

¹Professor do PPGE da UFPEL e Pesquisador com apoio do CNPq e da FAPERGS. E-mail: ghiggi@ufpel.tche.br

²Doutoranda em Educação PPGEDU/UNISINOS. Bolsista do CNPq – Brasil. E-mail: alinecunha@vetorial.net

Correspondência:
Gomercindo Ghiggi
Rua Andrade Neves,
3171
Pelotas – RS
Cep: 96020-080

ENSAIOS SOBRE EDUCAÇÃO POPULAR: retomando reflexões através de Freire

ESSAYS ON POPULAR EDUCATION: retrieving
reflections through Paulo Freire

Gomercindo Ghiggi¹
Aline Lemos da Cunha²

Resumo

Tendo por base estudos e investigações em desenvolvimento desde a segunda metade da década de 90, o presente texto busca retomar categorias freireanas 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, propomos partir de um princípio: Freire destaca bons *conceitos*, boas categorias para dialogar acerca de Educação Popular e para pensar, a partir da escola, a realidade vivida pelos 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. Ademais, 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 tem sido um pensador da educação que acredita profundamente no ser humano. Inconclusos, homens e mulheres podem tornar-se sujeitos da história. Para dar conta de tal tarefa, Freire é pensador que viveu marcado pela coerência política postada a favor dos oprimidos, coerência esta encharcada de capacidade de sonhar e de ter esperança, o que é possível vislumbrar através de grandes exemplos de *resistência* que ajudou a construir no Brasil e no exterior. Freire deposita crença profunda - não exclusiva ou messiânica - na capacidade do povo de se educar e transformar a realidade. Ele, com os conhecimentos de que dispunha, *alfabetizou* gente, particularmente para ajudá-las na difícil tarefa de ler e escrever o mundo. Resta, então, perguntar: por que Freire para pensar Educação Popular ou para refletir tarefas educativas em diferentes espaços, inclusive, na escola?

Artigo recebido em:
15/07/2007
Aprovado em:
15/10/2007

Abstract

Based on studies and investigations that have been developed since the mid 1990s, this text seeks to retrieve the categories of Freire, to highlight the distinction acquired by Popular Education, reflecting on them, based on Freire's work, in the light of the so-called epistemological and political *instabilities* of our time. For this, we propose to start with a basic principle: Freire emphasizes good *concepts*, good categories for dialogue on Popular Education and for thinking about the reality experience by the subjects of this education. Based on this premise, the task is to select references to construct a dialogue with Freire. The main source for this work is the bibliography of Freire. Also, the challenges faced by education today act as beacons to guide the selection of categories and reflect on them in the light of what is considered a *limit-situation* in schools. The different approaches selected here led to some findings. Freire was an education scholar who believed deeply in the human being. Men and women, though incomplete, can become subjects in history. To account for such a task, Freire is a thinker whose life was committed to political coherence in favor of the oppressed. This coherence is rooted in the capacity to dream and have hope; a fact can be seen in the great examples of *resistance* which he helped to build in Brazil and abroad. Freire had a deep belief – neither exclusive nor messianic – in the people's capacity to educate itself and change the reality. Using his knowledge, he *taught people how to read and write*, in particular, helped them in the difficult task of reading and writing the world. The question remains: why use Freire to think about Popular Education or to reflect upon educational tasks in different spaces, including the school?

Palavras-chave

Paulo Freire; Educação popular; Escola; Saberes.

Keywords

Paulo Freire; Popular Education; School; Knowledge.

Contextos

Para dar conta da produção alternativa das situações-limite vivenciadas contemporaneamente e para produzir movimento de análise, particularmente em relação às condições postas à escola hoje e às mais diversas práticas de educação não-formal, Freire não poderia ser retomado?

