



Paulo

FREIRE

Poder, Desejo e Memórias
da Libertação

Peter McLaren
Peter Leonard
Moacir Gadotti

organizadores



ARTMED

McLaren • Leonard • Gadotti

PAULO FREIRE

Poder, Desejo e Memórias da Libertação

ARTMED

p a u l o

FREIRE

Poder, Desejo e Memórias da Libertação

Peter McLaren

Peter Leonard

Moacir Gadotti

Organizadores

Tradução:

Marcia Moraes

Ph.D. em Educação pela Miami University, Ohio, EUA.
Professora adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

P331 Paulo Freire: poder, desejo e memórias da
libertação / Peter McLaren, Peter Leonard,
Moacir Gadotti... [et al.]. trad. Marcia Moraes.
Porto Alegre : ArtMed, 1998.

1. Textos sobre Paulo Freire. I. McLaren, Peter. II.
Leonard, Peter. III. Gadotti, Moacir. III. Título.

CDU 929-94 (Paulo Freire)

Catálogo na publicação: Mônica Ballejo Canto - CRB 10/1023

ISBN 85-7307-427-2



ARTMED

Porto Alegre, 1998

Obra baseada no livro
Paulo Freire: a critical encounter

© Instituto Paulo Freire, 1998.

Capa: *Mário Röhnelt*

Preparação do original: *Maria Izabel Sampaio de Moraes, Elisângela Rosa dos Santos e Paulo Campos*

Supervisão editorial: *Letícia Bispo de Lima*

Editoração eletrônica: *Laser House - m.q.o.f*

Reservados todos os direitos de publicação em língua portuguesa à
EDITORA ARTES MÉDICAS SUL LTDA.
Av. Jerônimo de Ornellas, 670 - Fones 330-3444 e 330-2183
Fax (051) 330-2378 - 90040-340 - Porto Alegre, RS, Brasil

SÃO PAULO
Rua Francisco Leitão, 146 - Pinheiros
Fone (011) 883-6160
05414-020 - São Paulo, SP, Brasil

IMPRESSO NO BRASIL
PRINTED IN BRAZIL

Para Paulo Freire,
revolucionário do coração,
em memória amorosa.

Autores

bell hooks é Professora de Inglês e de Estudos das Mulheres no Oberlin College. Ela é uma das feministas mais reconhecidas nos Estados Unidos, através de seus artigos e livros publicados. Seus livros mais recentes são *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black* e *Teaching to Transgress*.

Carlos Alberto Torres é Professor na University of California, Los Angeles, EUA (UCLA). Ele é autor dos livros *The Politics of Nonformal Education in Latin America, The State, Corporatist Politics, and Educational Policy-Making in Mexico*; recentemente, publicou o livro *The Church, Society and Hegemony: A Critical Sociology of Religion in Latin America* (traduzido por Richard A. Young).

Colin Lankshear é Professor na Queensland University of Technology, Austrália. Seus interesses incluem as políticas de alfabetização, a educação, o novo capitalismo e as alfabetizações tecnológicas emergentes. Entre os inúmeros trabalhos publicados, há os livros *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern* e *Politics of Liberation: Paths from Freire* (organizados com Peter McLaren), *Literacy, Schooling and Revolution, The New Work Order* (organizado com James Gee e Glynda Hull); *Counternarratives* (organizado com Henry Giroux, Peter McLaren e Michael Peters). Seu mais recente livro é *Changing Literacies*.

Cornel West é Professor de Religião e Diretor do Programa de Estudos Afro-Americanos na University of Princeton, EUA. Ele é o autor de *Prophetic Fragments: The American Evasion of Philosophy* e, com bell hooks, de *Breaking Bread: Insurgent Black Intellectual Life*.

Donaldo Macedo é Professor de Inglês e Diretor dos Programas de Educação Bilíngüe e Inglês como Segunda Língua (ESL) na University of Massachusetts, EUA. Ele é co-autor, com Paulo Freire, do livro *Literacy: Reading the Word and the World*.

Henry A. Giroux é Professor na Pennsylvania State University, EUA. Autor de vários artigos e livros, dentre os quais se destacam *Border Crossings: Cultural Workers and The Politics of Education*.

Michele Knobel é Palestrante na Queensland University of Technology, Austrália, onde também completou recentemente o curso de Ph.D. em Educação. Seus interesses incluem a alfabetização de jovens na escola, em casa e nas comunidades, além do impacto de novas informações e tecnologias nas práticas de linguagem e alfabetização. É autora de inúmeros artigos e, atualmente, está finalizando os livros *Critical Literacy in Primary Classrooms* e *Everyday Literacies in and out of School*.

Moacir Gadotti é Doutor em Ciências da Educação pela Universidade de Genebra, Professor Titular da Universidade de São Paulo (USP) e Diretor Geral do Instituto Paulo Freire (IPF). Autor de vários livros e artigos, incluindo *Pedagogia da Praxis*, com prefácio de Paulo Freire. Seus trabalhos têm sido traduzidos para diversas línguas, tais como chinês, inglês e japonês. Ele é o organizador do livro *Paulo Freire: Uma Biobibliografia* — a obra mais completa sobre o trabalho e a vida de Paulo Freire.

Peter Leonard é Professor de Trabalho Social na McGill University, Montreal, Canadá. Ele é autor do livro *Personality and Ideology* e é Editor Geral de *Critical Texts in Social Work and the Welfare State*, além de ser Presidente da Associação Canadense de Escolas de Trabalho Social.

Peter McLaren é Ph.D. em Educação pelo Ontario Institute for Studies in Education, Canadá. Atualmente, ele é Professor na University of California, Los Angeles (UCLA), EUA, e membro do Instituto Paulo Freire (IPF). Seus livros mais recentes são *Revolutionary Multiculturalism: Pedagogies of Dissent for the New Millenium* e *Critical Pedagogy and Predatory Culture*. Vários de seus artigos e livros já foram traduzidos para diversos idiomas, incluindo japonês, espanhol e polonês. No Brasil, seu mais recente livro é *A Vida nas Escolas: Uma Introdução à Pedagogia Crítica nos Fundamentos da Educação* (ArtMed, 1997). Suas palestras por várias partes do mundo são fundamentadas no desenvolvimento da pedagogia crítica para a luta social revolucionária.

Stanley Aronowitz é Professor de Sociologia e Diretor do Programa de Estudos Culturais na City University of New York. Seu recente livro é *The Politics of Identity: Class, Culture and Social Movement*.

Tomaz Tadeu da Silva é Professor de Teoria do Currículo e Sociologia da Educação na Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS) e editor de *Teoria & Educação* e tem publicado vários artigos sobre sociologia e currículo.

Apresentação à Edição Brasileira

Vivemos tempos dramáticos neste fim de milênio. A “malvadez neoliberal”, para usar uma expressão de Paulo Freire, assola a humanidade como um furacão que vai varrendo os valores fundamentais do ser humano como ser de relações — consigo mesmo, com os outros e com a natureza —, levando de roldão, portanto, a interação, as formas abertas de pensar e a solidariedade.

Esta destruição não se dá por acaso. Ela é sustentada, cotidianamente, por uma arquitetura ideológica muito bem montada que se expressa num processo de homogeneização das consciências cujo pressuposto básico é a idéia de que fora desta ordem não existe salvação. É uma “... recusa inflexível ao sonho e à utopia”.* Trata-se de uma epistemologia da verdade única que, como nos mostra nosso querido Paulo, através de toda a sua obra, é altamente aniquiladora dos sujeitos. Os chefes das nações que entram em processo de adaptação ao novo modelo cumprem um rigoroso processo de deslegitimação dos sujeitos, seus saberes e suas palavras. Entre nós, quem não pensa a verdade oficial do governo é considerado como fora da história, não-moderno, “neobobo”, “caipira” e tantos outros adjetivos deslegitimadores dos homens e mulheres brasileiros.

Não quero aqui, num momento tão importante para a educação brasileira com o lançamento deste livro tão significativo, ficar apenas na constatação do quadro de horror que vivemos. Pretendo, isto sim, fazer aquilo que Paulo prezava tanto: a dialética da denúncia e do anúncio. Por isso, vou fazer algumas reflexões em torno da força paradigmática da obra de Paulo Freire para enfrentar os novos

* Freire, P. *Pedagogia da Autonomia*. 2.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997. p.15.

tempos e, ainda, sobre como este homem tão inteiro estava em sincronia profunda com os rumos de uma nova ciência.

A segunda metade do século XX foi a época da explosão de um paradigma cujas bases já vinham sendo lançadas desde o começo do século. O edifício cartesiano treme com os conceitos de caos, auto-organização, teoria feminista, autonomia, interação, teoria das estruturas dissipativas, *order from noise* (ordem a partir do ruído), não-linearidade, etc. Cai por terra o mito da neutralidade científica, e o sujeito com suas emoções, banido no cartesianismo, é colocado no centro da ciência. Paulo Freire, com sua profundidade filosófica e com sua teoria, coloca-se no bojo desse novo paradigma.

Desde suas primeiras obras, este educador já nos mostrava a falácia da neutralidade. Ele denunciava a abstração terrível do individualismo e a importância da interação para a construção dos sujeitos e do conhecimento. E, no final de sua vida, quando uma Nova Biologia mostra a importância da autonomia para a constituição dos seres humanos, Paulo Freire lança sua *Pedagogia da Autonomia*. É preciso lembrar que esta autonomia, da qual ele fala como também os representantes da nova ciência, não tem nada a ver com a autonomia do velho liberalismo e do neoliberalismo. Nestes modelos, pensa-se no sujeito autônomo no sentido de seres separados dos demais. São os sujeitos dilacerados pela solidão da sociedade atual. Quando Paulo Freire e os novos biólogos falam em autonomia, eles falam nas condições de autoria de construção para que cada homem ou cada mulher possam reinventar o mundo. É aquilo que a velha sabedoria do Oriente refere como "artista da vida", querendo expressar com isso que cada um de nós precisa criar o mundo que não está pronto. Paulo Freire falava muito nesta reinvenção do mundo, atacando a reprodução.

