

Paulo Freire: uma biobibliografia a serviço da educação popular

Gomercindo Ghiggi¹

Resumo

Tendo por base pesquisa em desenvolvimento, o presente texto busca (re)descobrir categorias freirianas para destacar a distinção que adquire a educação popular, refletindo-as, desde a obra de Freire, à luz das denominadas *instabilidades* epistemológicas e políticas do nosso tempo. Para tanto, proponho partir de um princípio: Freire é um bom *conceito*, uma boa categoria e uma boa metáfora para dialogar acerca de educação popular ou para pensar, a partir da escola, a realidade em que vivem os sujeitos que a frequentam. Premissa aceita, a tarefa é destacar referências para dialogar com Freire. A biobibliografia de Freire torna-se fonte principal para o que é exposto. 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 escola como situação-limite. 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 encharcada de capacidade de sonhar e de ter esperança, a partir do que é possível entender grandes exemplos de *resistência* que ajudou a construir no Brasil e no exterior. Freire depositou crença profunda - não exclusiva ou messiânica - na capacidade do povo de se educar (preparar-se) e transformar a realidade e aplicou os conhecimentos de que dispunha para *alfabetizar* gente, particularmente para ajudar pessoas a ler e a escrever o mundo. A tarefa, então, é perguntar: por que Freire para pensar educação popular ou para refletir tarefas educativas?

Palavras-chave: Paulo Freire, educação popular, categorias freirianas.

1. Contextos

Declaro, por primeiro, que não vou policiar minhas reflexões, procurando evitar um texto laudatório. Não, está concedida liberdade inteira ao coração e à razão para expressar os achados que farei, contando com a cumplicidade de minhas próprias experiências, da experiência partilhada e refletida e da companhia de autores e autoras que comigo têm a tarefa de bem dialogar com Freire.

A 24^a Reunião da ANPED, Associação Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Educação, realizada em Caxambú, MG-Brasil, em 2002, homenageou sete intelectuais brasileiros. São eles: Maurício Tragtenberg, Anísio Teixeira, Florestan Fernandes, Darcy Ribeiro, Cecília Meireles, Milton Santos e Paulo Freire. Embora com a centralidade temática intitulada “*Intelectuais, Conhecimento e Espaço Público*”, praticamente os intelectuais homenageados pouco apareceram enquanto referências centrais nas pesquisas apresentadas no citado evento. Por que tal ocorreu? Diante de uma busca incessante por *bênção* que tem origem

em intelectuais *estrangeiros*, por que o parcial abandono de pensadores brasileiros como os citados?

Para dar conta da produção alternativa às situações-limite aqui tomadas e para dar movimento à análise, em particular às condições postas à escola hoje, e dos desafios que movem este trabalho, Freire não poderia ser vigorosamente ser retomado pela sua história?

Ante a exacerbação da futilidade e do narcisismo, Freire não abriu mão da *humildade* para exercer importante papel político e pedagógico no Brasil e no exterior, razão pela qual, defendo, Freire pode ser chamado para dialogar com nossas inquietações: 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 de alternativas. Ou seja, estou advogando a favor da tese de que Freire é um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania, da sociedade justa, para pensar o humano engajado no seu tempo. Freire, então, é categoria que permite pôr em questão, em crise, o nosso tempo, o que se torna possível porque ele faz a denúncia, problematiza, anuncia o tempo que pode (e deve) vir, porque é um tempo histórico. As bases que sustentam, penso, o que acima afirmo solidificam-se quando de Freire é possível afirmar: nunca deu armas teóricas (como FHC, por exemplo) para a *direita*, sem desvalorizar a teoria, tomou o oprimido, a libertação, a práxis, a cultura, a esperança, a conscientização, a liberdade (só tem uma forma de entender a liberdade: pela sua negação) como vigorosas categorias para ler, interpretar e transformar o seu tempo, provocando hábitos de leitura do mundo, toma a vida e o cotidiano como movimento inicial para a reflexão. O vigor referencial em Freire é destacável porque nos convida e convoca a pensar a partir de princípios, quer isso agrade, quer desagrade. As afirmações iniciais do autor indicam que somos seres humanos, seres que constroem saberes, que nomeiam o mundo e que decidem, por exemplo, que à escola há uma tarefa, a partir de uma intencionalidade: pôr em diálogo os diversos saberes com a realidade