Ante a exacerbação de modismos, futilidades e narcisismos, Freire não abriu mão da *humildade* para exercer importante papel político e pedagógico no Brasil e no exterior, razão pela qual ousamos defender: este pensador 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 à luta, à resistência e à produção de alternativas dispostas à mudança. Ou seja, estamos advogando a favor da seguinte idéia: Freire elaborou um qualificado referencial para a construção da dignidade, da cidadania, da sociedade radicalmente justa, para pensar o humano engajado no seu tempo. Freire, então, é referência que permite pôr em questão ou pôr 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, o que acima afirmamos, solidificam-se quando sobre Freire é possível afirmar: nunca deu armas teóricas à *direita*. Sem desvalorizar a teoria, tomou o oprimido, a libertação, a práxis, a cultura, a esperança, a conscientização, a liberdade 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 elaboram saberes, que nomeiam o mundo e que decidem, por exemplo, que à escola cabe uma tarefa, a partir de uma intencionalidade: pôr em diálogo os diversos saberes com a realidade imediata, com as diversas subjetividades e intersubjetividades e com o saber acumulado, a partir do que é imperativo: produzir problematizações políticas, éticas, epistemológicas e pedagógicas, consolidando a prática da aplicação do conhecimento produzido.

Pelas razões expostas acima, buscamos Freire, novamente, para pensar a Educação Popular porque corajosamente assume o conceito de autoridade, em seu sentido original: “*fazer crescer, para a liberdade*”. Por isso, 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.

Freire é central para o Brasil pensar a *educação para todas e 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 já está posto*, 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.

As bases epistemológicas e políticas em Freire para a produção da especificidade da Educação Popular

Freire não aceita “*a priori*”. A informação, por sua vez, não é necessariamente, por si só, suficiente para a compreensão dos processos que expõem um determinado fenômeno. A construção do conhecimento é tarefa para a compreensão, material e simbólica, do mundo onde as pessoas vivem. Parte de *fragmentos* (MARTINS, 1996; LEFEBVRE, 1967), problematiza e junta fragmentos, apostando na dimensão revolucionária que há neles. Freire, em particular por sua teoria do conhecimento (FREIRE, 1978), provoca produção e qualificado diálogo com o conhecimento acumulado (aqui a desconstrução e o niilismo relativos às referências incomoda. Daí a defesa da autoridade a serviço da liberdade).

Freire põe a educação a serviço das classes populares, coordenando, no seu tempo, uma nova orientação educativa, 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 sempre presente 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, coletiva e solidária, pela formação de todo o corpo da escola, pela reconstrução do projeto político-pedagógico etc.

Frei Betto acompanha a reflexão para afirmar que Paulo, não só não se dava a narcisismos, mas trabalhava a favor das mudanças que, coletiva e solidariamente, identificava. O autor lembra que em Freire “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, p.2), “[...] 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 ainda 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” (ibid).

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 [...]” (Ibid).

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 todas e 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 mais singulares na vida.

Presenciamos, nos cotidianos educativos de nossos trabalhos investigativos (GHIGGI, 2002), processos de alfabetização que têm buscado garantir o direito de teorizar e praticar a diferença. Diante disso, com Freire, advogamos que o ponto de partida é, sempre, o quadro antropológico-cultural que se une (no corpo e na alma) a 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.

Raízes freireanas para pensar Educação Popular¹

Nas mais diversas práticas educativas, com particular pertinência, o diálogo é a dimensão ontológica (humana) que é imperativa, que ganha centralidade quando o próprio quadro de poder é redefinido e onde a relação educando/educador 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, defendendo, sempre, o Livro de Leitura. Daí a profunda capacidade de trabalho dialógico em equipe que aprendemos com ele. Freire estuda Cartilhas da sua época. 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” perdida nos “locais” por onde andava. 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*² refere-se a *diversas linguagens*, 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’.” O autor segue lembrando que atualmente poderíamos “[...] 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” (Ibid).

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 outras educadoras e outros educadores 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 radicalmente justa, quando a educadora e o educador têm tarefa política, ética, pedagógica e epistemológica central. Para tanto, sempre com a companhia de Freire, é possível apontar para a razoabilidade de idéia de que estes não têm o direito de anular o “*inquietismo*” do educando, apontando para a escola, e processos educativos em geral, como espaços de luta, rejeitando a ética do 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, dimensão que Freire sempre adensou à sua obra.