Para Paulo Freire, um instrumento fundamental de invenção deste novo mundo e deste novo sujeito é a linguagem. Ao dizer a sua palavra, o oprimido começa a dizer-se e a fazer-se. Mais uma vez, notamos uma incrível contextualização de Paulo Freire em relação aos novos rumos da ciência. A tendência paradigmática da ciência passa pela linguagem. Da Biologia às Ciências Políticas, passando pela Epistemologia e Psicologia, as pesquisas hoje nos mostram a importância do falar como instrumento de emancipação e de construção dos sujeitos e do conhecimento.

A edição deste livro em língua portuguesa é uma luz em meio ao "horror econômico", para usar uma expressão de Viviane Forrestier*. O velho paradigma, com sua anulação dos sujeitos, agora aprofundado pelo neoliberalismo com sua Epistemologia da verdade única, traz o desprezo pelos saberes e palavras dos homens e mulheres oprimidos numa nova maquinaria infernal de poder. Que estas reflexões sobre Paulo Freire, plagiando Blake, possam nos proteger:

* Forrestier, V. *O Horror Econômico*. São Paulo: UNESP, 1997.

"da visão única e do sono de Newton".

Cumprimento com carinho todos aqueles que, de uma forma ou de outra, tornaram possível esta edição tão significativa não somente para os educadores e educadoras brasileiros, mas para todos aqueles que, como Paulo, acreditam numa "ética universal do ser humano" e que desejam partir para uma ação concreta para tornar este mundo mais justo e mais bonito.

A Moacir Gadotti, o grande amigo, divulgador de Paulo, ao mesmo tempo em que reiventa suas obras. Gadotti foi muito importante para minha formação de educadora. Como mãe e avó jamais me esqueço da sua *Dialética do Amor Paterno*. A Peter McLaren, meu amigo querido e orientador, o grande divulgador da obra de Paulo Freire nos Estados Unidos e Canadá, um reconhecimento profundo por esta obra.

Nize Maria Campos Pellanda
Doutora em Educação pela UFRGS.
Presidente da R.E.D.E. — ONG
do Novo Mundo do Trabalho.

* Blake, W. *The Complete Poetry and Prose of William Blake*. New York: Doubleday, 1982.

Prefácio da Edição em Língua Inglesa de *Paulo Freire: A Critical Encounter*

Neste livro impressionante, Peter McLaren e Peter Leonard tentaram reunir um grupo de estudiosos e educadores internacionais a fim de fazer uma reflexão sobre minha obra da forma como foi utilizada em diversos contextos educacionais e políticos na Inglaterra, África, Nova Zelândia, América Latina e nos Estados Unidos. Mais do que um testemunho somente de minha obra, este livro busca tratar de uma série de questões fundamentais discutidas atualmente por importantes estudiosos que se propuseram a aperfeiçoar e a desenvolver uma pedagogia crítica atenta às mudanças nas relações sociais, culturais, globais e sexuais. Estas questões incluem, embora não se limitem, a forma como a subjetividade é constituída na linguagem; a relação entre o discurso, a ação social e a memória histórica; a ligação entre interpretação e prática histórica; e como as formas de autoridade podem ser tratadas e justificadas no contexto da pedagogia e prática feminista. Em suma, este livro representa um questionamento embasado sobre a relação entre poder e pedagogia.

Não desejo direcionar a atenção a cada um dos capítulos isoladamente, mas sim ressaltar alguns dos princípios centrais de minha obra que são refletidos nestes capítulos e, ao fazê-lo, esclarecer algumas questões que foram levantadas em relação ao meu posicionamento na política da libertação.

Nos últimos anos, educadores como Henry Giroux, Peter McLaren, Ira Shor, Carlos Alberto Torres, Donaldo Macedo e bell hooks, entre outros, tentaram reinventar meus trabalhos e pesquisa sobre alfabetização e pedagogia para que pudessem ser aplicados às lutas norte-americanas pela libertação nas escolas, no local de trabalho, em casa, nas universidades e faculdades. Em minha opinião, tratou-se de um trabalho extremamente produtivo. Vários destes autores tentaram estabelecer um diálogo entre minha obra e os pensadores europeus que

representam o que passou a ser chamado de correntes de pensamento "modernistas" e "pós-modernistas".

Embora minha própria obra não trate especificamente muitas das questões contidas na obra dos pensadores que estão atualmente avaliando os méritos do pensamento crítico pós-moderno, eu, não obstante, aprecio o quanto foi conseguido através do que Giroux descreve como sendo o "pensamento crítico pós-modernista". Por exemplo, o capítulo de Giroux neste livro e os de McLaren, de Silva e hooks tentaram, em suas próprias formas respectivas, exemplificar as formas nas quais minha compreensão de subjetividade, experiência e poder têm alguma semelhança com certas correntes de pensamento pós-estruturalista. Além disso, eles tentam revelar de que forma alguns aspectos de minha obra podem ser apropriados e expandidos pela prática educacional crítica pós-moderna sem sacrificar alguns dos objetivos mais louváveis da modernidade. Concordo com Giroux e McLaren quando estes alertam os educadores para o fato de que as incursões no discurso da teoria social pós-moderna são freqüentemente compradas em detrimento das narrativas de liberdade apoiadas por uma imaginação ética. Compartilho de sua preocupação de que as atuais mudanças epistemológicas e ontológicas que estão ocorrendo na teoria social devem fundamentar-se firmemente em narrativas humanas de emancipação e justiça social.

Também aprecio as tentativas feitas por críticos e educadores feministas de repensar minha obra por meio de suas próprias lutas específicas. Desde a década de 70, tenho aprendido muito com o feminismo e passei a definir minha obra como sendo feminista, vendo o feminismo estreitamente relacionado ao processo de auto-reflexão e ação política em prol da liberdade humana. Como comprovam os capítulos deste livro, é importante apreciar a multiplicidade de modos de opressão sofridos pelas mulheres e pelas pessoas de cor nos Estados Unidos e em outros lugares do mundo; é igualmente importante refutar alegações de uma experiência unitária de opressão não apenas entre as mulheres, mas em relação a todos os povos oprimidos. Sempre questioneei o essencialismo refletido nas alegações de uma experiência unitária de classe e sexo já que se presume que o sofrimento é uma rede inconsútil sempre cortada do mesmo tecido. A opressão deve ser compreendida em suas instâncias múltiplas e contraditórias, da mesma forma que a libertação deve ser fundamentada na particularidade do sofrimento e na luta em experiência históricas, concretas, sem recorrer a garantias transcendentais. É por isso que, como nos lembram muitos dos autores deste livro, é sempre importante colocar no primeiro plano a particularidade da opressão contra um fundo de possibilidades múltiplas. Ou seja, é importante corrigir e transformar casos particulares de sofrimento e opressão ao mesmo tempo em que se reconhece as conseqüências para a libertação não simplesmente ao nível do estado nação, mas também em relação aos movimentos sociais, formas culturais, práticas institucionais emergentes e à formação de modos críticos de subjetividade.

Embora eu não tenha realizado discussões deliberadas sobre o papel dos homens no desenvolvimento e na prática do feminismo, tenho sempre afirmado que uma pedagogia da libertação deve ser estruturada como uma parceria entre

grupos de mulheres e homens destituídos de controle hierárquico e livres de pressupostos patriarcais. Com essa finalidade, é importante, como deixam claro os capítulos deste livro, que uma pedagogia crítica funcione melhor quando for coalizacional e atenta ao papel do poder na experiência. Tal atenção, afirmam os autores, não é utilizada para defender uma ordem social já estabelecida, mas sim para participar da construção de novas formações sociais que dependem de práticas culturais e de gênero, discursos e identidades divergentes.

Uma das principais mensagens deste livro é que não devemos perder de vista a necessidade de reconhecer as diversas construções de poder e autoridade em uma sociedade separada por desigualdades de poder e divisões de privilégio exclusoras e de como estas estão implicadas nas construções da subjetividade diferenciada por raça, classe e preferência sexual. Produzimos história em nosso pensamento e em nosso diálogo e ações com os outros e, como deixa claro este livro, há muitos rumos a serem tomados em nosso próprio desenvolvimento como atores históricos e na propagação de comunidades e sociedades nas quais podemos lutar por um futuro local e global melhor.

Um outro posicionamento importante ressaltado neste livro é que, à medida que muitos grupos novos - tanto reformistas quanto revolucionários - entram na área da ação para a libertação, deve haver um reconhecimento crescente de novas formas de subjetividade e novas estratégias de práxis emancipatória derivadas de contextos não-ocidentais ou além das fronteiras dos chamados países desenvolvidos. As narrativas de recusa e luta que levarão a novas formas de cultura política e estruturas de democracia radical não estão surgindo apenas da Europa Oriental, mas de lutas na América Latina. As narrativas da libertação não devem ignorar o particularismo cultural de suas raízes, mas ao mesmo tempo elas não devem abrir mão da oportunidade de se coordenarem em um contexto global. Os capítulos deste livro também sugerem que a esperança que sustenta as lutas pela libertação surge com as experiências e com o sofrimento dos oprimidos, uma esperança que recusa, a qualquer preço, exercer um fechamento totalizador em relação a seu futuro.

Fica claro a partir das mensagens contidas neste livro que a luta pela democracia é a peça central na luta pela libertação. Contudo, também fica claro que a democracia possui diferentes significados para povos diferentes em todo o mundo. Para alguns, é sinônimo de capitalismo, de propagação de cobiça e ganância, das práticas bárbaras do colonialismo e conceitualmente oposta ao socialismo. Para outros, trata-se de um processo de atingir a igualdade da justiça social para todos os povos por meio da soberania popular. Este livro confronta o leitor com a pergunta abrangente: O que explica as lutas apaixonadas criadas pela idéia de democracia em países de todo o mundo? Contudo, mais significativamente, o que explica o fato de que alguns países têm maiores oportunidades de concretizar o sonho da democracia, ao passo que outros ficam apenas à sua sombra, que foi lançada de países mais industrializados e pós-industriais? E por que, quando a democracia alega ser vitoriosa, tal vitória pode, quase que invariavelmente, ser atribuída à exploração do outro colonizado, dos que residem no

turbilhão do imperialismo e da opressão — dos que vivem na periferia do estado global conhecido como Terceiro Mundo? Essas são as perguntas que os autores deste livro tentam responder.

