita e pergunta que o diga: onde e quando nascem as perguntas na vida de um ser humano? Qual é o momento da vida em que a curiosidade aflora com mais força numa existência? Certamente, na infância. Porém essa resposta lança novas perguntas: o que é a infância? Há infância ou infâncias? Todas as infâncias vivem da mesma forma a pergunta e o perguntar? Uma escrita pode ter infância?

É de alimentar nas crianças seu gosto por perguntar que tratam os projetos de filosofia para crianças no mundo inteiro (ver, por exemplo, MENDONÇA; COSTA-CARVALHO 2019; HAWKEN, 2019; PAIVA; ANTUNES, 2019). Porém, realidades como a brasileira mostram que não são todas as crianças que têm condições de viver uma vida infantil, curiosa, perguntadora e que, de fato, muitas pessoas descobrem as perguntas e o perguntar sendo adultas e, assim, experienciam a infância em uma idade não cronologicamente infantil. Experimentamos isso num projeto de extensão na Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ) desde 2007. Nesse projeto de filosofia na escola (“Em Caxias a filosofia en-caixa?”), enquanto fazíamos experiências de filosofia com turmas de EJA numa escola

municipal em Duque de Caxias (RJ), uma aluna com mais de setenta anos nos diz, durante nossos exercícios, que tinha se feito perguntas pela primeira vez na sua vida (KOHAN; WOZNIAK, 2011).

Por essas razões, pensamos que uma educação de verdade é uma educação na pergunta e no perguntar e, por isso, ela é também uma educação infantil. Infantil, não porque ela atenda a sujeitos cronologicamente infantis, mas porque ela cuida da dimensão infantil da vida que pessoas de qualquer idade, por meio das perguntas e do perguntar, podem encontrar. Desse modo, uma pedagogia da pergunta requer uma pedagogia da infância, para a infância, com a infância, desde a infância, através da infância. Não é uma pedagogia que toma a infância como seu objeto, mas uma pedagogia que se inspira na infância, que toma da infância sua força perguntadora e vive, assim, da potência de uma vida infantil; uma educação que encontra, por meio das perguntas e do perguntar, a infantilidade da vida através de uma pedagogia na e da infância.

Há, naquele mesmo livro falado (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985]), pelo menos outros dois aspectos que reforçam a importância da infância na pedagogia freiriana. Ambos destacam, ao mesmo tempo, outras dimensões do significado que a infância tem para a educação. Vejamos quais são eles.

O primeiro aparece quando, repassando com Antonio Faundez diversas experiências de alfabetização das classes populares em América Latina, Paulo Freire lembra de várias experiências de alfabetização em que os alfabetizadores, jovens, alfabetizam seus pais e mães. Com efeito, os mestres populares infantis, jovens, recriam a infantilidade de uma educação comprometida com a transformação das condições de vida. A minoridade educa a maioria. Paulo Freire e Antonio Faundez apontam que, nas classes populares, os maiores de idade adoram ser alfabetizados pelos menores de idade, pelos que eles próprios trouxeram ao mundo. Literalmente, a infância educa.

O segundo tem a ver com o modo como Paulo Freire se refere à revolução nicaraguense. Na época da conversa (agosto de 1984), o mundo assistia o início de um processo revolucionário que depois seguiria caminhos menos claros, menos revolucionários, que talvez não tenham respeitado a opção do povo nicaraguense, como observa Paulo Freire nessa conversa com Antonio Faundez. Mas na efervescência dos primeiros anos desse processo, em particular na revolução educacional e cultural que estava acontecendo no país centro-americano, Paulo Freire vê a revolução sandinista como um

“testemunho importante em torno de como reinventar uma sociedade” (*Id.*, p. 235). E lembra seu depoimento ante o povo nicaraguense, alguns anos antes, quando disse que essa revolução parecia-lhe uma revolução menina, “pelas provas que estava dando de sua curiosidade, de sua inquietação, de seu gosto de perguntar, por não temer sonhar, por querer crescer, criar, transformar” (*Id.*, p. 235). Lembra também de seu pedido aos nicaragueneses para que não deixassem envelhecer a revolução, mantendo-a menina.

Assim termina *Por uma pedagogia da pergunta*: exaltando a meninice da coisa mais séria que pode existir no mundo humano: uma revolução. Assim Paulo Freire define o sentido principal de uma educação revolucionária: o cuidado com a meninice da revolução, com sua capacidade de se manter viva, engajada com a pergunta e o perguntar-se, seu não ter medo de sonhar, criar, transformar. A infância/meninice é o maior elogio de uma revolução, quase que uma condição essencial para que ela mantenha a sua força política e a sua capacidade de se manter viva.