Para enfrentar a “ética do mercado”, Freire fez da vida um movimento permanente de “*partilha de utopias*”. Embraveceu quando ocorria a despolitização da educação, lutando, durante toda a vida, a favor da “*organização alternativa*” de espaços coletivos, nem oligárquica, nem leninista. Na e com a ação, trabalha a favor da produção da possibilidade da “*governança*” para aprender a democracia nas práticas educacionais, 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*”, o que torna imperativo que reivindicemos 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*”. Então, a autonomia não é entendida na perspectiva do “*individualismo liberal*”. Para tanto, Freire propõe a construção dialógica

da autonomia, procurando evitar a autonomia instrumental, em contexto de ressemantização neoliberal da educação: pela “*pós-modernidade instrumental*” (não pela “*pós-modernidade progressista*”, como refletiu e defendeu Freire). A ressemantização dá-se por novos discursos pela apropriação despolitizada do discurso crítico, da pedagogia da autonomia, da pedagogia da esperança, da pedagogia do diálogo, enfim, das mais diversas “pedagogias”, não pouco lidas e praticadas como meras “estratégias pedagógicas” e não como projeto que compõe um conjunto de concepções e práticas político-pedagógico-libertadoras.

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

Nos atuais tempos incertos e incertos rumos, é central retomar Freire 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. E foi assim, influenciado pelas correntes filosóficas existencialista, fenomenológica, humanista e marxista que Freire constitui sua base teórica: nos anos 50/60 - *humanístico-existencial*, com o binômio oprimido/opressor; em 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 e autonomia, retomando princípios da fenomenologia, do existencialismo e do marxismo, mantendo, no entanto, sempre, classe social como conceito vigoroso capaz de manter a unidade mínima da análise e a possibilidade de reflexão de *totalidade*. E o faz porque reconhece que há um quadro perverso de malvadeza e sem-vergonhice que justifica, fundamenta e impõe o exercício da autoridade em educação, para que a educação crítica possa ser acessada por todos, em especial que tome o mundo da vida das pessoas e possa ir ganhando sobrevida. Vivemos, sim, segundo Freire, uma sociedade de classes. É por essa razão que os diálogos com Freire aqui expostos 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 Popular. As denominadas categorias centrais, elaboradas por Freire, são a *libertação*, conceito antropológico central; a *práxis*, segunda categoria – a pessoa humaniza-se no mundo, na práxis, no trabalho; a *esperança*, terceira categoria – os homens e as mulheres podem fazer história, condicionados, mas não determinados; a *conscientização*: como necessidade histórica que leva à mudança. E hoje? A *cultura*: os homens e as mulheres só caminham para a libertação se caminharem com sua cultura, pela prática *política* do projeto que almejam; 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.

Escola e grupos populares: entorno e contexto social – outras categorias para pensar com Freire

Freire contribui com nossas reflexões sobre a escola, em profundidade. Além de sua contribuição para uma leitura crítica da sociedade, Freire também problematiza as relações no interior da escola, as quais poderíamos considerar que são reflexos de um contexto social mais amplo. Sendo assim, com ele é possível pensar sobre estas relações. Porém, entendemos que é fundamental antes discutir dois conceitos: entorno e contexto. Por quê? Porque quando Freire fala “na realidade” dos educandos, não está meramente citando algo que já se sabe: pobres, de baixa renda ou outra nomenclatura que possa ser atribuída a quem está nesta condição. Freire convoca a uma leitura em profundidade, considerando que é preciso “estar com”, “admirar” o vivido, para poder, com eficácia, aprender e ensinar.

Como definir “entorno” e “contexto”? Que “entre-lugar” permeia estes dois conceitos? Como Freire pode co-laborar nesta discussão? Mesmo que falemos em saberes constituídos na não-formalidade o que, num primeiro momento, pode parecer distanciado do contexto escolar, ao contrário, é exatamente por isso que se torna interessante uma discussão

sobre entorno e contexto, porque formalidade e não-formalidade estão intimamente relacionadas, dimensões estas, é provável, interligadas na obra de Freire. Suspeitamos que este entre-lugar que há nas fronteiras de um e de outro esteja farto destas percepções e pedagogias que se dão fora da escola, mas, de certa forma, cercados por ela e cercando-a. Talvez nestes limites possamos pensar naquilo que Freire nos deixou como legado. Ele jamais desconsiderou o saber popular ou o acadêmico, mas problematizou ambos.

