

Paulo Freire e a revivificação da Educação Popular

Paulo Freire and the revival of Popular Education

GOMERCINDO GHIGGI*



RESUMO – O presente texto busca (re) descobrir categorias freirianas para destacar a distinção que adquire a Educação Popular, refletindo-as ante as denominadas *instabilidades* epistemológicas e políticas do nosso tempo. Para tanto, proponho partir de um princípio: Freire é uma boa referência para revivificar a Educação Popular. Premissa aceita, a tarefa é destacar categorias com as quais Freire reforça e amplia a natureza da Educação Popular. Os desafios do nosso tempo, apresentados à educação, aparecem como balizas, tanto para pautar a seleção das categorias, como para refleti-las à luz do que está posto à educação em geral e, particularmente, à escola como situação-limite, ante os exigentes desdobramentos que decorrem, particularmente, em relação à transformação social. Das estratégias de abordagem aqui eleitas, brotam achados. Freire foi um homem que acreditou profundamente no ser humano. Inconclusos, homens e mulheres podem ser sujeitos da história. Para dar conta de tal tarefa, Freire tornou-se pensador que viveu marcado pela coerência política postada a favor dos oprimidos, coerência esta pautada pela capacidade de sonhar e ter esperança, a partir do que é possível entender como atitudes de *resistência* que ajudou a construir no Brasil e no exterior. Freire depositou crença profunda (não exclusiva ou messiânica) na capacidade do povo de educar-se (preparar-se) e transformar a realidade, e aplicou os conhecimentos de que dispunha para *alfabetizar* gente, particularmente para ajudar pessoas a lerem e a escreverem o mundo. A tarefa, então, é ensaiar respostas à seguinte questão: por que Freire para revivificar Educação Popular?

Descritores – Paulo Freire e Educação Popular; categorias freirianas e Educação Popular.

ABSTRACT – This paper aims at (re)discovering Freirian categories to point out the emphasis that Popular Education has got by contrasting them with the so-called epistemological and political *instabilities* in our times. Therefore, I propose this initial principle: Freire is a good reference to revive Popular Education. Thus, the task is to highlight the categories Freire uses to reinforce and broaden the nature of Popular Education. The challenges which our times pose to education come up as landmarks both in the selection of categories and in the reflection upon education in general, and, specifically, upon school as a limit-situation which has to face severe consequences resulting from social transformation. The strategies used to approach this topic render several findings. Freire was a man who deeply believed in the human being. Although they are incomplete, men and women can be the subjects of History. In order to carry this task out, Freire became a thinker whose life was embedded in political coherence in favor of the oppressed. His coherence was known by his capacity to dream and have hope; it makes us understand the *resistance* attitudes that he helped to construct in Brazil and abroad. Freire strongly believed in the people's capacity (neither exclusive nor messianic) to educate itself (to prepare itself) and transform reality and applied his knowledge to teach people *how to read* mainly to help people read and write the world. Therefore, the task is to try to find answers for the following question: why Freire is chosen to revive Popular Education?

Keywords – Paulo Freire and Popular Education; Freirian categories and Popular Education.

APONTAMENTOS INICIAIS

Paulo Ghiraldelli, ao construir referências para pensar a natureza da Filosofia da Educação, lembra que Paulo Freire assumiu “a atitude radical típica” da reflexão filosófica ao trabalhar com a educação. Tal atitude, segundo Ghiraldelli,

foi assumida ao desprezar “a associação entre Educação Popular e educação escolar.” Segundo o autor, “a educação, como ele a via, ao menos inicialmente, fazia parte de um projeto de transformação revolucionária da sociedade. Não cabia em seu discurso a ideia de que o Estado fosse promover uma revolução contra si mesmo...” (2006, p. 34).

* Dr. em Educação, professor da FAE/PG em Educação da UFPel, Pelotas, RS, BR. E-mail: ghiggi@ufpel.tche.br
Artigo recebido em: dezembro/2009. Aprovado em: janeiro/2010.

Independentemente da aceitação ou não da afirmação de Ghiraldelli, com a referência acima busco propor a intenção do presente texto, ou seja, reler Freire e buscar compreender sua presença na Educação Popular. Com a afirmação de que a educação para Freire é sempre Educação Popular, necessário é entender as mudanças que ocorrem em Freire, em sua trajetória, legível em sua biobibliografia. Em outras palavras, Freire efetivamente revivifica a Educação Popular nos períodos pré-exílio e exílio, conforme podemos ler em suas obras escritas no final dos anos 60 e na década de 70? Após período de reencontro com o Brasil (a maior parte dos escritos da década de 80, pós-exílio, são escritos dialogados), Freire vai ser Secretário de Educação do Município de São Paulo. Estará, então, a produção dos anos 90 (pelo menos os 7 novos escritos), mais a serviço da educação escolar e, se seguirmos a leitura de Ghiraldelli, por consequência, muito a serviço de reformas do sistema e não mais da “transformação revolucionária da sociedade”?

