

nas como instrumento de sua libertação. Uma teoria verdadeiramente emancipatória do currículo não pode deixar de ver o próprio campo de

produção e distribuição do conhecimento como campo de luta e de busca de hegemonia.

## PAULO FREIRE E O PROBLEMA DOS CONTEÚDOS

BALDUINO ANTONIO ANDREOLA\*



FF-0187-05-0005

### 1. Paulo Freire não foi anistiado ainda?

Há lugar para Freire na escola? O que diria ele às escolas, por exemplo, a respeito dos conteúdos? Tenho certeza de que ele teria muita coisa a dizer. A questão é interessante, empolgante até. A maneira mais sugestiva de respondê-la seria a de propô-la diretamente ao próprio Freire, através de uma entrevista. Pessoalmente acho muito sugestivo descobrir a experiência e o pensamento do nosso pedagogo maior através da leitura de suas entrevistas e de seus livros “dialogados”. Tais escritos nos revelam detalhes preciosos, difíceis de encontrar nos livros, que obedecem às exigências de uma elaboração mais sistemática. A pergunta acima poderia dar origem a mais uma dessas entrevistas reveladoras, ou a mais um de seus livros “dialogados”. Mas eu não disponho, por ora, das condições para realizar tal entrevista. E P. Freire vive agora um momento difícil, de

exílio afetivo, com a perda da pessoa com quem dividiu, por mais de quarenta anos, todos os momentos de felicidade e de amargura, em sua vida. Foi a partir de seu encontro com a Elza que ele firmou definitivamente sua vocação de educador. À Elza, nossa homenagem reverente. Ao Paulo, nossa presença amiga e o respeito pelo seu momento de silêncio.

Em lugar da entrevista fascinante, fica, pois, a proposta de um artigo breve e humilde, em que tentarei responder à pergunta proposta, retomando o que Freire disse ou escreveu, através de sua longa e variada trajetória de prática e de teorização pedagógica. Ao começar encontrarei logo diante de um dilema: sintetizar o pensamento de Freire sobre os vários aspectos do problema, ou tecer o artigo de citações literais? Optei pela segunda alternativa. Já que se faz dizer a P. Freire tanta coisa que ele não disse, lendo-o literalmente será menor o perigo de incorreremos também nós, leitor e articulista, no

“O educador progressista não pode aceitar a idéia, em última análise, mágica, de que os conteúdos em si mesmos, são suficientes, de que eles carregam consigo a chave da promoção social. No fundo o educador progressista recusa, de um lado tomar a escola como um parêntese na vida do mundo, na sociedade de que faz parte e, dentro desse parêntese, ensinar aos alunos os conteúdos programáticos sem a necessária clareza política de outro, a exacerbação do político, da qual decorre que o professor deixe de lado o ensino dos conteúdos. O educador progressista, rigoroso e competente, ensina rigorosamente os conteúdos, mas distantes, na verdade, da passiva neutralidade.” (Paulo Freire in: *Jornal “O São Paulo”*, semana 7 a 13/11/1986)

\* Professor da Faculdade de Educação da UFRGS – Porto Alegre; Doutor em Ciências da Educação pela Universidade Católica de Louvain-la-Neuve (Bélgica) onde apresentou, em 1985, a tese “Emmanuel Mounier et Paulo Freire: une pédagogie de la personne et de la communauté”.

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: ipf@paulofreire.org

mesmo erro. Uma outra vantagem: para quem deseje aprofundar o tema, as citações oferecem pistas mais seguras para a volta às fontes.

Em torno da maneira como P. Freire veria os conteúdos, surgiram já muitas discussões. A mais recente parece ser aquela que foi desencadeada pelos teorizadores da “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, segundo a denominação criada por José Carlos Libâneo, ou a “teoria crítica da educação”, título preferido, se não me engano, por Dermeval Saviani. Os autores citados, bem como outros que se inscrevem na mesma linha de reflexão, estão dando, evidentemente, uma contribuição valiosa para o avanço das formulações teóricas e para as lutas em prol da educação, no meio de nós. Não é meu intuito desmerecer tais contribuições. Parece-me, todavia, que esses autores estão incorrendo em certos equívocos e certas imprecisões graves, ao contraporem suas idéias às de Freire. Dos dois, autores citados, o mais apressado e parcial parece-me ser o Libâneo. O Saviani é mais cauteloso e discreto, em suas críticas. Sei que Freire não respondeu e não vai responder a tais críticas, porque está certo de nunca ter dito ou escrito o que lhe atribuem. Não é minha intenção ensaiar aqui uma defesa de Freire. Seria um mau serviço que eu lhe prestaria. Nem pretendo atacar os outros autores, ou desfazer seus méritos. Acho apenas que as críticas feitas a respeito do problema específico dos conteúdos desconhecem as verdadeiras posições de Freire e, sobretudo, o sentido evolutivo de sua prática e de seu pensamento.