Das análises até aqui apresentadas podemos, então, perceber alguns sentidos principais da infância/meninice para Paulo Freire, tanto para a educação das crianças quanto para uma educação infantil de pessoas de qualquer idade, num sentido de infância que extrapola o das crianças cronológicas. A infância cronológica costuma ser o momento em que as perguntas nascem vivas, impulsivas, inquietas. Nesses casos, uma das tarefas éticas e políticas de um educador ou educadora é, portanto, gerar as condições para que essas perguntas encontrem acolhida e sensibilidade, para que elas possam ser compartilhadas com outras e outros e desdobradas em muitas outras perguntas que ajudem a entender e colocar em questão o mundo em que se vive. Quando a infância está obturada (isto é, quando as perguntas não surgem), a educadora deve criar condições para lembrá-la, recriá-la ou fazê-la nascer, independentemente da idade de seus educandos e educandas.

## **B) A EDUCAÇÃO ENTRE IGUAIS**

As crianças costumam ser baixinhas e é muito tentador olhar para elas de cima para baixo. A questão que importa, claro, não é apenas física, mas antes cognitiva, epistemológica, ética, política: muitos adultos pensam que, por virem de pessoas de tamanho menor, as perguntas das crianças seriam expressão de sua fragilidade epistemológica (não sabem) e/ou ético-políti-

ca (não podem) e, assim, colocam-nas num lugar de incapacidade, desimportância ou até incontinência... poderíamos ampliar os adjetivos e, com eles, as dimensões em que se manifesta esse olhar de cima para baixo em relação às perguntas das crianças. E a questão não diz apenas às perguntas, mas a tantas outras coisas: direitos, tempos, espaços. Infelizmente, a educação é um dos dispositivos privilegiados para essa operação que apequena o outro considerado menor.

A questão que estamos colocando diz respeito também aos pressupostos políticos da educação na medida em que trata de perguntar-se se de fato vemos as crianças como seres com a mesma capacidade e potência ou como seres menos capazes e potentes (com menor poder de pensar, de conhecer, de agir, de partilhar um mundo comum). Claro que o problema não diz respeito apenas às crianças senão também a todos aqueles sujeitos “colonizados”, considerados “menores”. O termo “crianças” aqui poderia simbolizar tantas outras figuras colonizadas: índios, negros, pobres, sem-terra, mulheres e todas aquelas categorias carregadas de pré-conceito e desprezo. Certamente, não se trata de uma questão relevante apenas para a educação. Mas a temática deste livro é a educação da infância e por isso nela nos concentramos.

A questão nos leva a uma espécie de condição que, penso, Paulo Freire colocaria em relação com a educação das crianças. É um problema que diz respeito a como nós paramos frente a elas, como as observamos, em que lugar as situamos. Poderíamos colocá-lo na forma de uma pergunta: educamos as crianças a partir de uma confiança na sua igual capacidade e potência ou desconfiamos do que elas são capazes e podem? Educamo-las partindo de sua potência e capacidade ou de um pré-conceito sobre sua presente incapacidade, o que as colocaria, em definitivo, num lugar de impotência? É, mais uma vez, uma questão política, um pressuposto político da educação. Para dizer o que pensamos sobre essas questões em palavras simples: só honramos uma pedagogia da pergunta quando colocamos as crianças como iguais, em pé de igualdade, nem por cima nem por baixo.

Nesse sentido, Paulo Freire inscreve-se na tradição da escola filosófica popular latino-americana surgida nos séculos XVIII e XIX. Um nome destacado nessa tradição é o de Simón Rodríguez, para quem não é a escola que forma os cidadãos, mas os cidadãos que fazem a escola (RODRÍGUEZ, 2001). Rodríguez sabe que se a cidadania for pensada como um objetivo da educa-

ção, então, ela nunca se concretizará, porque está sendo concebida como algo fora dos que precisam tê-la para poder estar na escola em pé de igualdade. A igualdade de todos e qualquer um, não importa sua idade (etnia, gênero, classe social, etc.) é a condição de possibilidade de uma educação emancipadora, popular, e não a sua finalidade. Quando partimos desse pressuposto verificamos que qualquer um está em condições de aprender o que precisa aprender para tornar-se quem é: apenas é necessário que se gerem as condições para que isso seja possível. Todos podem igualmente aprender, como gosta de dizer a educadora gaúcha Esther Pillar Grossi (2006).