Os capítulos não oferecem um consenso em relação a quais podem ser, de fato, as conseqüências da democracia para o futuro. Não obstante, eles apontam para direções que poderiam ser assumidas pelos discursos de libertação, direções que são intencionais, racionais, dialéticas e, contudo, não-totalizadoras e abertas às necessidades particulares e específicas dos oprimidos. Isso, creio, é uma forma de evitar tanto a lógica eurocêntrica quanto a lógica androcêntrica totalizadoras com suas raízes hegelianas e o pessimismo advindo de uma teoria crítica inserida somente em uma filosofia da não-identidade. As narrativas da libertação estão sempre ligadas a histórias de pessoas, e quais histórias escolhemos contar e a maneira com que decidimos contá-las formam a base condicional do que poderia significar uma pedagogia crítica do futuro. Tal pedagogia reconhece que a identidade é sempre pessoal e social e que, embora não possamos predizer o rumo de uma ação histórica ou nomear a atuação humana de antemão, jamais podemos desistir da luta pela autoformação e pela autodefinição para que o domínio e o sofrimento nesta sociedade sejam sempre minimizados. Inventar novas identidades como agentes culturais, ativos de mudança social, significa recusar a permitir que nossas narrativas pessoais e coletivas de identidade sejam despolitizadas ao nível do cotidiano. Os teóricos pós-modernos começaram a deixar claro em seus trabalhos que o que deve fundamentar, de forma contingente, a identidade em um mundo pós-moderno no qual a subjetividade se tornou livre de suas narrativas anteriores de justiça social é uma política pós-colonial de ética e compaixão.

O que torna este livro tão empolgante é que os capítulos oferecem mais do que simplesmente uma crítica das estruturas de opressão prevaletentes que servem para reproduzir as vias privilegiadas de poder, mas também, para tomar emprestado um termo de meu amigo e colega Henry Giroux, uma "linguagem da possibilidade". Noutras palavras, tomados como um todo, estes capítulos constituem uma busca por uma transformação imanente de escolas, burocracias e outros locais de possibilidade social e cultural. Os autores exploram com um *insight* admirável as possibilidades e as práticas utópicas que constituem a pedagogia da libertação: ou seja, o tipo de práxis necessária para que as pessoas se tornem participantes ativos na modelação das formações econômicas, sociais, culturais e subjetivas que afetam suas vidas e as vidas dos outros. Isso significa fazer uma política que busque tornar indeterminadas as fronteiras culturais atualmente inexpugnáveis e impenetráveis, que incentive novas formas de reformulação política, um novo mapeamento das fronteiras da cultura e a criação de novas práticas autoformadoras e de culturas de resistência que sejam capazes de estabelecer novos fundamentos de emancipação para todos os povos.

Paulo Freire

Prefácio

Falar de Paulo Freire é sempre uma emoção muito forte. Escrever sobre Paulo Freire é parte da emoção concretizada no papel. Traduzir o que escritores e escritoras internacionais escrevem sobre Paulo Freire é um privilégio. Por isso, neste volume, tenho a emoção, a concretização e o privilégio num ato intenso de estar em contato com Paulo Freire. Não faço referência a um contato meramente físico, mas é o contato com a filosofia, com a aprendizagem de suas lições, com a compreensão de seu desafio revolucionário.

Paulo Freire sempre procurou a *transformação*, ao invés da reforma. As possibilidades, os desafios e os problemas oriundos de sua linha de pensamento filosófico abriram e continuam a abrir portas para a reflexão crítica e profunda sobre uma série de questões relacionadas, sempre, à existência e à experiência das pessoas. Isso inclui a forma como a linguagem serve como um veículo para delinear, ajudar, destruir, informar, ensinar, construir nossas vidas. Quando nascemos, por exemplo, não temos a menor idéia se somos mulheres ou homens. A construção de nossas identidades e a forma como somos posicionados ou posicionadas socialmente são estabelecidas através da linguagem. Por isso, a linguagem tem forte significado na filosofia de Freire e é também a linguagem *uma das* suas maiores preocupações nos trabalhos mais recentes. Essa preocupação estava localizada principalmente na forma como a valorização de grupos das margens da sociedade, especialmente o grupo feminino em nossa sociedade patriarcal, poderia e deveria ser realizada através da linguagem. Nesse sentido, os textos deste livro procuram estabelecer uma linguagem não-sexista, isto é, tanto mulheres quanto homens estão representados nas palavras que compõem cada capítulo. O gênero masculino, empregado oficialmente nas culturas ocidentais durante tantos séculos para justificar o que é mencionado em conjunto ou o que

é neutro na linguagem, tem servido apenas para perpetuar o silêncio das vozes femininas, negando a existência dialógica a que toda a espécie humana tem direito. A existência humana dialógica é amplamente visível no pluralismo humanitário de Paulo Freire.

Falar em pluralismo humanitário e em linguagem não-sexista não significa dizer que as diferenças entre os gêneros ou entre os sexos não existam. Pelo contrário, é afirmar que as diferenças coexistem e devem ser negociadas e articuladas na arena social; é afirmar que *mulheres e homens têm o direito* de lutar, respeitando suas diferenças e localizações sociais, pela emancipação humana.

Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação é mais do que uma coleção de capítulos. É um livro no qual cada capítulo completa os demais, revelando coletivamente um profundo e complexo retrato do homem Paulo Freire e do Paulo Freire educador. Tais capítulos não observam apenas o autor do fabuloso livro *Pedagogia do Oprimido*, mas levantam questões sobre o trabalho e a filosofia de Freire. As questões incluem: Que tipo de filosofia permeia a compreensão de Freire sobre pedagogia? Quais são os fatos políticos, sociais, históricos que sublinham seu trabalho? Por que a educação é, basicamente, um processo político? Por que a pedagogia de Freire é mais do que um método? Qual é a relação entre a pedagogia freireana e a feminista? Qual é o significado de “consciência crítica” e sua relação com o processo de aprendizagem? Por que a pedagogia de Freire não é apenas uma pedagogia *para* emancipação, mas uma pedagogia *da* emancipação?

No primeiro capítulo, em “As Muitas Lições de Freire”, Moacir Gadotti descreve a coerência que sempre permeou o pensamento de Freire. Gadotti esclarece, ainda, as principais teses da obra de Freire, incluindo o respeito para com a identidade, a filosofia da escola cidadã, as lições de ética e a busca de conectividade entre as pessoas. Gadotti revisita o período de mais de vinte anos durante o qual participou da amizade, da filosofia, da humanidade de Paulo Freire, além de escrever sobre as preocupações e os trabalhos mais recentes de Freire.

O papel que a linguagem possui na construção da vida das pessoas é o tópico especialmente discutido no capítulo “Descentralizando a Pedagogia: Alfabetização Crítica, Resistência e Política da Memória”, de Peter McLaren e Tomaz Tadeu da Silva. Nesse capítulo, os autores oferecem uma análise brilhante sobre a linguagem e seu papel no processo sócio-político-educacional, com base na posição pós-estruturalista e pós-modernista de que a linguagem precede nossa experiência. A contribuição desse capítulo é a conexão entre linguagem, experiência, memória e desenvolvimento da consciência crítica e de uma política da libertação fundamentada na filosofia de Paulo Freire.

Carlos Alberto Torres aponta, em “De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: A Pedagogia Política de Paulo Freire”, questões importantes sobre o trabalho de Freire. Torres discute, de forma extremamente articulada, os contextos em torno da vida de Freire: o cenário histórico-político de Freire no Brasil antes de seu exílio, a vida e o trabalho de Freire no Chile, em Genebra e na África depois de seu exílio; o engajamento de Freire em movimentos revolucionários e o impacto de seu trabalho em inúmeras partes do mundo.

Em “O Humanismo Radical e Democrático de Paulo Freire”, Stanley Aronowitz compara a pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia progressista de John Dewey, mostrando que a pedagogia progressista percebe a educação como um processo não-político e não-histórico. Aronowitz oferece uma análise impressionante do porquê a pedagogia de Freire é a única visão emancipatória capaz de “falar” dos problemas que enfrentamos hoje.

bell hooks entrevista Gloria Watkins em “bell hooks Fala sobre Paulo Freire: O Homem, seu Trabalho”. Através dessa entrevista, a intelectual e a mulher ativista encontram uma à outra num diálogo sensível e revelador sobre os efeitos da filosofia de Paulo Freire sobre suas vidas. De fato, bell hooks revela seu encontro com Freire como uma luta consigo mesma, numa discussão do trabalho de Freire inserido na perspectiva feminista de uma mulher afro. Certamente, o capítulo de bell hooks é uma das mais interessantes e articuladas discussões sobre o trabalho de Freire relacionado ao feminismo, abordando a linguagem e a filosofia de Freire como um dos fatores de transformação de vida.

Uma discussão sobre linguagem é, antes de tudo, uma discussão sobre alfabetização. Alfabetização como um processo de vida, um processo incessante e inacabado de formação e transformação. É nesse sentido que, em “Alfabetização Funcional na Perspectiva de Freire”, Colin Lankshear apresenta uma discussão muito apropriada e fundamentada sobre a alfabetização freireana, comparando a alfabetização funcional com a alfabetização crítica. Nesse capítulo, Lankshear elucida por que a visão de Freire sobre alfabetização está além do processo de adquirir as habilidades de ler e escrever, explicando com ilustrações pertinentes que o conhecimento oferecido em nome da funcionalidade é seletivo e fragmentado.

Além da visão de alfabetização, a relação entre as idéias de Paulo Freire e Antonio Gramsci também está presente em “Pedagogia Crítica e a Previdência: Encontros Intelectuais com Freire e Gramsci, 1974-1986”, de Peter Leonard. Várias abordagens comuns entre os filósofos Paulo Freire e Antonio Gramsci são identificadas, e Leonard argumenta que a formação de uma consciência crítica só pode ser alcançada através de uma pedagogia libertadora, que pode interrogar criticamente as experiências das pessoas, levando-as a compreenderem como as relações sociais são delineadas através dos discursos de classe, raça e gênero.