Anistiado politicamente, ele continua exilado pedagogicamente por certos teóricos da educação. A experiência intencional e intercultural de Freire, bem como as numerosas experiências e formulações teóricas surgidas por toda a parte, exigem que sua obra seja reinterpretada dentro de um horizonte hermenêutico amplo. O simples fato de que o livro “Pedagogia do oprimido” tenha sido traduzido em 17 idiomas já, nos dá uma idéia desta amplitude. Para quem se interessasse por um estudo neste sentido, a Biblioteca Setorial da Fac. de Educação da UFRGS publicou uma bibliografia especializada sobre P. Freire, com mais de quatrocentos títulos.

## 2. Professor, seu assunto é Biologia ou Política?

Em 30 de agosto de 1986, num Seminário de Educação, organizado pelo PT em Porto Alegre, P. Freire desenvolveu o tema “Educação popular na escola pública”. O simples enunciado do título mostra como não procede a dicotomia que se lhe atribui, entre educação popular (que seria sua bandeira de luta) e a escola, desvalorizada, segundo alguns, em sua proposta. Na sua exposição Freire discorreu de maneira muito explícita sobre o problema dos conteúdos. “Quanto mais progressista, declarou ele, tanto mais exigente deve ser o professor; exigente quanto à sua própria formação, à sua competência científica e à sua competência técnica. O professor precisa ensinar. Vocês já pensaram, um professor que não ensina? Não é pos-

sível. (...) O professor, o ensinante, tem que ensinar, e tem que ensinar alguma coisa a alguém. O alguém é o educando, o aluno. (...) Ensinar significa o que ensinar e como ensinar. É óbvio que o professor progressista precisa saber como vai ensinar o que vai ensinar. Mas ele precisa ter uma compreensão política do a favor de quem e de que ele se acha para ensinar o que ele ensina. (...) O professor progressista que não se prepara cientificamente, sacrifica politicamente sua posição progressista. (...) Por isso jamais pode fazer concessões ao espontaneísmo. Ele não pode ser um espontaneísta. (...) O preparo científico, a capacitação científica, o domínio dos conteúdos necessários, fundamentais à educação do menino ou do jovem, demanda clareza política do educador, na medida mesma que não há capacitação científica, formação científica, preparação científica neutra. (...) Não basta que o professor saiba bem álgebra, geografia, história, biologia. Não basta que disponha de certos instrumentos mínimos, como um quadro negro e giz. Para que sua tarefa possa ser considerada a serviço das massas populares deste país, não basta. Evidente que não basta também, para mim, que o professor chegue à classe com clareza política. Não é suficiente que o professor saiba discutir com os estudantes. (...) Um professor de biologia que discute classes sociais, greves, e é professor de biologia. E o aluno diz: e a biologia? E o professor responde: biologia não é preciso. Vocês precisam é de política. Isso também não pode ser. Para mim, isso é irresponsabilidade do

professor. Agora, na minha posição, o que não é possível é fazer só política ou fazer só biologia. O que é preciso é politizar a biologia. (...)”.

A exigência de seriedade nos conteúdos parece-me tão clara e explícita, no pensamento de Freire, quanto a ênfase à dimensão política da educação. É meio difícil aceitar, diante da transparência dessas posições, o que J. C. Libâneo escreve a respeito da pedagogia libertadora: “*Conteúdos de ensino* – Denominados “temas geradores”, são extraídos da problematização da prática de vida dos educandos. Os conteúdos tradicionais são recusados porque cada pessoa, cada grupo envolvidos na ação pedagógica dispõem em si próprios, ainda que de forma rudimentar, dos conteúdos necessários dos quais se parte. O importante não é a transmissão de conteúdos específicos, mas despertar uma nova forma de relação com a experiência vivida. A transmissão de conteúdos estruturados a partir de fora é considerada como “invasão cultural”, porque não emerge do saber popular. Se forem necessários textos de leitura, estes deverão ser redigidos pelos próprios educandos com a orientação do educador. Em nenhum momento o inspirador e mentor da pedagogia libertadora, Paulo Freire, deixa de mencionar o caráter essencialmente político de sua pedagogia, o que, segundo suas próprias palavras, impede que ela seja posta em prática, em termos sistemáticos, nas instituições oficiais, antes da transformação da sociedade” (*Democratização da escola pública*. p. 33-34).