Posto o problema acima, para dar conta da produção alternativa às situações-limite que enfrentamos em educação em geral e, particularmente, na escola, e para dar movimento à análise, em particular às condições contemporâneas, Freire pode ser vigorosamente retomado e tornado referência, pela sua biobibliografia, para reafirmar e revivificar a perspectiva da Educação Popular?

Mesmo ante a cultura da exacerbação de fartos narcisismos acadêmicos, Freire não abriu mão da *humildade* para exercer importante papel político e pedagógico no Brasil e no exterior, razão pela qual, defendendo, esse pensador da educação pode ser chamado para dialogar com nossas inquietações, particularmente para colaborar na elaboração das possibilidades da Educação Popular: pela experiência com alfabetização de adultos e pela educação em geral, formal ou não, tornando-se, assim, pessoa-referência de luta, de resistência, de produção da mudança da cultura da desumanização, abertamente *naturalizada*. Ou seja, estou advogando a favor da idéia de que Freire é um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania, da sociedade radicalmente justa, para pensar o humano engajado no seu tempo, o qual, inconcluso, pode mudar o *naturalizado* mundo desumano. Freire, então, é *referência* que permite pôr em questão (em crise) o nosso tempo, o que se torna possível porque ele faz a denúncia, problematiza e anuncia o tempo que pode (e deve!) vir, porque é um tempo histórico. Sem desvalorizar a teoria, Freire tomou o oprimido, a libertação, a práxis, a cultura, a esperança, a conscientização, a prática da liberdade como vigorosas categorias para ler, interpretar e transformar o seu tempo, provocando hábitos de leitura do mundo, tomando a vida e o cotidiano como movimento inicial para a reflexão.

Desde a sua biobibliografia, Freire defende uma opção que considero central para a revivificação da Educação Popular: “nos tornamos (...) seres éticos na medida em que nos tornamos capazes de comparar, valorar, intervir, escolher, decidir, romper etc. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é o que nos torna seres históricos.” Em sua obra *Professora Sim Tia Não*, embora explicitamente pouco discuta acerca de ética, Freire organiza, ousado afirmar, com Veiga e Araujo (2002), um “código deontológico” para orientar o trabalho do educador, discutindo elementos como a *coerência* e defendendo a tese de que tanto as opções autoritárias como as licenciosas são *indecentes*: “educadores e educadoras não podemos (...) escapar à rigorosidade ética (...). A ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro.” Freire fala da “... ética universal do ser humano. Da ética que condena o cinismo (...), a exploração da força do trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer...”, rejeitando, assim, a ética que intenta “falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e o indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros ...” (FREIRE, 1993, p.75).

As afirmações acima indicam que somos, educadores e educandos, para Freire, seres que constroem saberes, que nomeiam o mundo e que decidem que à educação há uma tarefa, a partir de uma intencionalidade: pôr em diálogo os diversos saberes com a realidade imediata, com as múltiplas subjetividades e intersubjetividades e com o saber acumulado na memória da humanidade. De tal processo, decorre o imperativo de produzir problematizações políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas, o que indica a *aplicação* do conhecimento produzido.

Enfim, é pelas razões expostas que busco Freire novamente¹ para pensar a Educação Popular, pois corajosamente assume o conceito de autoridade, em seu sentido original: *fazer crescer para a prática da liberdade e ajudar o outro a se tornar autor da história*. Liberdade, esperança e ética são construções que se dão por negação/afirmação. Ou seja, Freire tematiza a autoridade porque a liberdade é negada, tanto pelo autoritarismo como pela licenciosidade, quando a democratização principal do nosso tempo é da *sem-vergonhice*, o que possibilita a declaração e a prática da indignação. Reafirmo, no nosso tempo, carregando nossas histórias, que Freire é central para o Brasil pensar a *educação para a transformação* porque é um homem que atribui à razão (nunca separada da sensibilidade) a tarefa de tornar transparente o *que está na cara*, o que o torna um pensador da educação em contexto, que reflete a indignação, o absurdo e a surpresa, através do que dá sentido original às várias linguagens, às

concepções e aos comportamentos, temas, advogo, muito próprios da natureza da Educação Popular.