A formação de uma consciência crítica é o tema do capítulo de Michele Knobel. Em “Paulo Freire e a Juventude Digital em Espaços Marginais”, Michele Knobel conecta a revolução do trabalho de Freire à revolução virtual da atualidade, analisando o trabalho de jovens de comunidades marginais na construção de *web pages*, para acesso à Internet. Esse capítulo apresenta uma discussão oportuna sobre o trabalho de Freire, analisando como a tecnologia virtual e a filosofia de Freire podem também estar unidas para a construção de uma consciência crítica e emancipatória de jovens.

A contribuição de Henry Giroux para este livro, através do capítulo “Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo”, compõe a visão do quanto é importante

discutir o papel de intelectuais como atravessadores/atravessadoras de fronteiras. Dessa forma, Giroux critica intelectuais e educadores/educadoras que insistem em ocupar as fronteiras sem perceber que as mesmas têm a capacidade de aprisioná-los/-las em discursos de dominação preconcebidos e inquestionáveis. Esse capítulo apresenta fundamental coerência para modificar o pensamento ingênuo de que a pedagogia de Freire só é possível em países do “Terceiro Mundo”.

De fato, este livro nos lembra que fronteiras e barreiras estão sempre à nossa volta, permeando toda a nossa existência e que precisamos da filosofia de intelectuais como Paulo Freire para a possibilidade de transcender barreiras, porque, mesmo quando acreditamos ser possível atravessar fronteiras, não é fácil escapar das realidades pré-construídas. Por exemplo, precisamos evitar certas expressões incoerentes, comuns e arbitrárias, tais como “Primeiro” ou “Terceiro Mundo”. Tais expressões servem tanto para solidificar mecanismos de poder como também para localizar as pessoas na posição de quem é a melhor e quem é a pior. Lamentavelmente, a maioria dos países do mundo, incluindo inúmeros do chamado “Primeiro Mundo”, enfrentam problemas de pobreza, analfabetismo, distribuição injusta de riquezas, racismo, falências educacionais, desorganização social, dominação masculina — não há tal distinção de mundos para mim. Acredito que a diferença entre estes países é que, por causa das relações globais de capitalismo, alguns deles escondem seus problemas de forma melhor do que outros. Lamentavelmente, nesse mundo físico, não há um só país onde todos os direitos sejam respeitados, onde todos os deveres sejam cumpridos, onde o respeito à espécie humana — no seu processo de humanizar-se, como diz Paulo Freire — exista de forma irrestrita. Uma outra expressão é “de cor”, usada para designar pessoas de origem afro. Essa expressão faz com que a brancura seja estigmatizada como algo invisível. *Todas* as pessoas são “de cor” e às pessoas brancas é importante lembrar, como diria Paulo Freire, que não deveríamos estar tão certos de nossa “brancura”.

É exatamente a linguagem, especialmente a linguagem sexista, o aspecto fundamental discutido entre Paulo Freire e Donald Macedo em “Um Diálogo com Paulo Freire”. Nesse diálogo iluminador, Paulo Freire e Donald Macedo discutem a perspectiva “machista” de *Pedagogia do Oprimido* e também o que Freire aprendeu com a teoria feminista desde a publicação do livro, no início dos anos 70. Nesse capítulo, Freire analisa seu próprio trabalho, sua vivência, não apenas enfatizando diversas perspectivas de opressão (e, por exemplo, classe e gênero), mas também descrevendo as transformações que o feminismo marcou em seu trabalho e pensamento.

Os leitores e as leitoras de: *Paulo Freire: Poder, Desejo e Memórias da Libertação* não devem esperar descobrir “receitas” para ensinar. É importante lembrar que a filosofia de Paulo Freire não produz um manual para ser aplicado em escolas — mesmo quando seguimos simples receitas culinárias não podemos garantir o sucesso de paladar, porque as pessoas têm gostos diferentes. Além disso, é ingênuo o pensamento de que podemos aplicar as “receitas” em todos os casos, em

todas as escolas, em todas as experiências, porque as pessoas possuem experiências diversas, contextos diversos e competências únicas. Por esse motivo, a consciência crítica deve ser sempre uma forma de consciência histórica. É importante, também, através da leitura desse livro, que todos/todas nós educadores/educadoras possamos fazer uma avaliação mais profunda do que fazemos, do que ensinamos, por que ensinamos, sem fugir à nossa responsabilidade político-social de nossas práticas educacionais.

Preciso agradecer a Peter McLaren e Tomaz Tadeu da Silva, Carlos Alberto Torres, Stanley Aronowitz, bell hooks, Colin Lankshear, Peter Leonard, Michele Knobel, Henry Giroux e Donald Macedo a oportunidade que tive de tentar traduzir seus pensamentos através de seus capítulos — não é fácil dizer as palavras de outras pessoas, mas foi uma honra tentar dizê-las... Um agradecimento especial a Paulo Freire, onde quer que esteja, por dar-me a oportunidade de escrever suas palavras e as palavras que escreveram sobre ele.

Acredito que Peter McLaren e Moacir Gadotti devem, certamente, ser cumprimentados pela edição deste provocante volume, apresentando um grupo significativo de intelectuais que têm trabalhado à luz da perspectiva de Freire em seus países (Austrália, Brasil, Estados Unidos, Inglaterra, Nova Zelândia) e em várias partes do mundo, através de seus trabalhos como professores, de seus livros, artigos e de suas participações em conferências e congressos em diversas áreas de conhecimento.

É relevante enfatizar que os autores e as autoras deste livro não evitam a afeição que sentem por Paulo Freire, mas essa afeição vai além do sentimento humanitário por um homem que lutou, durante toda sua vida, por uma sociedade mais justa e menos opressora. Essa afeição é carregada por um imenso respeito e admiração madura de intelectuais renomados/renomadas pela filosofia de um homem que apontou, como ninguém, as possibilidades para a solidariedade global, fundamentada na práxis verdadeiramente inserida numa política de esperança, de luta revolucionária e de profundo amor.

Marcia Moraes

Ph.D. em Educação pela Miami University, Ohio, EUA.
Professora adjunta da Universidade do
Estado do Rio de Janeiro (UERJ).

Sumário

Apresentação à Edição Brasileira	ix
<i>Nize Maria Campos Pellanda</i>	
Prefácio da Edição em Língua Inglesa de Paulo Freire:	
<i>A Critical Encounter</i>	xiii
<i>Paulo Freire</i>	
Prefácio	xvii
<i>Marcia Moraes</i>	
1 As Muitas Lições de Freire	25
<i>Moacir Gadotti</i>	
2 Descentralizando a Pedagogia: Alfabetização Crítica, Resistência e Política da Memória	35
<i>Peter McLaren e Tomaz Tadeu da Silva</i>	
3 De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua: A Pedagogia Política de Paulo Freire	77
<i>Carlos Alberto Torres</i>	

4	O Humanismo Radical e Democrático de Paulo Freire	103
	<i>Stanley Aronowitz</i>	
5	bell hooks Fala sobre Paulo Freire: O Homem, seu Trabalho	121
	<i>bell hooks</i>	
6	Alfabetização Funcional na Perspectiva de Freire	131
	<i>Colin Lankshear</i>	
7	Pedagogia Crítica e a Previdência: Encontros Intelectuais com Freire e Gramsci, 1974-1986	161
	<i>Peter Leonard</i>	
8	Paulo Freire e a Juventude Digital em Espaços Marginais	175
	<i>Michele Knobel</i>	
9	Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo	191
	<i>Henry Giroux</i>	
10	Um Diálogo com Paulo Freire	203
	<i>Paulo Freire e Donaldo Macedo</i>	
Posfácio		211
	<i>Cornel West</i>	

1

As Muitas Lições de Freire

Moacir Gadotti*

Vivi 23 anos muito próximo de Paulo Freire. Trabalhávamos juntos e estávamos envolvidos com os mesmos temas educacionais. Li, certa vez, que “a verdadeira amizade chega quando o silêncio entre duas pessoas é agradável”. Com Paulo Freire era assim, falávamos horas seguidas, concordávamos em muitas coisas, mas discordávamos em tantas outras e, às vezes, o debate nos inflamava. Mas nunca sem perder o respeito. Colocávamos os pontos divergentes e apresentávamos os respectivos argumentos que os sustentavam. Com um olhar meio maroto, ele carinhosamente colocava a mão no ombro, como costumava fazer com todos os seus amigos quando queria chamar a atenção para o que estava dizendo, e apresentava seus contra-argumentos. Jamais se furtava ao debate. Mas havia também, depois de longas conversas, momentos de absoluto silêncio, o agradável silêncio de que trata a citação feita anteriormente: o silêncio-carinho, o silêncio-pausa para refletir, o silêncio-prazer de aprender.

E assim foram os anos se passando, desde 1974, numa relação de “sins”, de silêncios de diálogo e de conflito. Inicialmente isto ocorria em Genebra, seja no seu enfumaçado escritório no seu apartamento da Rua de Laney, seja no Restaurante do Conselho Mundial de Igrejas para um almoço ou um cafezinho.

* Moacir Gadotti é professor titular da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo e diretor do Instituto Paulo Freire. Escreveu, entre outras obras: *Convite à leitura de Paulo Freire*, publicado em 1989 pela Editora Scipione, *Pedagogia da práxis*, com prefácio de Paulo Freire, publicado em 1996 pela Editora Cortez, e *Paulo Freire: uma bibliografia*, publicado pelo Instituto Paulo Freire e pela Editora Cortez em 1996. Este último livro, com 780 páginas, é a obra mais complexa existente sobre Paulo Freire e está sendo traduzida em diversas línguas.

Em 1967, no meu Curso de Pedagogia, li e estudei em profundidade o livro *Educação como prática da liberdade*. A Faculdade Nossa Senhora Medianeira, onde estudava, exigia como trabalho de conclusão uma espécie de tese, para obter o grau de Licenciado. Concentrei minha exposição na análise do terceiro capítulo daquele livro que tratava da relação entre “massificação versus educação”. Seu livro *Pedagogia do oprimido* ainda não havia sido publicado. Li-o pela primeira vez em francês, quando já me encontrava no exterior.