No seu último livro, a *Pedagogia da autonomia*, o andarilho da utopia é muito claro: “Ninguém é superior a ninguém”, afirmação apresentada como “uma das raras certezas das que estou certo” (FREIRE, 2017 [1996], p. 119).

O que significa “ninguém ser superior a ninguém”? Que tipo de superioridade (forma da desigualdade) é ali negada e qual forma de igualdade é ali, indiretamente, afirmada? Primeiro, um esclarecimento: a verdade de que “ninguém é superior a ninguém” supõe também a verdade de que “ninguém é inferior a ninguém”. Finalmente, a verdade dessas duas afirmações supõe também a verdade de uma terceira: “todos somos iguais”. Pode parecer menos evidente, mas desprende-se com a mesma lógica que as duas outras afirmações: se não há superiores e inferiores, então só pode haver iguais. Para perceber essa conexão, vale a pena notar que a igualdade não se opõe à diferença, mas à desigualdade. “Ninguém é superior a ninguém” e “ninguém é inferior a ninguém” significam que não há e não pode haver desiguais em educação, ou seja, que todos somos iguais. É justamente entre iguais que emergem as diferenças interessantes.

Claro, as sociedades capitalistas que habitamos vivem de desigualdades e a afirmação de que todos somos iguais pode parecer logicamente muito consistente, mas irreal. Nesse sentido, é preciso situar o que Paulo Freire parece querer dizer: não tratar-se-ia de um princípio explicativo da realidade, mas de um princípio generativo: se queremos afirmar uma educação revolucionária, transformadora, precisamos começar por interromper essas desigualdades dominantes. É justamente a vivência da igualdade gerada por esse princípio que pode provocar transformações no mundo social.

Assim, só entre iguais podem mostrar-se diferenças desejáveis. Repito: a igualdade se opõe à desigualdade, mas ela é uma condição das diferenças interessantes, aquelas que só podem se manifestar entre iguais porque,

entre desiguais, algumas diferenças se impõem sobre outras, mas elas não conversam, não dialogam. Só os iguais conversam. Entre desiguais há ordens, explicações, mandatos. O diálogo só existe entre iguais que, na relação dialógica, explicitam e atendem às suas diferenças.

De forma tal que a igualdade é um princípio igualmente infantil da educação, em particular quando se trata da educação das crianças. Mas não só. Digo infantil porque ela questiona a normalidade das desigualdades naturalizadas nas relações pedagógicas institucionalizadas em qualquer idade, entre os que gostam de se colocar por cima dos outros e justificam essa posição em relação a um mais (de saber, de poder, de viver) que eles teriam em relação a outros sujeitos infantilizados, no sentido negativo da palavra, sem importar a sua idade.

### **C) O EDUCADOR E A EDUCADORA MENINOS/AS**

Há diversas formas com que Paulo Freire conserva e mantém uma certa fidelidade à infância durante toda sua vida. Por um lado, a infância mantém-se viva nele na sua maneira de pensar e sentir a educação que, segundo ele mesmo, esteve sempre espelhada na maneira com que ele foi educado por seu pai e sua mãe quando ele era criança, à sombra de uma mangueira, no quintal da casa da família no bairro de Casa Amarela em Recife. Assim, Paulo Freire, o grande educador da educação popular e de jovens e adultos, inspirou-se para pensar essa educação na forma com que, menino, foi introduzido no mundo das letras por sua mãe e seu pai com palavras tomadas do seu mundo infantil. Contando com essa inspiração, como ele não teria nada a nos dizer sobre a educação das crianças?

Por outro lado, Paulo Freire cuidou até os últimos dias de sua vida de manter viva a sua infância. Essa presença da infância percebe-se de muitas formas. Num sentido, no jeito menino de “estar sendo”, de se relacionar com as palavras e as coisas, com as pessoas e o mundo; na sua obstinação, enfim, em questionar-se a si mesmo e aos outros. Essa sua forma menina se expressa assim no seu modo curioso e inquieto de ser, na sua paixão por perguntar e se perguntar pelas coisas do mundo e da vida. Em outro sentido, ela expressa-se, também, pela sua ousadia e afimco em sonhar e lutar, até o final da sua vida, por uma vida que seja mais vida para todos os seres humanos, em particular os das classes mais castigadas.