BASES EPISTEMOLÓGICAS E POLÍTICAS EM FREIRE PARA A REVIVIFICAÇÃO DA EDUCAÇÃO POPULAR

Do campo da epistemologia, Freire não aceita *a priori*. A construção do conhecimento é tarefa para a compreensão do mundo onde as pessoas vivem, material e simbolicamente. Parte de *fragmentos* (MARTINS, 1996 e LEFEBVRE, 1967), problematiza e junta os mesmos fragmentos, apostando na dimensão revolucionária que há nos mesmos. Particularmente por sua teoria do conhecimento (FREIRE, 1978), Freire provoca a produção e qualificado diálogo com o conhecimento armazenado na memória da humanidade.

Freire produz a educação com as classes populares e a serviço delas, coordenando, no seu tempo, uma nova orientação curricular, desde a experiência coletiva de construção de princípios curriculares, materializando o caráter ideológico e político do projeto pedagógico, o que possibilita mudanças na educação através da participação popular, dos ciclos de formação, da leitura da realidade e da formação permanente. Freire afronta a historicamente enraizada reprodução bancária, enfrentando desafios os mais diversos. Por isso, ao retornar do exílio, faz um resgate histórico de 15 anos para redescobrir o Brasil, quando, ao reconhecer seus próprios limites, busca e organiza a sua superação, sempre solidária (com diferentes, não com antagonicos), pela formação de todo o corpo da escola, pela reconstrução do projeto político-pedagógico etc. Um dos explícitos movimentos na perspectiva da (re) aprendizagem do Brasil revela-se na produção bibliográfica que empreende nos anos 80-89: basicamente uma produção dialogada.

Em relação ao revolucionário processo de alfabetização de jovens e adultos, Frei Betto me acompanha na reflexão quando afirma que Paulo não se dava a narcisismos: “a ação precede o verbo, o sujeito, o predicado e a práxis, a teoria. Paulo não ensinava, exceto que educar é amar. Fazia aprender.” Para Frei Betto, “... o professor Freire, com seu método de alfabetizar conscientizando, fez adultos e crianças, no Brasil e na Guiné-Bissau, na Índia e na Nicarágua, descobrirem que Pedro não viu apenas com os olhos.” O alfabetizando passou a ver também “com a mente e se perguntou se uva é natureza ou cultura. Pedro viu que a fruta não resulta do trabalho humano. (...) é natureza. Freire ensinou (...) que cultivar uva é ação humana (...). É a mão, multiferramentada, despertando as potencialidades do fruto (...)” O autor afirma que graças a Paulo “(...) Pedro viu também que a uva é colhida por boias-frias, que ganham pouco, e comercializada por atravessadores, que

ganham melhor. Pedro aprendeu com Paulo que, mesmo sem ainda saber ler, ele não é uma pessoa ignorante. Antes de saber as letras, Pedro sabia erguer uma casa (...)”. Frei Betto lembra que Paulo “ensinou a Pedro que não existe ninguém mais culto do que o outro, existem culturas (...) distintas, que se complementam (...)” E foi assim que “ensinou um princípio fundamental da epistemologia: a cabeça pensa onde os pés pisam. (...) Agora Pedro vê a uva, a parreira e (...) as relações sociais que fazem do fruto festa (...)”. (FREI BETTO, 1997, p.2).

A sensibilidade na percepção de Frei Betto bem expõe a tarefa que recai sobre educadores/pesquisadores movidos pelo ético compromisso com a libertação de todos, tarefa esta que se transforma em imperativo: trabalhar para que Ivo veja a uva, a panela vazia, o tijolo com o qual não é construída a casa de quem constrói casas, as complexas relações sociais e humanas, os sentimentos e os corpos interditados e censurados por opções autoritárias em que se envolvem cotidianamente as pessoas, revelando misérias humanas como componentes diários mais singulares nas nossas vidas.

Diante disso, com Freire, advogo que o ponto de partida é, sempre, o quadro antropológico-cultural que gruda na vida (no corpo e na alma) de quem participa de um determinado projeto de formação. O universo temático é o mundo da cultura das pessoas e a base a partir da qual se constrói o universo vocabular. Por isso, sem a aula sobre *cultura* não há alfabetização em Freire.