Mas voltemos a 1967. Quando expus o meu trabalho no curso, Paulo Freire era conhecido principalmente pelo seu “método” de educação de adultos. Três anos haviam se passado do golpe militar e do exílio de Paulo e as notícias sobre os exilados políticos eram censuradas. Muitos jornais, inclusive muitos intelectuais, estavam apenas tomando consciência da brutalidade do regime militar, que se acentuaria nos anos seguintes. A repressão havia se intensificado desde o ano anterior, com a prisão de estudantes e professores que manifestavam sua opinião contrária ao regime.

A repressão e a intimidação aumentaram. Em 1969, comecei a lecionar na mesma Faculdade onde havia concluído o curso. Ela era constantemente vigiada. Uma colega do Departamento de Filosofia, Lídia Acerboni, foi obrigada a sair do país e todos ficamos temendo que a repressão fosse ainda muito mais longe. Decidi, então, sair do país. Fazer um doutorado no exterior e poder ter contato com educadores como Paulo Freire não era uma fuga, mas uma possibilidade de aprender mais sobre o Brasil. Foi o que aconteceu comigo. De longe e com a liberdade de que não dispúnhamos no Brasil, pudemos aprender mais sobre a situação social e política brasileira. O encontro, em 1974, na Universidade de Genebra, com o educador que eu havia estudado 7 anos antes, foi muito emotivo para mim. Era tudo com que eu sonhava na terra de Jean-Jacques Rousseau. Paulo convidou-me para ir à África com os meus colegas de curso Arturo Ornellas e Miguel Escobar. Com crianças pequenas em casa não pude ir, já que teria que ficar seis meses fora. Lamentei muito não poder participar. Contudo, segui de perto toda a experiência africana de Paulo pelos relatos que ele fazia e pelos textos que produzia sobre essa experiência.

Entre 1975 e 1977, Paulo discutia comigo a tese que eu estava fazendo sobre a “educação permanente”. Ele participou da banca examinadora falando em português. Foi nessa época que combinamos retornar ao Brasil. No início, Elza, sua esposa, opôs-se dizendo que no Brasil não teria a mesma assistência médica que teria na Suíça (Elza sofria do coração e, mais tarde, implantaria um marca-passo). Faleceu em 1986, vítima de ataque cardíaco, como Paulo Freire.

Eu voltei ao Brasil em junho de 1977, e Paulo e Elza, dois anos e meio depois. Em 1980, Paulo visitou o CEDES (Centro de Estudos Educação e Sociedade), uma organização não-governamental que eu dirigia junto à Universidade Estadual de Campinas, que o havia convidado a trabalhar. Dois anos depois, como membros do Partido dos Trabalhadores, criamos a Fundação Wilson Pinheiro para subsidiar o partido com estudos, pesquisas e reflexões sobre questões sócio-políticas, econômicas e culturais. Começamos um intenso programa de debates e conferên-

cias em diversas partes do mundo. Escrevemos alguns trabalhos em parceria e, em 1989, quando Paulo Freire se tornou Secretário Municipal de Educação, assumi a chefia do seu gabinete. Em 1991, ele sugeriu a criação do Instituto que leva o seu nome. Desde então estamos nos dedicando ao estudo, à pesquisa e à divulgação do seu legado.

Depois de tantos anos de convivência, o leitor deste pequeno artigo certamente compreenderá a dificuldade que tenho de falar dele, passados apenas alguns meses de seu falecimento. É difícil transformar a dor em saudades. Alguns dias antes de sua morte, estávamos discutindo ainda vários projetos a serem desenvolvidos pelo Instituto Paulo Freire (IPF) que era, para ele, um espaço de busca de novas teorias e práticas educacionais. Ele havia projetado ministrar aí vários cursos, inclusive um para estudantes estrangeiros. Ele nos dizia que era muito sacrificado para ele viajar para o exterior e que seria melhor que os estudantes estrangeiros que desejassem ouvi-lo pudessem ser recebidos no IPF. Faleceu no auge de sua produção intelectual com um livro inacabado e muitos projetos.

Depois da partida de Paulo Freire, recebemos mais de 600 mensagens de condolências, enviadas à família e ao instituto. Todas elas são manifestações de carinho e de imenso apreço pelo grande educador. Elas mencionam a profunda dor e tristeza pela perda de um mestre, mas também as saudades que ele está deixando, evidenciando o impacto de sua práxis em muitas partes do mundo. Professores de aproximadamente 150 universidades enviaram mensagens. Isso demonstra a repercussão de suas idéias também no meio acadêmico.

Suas idéias poderão ter despertado controvérsias, mas não a sua pessoa. Muitas das mensagens recebidas no IPF dizem textualmente: “minha vida não seria a mesma se eu não tivesse lido a obra de Paulo Freire. O que ele escreveu ficará no meu coração e na minha mente”. Essa relação entre o cognitivo e o afetivo é muito forte na obra de Paulo Freire e também naqueles que foram influenciados por ele. Essa relação era muito forte também na obra de Paulo Freire. Ele não envolvia as pessoas emocionalmente só através de suas tão encantadoras falas, mas também através de seus escritores.

Ainda uma observação sobre as mensagens recebidas. Além de revelarem o impacto teórico e afetivo sobre a vida de tantos seres humanos de todas as partes do mundo, essas manifestações terminam sempre com o desejo de unir-se a outras pessoas e instituições para dar continuidade ao seu trabalho, ao seu compromisso, que era, sobretudo, o compromisso com os oprimidos. Não o compromisso com os oprimidos deste ou daquele lugar — da América Latina por exemplo —, mas com os oprimidos de todo o mundo. Há, portanto, um sentimento comum de que devemos continuar a tarefa da conscientização, da não-violência, do trabalho de organização dos excluídos, dos pobres, dos pescadores, dos agricultores, dos sem-terra, dos sem-teto, das minorias oprimidas.

Mesmo tendo passado mais de um mês de sua morte, as paredes do Instituto Paulo Freire estão impregnadas de sua presença. Há uma sensação de que ele não morreu. A impressão que temos é que se trata de mais uma das ausências entre

uma viagem e outra, entre uma reunião e outra, e que ele, a qualquer momento, poderá estar novamente entre nós. Recebemos mensagens de pessoas que dizem ter rezado por ele. Outros dizem que há um misto de presença e de ausência dele. Como ele escreveu ao deixar a Secretaria de Educação de São Paulo, em 1992, na carta de despedida: "Continuem contando comigo na construção de uma escola com outra 'cara', mais alegre, fraterna e democrática... Continuarei junto de vocês, de outra forma. Vou ficar mais livre para assumir outro tipo de presença". Agora temos a presença do seu legado.

Paulo Freire confessou no último grande Congresso Internacional sobre o seu pensamento, realizado em setembro de 1996, em Vitória (ES), que, desde criança, era um "menino conectivo". Essa característica não era apenas pessoal. Era também epistemológica. Ele conseguia, melhor do que qualquer outro intelectual que conheço, criar laços, interligar as categorias histórica, política, economia, classe, gênero, etnia, pobres e não-pobres. Sua pedagogia não é apenas uma pedagogia para os pobres. Ele, como ser conectivo, queria ver também os não-pobres e as classes médias se engajando na transformação do mundo.

Em todos os escritos de Freire, dos mais antigos aos mais atuais, ele nos falava das virtudes como exigências ou virtudes necessárias à prática educativa transformadora. Mas ele também nos deu exemplo de algumas virtudes, entre elas, a coerência e a simplicidade. Ele não foi coerente por teimosia. Para ele, a coerência era uma virtude que tomava a forma da esperança permanente. Paulo praticava, sobretudo, a virtude do exemplo: dava testemunho do que pensava. Nessa coerência entre teoria e prática, eu destacaria o valor da solidariedade. Paulo se insurgia contra um provérbio popular: "Minha liberdade termina quando começa a liberdade do outro". Não — dizia ele —, a minha liberdade termina quando termina a liberdade do outro. Se o outro não é livre, eu também não sou livre. A minha liberdade acaba quando acaba a liberdade do outro.

Outra virtude que conquistou foi a simplicidade. O simples não é fácil. É difícil ser simples. É sabedoria. Ele conseguia estranhar o saber cotidiano sem ser pernóstico, arrogante. Paulo detestava o intelectual arrogante, sobretudo o intelectual arrogante de esquerda. Para ele, o intelectual de direita já era por convicção arrogante, mas o de esquerda era por deformação. O simples não se opõe ao concreto e ao complexo. Opõe-se ao prolixo. A simplicidade de Paulo Freire era densa, concreta e complexa.

Paulo Freire era também um ser humano esperançoso. Não por teimosia, mas por "imperativo histórico e existencial", afirma no seu livro *Pedagogia da esperança*. Além da esperança, cultivou a autonomia. Autonomia é a capacidade de decidir-se, de tomar o próprio destino nas suas mãos. Diante de uma economia de mercado que invade todas as esferas de nossa vida, precisamos lutar — também através da educação — para criar na sociedade civil a capacidade de governar e controlar o desenvolvimento (alternativa ao socialismo autoritário). Paulo Freire tinha um verdadeiro gosto pela democracia. Ele sempre a tratava com carinho.

O que mais o preocupava nos últimos anos era o avanço de uma globalização capitalista neoliberal. Por que Paulo Freire atacava tanto o pensamento e a prática

neoliberal? Porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire, que é utopia. Enquanto o pensamento freireano é utópico, o pensamento neoliberal abomina o sonho. Para Paulo Freire, o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo, o futuro é uma fatalidade. O neoliberalismo apresenta-se como única resposta à realidade atual, desqualificando qualquer outra proposta. Desqualifica principalmente o Estado, os sindicatos e os partidos políticos. Denuncia a política fazendo política. Paulo Freire atacava a ética do mercado sustentada pelo neoliberalismo. Porque ela se baseia na lógica do controle e afirmava uma ética integral do ser humano. No seu livro *Pedagogia da autonomia* (p. 15), ele destaca: "Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia. Daí a minha raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse de, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador 'acinzentadamente', imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética". O antiacademicismo de Freire é conhecido. E assim termina o mesmo livro (p. 165): "Nem a arrogância é sinal de competência, nem a competência é causa da arrogância. Não nego a competência, por outro lado, de certos arrogantes, mas lamento neles a ausência da simplicidade que, não diminuindo em nada o seu saber, os faria gente melhor. Gente mais gente".