Dessa forma, Paulo Freire nasce e cresce mantendo-se menino, vivo, curioso, atento, engajado sempre na construção de uma pedagogia menina, infantil, uma pedagogia menina da pergunta. A infância não é, para o educador de Pernambuco, questão de idade, de ter poucos anos, de quantificação do tempo. Para ele “ninguém é velho só porque nasceu há muito tempo ou jovem porque nasceu há pouco” (FREIRE, 2013 [1995], p. 97); o que determina o critério de velhice ou juventude é a maneira como pensamos o mundo; se, como velhos, nos acomodamos e deixamos de nos questionar a respeito dele ou se continuamos, insatisfeitos e mobilizados, lutando para que o mundo se aproxime de nossos sonhos.

Assim, uma vida curiosa, incansável, insatisfeita, mobilizada, vivaz, esperançosa é infantil, sem importar a idade cronológica de quem vive uma vida como essa. Uma vida infantil é aquela que começa tudo de novo ou que pensa que sempre é tempo para começar. Uma vida infantil é aquela que vê um sinal de vida na inquietação e na mudança, bem como um sinal de morte na quietude e na falta de mudança.

Por isso, a infância não indica uma quantidade de tempo vivida, mas uma forma de se relacionar com a vida no tempo a qualquer idade. Em uma das cartas pedagógicas que compõem a *Pedagogia da indignação*, já muito afastado da infância cronológica, com 75 anos, Freire refere-se ao dinamismo da vida urbana, às transformações que ela exige para pessoas como ele, de mais de setenta anos, e conclui: “É como se hoje fôssemos mais jovens do que ontem” (FREIRE, 2000, p. 31).

Eis uma outra declaração precisa de infância; uma definição aguda: a infância é, justamente, uma forma de experimentar o tempo à medida que passamos por ele. O tempo passa e, com ele, podemos manter-nos ou aproximarmos da infância se nossa vida se abre às perguntas, às inquietações, às mudanças. Podemos viver uma vida infantil já próximos da morte e podemos estar afastados da infância mesmo pouco tempo depois de termos nascido.

De fato, Paulo Freire é um desses exemplos em que o percorrer dos anos não o afasta, mas, ao contrário, o aproxima da infância (mais ainda, já que, de fato, nunca se afastou dela). Ele mesmo afirma esse compromisso numa palestra sobre os Direitos Humanos, na Universidade de São Paulo (USP), na cidade de São Paulo, em junho de 1988, ou seja, aos 66 anos de idade: “Eu acho que uma das coisas melhores que eu tenho feito na minha vida, melhor do que os livros que eu escrevi, foi não deixar morrer o me-

nino que eu não pude ser e o menino que eu fui, em mim.” (FREIRE, 2001, p. 101). Prestemos atenção: não deixar o menino que fomos é um tributo à infância e à nossa vida percebida como algo comum; não deixar morrer o menino que não podemos ser é um tributo a todas as infâncias, a todas as vidas concebidas como uma com-unidade e, também, às possibilidades da infância e a vida ser de uma outra maneira do que elas são.

Nesse gesto atento à infância percebemos, por um lado, a sensibilidade de Paulo Freire, que nunca parece pensar apenas em si mesmo, mas sempre sensível a outras vidas, em particular às excluídas, oprimidas, esfarrapadas. Percebemos sua sensibilidade e também sua generosidade no seu desejo de se envolver com a humanidade inteira na esperança de que a humanidade encontre condições de vida mais humanas para todos. Não basta manter o menino que fomos na própria vida: é preciso também manter, cuidar, dar vida a todos os meninos que não podemos, mas poderíamos ser.

Percebemos nessa intervenção, também, uma postura do educador em relação à educação da infância: a infância que, usualmente, é algo que nós colocamos fora de nós como o que precisa ser educado, encontra-se, nessa afirmação de Paulo Freire, dentro de nós como algo que não apenas nos ajuda a educar a infância dos meninos e meninas que nós adultos encontramos na sala de aula, mas, igualmente, uma infância que nos educa a nós mesmos, adultos, dentro e fora das salas de aula. Mais ainda: ela é uma condição para que uma vida seja digna de ser vivida; é o que nos permite realizar “uma das melhores coisas que podemos fazer de nossas vidas”.