Na concepção de educação de Freire (sempre Educação Popular) o diálogo tem a radical dimensão ontológica, quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educando/educando ganha centralidade no processo de aprendizagem. Por isso, Freire não aceitava Cartilha pronta, acatando o desafio de construí-la, donde nasce a radical capacidade de trabalho dialógico que aprendemos com ele. Freire estuda Cartilhas da sua época.² Nelas encontra sentenças culturais, antropológicas, epistemológicas e éticas não condizentes com a visão de mundo e de humano que o seu tempo indicava necessárias para dar conta das imperativas mudanças. Elabora Cadernos de Cultura, onde o conceito de *cultura* tem denso enraizamento antropológico, reconhecendo a possibilidade dos seres humanos exercerem papel ativo na relação com suas realidades, quando as ideias e os atos são *produções culturais* e não elementos *estranhos* ao ser humano.

Para refletir acerca de uma das centrais apostas para construir a libertação, Freire reflete o sentido da expressão *analfabeto*. Para o autor, *analfabeto* (sem alfabeto, como se o problema se resumisse à quantidade de *letrinhas* que um cérebro aprende) refere-se a *diversas linguagens e dimensões*, ou seja, seguindo Jardelino (2000, p. 32), “um homem pode ser plenamente ‘alfabetizado’, mas não ter

condições de ler ou decifrar muitos signos da chamada ‘sociedade do conhecimento’.” E o autor indica que “poderíamos hoje dizer que existem variadas escalas de analfabetismo a vencer: o tradicional [saber ler e escrever], ideológico/cultural (...) e o tecnológico, que significa superar o aprendizado de letínhas e saber interagir com as máquinas complexas da técnica-ciência.” Os diversos sentidos que atribui ao processo de alfabetização confere a Freire caráter de revivificador da Educação Popular, ou seja, pela alfabetização ajuda a preparar as pessoas para a compreensão do mundo e para a sua transformação.

Hoje remanesce a *Pedagogia dos Sonhos Possíveis* (ARAÚJO FREIRE, 2001), pela luta para a instauração de processos de construção de uma sociedade justa, quando o educador tem tarefa política, ética, pedagógica e epistemológica central. O sonho acabou? É a pergunta que Freire sempre enfrentou, em particular quando adversidades, historicamente produzidas, apresentavam-se com formato de novos desafios, sempre atados à dimensão ética, para a qual busco inspiração em Dussel (2000): “*a vida é o conteúdo da ética*”, quando a “*Ética da Libertação*” supera a ética do discurso e antagoniza-se à ética do mercado, opção que sempre acompanhou Freire.

Freire fez da vida um movimento permanente de *partilha de utopias*. Embrabeceu quando quiseram despolitizar a educação, lutando, sempre, a favor da *organização alternativa* dos espaços coletivos, organização esta nem oligárquica, nem leninista. Faz, *na e com* a ação, a produção da possibilidade da *governança* (LIMA, 2002) para aprender a democracia nas práticas sociais e organizacionais. Produz consistente crítica à prática do *centro* que *gera* políticas e, após, diz, à *periferia, sejam autônomos*. Freire tematiza sua indignação ante o modelo hegemônico quando, no próprio processo de trabalho, o modo de produção capitalista utiliza conceituações do campo progressista, com a apropriação tecnicista de termos como *autonomia* (para o que reivindica a *autonomia da pedagogia da autonomia*). Ou seja, o que Freire defende é que o “respeito, a autonomia e a dignidade (...) é um imperativo ético e não um favor que podemos ou não conceder aos outros” (FREIRE, 2000, p. 66). Então, a autonomia não é entendida na perspectiva do *individualismo liberal*. Não, Freire exige a construção dialógica da autonomia, procurando evitar o seu consumo instrumental, em contexto de ressemantização neoliberal da educação, pela “*pós-modernidade instrumental*” (não pela “*pós-modernidade progressista*”, como defende Freire). A ressemantização dá-se por novos discursos e/ou pela apropriação despolitizada do discurso crítico. É assim que Freire luta pela liberdade crítica e pela intersubjetividade construída.

Freire assim atua, reconhecendo que há um quadro perverso de malvadeza e sem-vergonhice que justifica,

fundamenta e impõe o exercício da diretividade e da autoridade em educação, para que a educação parta, sempre, do mundo da vida das pessoas. Isso porque vivemos, ainda, uma sociedade de classes. É por essa razão que os diálogos com Freire devem ser lidos em contexto de elaborada indignação ante a democratização da malvadeza, da sem-vergonhice e da desumanização (ARROYO, 2000).