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: ipf@paulofreire.org

O contraste das interpretações com a realidade das posições de Freire é de uma evidência meridiana. Mas, dirão alguns, o texto de Freire citado acima reflete suas posições mais recentes. Ele reviu suas concepções, a partir das críticas recebidas. Em sua pedagogia desvaloriza realmente os conteúdos. Diante desta possível objeção voltemos no tempo, e vejamos seus escritos mais antigos. No livro "Educação como prática da liberdade" (p. 220), ele escreveu: "É claro que não podíamos nos satisfazer, e já o dissemos, com a alfabetização apenas, ainda que não puramente mecânica. Pensávamos assim, nas etapas posteriores à alfabetização, dentro do mesmo espírito de uma pedagogia da Comunicação. Etapas que variaram somente quanto à formação curricular. (...) E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam "reduzidos" a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os *strip-films* com estas "reduções" bem como textos simples com referências aos textos originais. Este levantamento nos possibilitaria uma séria programação que se seguiria à etapa da alfabetização. Mais ainda, com a criação de um catálogo de temas reduzidos e referências bibliográficas que poríamos à disposição dos colégios e universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade".

### 3. Temas geradores conteúdos: geografia da fome e geografia dos mapas

Este "levantamento da temática do homem brasileiro" nos sugere a fecundidade imensa da teoria e do método das palavras geradoras e dos temas geradores. Quais teriam sido os desdobramentos da proposta de Freire, em termos de alfabetização, de pós-alfabetização e de transformação do ensino, em todos os graus? O texto há pouco citado deixa vislumbrar a amplitude dos mesmos, não fosse a violência com que o processo foi cortado, nos seus inícios. Mas por que não retomar determinados elementos e reelaborá-los, recriá-los, no nível da prática e da teoria? Parece que a preocupação de alguns dos nossos teóricos mais recentes da educação é de impedir que isto aconteça, forjando caricaturas de Freire. Ao mesmo tempo, contudo, muita gente descobriu estas possibilidades, e está havendo, por toda parte, experiências novas e originais, tanto no Brasil como em outros países. Citarei algumas, rapidamente, a título de exemplificação.

Em 1983 tive a oportunidade de participar de três de uma série de seminários, na "Université de Paix", na Bélgica, onde se reuniam professores de várias cidades, para discutir a aplicação da pedagogia de P. Freire em escolas do primeiro e do segundo graus daquele país. Não dá para imaginar que um país do nível e da tradição cultural como a Bélgica aceite facilmente uma proposta pedagógica que signifique uma ameaça à seriedade dos conteúdos nas escolas. Um dos promotores desses

seminários, Manf. Peters, professor de filologia e de literatura germânica, escreveu trabalhos interessantes, em que desenvolve a pedagogia de Freire no campo da linguística. Na Bélgica pude conhecer outra experiência original, o CASI-UO (Centro di Azione Sociale Italiano - Università Operaia), que se inspira em P. Freire, Gramsci e Escola de Barbiana. O CASI-UO adota de maneira muito criativa os temas geradores, nos cursos bilingües para os filhos de imigrantes italianos de Bruxelas.

Miguel D. de Oliveira, um dos membros do IDAC, no livro "Vivendo e aprendendo", conta uma experiência nascida da luta social dos operários, na Itália. O estabelecer como ponto de partida as histórias individuais e a utilização do método dos temas geradores não eram obstáculos, como o relato do curso mostra, a que os participantes se encaminhassem para o estudo sério e aprofundado de problemas de história, de gramática, de matemática, de política, etc., e de temas como: a emigração, o fascismo, a fábrica, a saúde, a condição da mulher, a casa, a história do movimento operário. J. Javier Echeverría, no livro "Escuela e Concientización", analisa a utilização da pedagogia de Freire, e, em particular dos temas geradores, em várias disciplinas escolares, na Espanha.