Costumeiramente ouvimos falar sobre o que há além dos muros da escola. Seria isto o contexto? Ou seria mais bem definido como o entorno? Depende. A partir da amplitude que se dá, podemos estar falando de um ou de outro. Fácil é confundi-los, já que não tem havido uma grande preocupação por parte dos teóricos da educação em definir quando se fala de um ou de outro. Em Freire, podemos encontrar alguns elementos para esta discussão.

Pensemos nas contextualizações que são feitas sobre as escolas, principalmente daquelas que se encontram nas periferias das cidades. Por estarem inseridas em “contextos de pobreza”, os discursos fatalistas, apontando para um determinismo histórico, podem estar presentes em algumas, se não em todas essas descrições. Sendo assim, com Freire podemos entender a escola “para além do contexto”³, o que significa poder ultrapassar estes discursos e buscar outras formas de conceber estas instituições que as desliguem desta inscrição exclusiva. Significa proporcionar, através da alegria e da esperança, que volte a ser vista como um espaço composto por um conjunto de saberes e de uma cultura que uma sociedade pretende transmitir às novas gerações, que podem e devem ser problematizados, pois não são neutros.

Definindo o contexto como “de pobreza”, fica evidente a dimensão que ele toma: algo que é amplo e complexo. Ao passo que se disser: ruas não calçadas, sem saneamento básico, casas com estrutura precária, presença de lixões... damos um maior detalhamento do que estamos compreendendo como pobreza. Por isso, o contexto se torna o que temos de mais amplo, envolvendo a macro-estrutura social. O conceito de entorno, vem elucidar aspectos deste contexto mais geral do qual estamos tratando. Quando Freire fala em realidade, podemos compreender que está “desvelando” o entorno, para compreender em profundidade o “contexto” exigindo que educadores e educadoras possam se encharcar nele. Em sala de aula, é papel indissolúvel à prática educativa elucidar tais questões, fazendo da leitura da realidade a possibilidade de

transformá-la. Relacionar entorno e contexto, sugere que não façamos uma leitura simplista das vivências dos homens e das mulheres. Para Freire (2005, p. 111-112) cabe

o esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade.

Em Freire, podemos ver que, estruturalmente, poderíamos pensar na escola inserida em um bairro, inserida em uma cidade, inserida em um estado, inserida em um país... e tecermos um sem fim de inserções para a definirmos, mas sem dizermos quase nada, dependendo dos destaques fornecidos. A partir da obra de Freire, vemos que precisaríamos ir a fundo na radicalidade do que estamos tentando elucidar, ou seja, para pensar a escola, precisaríamos concebê-la para além das simples demarcações espaciais. É preciso pensá-la dentro de uma sociedade que tem um modo de produção capitalista e que estes condicionantes sociais obstaculizam, mas não podem impedir as atitudes progressistas, que iniciam no seu entorno. Pensar o local em íntima relação com o global.

O entorno passa a ser composto por aqueles fenômenos que se dão dentro da própria escola e se prolongam no lugar onde está. O contexto pode ser compreendido com as implicações mais universais que se refletem neste entorno. Eloísa Bordoli (In MARTINIS, 2006) destaca um termo que muito se parece às definições de “entorno” que tecemos a partir destas duas discussões. A autora salienta o conceito de “meio”. Segundo ela, na década de 50, a concepção de “meio” para pensar a educação escolarizada no Uruguai, onde as classes populares se assemelham as que conhecemos no contexto brasileiro, vinha carregada de possibilidades. Na década de 90, a substituição do termo “meio” por “contexto” trouxe um novo discurso carregado do que Paulo Freire chamaria de fatalismo.

Partindo da escola e do meio, educadores e educadoras uruguaios eram levados a compreender que as instituições de ensino estavam inseridas em um lugar, em uma comunidade, em um ambiente que poderia e deveria ser modificado para melhor. Este meio possibilitava elementos fundamentais ao trabalho pedagógico, já que, sob a influência do movimento escolanovista, a vida não estava descolada da escola. Além destes princípios pedagógicos, politicamente se acreditava no potencial

da escola para a transformação dos condicionantes sociais, ou seja, fornecendo subsídios aos estudantes e aos professores(as) para que compreendessem sua realidade e lutassem por dias melhores. A escola, no meio, era entendida como um pólo de cultura, um veículo portador de objetos culturais. (BORDOLI In MARTINIS, 2006).