Enfim, é do quadro acima que é possível destacar *categorias* que podem ganhar centralidade na revivificação da Educação Popular. As denominadas categorias centrais elaboradas por Freire são: a (1) *libertação*, dimensão antropológica e política central; a (2) *práxis*: a pessoa humaniza-se no mundo; a (3) *esperança*: o homem pode fazer história, condicionado, não determinado; a (4) *conscientização*: anos 60-64 havia projeto histórico, e hoje?; a (5) *cultura*: o homem só caminha para a libertação se caminha com sua cultura, pela prática *política* da produção da liberdade; o (6) *diálogo*, que se realiza na dimensão política da educação, ou seja, que parte da situação concreta, que repensa a prática e que institui processos de transformação.

AFIRMANDO FREIRE PARA REVIVIFICAR A EDUCAÇÃO POPULAR

Com certeza, minha reflexão aqui não contempla o conjunto dos interesses postos no mundo da Educação Popular, o que, aliás, é epistemológica e politicamente imprescindível. É provável que o próprio Freire não concorde com o conjunto de afirmações aqui expostas. Isso porque escrevo com minhas reflexões, minhas experiências, minhas leituras, minhas fragilidades. Então, o diálogo, pelo dito, deve orientar a leitura deste texto. O diálogo torna possível a produção do saber a serviço do *alívio do sofrimento humano* e a abertura à crítica e à reinvenção do conhecimento. E foi assim que, com Freire, aprendi que o processo de produção do conhecimento dá-se pela apreensão imediata, pela meditação, pela intersubjetividade, pelo qualificado diálogo com o conhecimento organizado e com os imperativos de aplicação do mesmo conhecimento. Para tanto, com Freire, reafirmo, aprendi a conceituar o imperativo da presença da autoridade para o trabalho a serviço da prática da liberdade, enquanto o homem não é livre *antes*, mas vai se tornando livre; autoridade esta que pode ser refletida desde a sua prática epistêmica, ético-moral, política e pedagógica (GHIGGI, 2002).

Mas aprendi, da mesma forma, que vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um *modismo*. Cirigliano fala de “tempos”, ao lembrar a trajetória de Freire. Inicia lembrando o “pre-tiempo”, em que propõe “nuevos paradigmas,

de ensayos iniciales mas o menos tolerados...”; há o momento do “contratiempo”: “la novedad se expande y avanza afectando naturalmente intereses (...) El tiempo del exilio o del ostracismo interno se aproxima (...)”; e, por fim, o “destiempo”: “el autor regresa del exilio o del silencio y con sorpresa percibe que sus ideas ya no son contundentemente rechazadas” (1995, p.2), ou seja, haviam sido incorporadas ao discurso oficial, com esartejamentos políticos planejados, agendas freirianas despolitizadas foram apropriadas por políticas neoliberais, que, com suas pedagogias da exclusão³, reduzindo, não raro, o pedagógico ao estritamente pedagógico, retiram da pedagogia a essência política, por meio de assaltos à vida cultural produzida pela teoria crítica, quando o ato criador resistente é banalizado. Freire *perde* quando permitimos que seu texto seja *absorvido* por leituras *licenciosas*; *perde* pelas formas despolitizadas como seu texto é reconstituído. Ou seja, não pouco temos dificuldades de entender Freire como uma grande referência pedagógica e política inspiradora de homens e mulheres, educadores que se disponibilizam à mudança.

Desse quadro de leituras um tanto solipsistas, afirmo: Freire demonstra, para distinguir processos de formação, tanto epistemológica como politicamente, qualificada capacidade de revivificação da Educação Popular, ou seja, é um surpreendente provocador de leituras e textos sólidos, quando não absolutizado, tornando-se companheiro na organização de políticas públicas de formação crítica. Isso porque, banalizado por muitos, Freire não saiu criando modas. Defendeu até o fim de seu tempo entre nós, com densidade, a importância da qualificação da análise do mundo para fazer educação. Por isso, o Freire que sofre banalizações é o mesmo que produz desautorizações. Percorrendo sua biobibliografia, é possível afirmar que ele desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela *semi-formação*, pela leitura fatalista do fim da história e fim das ideologias. Desautoriza autoritarismos contemporâneos, ao decretar o fim das “(...) classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual”, o que, convenhamos, autoriza a “força das ideologias” (FREIRE, 2000, p. 49). Freire desestrutura totalidades instituídas a priori, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantendo, porém, exigências de sínteses que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento do vigoroso conceito de *classe social*. Freire desautoriza o discurso crítico quando interdita o outro, da mesma forma que não dá, pelo conceito de autoridade ou pela distinção que produz à Educação Popular, guarida a quem *autoriza* a produção do contexto de desigualdade e *malvadeza* que busca hegemonizar o mundo da cultura e das relações em geral.