A educação não pode orientar-se pelo paradigma da empresa que dá ênfase apenas à eficiência. Este paradigma ignora o ser humano. Para este paradigma, o ser humano funciona como puro agente econômico, um "fator humano". O ato pedagógico é democrático por natureza, o ato empresarial orienta-se pela "lógica do controle". O neoliberalismo consegue neutralizar a desigualdade. "É assim mesmo", "Não há outra coisa a fazer", ouve-se dizer. Por isso, Paulo Freire chama nossa atenção para a necessidade de observarmos o processo de construção da subjetividade democrática, mostrando, ao contrário, que a desigualdade não é natural. É preciso aguçar nossa capacidade de estranhamento. Precisamos ter cuidado com a anestesia da ideologia neoliberal: ela é fatalista, vive de um discurso fatalista. Mas não há nenhuma realidade definitiva, e não uma categoria histórica.

A concepção de mundo e a sua teoria sócio-político-educativa nos ajudam não apenas a entender melhor como funciona o modelo neoliberal, mas nos ajudam a construir a resposta necessária ao neoliberalismo. Ele defende uma nova modernidade, cuja racionalidade deve estar "molhada de afetividade". Contra o iluminismo pedagógico e cultural que acentua apenas a aquisição de conteúdos curriculares, ele realça a importância da dimensão cultural nos processos de transformação social. A educação é muito mais do que a instrução. Para ser transformadora — transformar as condições de opressão —, ela deve enraizar-se na cultura dos povos. A pós-modernidade se caracteriza pelo simulacro e pelo consumo imediato. Ora, a educação é um processo a longo prazo e precisa

combater o imediatismo, o consumismo, se quiser contribuir para a construção de uma pós-modernidade progressista. A educação, para ser libertadora, precisa construir entre educadores e educandos uma verdadeira consciência histórica. E isso demanda tempo.

Paulo Freire era uma pessoa feliz. Ele tinha verdadeiro prazer em aprender e transmitia esse prazer para os que conviam com ele, fosse na sala de aula, fosse em outros lugares. Aprende-se quando se quer aprender e só se aprende o que é significativo, dizem os construtivistas. Paulo Freire também foi um dos criadores do construtivismo, mas do construtivismo crítico. Desde suas primeiras experiências no nordeste brasileiro, no início dos anos 60, ele buscava fundamentar o ensino-aprendizagem em ambientes interativos, através do uso de recursos audiovisuais. Mais tarde, reforçou o uso de novas tecnologias, principalmente o vídeo, a televisão e a informática. Mas não aceitava a sua utilização de forma acrítica.

O construtivismo freireano vai além da pesquisa e da tematização: a terceira etapa do seu método — a problematização — supõe a ação transformadora. O conhecimento não é libertador por si mesmo. Ele precisa estar associado a um compromisso político em favor da causa dos excluídos. O conhecimento é um bem imprescindível à produção de nossa existência. Por isso, ele não pode ser objeto de compra e venda, cuja posse fique restrita a poucos. Paulo Freire tinha um verdadeiro amor pelo conhecimento e pelo estudo. Mas, dizia, conhecemos para: a) entender o mundo (palavra e mundo); b) para averiguar (certo ou errado, busca da verdade e não apenas trocar idéias); e c) para interpretar e transformar o mundo. O conhecimento deve constituir-se numa ferramenta essencial para intervir no mundo.

Para Paulo Freire, o conhecimento é construído de forma integradora e interativa. Não é algo pronto a ser apenas “apropriado” ou “socializado”, como sustenta a pedagogia dos conteúdos. Por isso, essa pedagogia sustenta, até hoje, a necessidade da memorização. Conhecer é descobrir e construir, e não copiar. Na busca do conhecimento, Paulo Freire aproxima o estético, o epistemológico e o social. Para ele, é preciso reinventar um conhecimento que tenha “feições de beleza”.

A escola não distribui poder, mas constrói saber que é poder. Não mudamos a história sem conhecimentos, mas temos que educar o conhecimento para que possamos interferir no mercado como sujeitos, não como objeto. O papel da escola consiste em colocar o conhecimento nas mãos dos excluídos de forma crítica, porque a pobreza política produz pobreza econômica. “Ninguém ignora tudo, ninguém sabe tudo”, dizia Freire. Ninguém é ignorante de tudo, mas o “analfabeto político” não consegue entender as causas da sua pobreza econômica. Por isso, Paulo Freire associava alfabetização e politização. A pedagogia neoliberal é uma pedagogia da exclusão justamente porque reduz o pedagógico ao estritamente pedagógico, buscando retirar da pedagogia a sua essência política. A pedagogia da esperança é o oposto da pedagogia da exclusão. Ensinar é inserir-se na história: não é só estar na sala de aula, mas num imaginário político mais amplo.

Paulo Freire colocou o oprimido no palco da história, pelo seu engajamento político e pela sua teoria como contranarrativa ao discurso dos poderosos e privilegiados. Ela valorizava, além do saber científico elaborado, também o saber primeiro, o saber cotidiano. Sustentava que o aluno não registra em separado as significações instrutivas das significações educativas e cotidianas. Ao incorporar o conhecimento, ele incorpora outras significações tais como: como conhecer, como se produz e como a sociedade utiliza o conhecimento... enfim, o saber cotidiano do seu grupo social.

Outra noção que ele desenvolveu, e que a distinguia de toda a conotação neoliberal, foi a noção de qualidade. Quando estava à frente da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, ele nos falava de uma “nova qualidade”. A qualidade é todos (quantidade) terem acesso ao conhecimento e a relações sociais e humanas renovadas. Qualidade é empenho ético, alegria de aprender. Para o pensamento neoliberal, a qualidade se confunde com a competitividade. Negam a necessidade da solidariedade. Contudo, as pessoas não são competentes porque são competitivas, mas porque sabem enfrentar seus problemas cotidianos junto com os outros, e não individualmente.

Uma outra contribuição de Freire à história das idéias pedagógicas é a sua concepção de currículo. Não se pode entender a pedagogia de Freire sem entender os conceitos de transdisciplinaridade, transcurricularidade e interculturalidade. A inter e a transdisciplinaridade freireanas não são apenas um método pedagógico ou uma atitude do professor. Elas se constituem numa verdadeira exigência da própria natureza do ato pedagógico. Paulo Freire, na prática, sabia trabalhar com várias disciplinas ao mesmo tempo: a etnografia, a teoria literária, a filosofia, a política, a economia, a sociologia, etc. Trabalhava mais com teorias do que com disciplinas ou currículos que dizia deveriam ser ultrapassados. Insistia em que os alunos buscassem fora de seu currículo outros conhecimentos, na educação principalmente. Para o ato pedagógico concorrem muitas ciências. Além disso, ele trabalhava ao mesmo tempo também com várias perspectivas teóricas: a do militante político, do filósofo da libertação, do cientista, do intelectual, do revolucionário, etc.

Nos últimos anos, ele estava programando uma série de vídeos para possibilitar o acesso ao conhecimento a um maior número de pessoas. Não se aprende tudo na escola, continuava insistindo. A TV, o vídeo e o computador podem ser ferramentas preciosas para as camadas populares. Mas precisamos aprender a ser emissores, e não apenas receptores de idéias. Prezava a cultura midiática. Ela pode ser tanto um complemento do que aprendemos na escola como também um motor do conhecimento. Ela nos pode despertar para certos temas geradores que o saber escolar ignora ou valoriza pouco, que podem ser, por exemplo, de um lado, a pobreza e a violência, e, de outro, a solidariedade e a interculturalidade. Os meios de comunicação mais modernos exploram a sensibilidade. Ora, é verdade que só aprendemos o que sentimos profundamente. A mídia pode sensibilizar-nos e a escola pode partir desta sensibilização para ir além. Tanto a criança da classe média quanto a criança das classes populares estão igualmente expostas à cultura

mediática. Nisso elas competem em igualdade de condições. Não é o caso da cultura escolar. A criança das classes populares não encontra na escola uma continuidade da sua cultura familiar como a criança das classes médias, que dispõe de um ambiente letrado em casa. A escola e o vídeo são espaços diferentes de aprendizagem e não-antagônicos.

Qual é o legado que Paulo Freire nos está deixando?

Em primeiro lugar, ele nos deixou sua vida, uma riga biografia. Paulo nos encantou com a sua ternura, sua doçura, seu carisma, sua coerência, seu compromisso, sua seriedade. Suas palavras e suas ações foram palavras e ações de luta por um mundo “menos feio, menos malvado, menos desumano”. Ao lado do amor e da esperança, ele também nos deixou um legado de indignação diante da injustiça. Diante dela, dizia que não podemos “adocicar” nossas palavras.

Além do testemunho de uma vida de compromisso com a causa dos oprimidos, ele nos deixou uma imensa obra, estampada em muitas edições de seus livros, em artigos e vídeos espalhados pelo mundo. Nela se encontra uma pedagogia revolucionária. A pedagogia conservadora humilha o aluno. A pedagogia freireana, a “pedagogia do diálogo”, deu dignidade a ele, respeitando o educando e colocando o professor ao lado dele — com a tarefa de orientar e dirigir o processo educativo — como um ser que também busca. Como o aluno, o professor é também um aprendiz... Esse é o legado de Freire. No desenvolvimento da sua teoria da educação, Paulo Freire conseguiu, de um lado, desmistificar os sonhos do pedagogismo dos anos 60, que, pelo menos na América Latina, sustentava a tese de que a escola tudo podia, e, de outro lado, conseguiu superar o pessimismo dos anos 70, para o qual a escola era meramente reprodutora do *status quo*. Fazendo isso — superando o pedagogismo ingênuo e o pessimismo negativista —, conseguiu manter-se fiel à utopia, sonhando sonhos possíveis. Fazer hoje o possível de hoje para amanhã fazer o impossível de hoje.