Aqui, no meio de nós, pude participar, neste ano de 86, de vários painéis e seminários que significam uma pequena amostra de muitas experiências desenvolvidas, numa linha de recriar a educação, a partir de uma redescoberta de Freire. Num encon-

tro realizado na Fac. de Educação da UFRGS um representante comunitário de Cachoeirinha contava como os conteúdos eram formulados a partir da realidade vivida. E forneceu um exemplo: a falta de água no bairro. Os alunos indo e vindo com a lata, para buscar água na bica pública. "A lata, dizia ele, foi um dos temas geradores". O relato de toda a experiência mostra como não se ficava nos problemas e nos conhecimentos imediatos. A partir dos problemas mais concretos, o povo passa a recuperar sua identidade, sua cultura e sua história, situando-as no contexto de uma cultura de uma história mais ampla, dentro do processo global.

Em agosto de 86, durante o II Ciclo de Debates sobre Educação nas Periferias Urbanas, na Unisinos, foram relatadas duas experiências interessantes, realizadas nos municípios de Osório e Campo Bom, mostrando como se pode estudar geografia e história, a partir da geografia e da história do bairro, da vila, da cidade ou da região. Ao ouvir os relatos, lembrei P. Freire contando, na entrevista do Pasquim (dez./78) a geografia e a matemática da sua experiência, geografia e matemática da fome, que ele comparava com a geografia e a matemática que lhe queriam ensinar na escola: "Eu, junto com meu irmão Temístocles, conhecia perfeitamente a geografia desta fome, que era a geografia dos quintais dos outros. E então, quantas vezes a gente escondeu cachos de banana em buracos secretos. (...) Naquela época, na minha escola primária eu não sabia quanto era 4 vezes 4, nem sabia a capital da Inglaterra, mas sabia, primeiro, a geo-

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: ipf@paulofreire.org

grafia desta fome, segundo, eu sabia calcular muito bem em quantos dias eu devia voltar para pegar a banana madura que eu tinha colocado no meu esconderijo". E falando da escola lembra "Escola pública: França, capital Paris, Inglaterra, capital Londres, e a professora dizia pra mim. Paulo, repete, repete que você aprende. E eu repetia, fechava os olhos, mas é evidente que aquela geografia não tinha nada a ver com a minha" (*Pasquim*, dez./78, p. 7).

O partir de situações vividas, expressas nos temas significativos, não quer dizer que a educação deva restringir-se aos aspectos imediatos ou a visões parciais da realidade. Pelo contrário, Freire esclarece que os "temas geradores" podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular" (*P. do Oprimido*, p. 111), e fala ainda de uma "temática universal, continental ou de um mundo específico" (*Ib.*, p. 112). Ele denuncia o que denomina "esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, e diz que a investigação será tanto mais pedagógica e crítica, quanto mais "se fixa na compreensão da totalidade" (*Ib.*, p. 117-118).

As dimensões de globalidade e totalidade da educação, e a perspectiva globalizante e totalizante dos temas geradores são amplamente desenvolvidas por P. Freire, sobretudo nos livros "Pedagogia do oprimido" e "Cartas à Guiné-Bissau". Às exigências de globalidade e totalidade, cabe acrescentar ainda a de universalidade. Na entrevista ao *Pasquim*, falando na grande lição do exílio, declara: "Na medida em que tu te experimentas

no teu contexto, historicamente, socialmente, na medida em que tuas raízes entraram neste contexto, em primeiro lugar tu nunca mais deixas de pertencer a esse contexto e em segundo lugar jamais pertences só a ele. Eu sinto em mim um pedaço de raiz ultrapassando o meu sapato. Onde quer que eu esteja. (...) O que eu quero dizer é que sou, existencialmente, um bicho universal. Mas só sou porque sou profundamente recifense, profundamente brasileiro. E por isso comecei a ser profundamente latino-americano, e depois mundial. Eu sou capaz de querer bem, enormemente, a qualquer povo" (*Pasquim*, dez./78, p. 10).

#### 4. Conteúdos e pacotes: uma teoria do conhecimento em P. Freire

A teoria e o método dos temas geradores estão ligados a outros dois elementos básicos da pedagogia do Freire: as exigências de diálogo e de liberdade na educação. Relacionam-se intimamente ainda com o problema gnoseológico, ou seja, com a teoria do conhecimento. "Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-lo. Sem ele não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. Aquele que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnoseológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza. Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores

em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação. Para o "educador-bancário", na sua antidialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu programa*. Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma inestruturada" (*Pedagogia do Oprimido*, p. 98).