Freire defende a imperativa *intervenção política, epistemológica, ética e pedagógica* na vida educacional, intervenção esta possível quando educadores nos tornamos éticos e competentes, assegurando consistência e diálogo em nossas ações. A razão, para Freire, está no fato do imperativo reconhecimento da *incompletude* humana.

Diálogo com Martins (1996) e Lefebvre (1967.), ao conclamarem a necessidade de juntar fragmentos, neles contidas perspectivas revolucionárias, e afirmo: continua sendo tarefa docente formar educandos-sujeitos-críticos, não apenas em condição de mudar a educação, mas a sociedade. É nesse sentido que entendo que o compromisso coloca-se em campo de poder antagônico relativamente aos que entendem que o singular tem função, sentido e finalidade em si mesmo, somados aos defensores dos modelos hegemônicos da organização social. Da inevitável convivência humana, não para poucos *enfadonha* e *enjoada*, é imperativo optar por encontros e processos que possam aproximar fragmentos revolucionários presentes nas pessoas (em suas práticas) que conservam a capacidade da indignação ante a sociedade que se organiza endogenamente opressiva, obviamente para uma parte das pessoas, característica da sociedade de classes.

Ante os quadros – referencial e contextual – aqui retomados, e para pensar a Educação Popular, é principal assentar o trabalho na esperança que Freire e Fanon (por exemplo) carregam consigo em suas *biobibliografias*. Fanon, ao concluir a reflexão em *Condenados da Terra*, com expressão profética, anuncia a esperança: “o dia novo que já desponta deve encontrar-nos firmes, avisados e resolutos (...). Deixemos a Europa que não cessa de falar do homem enquanto o massacra por toda a parte (...), em todas as esquinas de suas próprias ruas, em todas as esquinas do mundo”; uma Europa (1982)⁴ que assumiu a direção do mundo com “ardor, cinismo e violência”, obrigando-se a manter “um diálogo consigo mesma, um narcisismo cada vez mais obscuro (...)”, sem esquecer o mundo norte-americano a que o autor faz referência. Nós, afirma Fanon, “queremos marchar o tempo todo, noite e dia, em companhia do homem, de todos os homens” (1979, p. 271-4.), o que torna imperativo criar referências para a reflexão, a socialização de experiências e a construção de alternativas de falas, teorizações provisórias em torno de práticas de vida e redes de solidariedade que possam dar suporte aos avanços em direção à realização da utopia. Embora não se trate de *regressão ao desejo de utopias*, é fundamental trabalhar com a idéia de que há etapas e passos, imperativos a deslocamentos de ordens instituídas, admitindo que é decisivo poder contar com agentes que propiciem condições para que se possa *juntar pedacinhos de vários eus* e reuni-los em *diantearas coletivas* dispostas à mudança.

Em Freire é possível, do campo da Educação Popular, buscar novas forças para avançar, não apenas na análise do mundo da educação, mas para atuar a indignação, enquanto *peças* estiverem sofrendo, desgraçada, incompreensível e desnecessariamente.

Para dar suporte ao acima dito com Fanon, tomo de Freire a inspiração e a justificativa que o levaram a escrever *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. O contexto é o contexto de *sem-vergonhice* e desesperança que toma conta do Brasil. Mas, “sem poder negar a desesperança como algo concreto e sem desconhecer as razões históricas, econômicas e sociais que a explicam, não entendo a existência humana e a (...) luta para fazê-la melhor sem esperança (...). A esperança é necessidade ontológica (...)” (FREIRE, 1994, p. 10).

Os diálogos aqui ensaiados mostram que Freire é um surpreendente educador e provocador de leituras e textos sólidos, tornando-se companheiro na realização de políticas públicas de educação e na produção de relações que atuem a favor da transformação social. Freire é uma referência que torna possível pensar a construção de um mundo em que se constituam condições de possibilidade à igualdade e ao respeito às diferenças simultaneamente. Freire expressa concepções que indicam a imperativa mudança de comportamentos pedagógicos, epistemológicos, éticos e políticos, atuando a favor da formação de educadores aptos à intervenção social, pesquisadores sociais e de sua própria ação, que agem em situação. Por isso, luta por políticas que garantam a formação de educadores reflexivos, capazes de tomar o *fazer docente* como projeto político e pedagógico, que, em confronto com referenciais teóricos diversos, tornam-se capazes de revisar práticas e provocar intervenções que mobilizam e criam comportamentos a favor de mudanças na organização social.

CONCLUSÕES...