Contrariamente, na década de 90, “o contexto” surge como uma ameaça, um inimigo do qual fugimos e sofremos suas interpelações. Daí, a escola já não é mais o lugar que vai, através do meio, repensando-o, recriando-o. O contexto passa a ser um lugar definido e imutável. O meio, semelhante ao que estamos entendendo por “entorno”, é um espaço de possibilidades.

A descrição desta vivência em nosso vizinho Uruguai, pode nos ajudar a compreender o que Freire aponta como necessário à prática educativa progressista: a esperança e a rejeição ao discurso fatalista.

Entorno, contexto... não-formalidade. A partir das definições aqui apresentadas passamos a pensar sobre uma inferência inicial: existe um entre-lugar entre um e outro. Quando falamos de escola e entorno, nos remetemos, no mais das vezes, às condições de vida nas quais se encontram educandos e educandas. Historicamente, sem necessitarmos definir inúmeras das produções teóricas sobre o assunto, mas oportunamente lembrando de Paulo Freire, vimos a denúncia de uma educação escolarizada que, durante séculos, foi pensada e gestada por uma elite social.

Assim como o fenômeno descrito por Bordoli (2006), o “contexto de pobreza” torna-se um empecilho, um entrave a qualquer mudança na estrutura escolar, em suas práticas e, também, à permanência dos estudantes nesta instituição. Para além das questões materiais de subsistência na escola (material, roupas, passagens de ônibus, merenda) foi aumentando o fosso entre esta e a vida dos educandos e educandas. Além de ser difícil se manter na escola por estes contingentes “externos”, havia os condicionantes internos, ou seja, a forma como aquela concebia as pessoas oriundas deste lugar social, os pobres.

Longe de serem momentos destacados na história, o que também acreditamos ser possível no contexto uruguaio, estas idéias fatalistas ou progressistas, no que diz respeito à escola, ocorrem ciclicamente ou, ainda, simultaneamente. Não é possível dizer que pensávamos desta

ou daquela forma, na verdade convivemos com estas duas idéias que nos afligem cotidianamente.

Freire nos faz ver que por serem *gentes e educarem-se no mundo*, aqueles que abandonavam a escola, ou eram abandonados por ela, mediante o “contexto” vivido, empreendiam uma jornada, em seu “entorno”, de construção de conhecimentos. Mesmo que não legitimado pela sociedade, homens e mulheres passaram a aprender e a ensinar na não-formalidade. Foi sendo gestada uma partilha de saberes que eram significativos para a sua existência no entorno e, mais uma vez, este aparece como um lugar de possibilidades para além de um “dado” contexto. Neste caso, se não é vista a possibilidade deste grande inimigo ser vencido, passa-se a pensar na elaboração de lugares onde sejam minimizados os efeitos de sua ação, mas não na possibilidade de render-se meramente a eles. Se este é apenas um estágio para a mudança, como descreveu Rosa Luxemburgo, cabe ressaltar que mesmo sendo longo, o caminho está sendo trilhado. Se como Freire destacou, precisamos abandonar o reformismo e lutar por mudança, escolhemos um caminho difícil, mas não impossível.

Afirmando Freire para refletir a Educação Popular: conclusões

Com certeza a 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 central. Escrevemos com reflexões, experiências, leituras, fragilidades e esperança. 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, não apenas do *alívio do sofrimento humano*, mas de sua radical eliminação, quando é produzido por decisões gentificadas. Lembrando expressão de Freire, temos uma única condição: a de *andarilhos do óbvio*.

Com Freire, aprendemos que o processo de produção do conhecimento (em tempo em que se produz cada vez menos e se publica cada vez mais!) dá-se pela apreensão imediata, pela meditação, pela

intersubjetividade, pelo qualificado diálogo com o conhecimento acumulado e pelos imperativos da aplicabilidade do mesmo conhecimento. Aprendemos a conceituar o imperativo da presença da autoridade para a garantia do exercício da liberdade, enquanto homens e mulheres não são livres *antes*, mas vão se fazendo, tornando-se livres; aprendemos a ler e refletir a sua biobibliografia desde a sua prática epistêmica, ético-moral, política e pedagógica (GHIGGI, 2002).