A leitura de muitos escritos sobre P. Freire deixa a impressão de que boa parte dos seus estudiosos e leitores não se deram conta de que o problema gnoseológico ou epistemológico é central na concepção de Freire. Para quem quisesse aprofundar o tema, pode-se sugerir, além da "Educação como prática da liberdade" e "Pedagogia do oprimido", também os livros "Extensão ou comunicação" (p. 27, 52, 78-79), "Ação cultural para a liberdade" (p. 54-55), "Cartas à Guiné-Bissau" (p. 13-19), "Conscientização" (p. 49-50), "Sobre educação; diálogos – I" (p. 35-40, 51-54, 71-75), e "A importância do ato de ler". Na entrevista do *Pasquim* (p. 8) o Claudius Cecon observa: "Acho que a maior parte dos leitores, justamente, tem muito pouco conheci-

mento do que significa exatamente o método Paulo Freire, tão falado no mundo inteiro". E Freire responde: "Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer "mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia." Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidente, tem gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses, uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, "o ato de conhecimento em Freire, em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão a de esmiuçar a teoria do conhecimento que está lá e a sua validade ou não". Toda a entrevista do *Pasquim* é rica em elementos sobre esta preocupação que sempre foi prioritária para Freire, desde as suas primeiras experiências e pesquisas. Ele o esclarece muito bem, aliás, em seus diálogos com Sérgio Guimarães, mostrando como estas idéias estavam presentes já em sua tese de livre docência, cujo título era "Educação e Atualidade Brasileira". "Eu criticava aqui, já em 59, diz Freire, exatamente essa transferência de um saber inerte, em lugar de uma convocação ao estudante para, atuando, pensar, e atuando e pensando, conhecer, incorporar, criar, produzir o seu conhecimento" (*Ib.*, p. 37). No mesmo livro Freire se refere à "importância fundamental do desenvolvimento da capacidade crítica dos educandos enquanto sujeitos de conheci-

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: ipf@paulofreire.org

mento, desafiados pelo objeto a ser desvelado, em vez da insistência da escola sobre a docilidade intelectual das crianças em face dos pacotes de conhecimento que são transmitidos a elas pelo educador” (Ib., p. 51). A imagem do *pacote*, tão clara e significativa para todos os brasileiros, nos últimos anos, aparece várias vezes no diálogo entre Freire e Guimarães. Esta imagem é bem mais antiga, na linguagem de denúncia de P. Freire. Ele a utiliza, com efeito, em “Cartas à Guiné-Bissau”. Referindo-se à equipe do IDAC, convidada a colaborar no campo da alfabetização de adultos, pelo governo revolucionário da Guiné-Bissau, esclarece: “Partíamos, pois, de uma posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida” (p. 16). Ao discutir sobre o “papel criador e recriador, o da reinvenção que o ato de conhecer demanda de seus sujeitos”, escreve: “A escola, não importa o seu nível, se transforma em “mercado do saber”; o professor, num especialista sofisticado, que vende e distribui um “conhecimento empacotado”; o aluno, no cliente que compra e “come” este conhecimento” (p. 18). As metáforas comerciais (mercado, compra) parecem mais atuais do que nunca, quando os programas quantificam o saber através de “créditos”. A imagem “alimentar”, utilizada por Freire, relaciona-se, com certeza, à concepção “digestiva” ou “alimentícia” do saber, criticada por Sartre, citado em “Pedagogia do oprimido” (p. 72) e “Ação Cultural para a Liberdade” (p. 44).

Diante das crises do ensino, em to-

dos os níveis, em nossos dias, um dos perigos maiores é o de se estabelecerem pseudo-causas e pseudo-responsáveis. Isto só nos levaria a soluções ilusórias. Um outro perigo é o de se absolutizarem determinadas causas. A desvalorização dos conteúdos, nos últimos anos, seria, para muitos, esta causa única e absoluta. Temo que um tipo de diagnóstico desses, em lugar de nos levar a uma autêntica valorização dos conteúdos, dentro de uma concepção global do ensino e da educação, nos leve a soluções apressadas. Muitas experiências sérias e criativas estão sendo realizadas, por toda parte. Precisamos estar muito atentos a esta realidade nova que está acontecendo, se queremos transformar a educação.