Reportando-me a situações, falas de educadores e educandos, práticas, teorias e imagens com as quais é possível dialogar na escola, do campo da Educação Popular, é fundamental declarar o direito de sonhar e lutar por uma escola alegre, a serviço da produção de uma sociedade radicalmente justa, a partir da *ética* intervenção do educador e da educadora. Pela reflexão acerca da prática autoridade (a serviço da prática liberdade) é possível identificar que a escola não é suficiente para mudar a sociedade, mas sem ela o sonho debilita-se. O cotidiano das relações pedagógicas, no *laboratório* que é a escola, pode transformar-se em fonte de produção de resistências e sinais de vida para todos. As relações autoritárias e licenciosas transformam-se em *razões do*

coração, que justificam discussões, diálogos e estudos. Desde a perspectiva da Educação Popular, os desvios pedagógicos, que se ampliam e chegam às pessoas, em que educandos e educadores produzem suas vidas, vão sendo superados por iniciativas e *decisões* diversas, como *formação inicial e permanente*, propiciadora de reflexões em espaços coletivos para socializar experiências e achados que cada um vai fazendo, seguido por quem, como companheiro de caminhada, troca conhecimento e desafia a produção da educação comprometida com a história das comunidades e de todos os humanos, em especial, com os que, hoje oprimidos, têm *direito à felicidade*. O que me parece fundamental é demonstrar que, pelo oposto, práticas educativas geram contra-hegemonia, razão pela qual a prática da autoridade do professor aqui é destacada e defendida, particularmente a partir de Freire, enquanto protagonizadora e visibilizadora de condições de possibilidade de produção do contraditório.

Munir escolas, alunos, professores e comunidade de linguagem crítica e esperança é tarefa que brota da Educação Popular. É caminho que possibilita a conceituação sistemática do mundo sonhado pelos envolvidos; é o que possibilita analisar condições sociais e materiais nas quais sonhos, alegrias, esperanças e desejos são gerados, acalentados, negados e roubados, habilitando-se, inclusive, à identificação dos negadores de sonhos. O sonho coletivo é tarefa a ser aninhada e produzida pela educação, onde justiça social, superação de desigualdades atreladas à classe, sexo e raça podem ser, experiencialmente, superadas: “isto só ocorrerá se as escolas ajudarem suas alunas e alunos a analisar o modo como suas subjetividades foram ideologicamente formadas, no interior das forças e das relações de exploração do capitalismo transnacional globalizado” (MCLAREN, 1999, p. 39.), tornando imperativo proclamar que “um regime que não oferece aos seres humanos motivos para ligarem uns para os outros não pode preservar sua legitimidade por muito tempo” (SENNETT, 1999, p. 176).

Com Freire, é possível confirmar a convicção de que a luta a favor da condição democrática, radicalmente ética, é busca que se dá na contramão da história hegemônica. A prática da autoridade político-pedagógica, tomando as tarefas acima como centrais, impõe-se, particularmente para dar conta da análise das relações de produção social da vida. Ou seja, a história humana é essencialmente *tarefa cultural*, é desafio permanente para a reconstrução do já construído e a construção de novas práticas culturais, ou seja, é a dimensão de inacabamento do humano, mesmo que sejamos levados a reconhecer condicionamentos diversos. A prática da liberdade dá-se quando os humanos agem conscientemente, ou seja, quando *sabem o que fazem e por que fazem o que fazem*, mesmo que enfrentando

os limites e condicionamentos que as relações sociais impõem.

É de fundamental importância a compreensão do complexo mundo das relações de poder. O oprimido também oprime e não apenas potencialmente um ser que carrega consigo a opressão. No cotidiano das relações que experiencia, o oprimido oprime familiares, vizinhança, colegas de trabalho, de escola etc. Esse conceito freiriano não está ultrapassado nem pela história que homens e mulheres continuam fazendo e nem pelo próprio Paulo Freire, visto que em seus últimos escritos como *Pedagogia da Autonomia* (1997) e *Cartas Pedagógicas* (*Pedagogia da Indignação*, 2000), fala da necessidade do diálogo permanente. Diálogo que supera o autoritarismo e que é indicador de uma relação que ultrapassa a própria *atitude licenciada* e a tendência à opressão. É a sempre presente vigilância que todos devemos nos colocar como tarefa. A autonomia é fruto da superação das condições de submissão nas quais vive o humano; é *o encontro*, a ação coletiva e a criação da identidade dos que lutam por vida digna que possibilita, não só o encontro com o outro, mas a própria ação transformadora. Isto só ocorre quando as pessoas forem capazes de ações autônomas, isto é, com consciência crítica e criadora. Freire fala de proposta organizada, competente, diretiva, sempre solidária, em que o processo de construção do conhecimento e de luta por vida para todos é realizado em comunhão com o outro, através do diálogo.