Em março de 1997, um grupo de jovens de Brasília ateou fogo e matou um índio pataxó. Paulo Freire ficou muito impressionado com este horror. E se perguntava por que chegamos a tamanha barbárie. As causas são múltiplas: há a mídia, a escola, a sociedade... todos somos responsáveis. Mas há a impunidade que permite, sobretudo as classes poderosas, fazer quase tudo o que quiserem sem ser punidas. Raramente são punidas. Poucos são os ricos que estão nas cadeias. Por isso, precisamos dizer “não pode” sem ter medo de sermos antidemocráticos. Há o que pode e o que não pode se feito. Diante da injustiça, da impunidade e da barbárie, precisamos de uma pedagogia da indignação. Dizer “não” provoca conhecimento. O “não” desacomoda, incomoda, desinstala. Obriga-nos a pesquisar. Dizer “não” é afirmar-se como “eu”. É buscar a ética, é valor, é postura. Paulo Freire nos falava com frequência de uma pedagogia da rebeldia.

Um tema que Paulo Freire estava desenvolvendo nos últimos tempos era o que chamamos no instituto de Ecopedagogia. Paulo Freire dizia que precisávamos reler Ivan Illich e Herbert McLuhan com a compreensão que temos hoje da tecnologia, mas também com uma nova ética. Como diz o filósofo e teólogo Leonardo Boff, “a justiça não pode ser apenas social: precisa ser sócio-cósmica”.

Paulo Freire nos falava da necessidade de criar vínculos, da amizade, das relações sociais e humanas e, na sua última entrevista (16 de abril), afirmava que “gostaria de ser lembrado como aquele que amou as plantas, os animais, os homens e as mulheres, a terra...” Em seu livro *À Sombra desta Mangueira*, ele valorizava justamente essas “felicidades gratuitas” — como disse o seu prefaciador Ladislau Dowbord —, felicidades oferecidas pela natureza, contra as “felicidades vendidas e compradas”, com a infinidade de brinquedos eletrônicos, oferecidas pelo capitalismo neoliberal. Uma pedagogia libertadora precisa criar novas vivências solidárias, precisa criar novas relações sociais e humanas, não só transmitir conteúdos.

Para finalizar, gostaria de realçar o significado das muitas homenagens a Paulo Freire que estão acontecendo no mundo. Para que elas tenham um sentido transformador, elas não devem simplificar ou mitificar Paulo Freire. No caso de uma obra tão complexa quanto a de Paulo Freire, há sempre o perigo da simplificação. Ela pode consistir, por exemplo, na escolha de uma frase, de uma passagem ou de um pensamento dele que mais nos agrada e tomá-lo como uma verdade absoluta sem contextualizá-la. Nada menos freireano do que isso. Paulo Freire escreveu muito e é possível tomar certas passagens sem contextualizá-las. Cada uma de suas passagens precisa não apenas ser lida dentro do contexto no qual ele a escreveu, mas no contexto mais amplo de toda a sua obra. Apropriar-se da grandeza do seu legado, não devemos mitificá-lo ou a sua obra, mas seguir o seu exemplo.

Paulo Freire foi um ser humano completo. Doce guerreiro das palavras, visionário, acreditava na importância da escola, do saber, da palavra, da cultura, do educador. Confessou, certa vez, que “não tinha vergonha de ser professor”. Como um plantador do futuro, ele sempre será lembrado porque nos deixou raízes, asas e sonhos como herança. Como criador de espíritos, a melhor maneira de homenageá-lo é reinventá-lo. Não copiá-lo. É levar adiante o esforço de uma educação com uma nova qualidade para todos. Essa nova qualidade não será medida pela quantidade absorvida de conteúdos técnico-científicos apenas, mas, pela produção de um tipo novo de conhecimento, “molhado de existência” e de história, um conhecimento que deve ser, acima de tudo, uma ferramenta de mudança das condições de vida daqueles que não têm acesso à existência plena. Ele nos deixou teorias e exemplos que nos podem levar muito além de onde estamos hoje. Como disse um professor, logo que ouviu falar de seu falecimento, “ele nos deixou mais pobres porque partiu, mas estamos mais ricos porque ele existiu”.

Trata-se agora de dar continuidade a seu legado. Mas o que significa dar continuidade à obra de Freire?

Dar continuidade a Freire não significa tratá-lo como um “Totem”, ao qual não se pode tocar, mas se deve apenas adorar: não significa também tratá-lo como um “guru”, que deve ser seguido por discípulos, sem questioná-lo. Nada menos freireano do que esta idéia. Paulo Freire foi, sobretudo, um criador de espíritos. Por isso, deve ser tratado como um grande educador popular. Adorar Freire como

um totem, significa destruir Freire como educador, portanto não devemos repetir Freire, mas "reinventá-lo", como ele mesmo dizia. Para esta tarefa, não designou esta ou aquela pessoa ou instituição. Esta tarefa ele deixou a todos nós, tão claramente expressa já no *Pedagogia do Oprimido*, quando o dedicou "aos esfarrapados do mundo, e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam".

2

Descentralizando a Pedagogia

Alfabetização Crítica, Resistência e Política da Memória¹

Peter McLaren e Tomaz Tadeu da Silva

É uma pressuposição comum, tanto nos Estados Unidos quanto no Brasil, que os/as educadores/educadoras estejam cada vez mais hesitantes com relação ao sistema educacional; no entanto, está-se tornando cada vez mais difícil, se não impossível, para eles/elas ignorarem — em seu mais opróbrio senso — as relações que prevalecem entre a regra e a prática educacional, entre discursos e conseqüentes economias simbólicas que ajudam a constituí-los e a oclusão das questões de raça, classe, gênero e subjetividade da esfera do que se tem anunciado como a atual "crise de educação". De fato, não é exagero descrever a presente conjuntura histórica como perigosa e desafiante: como um tempo de decepção política e desonestidade; um tempo de instabilidade moral e injustiça social e, ainda, um tempo quando novas possibilidades e qualificações apresentam-se como uma forma de reverter e, talvez mesmo, de transformar a direção dos governos que, na última década, têm testemunhado a atenuação constante da democracia. Em resumo, estamos enfrentando uma mistura de otimismo e profunda angústia de uma modernidade desencantadora e o início de um presságio de uma época pós-moderna de paradigmas de mudança, fronteiras degeneradoras e um aumento contestável de dicotomias próprias do pensamento.

A atual conjuntura histórica tornou-se um lugar onde hibridizações grotescas e sublimes de nossos mundos sociais e as identidades competem pelo espaço político aberto pela erosão da certeza e falência (e impossibilidade) do humanismo liberal. Nessa conjuntura, a identidade tornou-se anexada pelas indústrias e propagandas de marketing e a extrapolação niilista da imagem da produção de massa oferece os referentes fundamentais para estruturar e "promover" agência humana.

O teatro do terror do capitalismo global continua a delinear a imaginação social tanto do primeiro quanto do terceiro mundo com sua lógica insípida colonizadora e sua política de produção de desilusão do desejo. Sua mudança do capitalismo organizado para o desorganizado (pós-fordismo no ocidente) tem sido acompanhado por um otimismo superficial, uma grandiosa banalidade e vulgaridade, uma crescente necessidade pela produção de prazer autônomo e uma crescente indiferença às questões de classe e de opressão cultural. A arena geopolítica do mundo, com seus coeficientes industriais e corporativistas e a constante invasão de multinacionais, está produzindo não apenas um monopólio sobre a informação, mas o que poderia ser chamado de impérios da consciência — regimes que estruturam nossos desejos transculturalmente.

É dentro de tais impérios de consciência (produzidos, em parte, pela raça global para propriedade da indústria da mídia por uma meia dúzia de “lordes da vila global”) que o significado de alfabetização é considerado sobre uma nova condição e importância (veja Bagdikian, 1989). Nessa conjuntura histórica — uma conjuntura na qual as taxas de analfabetismo nos Estados Unidos e no Brasil estão aumentando em proporções alarmantes, e a vida cultural diária em mais e mais países está testemunhando um vôo pós-moderno oriundo do significado histórico —, a produção de alfabetizações é considerada de crescente importância.

Este capítulo examina o relacionamento entre linguagem, experiência, memória e o desenvolvimento de agência humana. Ele o faz no contexto de explorar o trabalho recente em áreas de alfabetização crítica e pedagogia crítica e para repensar o projeto de alfabetização nos contextos educacionais ocidentais. Nossa discussão tem sua origem no trabalho de Paulo Freire, descrito numa recente entrevista com Carlos Alberto Torres (1990, p. 12) como “principal *animateur*” para inovação e mudança na segunda metade deste século. Em parte, este capítulo posiciona-se como uma releitura pós-estruturalista de Freire que, até certo ponto, reinventa o trabalho de Freire à luz de perspectivas seletivamente extraídas das posições contemporâneas da teoria crítica, tenta permanecer fiel aos contornos principais da problemática freireana. Mais especificamente, devemos evocar algumas discussões feministas e pós-estruturalistas recentes do relacionamento entre linguagem, experiência e memória para destacar as referências nas quais a perspectiva de Freire, sobre alfabetização, pode ser aprofundada.

Nosso argumento é que as pedagogias sempre produzem formas específicas de competências práticas — isto é, de alfabetização — que, em sua maioria, têm estado a serviço da cultura dominante. Isto ocorre através de caminhos particulares nos quais o conhecimento é diferencialmente inscrito no social, de tal forma que certas competências lingüísticas, formas de abordagem ética (Giroux, 1988) e as configurações políticas e ideológicas são privilegiadas sobre outras e apóiam um maior lucro dentro da ordem social mais ampla. Nosso argumento é que, se analisado com cuidado, o trabalho de Freire pode capacitar os professores a adquirirem uma maior aquisição sobre formas de prática crítica que possa servir para interrogar, desestabilizar e desorganizar as estratégias dominantes de poder e as relações de poder-conhecimento e, fazendo isso, visualizarem um meio de

listar a pedagogia na construção de um espaço contestador, no qual a democracia radical e plural possa começar a ter raízes.