##### 5. Evangelho de Freire segundo Libâneo e Saviani

A dimensão pedagógica, a dimensão política, a dimensão epistemológica e a dimensão psicológica da relação professor-aluno são inseparáveis, na concepção de Freire. Um dos maiores erros da “Pedagogia crítico-social dos conteúdos” foi o de estabelecer dicotomias que opõem entre si elementos dialeticamente indissociáveis. Entre os apontados, cabe salientar a oposição estabelecida entre educação popular e educação sistemática, desenvolvida nas escolas. J. C. Libâneo (*Democratização da Escola Pública*, p. 35) afirma que as formulações teóricas de P. Freire se restringem “à educação de adultos ou à educação popular em geral”. Lembremos as duas questões iniciais deste artigo: Há lugar para Freire na escola? O que diria ele às escolas, por exem-

plio, a respeito dos conteúdos? Segundo a colocação de Libâneo, as duas perguntas já estariam respondidas negativamente. Vejamos o que nos poderíamos dizer, sobre o assunto, Ernani M. Fiori, e o próprio P. Freire.

Ernani M. Fiori foi uma das pessoas que mais comungaram com P. Freire. Eles comungaram profunda e longamente, em ideias, em lutas, em idéias, na elaboração de uma pedagogia da libertação, e sobretudo na experiência do exílio, no Chile. P. Freire se considera “discípulo” de Fiori. Acho que E. M. Fiori também, na sua modéstia, diria que foi, em muitas coisas, discípulo de Freire. Fiori escreveu vários trabalhos, de rara profundidade, sobre conscientização e educação libertadora. Um dos mais profundos, é o prefácio ao livro “Pedagogia do oprimido”. O que ele escreve contrasta com a restrição de Libâneo. “O método Paulo Freire, afirma Fiori, não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato; simplesmente coloca o alfabetizando em condição de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra. (...) Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia essa aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda a pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário”.

Várias coisas foram ditas já, neste artigo, que deixam evidente a preocu-

pação de P. Freire com os problemas da escola. No livro “Sobre educação; diálogos”, Freire debate longamente com Sérgio Guimarães, os problemas da escola. A questão dos conteúdos volta várias vezes, naquelas conversas. A tese de livre docência, por ele citada no livro, mostra como os problemas da escola brasileira estavam no centro de suas preocupações desde aquela época (1958-1959). Mas a pedagogia libertadora não é exclusividade de Freire; ele próprio se opõe a isto. Num depoimento à revista “Psicologia Atual” (Nº 13, 1980) ele declarava: “Eu quero ser reinventado”. Para respondermos às duas perguntas acima lembradas, precisaríamos analisar as contribuições, na linha da prática e da teoria, de inúmeras pessoas e instituições que elaboraram muita coisa, no campo da educação escolar, a partir de P. Freire. Bastaria lembrar um livro muito conhecido entre nós, publicado originariamente em francês, pelo IDAC, em Genebra, e traduzido sob o título “Cuidado Escola”. O livro todo deixa claro que a pedagogia libertadora tem muita coisa a dizer, para a transformação da escola. O problema dos conteúdos é tratado de maneira “eloquente” no livro. No prefácio, Paulo Freire evidencia mais uma vez suas preocupações com a educação escolar.

Mas voltemos à dicotomia educação popular e educação sistemática. Dermeval Saviani, no seu livro “Escola e democracia” (p. 71), incorre, a meu ver, num reduccionismo simplista inconcebível, para um intelectual do seu porte, ao caracterizar a pedagogia de Freire como uma das “tentativas de constituição de uma espécie de “Escola Nova Popular”. Exemplos

dessas tentativas são, escreve ele, a "Pedagogia Freinet" na França e o "Movimento Paulo Freire de Educação" no Brasil. (...) A diferença, entretanto, em relação à Escola Nova propriamente dita, consiste no fato de que Paulo Freire se empenhou em colocar essa concepção pedagógica a serviço dos interesses populares. Seu alvo inicial foi, com efeito, os adultos analfabetos". Acho que as diferenças entre a "Pedagogia de Freire" e a "Escola Nova" são muitas e profundas. Eu diria que são propostas pedagógicas radicalmente diversas.

Toda a proposta político-pedagógica de Freire tem como sentido último e mais profundo o objetivo de que o homem conquiste o direito a dizer a sua palavra e a nomear o mundo. O problema dos conteúdos não pode ser dissociado, pois, de um projeto mais amplo, de pessoa humana a construir, de educação e de sociedade. Dentro deste projeto amplo não têm mais sentido de ser determinadas dicotomias, tais como:

Teoria	— Prática
Reflexão	— Ação
Subjetividade	— Objetividade
Consciência	— Mundo
Educação	— Política
Cultura erudita	— Cultura popular
Educação escolar	— Educação popular
Ensinar	— Aprender
Professor	— Aluno
Educador	— Educando
Conteúdos	— Método
Ensino	— Pesquisa
Escola	— Vida
Educação	— Trabalho.