¹Gomercindo Ghiggi, Professor da FAE/UFPeI, ghiggi@ufpel.tche.br

imediate, com as diversas subjetividades e intersubjetividades e com o saber acumulado, a partir do que é imperativo produzir problematizações políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas, provocando a aplicar o conhecimento produzido. Pelas razões expostas acima, busco Freire, novamente², para pensar a educação popular porque corajosamente assume o conceito de autoridade, em seu sentido original: “*fazer crescer, para a liberdade*”. Liberdade, esperança e ética são construções que se dão por negação/afirmação. Freire tematiza a autoridade porque a liberdade é negada, tanto pelo autoritarismo como pela licenciosidade, quando a democratização principal é da *sem-vergonhice*, o que possibilita a declaração da indignação. Reafirmo, no meu tempo, carregando comigo minha história, que Freire é central para o Brasil pensar a *educação para todos* porque é um homem que ajuda a expor e refletir as questões *simples* da humanidade e que atribui à razão (nunca separada da sensibilidade, o que seria pouco lógico e pouco razoável) a tarefa de tornar transparente o “*que está na cara*”, o que o torna um pensador da educação em contexto que reflete a indignação (radicalizando o desencantamento), o absurdo e a surpresa, através do que dá sentido original às palavras, às concepções e ao comportamento.

2. As bases epistemológicas e políticas em Freire para a produção da especificidade da educação popular

Freire não aceita *a priori* e para quem a informação não necessariamente auxilia na compreensão dos processos que expõem um determinado fenômeno. A construção do conhecimento, quando a informação importa, 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 fragmentos, apostando na dimensão revolucionária há nos mesmos. Freire, em particularmente por sua teoria do conhecimento (Freire, 1978), provoca produção e qualificado diálogo com o conhecimento acumulado (aqui a desconstrução e o niilismo

² Lembro que o primeiro trabalho que produzi tomando Freire como referência intitula-se *Implicações Antropológicas da Pedagogia de Freire* (Ghiggi, 1978).

relativamente às referências incomoda, daí a autoridade a serviço da liberdade).

Freire põe a educação a serviço das classes populares, 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 a mudança da *cara* da escola pública através da participação popular, dos ciclos de formação, da leitura da realidade e da formação continuada.

Freire enfrenta a eterna dificuldade de lidar com a histórica reprodução bancária, enfrentando os desafios mais diversos. Ao retornar do exílio, por exemplo, faz um resgate histórico de 15 anos para redescobrir o Brasil, quando, ao reconhecer seus próprios limites, busca e organiza a superação, coletivamente pela formação de todo o corpo da escola, pela reconstrução do projeto político-pedagógico etc.

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 (1997:2), porque *“...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 ao professor (...), Pedro viu também que a uva é colhida por bóias-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 (...),”* saber não dominado por *“médico (...) com todo o seu estudo”*. 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 (...)*”. A sensibilidade na percepção de Frei Betto bem expõe a tarefa que recai sobre educadores pesquisadores, movidos pela ética do compromisso com a felicidade 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 na vida.

E mesmo em processos de alfabetização, buscando garantir o direito de teorizar e praticar a diferença, abandonamos o planejamento, a possibilidade da orientação comum a todos os envolvidos num determinado projeto. 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, é a base a partir da qual se constrói o universo vocabular. Então, sem a aula sobre “*cultura*” não há alfabetização (em todos os sentidos) em Freire. E nem sempre “*Ada dá o dedo ao urubu*” é frase suficiente: a criança não dá o dedo ao urubu e não é universal o conhecimento acerca de urubu.

3. Raízes freirianas para pensar educação popular

Na escola, com particular pertinência, o diálogo é a dimensão ontológica (humana) que é imperativo que ganhe centralidade, quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educando/educando ganha centralidade no processo de aprendizagem e a *resposta errada* é caminho para o *acerto*. Por isso Freire não aceitava Cartilha pronta. Mas colocava o desafio de construí-la. Ele sempre defendeu o Livro de Leitura. Daí a profunda capacidade de trabalho

dialógico em equipe que aprendemos com ele. Freire estuda Cartilhas da sua época.³ Nelas encontra sentenças culturais, antropológicas, epistemológicas e éticas não condizentes com a visão de mundo e de homem que o seu tempo indicava necessária para dar conta da imperativa humanização da humanidade. Elabora Cadernos de Cultura, onde o conceito de “*cultura*” tem um enraizamento profundamente antropológico, reconhecendo a possibilidade dos seres humanos exercerem papel ativo na relação com suas realidades, quando as idéias e os atos são “*produtos culturais*” e não elementos *estranhos* ao ser humano. Assim, *analfabeto* (sem alfabeto, como se o problema se resumisse ou pudesse ser medido pela quantidade de “*letrinhas*” que um cérebro aprende, reconhecendo seu lugar importante na humanização do homem) refere-se a *diversas linguagens*, ou seja, seguindo Jardelino (2000:32), “*um homem pode ser plenamente ‘alfabetizado’ mas não ter condições de ler ou decifrar muitos signos da chamada ‘sociedade do conhecimento’.*” O autor segue lembrando que, hoje, “*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 letrinhas e saber interagir com as máquinas complexas da técnica-ciência.*”

Voltando às origens do pensamento de Freire, as Ligas Camponesas e Sindicatos de Operários foram importantes, sim, para o *Programa de Alfabetização 40 Horas*, mas quem mais contribuiu foi o Movimento Estudantil, no trabalho com operários e camponeses *alfabetizando*, que Freire e outros/as educadores/as conseguiram reunir em atuação solidária e coletiva.