A consciência do inacabamento em Freire é dimensão indispensável ao processo de construção da autonomia e da produção da educação a serviço da transformação, pois tal dimensão permite ao humano inserir-se num processo de *fazer e refazer* a história. Processo, este, desafiador, capaz de provocar no sujeito a necessária *tomada de atitude* diante do mundo em que se insere. Mas, será a escola, no quadro de controle contemporâneo a que está submetida, de alguma forma acompanhando Ghiraldelli, a instituição capaz de realizar tal tarefa? A perspectiva de educação em Freire, sempre popular, indica à autoridade docente a tarefa de atuar a favor da transformação da sociedade, das relações sociais, enfim, para a “criação de um mundo em que seja menos difícil de amar.” (FREIRE, 1982, p. 218).

Por fim, espero ter apontado para uma conclusão, obviamente sempre provisória, qual seja, Freire revivifica a Educação Popular justamente porque parte do mundo da educação que nasce fora da escola e, com todo o vigor revolucionário, vai para o mundo escolar e lá ousa realizar movimentos de mudança, mesmo que lentos e desde experiências as mais singulares. Ou seja, aposta que as experiências singulares podem dialogar com outras e, assim, com Lefebvre e Martins, já citados, afirmar o caráter revolucionário dos fragmentos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO FREIRE, Ana Maria. **A Pedagogia dos Sonhos Possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.
- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CIRIGLIANO, Gustavo F. J. De la palabra conciencia-de-la-opresión a la palabra proyecto-de-la-esperanza. **La Educación. Revista Interamericana de Desarrollo Educativo**. OEA, ano 39, n. 120, p. 2-17, 1995.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FANON, Frantz. **Os condenados da terra**. 2. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1979.
- _____. **Pour la révolution africainne**. Paris: François Maspero, 1982.
- FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. **Correio Riograndense**. Caxias do Sul, n. 4538, 23 jul. 1997.
- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: cotidiano do professor**. 5. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **À sombra desta Mangueira**. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3. ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- _____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- _____. **Pedagogia da esperança**. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- _____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 11. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Professora sim tia não – cartas a quem ousa ensinar**. 2. ed. São Paulo: Olho d'Água, 1993.
- GHIGGI, Gomercindo. Implicações antropológicas da pedagogia de Freire. In: GHIGGI, Gomercindo; KNEIP, Telmo. **Implicações antropológicas na filosofia da Educação de Paulo Freire**. Pelotas: Seiva, 2004.
- GHIGGI, Gomercindo. **A autoridade a serviço da liberdade. Diálogos com Paulo Freire e Professores em Formação**. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- GHIRALDELLI JR, Paulo. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Ática, 2006.
- JARDELINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- LIMA, Licínio C. **Organização escolar e democracia radical**. 2. ed. São Paulo: Cortez, 2002.
- MCLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-colonial**. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- PASQUIM. Entrevista com Freire. Rio de Janeiro, v. 9, n. 462, p. 10-14, 5 a 11 maio 1978.

SENNETT, Richard. **A corrosão do caráter**: consequências pessoais do trabalho no novo capitalismo. Rio de Janeiro: Record, 1999.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro; ARAÚJO, Jose Carlos Souza. Ética e Magistério. In: CANDAU, Vera Maria (Org.). **Didática, currículo e saberes escolares**. 2. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

NOTAS

¹ O primeiro trabalho que produzi (1978) foi **Implicações antropológicas na pedagogia de Freire** (GHIGGI, 2004).

² Freire faz amplo estudo e mapeamento das Cartilhas em circulação à época (anos 50/60). Critica a formulação dos conteúdos e as das ideologias contidas no *ato de ensinar*, afirmando que o ato de aprender/ensinar é um ato criativo e não de memorização.

³ Aqui poderíamos falar de Pedagogias da Opressão e da Libertação, par conceitual bem mais apropriado ao ideário freiriano, pois Freire não empregou os conceitos exclusão e inclusão para analisar os malefícios sociais e, por consequência, para indicar saídas...

⁴ Fanon fala particularmente da França “*introduzida por tudo*”, para explicitar o grau de “*invasão*” cultural européia. Para os países “*do norte*”, eurocentrismo e dominação são inseparáveis: outrora, pela produção de códigos (religiosos, econômicos, políticos e culturais) fundadores da exploração e negação do não europeu; hoje a dominação continua pela *análise crítica*, uma das bem comportadas alternativas ao imperativo da “*colaboração muscular*”.