A respeito das dicotomias Cultu-

ra erudita — Cultur. popular e Educação escolar — Educação popular, cabe perguntar se são possíveis uma cultura autêntica e uma educação autêntica que não se nutram das fontes populares. Todos somos a favor da qualidade do ensino, da educação e da escola. E nesta busca da qualidade, os conteúdos ocupam lugar importante. Mas o que são afinal os conteúdos? Quais os critérios para defini-los? Quais os conteúdos necessários ou importantes? Falando da "pedagogia progressista que valoriza a formação cultural e científica do povo", Libâneo declara que "não se trata mais de um modismo, trata-se de uma posição madura, histórica, para recolocar os ideais da primeira fase da revolução burguesa; agora em favor da emancipação das camadas populares contra os mesmos interesses burgueses. Efetivamente, o povo quer escola, quer instrução, quer a educação dos ricos" (op. cit., p. 80). E Dermeval Saviani, ao insistir sobre a prioridade dos conteúdos, escreve: "O dominado não se liberta se ele não vier a dominar aquilo que os dominantes dominam. Então, dominar o que os dominantes dominam é condição de libertação. Nesse sentido, eu posso ser profundamente político na minha ação pedagógica, mesmo sem falar diretamente de política, porque, mesmo veiculando a própria cultura burguesa, e instrumentalizando os elementos das camadas populares no sentido da assimilação desses conteúdos, eles ganham condições de fazer valer os seus interesses, e é nesse sentido, então, que politicamente se fortalecem" (*Escola e Democracia*, p. 59).

As colocações acima suscitam uma

porção de perguntar. Não se está absolutizando, acaso, um determinado tipo de saber? Não está sendo atribuído a este saber um poder que ele não tem? O domínio da cultura burguesa e da educação dos ricos é realmente caminho de libertação? O desafio, para o povo, seria realmente o de apropriar-se da cultura burguesa, através da educação dos ricos, ou então de construir uma nova cultura, uma nova educação e novas formas de poder, que não sejam de dominação?

Diante destas indagações não posso deixar de citar algumas passagens de outro escrito de E. Fiori, "Educação libertadora" (p. 4). "O saber, escreve ele, não é uma luz que vem desde fora do nosso mundo histórico; é, sim, sua transparência interior no modo próprio da consciência humana. No processo da cultura, o saber não é o momento prévio do fazer, nem tão pouco seu resultado: os dois se implicam, dialeticamente, coincidindo e exercendo-se mutuamente. (...) Aprender, portanto, não é saber como foi o mundo ou como deverá sê-lo; essencialmente, é o esforço por re-inventá-lo numa práxis que assume e supera as condições objetivas da situação histórica em que se vive. Se o aprendizado criador é substituído pelo ensinamento de um saber separado da produção real da existência, então esse saber trai sua vocação originária e passa a instrumentalizar as mais terríveis alienações humanas".

Vários debates que tivemos, durante o ano de 86, na Faculdade de Educação da UFRGS, com grupos dos sem-terra da Fazenda Annoni,

deixaram em mim e em outros colegas, a convicção de que eles sabem muito bem que tipo de educação, que tipo de escola, e que programas de ensino eles querem. A mesma sensação ficou dos encontros com representantes das periferias urbanas da Grande Porto Alegre. E posso dizer que eles são exigentes. Cabe reconhecer, ao mesmo tempo, que muitos educadores estão atentos a estes reclamos, a estas expectativas e à força transformadora dos movimentos populares. Parece que é por aí que a nova educação está nascendo. Se escritores de primeiro plano, como Guimarães Rosa, Érico Veríssimo e Jorge Amado, entre muitos outros, nos mostram que as obras literárias mais autênticas encontram nas fontes populares a sua inspiração, por que não poderia ser este o caminho para se construir a educação de que precisamos, para que o povo construa finalmente sua identidade e sua história? Lembro aqui a cena de um documentário sobre a campanha de alfabetização da Nicarágua. Durante um dos séres de alfabetização uma velhinha contava aos alfabetizadores e alfabetizando atentos, a história de Sandino; sua luta para a libertação da Nicarágua; seu assassinato pelos mariners americanos. Eu vi naquela cena o símbolo de todo um grande movimento nacional: um povo recuperando sua identidade, sua cultura, sua história, sua dignidade. Era a autêntica história de um povo, contada pela boca do povo. A partir daí, os mestres, os intelectuais, os "entendidos" também poderiam contar e escrever a verdadeira história, a história específica de um povo, nas perspectivas de uma história global.