Por isso, a infância para Paulo Freire perpassa e muito o horizonte dos movimentos da cronologia. É verdade: Paulo Freire não se ocupou explicitamente da educação das crianças cronológicas. Mas o educador ou educadora que Paulo Freire quer para educar meninos e meninas de todas as idades tem um caráter infantil sem o qual ele(a) não seria o que é. Essa infantilidade do educador ou educadora não diz respeito ao seu número de anos ou a uma etapa da vida, mas a uma forma de vida que ele caracteriza como curiosa, inquieta, com gosto de perguntar e de querer crescer, criar, transformar e sem temer sonhar (FREIRE; FAUNDEZ, 2017 [1985]). Assim, uma educadora ou educador que se preste a tal posição não pode não ser infantil: um educador ou educadora de verdade é um educador infantil porque habita em si a curiosidade, inquietação e um gosto em perguntar e criar que constituem a infância de todas as idades.

## **PALAVRAS PARA TERMINAR, COMEÇANDO: PERGUNTANDO? PALAVRAS COM PERGUNTAS, INQUIETAÇÃO, SENTIDO DE PROXIMIDADE E ABERTAS PARA A MUDANÇA. ESCRITA QUE ENSAIA UM TEMPO DE INFÂNCIA?**

Buscamos, com um texto infantilmente simples, modesto, leve, inquietar e inquietarmo-nos a respeito da relação de Paulo Freire com a infância. Tentamos fazer isso na forma e no conteúdo com que nossas preocupações encontraram a escrita; ou deveríamos dizer que a escrita nos encontrou nessa forma? Seja como for, esperamos, assim, ter afirmado uma escrita infantil, uma certa infantilidade da escrita, ela mesma inquieta, incerta, curiosa tanto quanto as suas perguntas: será que conseguimos algo dessa infantilidade esperada, almejada e, assim, avivar certa infância em nós e nos leitores desse texto a respeito de uma figura tão educativamente infantil e infantilmente educadora quanto a de Paulo Freire?

Como sabê-lo? Por que sabê-lo? Para que sabê-lo? Apenas feita aquela pergunta, algo da infância que está pulsando em nós sacode-se e grita na forma de novas perguntas: será que essas perguntas podem (precisam) ser respondidas? Afinal, a infância pode ser localizada em algum ponto fixo? Será que não há nela algo de inapreensível, uma lacuna que sempre escapa a qualquer pretensão de captura ainda, ou sobretudo, aquelas buscas feitas em seu próprio nome, como a que aqui estamos ainda fazendo? Ela pode ser capturada, reconhecida, medida e continuar sendo (ainda) infância? Por que se o fosse, nesse próprio gesto da captura ela não perderia fatalmente algo do seu caráter infantil?

Seja como for, a infância parece sempre sobreviver às pretensões de captura na forma de perguntas que teimam uma e outra vez em mostrar a sua cara mais infantil ao mundo. As palavras que estão sendo aqui escritas sem que eu possa detê-las que o digam: Paulo Freire educador da infância? O que estamos escrevendo? Não seria mais interessante perguntar: Paulo Freire infante da educação? Parece que não queremos (ou podemos) entrar em razões: uma pergunta mais infantil do que a outra. Seguimos, contudo, obstinadamente atentos aos rastros de infância: Paulo Freire, infantilmente educador? Não temos jeito: a infância parece nos desbordar, não poder nos abandonar; Paulo Freire, educativamente infantil? Mais uma vez, a infância só cresce para dentro da infância: outra vez, uma pergunta mais infantil do que a outra.

E pensar que a escrita começou com algumas suspeitas, uma fotografia e algumas perguntas. Ou teríamos que dizer que este texto começou bem antes, com um convite de um menino (Jason) e uma menina (Marta) educadores? Quando e onde começamos a começar? As perguntas não param. Eis a força primeira, geradora, imbatível da infância: uma força de nascimentos sem fim. Assim, aparecem novamente, entre as perguntas, as partes quase adultas de nossa escrita infantil: a importância do perguntar(-se); a igualdade como condição da educação infantil; meninas e meninos que educam em qualquer idade.

Já é hora de terminar. O que estou escrevendo? Hora? Desculpe amigo leitor, infantil. Desculpe Paulo Freire. Quis dizer: já é tempo de terminar. Lembro-me agora de um poeta português que uma professora pintou numa camiseta que me foi oferecida depois que terminamos um curso sobre a infância, na Universidade dos Açores, essas ilhas infantis no meio do Oceano infinito. A camiseta diz: “A minha vida não tem idade. Tem tempo. E só por isso ainda é pequenina.”