Hoje nos resta a *Pedagogia dos Sonhos Possíveis*, pela briga para a instauração de processos de construção de uma sociedade mais justa, quando o educador tem tarefa política, ética, pedagógica e epistemológica central. Para tanto, continuando com a companhia de Freire, é possível apontar para a razoabilidade de idéia de que o educador não tem o direito de anular o “*inquietismo*” do educando, apontando para a escola como espaço de luta, rejeitando a ética do

³ Freire faz amplo estudo e mapeamento das Cartilhas em circulação à época. Critica a formulação dos conteúdos e as ideologias

discurso desencarnado e a ética do mercado, porque perversos.

O sonho acabou? É a pergunta que Freire sempre elaborou, em particular quando adversidades, decididas e produzidas por humanos, históricas, portanto, apresentavam-se com formato de novos desafios. Dussel (2000) lembra que “*a vida é o conteúdo da ética*”, quando a “*Ética da Libertação*” supera a ética do discurso e antagoniza-se à ética do mercado.

Freire fez da vida um movimento permanente de “*partilha de utopias*”. Embrabeceu quando quiseram despolitizar a educação, lutando, durante toda a vida, a favor da “*organização alternativa*” de espaços coletivos, nem oligárquica, nem leninista. Faz, *na* e *com* a ação, a produção da possibilidade da “*governança*” 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 atual quando, no próprio processo de trabalho, o modo de produção capitalista utiliza-se de conceituações do campo progressista, ou seja, com a apropriação tecnicista de termos como “*autonomia*”, reivindicando, então, 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, 2000:66). Então, a autonomia não é entendida na perspectiva do “*individualismo liberal*”. Freire exige a construção dialógica da autonomia, procurando evitar a autonomia instrumental, em contexto de ressemantização neoliberal (atualização do Leviatã do Hobbes?) da educação: pela “*pós-modernidade instrumental*” (não pela “*pós-modernidade progressista*”, como refletiu Freire). A ressemantização dá-se por novos discursos e/o pela apropriação despolitizada do discurso crítico. É assim que Freire luta pela liberdade crítica e pela intersubjetivamente construída. Luta pela democratização da democracia, advogando que não podemos prescindir de qualquer organização social: escola, família, igreja etc para que a

contidas no “ato de ensinar”, afirmando, em contraposição, que o ato de aprender/ensinar é um ato criativo e não de memorização.

sociedade justa possa ser a cada dia um pouco mais construída. Paulo fica bravo ante belos “*poemas éticos*” quando não consideram como parte da reflexão sobre ética a própria negação da ética.

É central retomar Freire, advogado, porque, influenciado por pensadores diversos, com eles soube dialogar, não permitindo nem o seu engessamento e nem a sua simplificação. Soube dialogar com eles e recriá-los. Assim, influenciado foi pelas correntes filosóficas existencialista, fenomenológica, humanista e marxista: 50/60 - *humanístico-existencial*, com o binômio oprimido/opressor; 60/70 - *mais marxista*, com a categoria classes oprimidas; 80/90 - *a opressão é discutida de maneira mais ampla*, ou seja, discutindo gênero, raça, ética, cidadania e autonomia, retomando princípios da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo, mantendo, no entanto, sempre, classe social como conceito vigoroso capaz de manter unidade de análise e a possibilidade de reflexão de *totalidade*.

Então, há um quadro perverso de malvadeza e sem-vergonhice que justifica, fundamenta e impõe o exercício da autoridade em educação, para que a educação para todos, em especial que tome o mundo da vida das pessoas possa ir ganhando sobrevida. Vivemos, ainda, segundo Freire, uma sociedade de classes. É por essa razão que meus diálogos com Freire devem ser lidos em contexto de elaborada indignação ante a democratização da malvadeza, da sem-vergonhice e da desumanização (Arroyo, 2000)

É do quadro acima - contexto e obra de Freire - que é possível destacar *categorias* que podem ganhar centralidade nas investigações sociais acerca da educação. As denominadas categorias centrais elaboradas por Freire são a *libertação*, conceito antropológico central; a *práxis*, segunda categoria – a pessoa humaniza-se no mundo; a *esperança*, terceira categoria – o homem pode fazer história, condicionado, não determinado; a *conscientização*: anos 60-64 havia projeto histórico. E hoje? A *cultura*: o homem só caminha para a libertação se caminha com sua cultura, pela prática *política* do projeto; o *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.