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: ipf@paulofreire.org

6. Opressores ou oprimidos: de que lado estamos nós?

Paulo Freire não é um educador que pretenda ditar normas definitivas ou fornecer receitas. Muito pelo contrário, sua experiência e sua obra têm um caráter dialético, e representam um desafio à nossa imaginação é um apelo à nossa busca crítica. Mas tenho impressão do que um estudo atento de sua obra pode trazer imensas contribuições ainda para uma transformação da educação, em todos os níveis e setores, no Brasil. Muitas experiências valiosas e trabalhos teóricos sérios estão sendo realizados. Lembrei rapidamente algumas dessas contribuições. Mas não é nos limites de um artigo que se pode dar uma idéia suficiente do que está sendo e do que pode ser feito. O tema merece estudos mais amplos e profundos. Eu gostaria de concluir com duas observações, que me parecem fundamentais, para uma compreensão da obra de Paulo Freire.

A primeira, se refere aos critérios propriamente hermenêuticos, ou de interpretação. Não se pode perder de vista as origens existenciais, populares e históricas da experiência e do pensamento de Freire. Sua obra não é um sistema fechado, mas um projeto aberto, dinâmico, dialético e evolutivo. Sua pedagogia é eminentemente utópica. Não se podem perder de vista, além disso, as características de totalidade, de globalidade e de universalidade, de que já falei. No "Boletim Bibliográfico" da FAGED/UFRGS dedicado a uma bibliografia especializada sobre P. Freire (jan./jun. 1985), eu publiquei um artigo (p. 83-102) em que desenvolvo mais amplamente

estes pontos. O título do artigo é "Horizontes hermenêuticos da obra de Paulo Freire".

A segunda observação refere-se à "radicalidade" da proposta pedagógico-política de Freire. Há uma conferência dele que traz o título sugestivo "Desmistificação da conscientização". Muita coisa se tem dito, escrito e feito, sob pretexto de "conscientização" ou de "educação libertadora", que não tem nada a ver com a sua proposta. A pedagogia de Freire exige opções radicais. Tais opções estão expressas de maneira inequívoca numa pergunta que ele próprio lançou a um grupo de missionários, durante uma conferência que lhes fez, no INODEP, em Paris: "Opressores ou oprimidos: de que lado estão vocês?" Não é possível buscar em P. Freire apenas soluções parciais, do tipo: Vamos ver o que ele nos pode dizer, para melhorarmos nossos métodos de ensino. Ou então: Como usar o método de P. Freire para reformular os conteúdos do ensino. A sua proposta política, a sua opção fundamental, não nos interessaria. É evidente que coisas como estas aconteceram e continuam acontecendo. É um tipo de recuperação ideológica e política que se faz até com o Evangelho. Pinochet não recorre ao Evangelho para justificar seu regime? Na pedagogia de Freire há elementos que devem ser utilizados dentro de uma proposta global. Dissociados da mesma, não são mais de Freire. "Opressores ou oprimidos: de que lado estamos nós"? Não se trata de retórica fácil. A realidade brasileira proclama com o vigor da "cólera" (cólera, no sentido que lhe dão Merleau Ponty e Marinela Chauñ) que a questão con-

formações da educação e da sociedade - Indagação radical.

INSTITUTO PAULO FREIRE  
Rua Cerro Corá, 550 2.º andar cj. 22  
Tel: (11) 3021-5536 Fax: (11) 3021-5589  
05061-100 - São Paulo - SP - Brasil  
E-mail: ipf@paulofreire.org

"Foi por ter me envolvido numa prática na qual ao mesmo tempo em que os alfabetizadores aprendiam a ler e a escrever palavras discutindo a realidade dura, concreta, de sua vida de explorados e entendiam a razão disso ou a razão que explicava a sua exploração, que os poderosos, as classes dominantes, não me perdoaram. Veja bem, de acordo com o espírito que venho defendendo nesta entrevista e para ser coerente com a minha posição política, não podia, de um lado, mecânica e simplesmente ensinar os alfabetizando a juntar "vo" com "to" e fazer "voto", e, de outro, usar todo o tempo discutindo a exploração a que eram submetidos sem lhes ensinar a ler e a escrever "voto". O que teria que fazer era ao mesmo tempo em que ensinava a ler e a escrever a palavra, ensinar a ler o mundo, a sociedade, de uma forma crítica." (Paulo Freire in: Jornal "O São Paulo", semana 7 a 13/11/1986.