A palavra, infantil, leva na camisa o nome do poeta açoriano Vitorino Nemésio. A frase poderia muito bem levar a assinatura do educador pernambucano Paulo Freire, que viveu uma vida sem idade e cheia de tempo. O que significa dizer que viveu uma vida cheia de infância. Pois a infância que educa não tem idade nem se mede pela passagem das horas, dos dias, dos anos... a infância educa em outro tempo, um tempo próprio... de presença e presente. Um tempo infantil. Um presente no tempo. Um tempo de pura presença.

O que está acontecendo conosco agora neste delírio de afirmar a infância e tirá-la do seu reino das perguntas, inquietas, curiosas? O que está acontecendo com nossa escrita infantil? Felizmente, ainda estamos em tempo de voltar à infância: ou melhor, sempre há um tempo sem idades para podermos habitar a infância. Basta lembrar e atentar para a infância do mundo. Ensaíamos esse tempo para terminar infantilmente de escrever: o que faz afinal a infantilidade de uma escrita? Sua forma? Sua vida? Seu tempo? Onde está presente a infantilidade da escrita? Em que tempo vive uma escrita infantil? Sob que forma pode se escrever uma vida infantilmente educadora como a de Paulo Freire?

## REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**: em três artigos que se completam. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1989.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 11. ed. Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013 [1995].
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina**. Reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2015 [1994].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**. 55 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2017 [1996].
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. O manuscrito. Projeto editorial, organização, revisão e textos introdutórios: Jason Ferreira Mafra, José Eustáquio Romão, Moacir Gadotti. São Paulo: Instituto Paulo Freire/UNINOVE/BT Acadêmica, 2018 [1970].
- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. **Por uma pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2017 [1985].
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Sobre educação**: diálogos. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**. Uma biobibliografia. São Paulo: Cortez, 2001.
- GADOTTI, Moacir; ABRÃO, Paulo *et al.* (org.). **Paulo Freire, anistiado político brasileiro**. São Paulo: Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Comissão de Anistia. Ministério da Justiça, 2012. p. 42.
- GROSSI, Esther Pilar. **Qual é a chave?** Todos podem aprender. Porto Alegre: GEEMPA, 2006.
- HAWKEN, Johanna. Philosophical discussions with children: an opportunity for experiencing open-mindedness. **Childhood & Philosophy**, v. 15, p. 1-20, 2019.
- KOHAN, Walter Omar. **Paulo Freire**, mais do que nunca. Belo Horizonte: Vestígio, 2019.
- KOHAN, Walter Omar. Paulo Freire: outras infâncias para a infância. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 34, p. 1-33, 2018.
- KOHAN, Walter Omar; WOZNIAK, Jason. Filosofia como exercício espiritual na educação de jovens e adultos. **Educação em Revista**, Marília, v. 12, p. 191-206, 2011.

MAFRA, Jason. **Paulo Freire. Um menino conectivo**. São Paulo: Uninove, 2017.

MENDONÇA, Dina; COSTA-CARVALHO, Magda. The Richness of Questions in Philosophy for Children. **Childhood & Philosophy**, v. 15, 2019, p. 1-14.

PAIVA, Jair Miranda; ANTUNES, Adriana Gusmão. Metamorfose literária: por leituras que gerem experiências de pensamento nas aulas de filosofia. **Childhood & Philosophy**, v. 15, 2019, p. 1-143.

PELOSO, Franciele Clara; PAULA, Ercília Maria Angeli Teixeira de. A educação da infância das classes populares: uma releitura das obras de Paulo Freire. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 27, n. 3, p. 251-280, dez. 2011.

RODRÍGUEZ, Simón. **Obras Completas** – v. I e II. Caracas: República Bolivariana de Venezuela, 2001.

SANTOS NETO, Elydio dos; SILVA, Marta Regina Paulo da. **Infância e inacabamento**: um encontro entre Paulo Freire e Giorgio Agamben. 2007. Disponível em: <http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/inf%C3%A2ncia-e-inacabamento-um-encontro-entre-paulo-freire-e-giorgio-agamben>. Acesso em 13 jun. 2018. p. 1-13

WILSON, Tom; PARK, Peter; COLÓN-MUÑIZ, Anaida (Eds.). **Memories of Paulo**. Rotterdam: Sense, 2010.