4. Afirmando Freire para refletir a educação a popular: conclusões

Com certeza, minha reflexão aqui não contempla o conjunto dos interesses postos e presentes no mundo da educação e da escola, o que, aliás, é epistemológica e politicamente, importante. Escrevo com minhas reflexões, minhas experiências, minhas leituras, minhas fragilidades. Então, o diálogo, pelas premissas expostas, deve orientar as relações com a leitura deste texto. O diálogo, humana e epistemologicamente, torna possível a produção do saber a serviço do *alívio do sofrimento humano*. O que me coloca aqui, lembrando expressão de Freire, é uma única condição: a de *andarilho do óbvio*.

Com Freire aprendi que o processo de produção do conhecimento (em tempo em que se produz cada vez menos e publica-se cada vez mais...) dá-se pela apreensão imediata, pela meditação, pela intersubjetividade e pelo qualificado diálogo com o conhecimento acumulado e com os imperativos da aplicabilidade do mesmo conhecimento. Aprendi a conceituar o imperativo da presença da autoridade para a garantia do exercício da liberdade, enquanto o homem não é livre *antes*, mas vai se fazendo, se tornando livre. Autoridade esta que pode ser refletida desde a sua prática epistêmica, ético-moral, política e pedagógica (Ghiggi, 2002).

Mas aprendi, também, que vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um “*modismo*”. Cirigliano fala em *pré-tempo*, em *contra-tempo* e *pós-tempo*. Banalizado por muitos, Freire não saiu criando modas. Defendeu, até o fim, com densidade, a importância da qualificação da análise do mundo da educação. Freire *perde* e é derrotado quando dele queremos estudos com objetividade bastante para extrair verdades permanentes ou regularidades e enrijecimentos conceituais, para *cientificamente* fundamentar políticas educacionais; *perde* quando permitimos que seu texto seja *absorvido* por leituras *licenciosas*; *perde* quando, dada a sua *penetração* no mundo da escola, desqualificamos a capacidade de

compreensão e análise de professores, alegando que o texto *não é científico*; Freire é derrotado através das formas como seu texto é reconstituído. Em minha andanças como professor e em processo de investigação, reconheço que temos dificuldades de entender Freire como uma grande metáfora pedagógica e política inspiradora de homens e mulheres, educadores que se disponibilizam à mudança. Desse quadro de leituras perversas, afirmo: Freire demonstra, para distinguir processos de formação, tanto epistemológica como politicamente, qualificada, em particular na produção da educação popular (não banalização, mas politicamente bem postada) que é um surpreendente provocador de leituras e textos sólidos, quando não absolutizado, tornando-se companheiro na organização de políticas públicas instituídas através da educação popular.

O Freire que sofre banalizações é o mesmo produz desautorização. Percorrendo sua biobibliografia, é possível afirmar que Freire desautoriza a desesperança, não pouco alimentada pela *semi-formação* e pela *decadência da fala*, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, da limitação ao fragmento, do conceito de autoridade incompatível com a liberdade. Desautoriza o autoritarismo pós-moderno ao decretar “(...) *que o mundo mudou radical e repentinamente, da noite para o dia, fazendo sumir as classes sociais, esquerda e direita, dominadores e dominados, acabando com ideologias e tornando tudo mais ou menos igual*”, autorizando, assim, a “*força das ideologias*” (Freire, 2000:49). Embora Freire desestruture totalidades instituídas a priori, pelo destaque a gênero, raça, cor e religião, mantém exigências de sínteses e referências que aglutinam fragmentos, desautorizando o descredenciamento do vigoroso conceito de *classe*. Freire desautoriza o próprio discurso crítico quando interdita o outro (em sua *fala e movimento*) e produz poder despótico, 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.

5. Referências

- ARROYO, Miguel. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREI BETTO. Freire: a leitura do mundo. **Correio Riograndense**. Caxias do Sul, n. 4538, 23/07/1997
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP, 2000.
- GHIGGI, Gomercindo. **Implicações Antropológicas da Pedagogia de Freire**. Pelotas, UCPel, 1978(TCC).
- GHIGGI, Gomercindo. **A autoridade a serviço da liberdade**. Diálogos com Paulo Freire e Professores em Formação. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.
- JARDELINO, José Rubens Lima. **Paulo Freire: retalhos biobibliográficos**. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.
- LEFEBVRE, Henri. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.
- MARTINS, José de Souza. **Henri Lefebvre e o retorno à dialética**. São Paulo: Hucitec, 1996.
- PASQUIM**. Entrevista com Freire. Rio de Janeiro, 9 (462): 10-14, de 5 a 11 de maio de 1978.