Mas aprendemos, também, que vivemos perigosamente momentos que podem transformar Freire em mais um “*modismo*” ou, ainda, em uma referência superada. Cirigliano (1995) nos ajuda a pensar tal momento quando fala em *pré-tempo* (instalação da proposta de Freire no Brasil), em *contra-tempo* (tempos do exílio, do expurgo da proposta freireana no Brasil) e *pós-tempo* (o tempo do retorno, momento, não pouco, que a proposta de Freire é “esquartejada” e todos “usam” suas idéias conforme particulares conveniências). Banalizado por muitos, Freire não saiu criando modas. Defendeu, até o fim, com densidade, a importância da qualificação da análise no campo da educação. Da mesma forma, 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 professoras e professores, alegando que o texto *não é científico*; Freire é *derrotado* através das formas como seu texto é reconstituído.

Reconhecemos que na docência e na pesquisa temos dificuldades de entender Freire em suas grandes metáforas, em seus vigorosos conceitos pedagógicos e políticos, inspirador de homens e mulheres, educadoras e educadores que se disponibilizam à mudança. Desse quadro de leituras perversas, afirmamos: Freire demonstra, para distinguir processos de formação qualificada, tanto epistemológica como politicamente, 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 nesse campo.

O Freire que sofre banalizações é o mesmo que produz desautorizações. Percorrendo sua biobibliografia, é possível afirmar que Freire desautoriza

a desesperança, não pouco alimentada pela *semiformação* e pela *decadência da fala*, pela leitura fatalista do fim da história e das ideologias, pela limitação ao fragmento, ao conceito de autoridade incompatível com a liberdade. Desautoriza o autoritarismo 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, p.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.

Enfim, nesta última década, sem a presença física de Freire, a escola e as práticas educativas diversas têm aprendido a ler o texto freireano com densidade e rigor, com mais compromisso político justo para dar conta do que o mesmo Freire apontou como tarefa: tornar o mundo tempo e lugar onde seja mais fácil amar.

Referências

- ARROYO, M. **Ofício de Mestre. Imagens e auto-imagens**. Petrópolis: Vozes, 2000.
- BORDOLI, E. Metamorfosis de un discurso. Una nueva forma de entender la relación escuela/medio. In.: MARTINIS, P. (Compilador). **Pensar la escuela más allá del CONTEXTO**. Montevideo: Editorial Psicolibros Waslala, 2006. p. 101-121.
- BRANDÃO, C. R. **A educação popular na escola cidadã**. Petrópolis: Vozes, 2002.
- DUSSEL, E. **Ética da libertação**. Na idade da globalização e da exclusão. Petrópolis: Vozes, 2000.
- CIRIGLIANO, G. 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, 1995. pp.2-17.
- FREI BETTO. **Freire: a leitura do mundo**. Correio Riograndense. Caxias do Sul, n. 4538,

23/07/1997.

FREIRE, P. **Pedagogia da Indignação**: cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: UNESP, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 45.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **Filosofia da educação**. São Paulo: Ática, 2006.

GHIGGI, G. **A autoridade a serviço da liberdade**: Diálogos com Paulo Freire e Professores em Formação. Pelotas: Seiva Publicações, 2002.

JARDELINO, J. R. L. **Paulo Freire**: retalhos biobibliográficos. São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

LEFEBVRE, H. **Metafilosofia**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1967.

MARTINS, J. de S. **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.

VALE, A. M. do. **Educação popular na escola pública**. São Paulo: Cortez, 2002.

Notas

¹ Embora admitindo, com autores como Ghiraldelli (2006, p.34), que Freire não trabalhou com a associação entre Educação Popular e educação escolar, pois a escola, enquanto braço do Estado, não poderia ser tomada como lócus para a realização de “um projeto de formação revolucionária da sociedade”, neste texto partimos da idéia que a escola é, sim, local e tempo para a realização da Educação Popular. Para tanto, dialogamos com autores como Vale (2001) e Brandão (2002).

² Equivalente a sem alfabeto, como se o problema se resumisse ou pudesse ser medido pela quantidade de “letrinhas” que um cérebro aprende, embora se deva reconhecer o seu lugar importante nos processos de humanização da sociedade.

³ Num primeiro momento trazemos este texto motivados pelo título do livro, organizado pelo professor uruguaio Pablo Martinis: *Pensar la escuela más allá del CONTEXTO*