Devemos começar fazendo referência a uma preocupação que é oriunda da premissa pós-estruturalista: especificamente, esta teoria é uma forma de prática que envolve o curso da experiência, da linguagem e do poder. Na tentativa de compreender como o conhecimento é produzido, uma pessoa não pode simplesmente dar prioridade à experiência sem levar em consideração como a experiência é estruturada e como o poder é produzido através da linguagem, independente do fato dessa linguagem referir-se a um tablóide editorial, a um dialeto local ou a análises da cultura popular por teóricos críticos. De forma similar, uma pessoa não pode simplesmente privilegiar a linguagem, porque a ideologia é viva não apenas através da linguagem, mas também através da experiência; isto é, através de formas discursivas, não-discursivas e extratextuais do saber do corpo (de Certeau, 1984; McLaren, 1988).

A experiência considera os eventos que nós encontramos, as práticas sociais nas quais nos engajamos, as escolhas que fazemos e os acidentes de história que nos acontecem. Por exemplo, ler sobre racismo e opressão não é a mesma coisa que viver como suas vítimas. Uma consideração maior para o desenvolvimento de conhecimento contextual e crítico é afirmar as experiências dos alunos/das alunas ao ponto de que suas vozes sejam reconhecidas como uma parte importante do diálogo; mas afirmar as vozes dos alunos/das alunas não significa necessariamente que os educadores/as educadoras deveriam considerar o significado que os alunos/as alunas dão às suas experiências de forma aparente, como se a experiência falasse romanticamente ou mesmo tragicamente por si mesma. A tarefa do educador/da educadora é oferecer as condições para os indivíduos adquirirem uma linguagem que os capacitará a refletir sobre e delinear suas próprias experiências e, em certas instâncias, transformar tais experiências para o interesse de um projeto social mais amplo de responsabilidade social (Giroux e McLaren, 1989). Esta linguagem não é a linguagem do intelectual metropolitano ou dos padres ou de pós-vanguardistas, embora ela possa apropriar-se de suas percepções. É uma linguagem que opera criticamente, promovendo uma profunda afinidade para o sofrimento dos oprimidos contra sua luta por libertação, combatendo a experiência de senso comum contra o fragmento, interferindo com os códigos que confinam a vida cultural e evitam a reistorização e politização, perfurando a autoridade de cultura monumental e causando representações dominantes para jogar fora seus limites prescritos. Nas páginas a seguir, examinaremos estas questões em relação à perspectiva de Freire e seu desenvolvimento de alfabetização crítica.

Especificamente com referência ao debate atual sobre alfabetização e a luta com a academia sobre as normas, a posição de Freire evita uma tendência de ver o mundo em termos maniqueístas, como fechado por uma luta gigantesca entre formas de cultura altamente civilizadas e as forças contaminantes da cultura das massas. A abordagem de Freire para alfabetização é contra a posição de crítica, tal como a de Allan Bloom, de quem o livro *Closing of the American Mind* (1987) tem servido como um porrete em debates sobre o *curriculum* das artes liberais. Na nauseante elegância do paraíso intelectual de Bloom (que consiste de salões

vitorianos e bibliotecas de Tudor, povoadas por homens burgueses brancos e *belles-lettristes* das escolas aliadas e outros descendentes do europeu branco), o educador freireano enfrenta a intoxicação vertiginosa do colonialismo com uma tradição seletiva de produção de conhecimento em nossas escolas. No universo de Bloom, o pensador que transita na mágica e no ritualismo ou na perspectiva tóxica nietzschiana torna-se libertino e a imagem invertida do intelectual metropolitano altamente civilizado que lida com artefatos ideológicos. Em outras palavras, o conhecimento não cultivado das massas torna-se um não-conhecimento primitivo que serve como um condutor para a salvageria e o barbarismo — uma queda para o inferno, o outro negativo da razão.

Impérios de consciência colidem no teatro da mente de Bloom (de um lado a radiante alta cultura civilizada do Helenismo, da qual o próprio Bloom é um representante, e de outro, a escura, primitiva cultura das massas), na qual uma narrativa da fantasia divulgada que é comum para muitos homens acadêmicos burgueses e uma que a hegemonia da linguagem universalizada e eternizada e as tropas do colonizador torna mais fácil para fazer o *script*: a civilização euroamericana está mantendo a glória do selvagem a distância em nome da verdade. O trabalho de Freire oferece um desafio direto a esta perspectiva.

Numa época permeada por mecanismos globais de opressão, mesmo mais máquinas de costura de vigilância, o aumento brutal de estruturas de violência que cavam através da carne e da essência da vida diária e dentro do centro do que Raymond Williams chama de “consciência prática”, apenas para cavar mais ainda para o domínio do inconsciente, Freire exhibe coragem e um compromisso consistente com a liberdade e a justiça social. Desejamos enfatizar que o trabalho de Freire não pode ser adquirido ou apreciado, se ele for absorvido numa apologia celebradora ou abstraída por liberais de suas raízes sócio-políticas e geopolíticas para um método de fundamentos e epistemologia universal.

A distintiva contribuição de Freire ao pensamento social contemporâneo vai muito além de sua apropriação por educadores/educadoras liberais num inócuo pluralismo liberal. A política da diferença que subscreve a pedagogia freireana não localiza a identidade numa política centralizadora de consenso que deixa indivíduos funcionarem como ingênuos e servos obedientes do Estado, mas numa política de localização que os convida para serem delineadores ativos de suas próprias histórias (Freire, 1985). A posição de Freire não é crescente, no sentido de que ela simplesmente encoraja outras vozes a serem adicionadas ao menu das perspectivas culturais centrais na forma de um multiculturalismo enfraquecido. No sentido de que Freire “pensa das margens”, sua visão dos oprimidos não como grupos especiais etnocêntricos a serem adicionados ao pluralismo harmonioso preexistente, mas como oferecendo articulações válidas e legítimas da experiência diária (ângulos dialógicos), convida a uma comparação com o conceito de Bakhtin sobre a diversidade social e étnica (Stam, 1991). As experiências vividas de opressão dos grupos periféricos e marginalizados oferece a eles e a seus opressores um ponto de vantagem epistemológica na desconstrução das mistificações da ordem social dominante.

Para que a pedagogia crítica não seja encarada como forma de evangelizar ou anunciar sua chamada para libertação, como se ela fosse a única representação teórica dos oprimidos, os professores/as professoras deveriam dar aos oprimidos uma opção preferencial para desenvolverem sua própria linguagem de análise como um meio de interrogar as condições de sua própria opressão (devemos argumentar que tal análise é amplamente fundamentada na — mas não limitada a — experiência). Como o dialogismo de Bakhtin, a pedagogia de Freire não é unilateral, mas uma negociação recíproca e dialógica no sentido de que ambos os interlocutores (professor/professora e aluno/aluna) são modificados em qualquer troca dialógica (Stam, 1991).

O movimento de Freire para longe da pseudo-igualdade do pluralismo liberal é evidente em seu desafio para aprofundar nossa compreensão de como os indivíduos podem obter maior aquisição na agência social através da narração de seus desejos, através de nomear suas próprias histórias e através de requerer o poder necessário para resistir à sua subalternidade imposta e mudar os efeitos do poder social. Por quase duas décadas, o trabalho de Freire tem sido empregado por professores/professoras, trabalhadores sociais, trabalhadores de alfabetização, teólogos e outros, para construir uma visão educacional na qual o desenvolvimento do ser e a transformação social vai de mão em mão na luta por justiça social.

Talvez, mais do que qualquer outro educador neste século, Freire tenha nos revelado que práticas de alfabetização são práticas de poder. Como uma prática ou ato de poder, a alfabetização pode servir para ligar a esperança à possibilidade através do desenvolvimento de várias formas de resistir à política de opressão para que um mundo qualitativamente melhor possa ser invocado, batalhado e, eventualmente, compreendido; ou, por outro lado, a alfabetização serve como controle político que separa a esperança da possibilidade, limitando o desenvolvimento de um mundo menos aterrorizado pelo conflito entre grupos subordinados e grupos superiores, entre aqueles que têm e aqueles que estão famintos, entre aqueles que necessitam de muito pouco e aqueles que estão em graves necessidades das coisas essenciais da vida (Lankshear, 1987).

O primeiro tipo de alfabetização refere-se ao julgamento da hegemonia cultural prevalecente, no qual a palavra não é lida em detrimento do mundo e os espaços culturais da vida diária são compreendidos como sendo formados dentro de relações assimétricas de poder e privilégio, relações que necessitam ser derrotadas para a construção de uma sociedade mais igualitária e justa (cf. Freire e Macedo). O outro tipo de alfabetização refere-se àquela que é meramente funcional, que equipa a ideologia para relações sociais necrófilas de dominação, encorajando os indivíduos a formarem seus valores, política e leitura do mundo em imagens estáticas, produzidas no êxtase da máquina da cultura dominante. É uma alfabetização que falha em ver além da necrópolis do hipérbato de Baudrillard, na qual a resistência torna-se uma mera dublagem da mesma, na qual contestar a conformidade torna-se um ato de hiperconformidade (veja Hebdige, 1988, p. 209). É ao primeiro tipo, o tipo de alfabetização libertadora, que o trabalho de Freire é direcionado.

Toda linguagem, de acordo com Freire, trabalha para reproduzir formas dominantes de relacionamentos de poder, mas ela também carrega consigo os recursos para a crítica inerente, por dismantelar as estruturas de poder opressivo da ordem social e, também, por articular uma visão mais transformadora e libertadora do futuro. Freire torna claro que existe uma importante correlação entre avançar e aprofundar o projeto socialista democrático e nosso acesso aos discursos que encorajam a auto-reflexão sobre a ausência de letras e, opostamente, os significados irreconhecíveis e passivamente aceitos de nossa própria realidade e da realidade de nossos companheiros humanos. Freire argumenta que precisamos compreender os contextos históricos, as práticas sociais, as formas culturais e as ideologias que dão a estes discursos delineamento e significado. Freire nos ensina que as contradições na ordem social têm paralelos na experiência individual e que os educadores/as educadoras que trabalham pela libertação devem restaurar a relação política entre a pedagogia e a linguagem da vida diária. Considerando que todas as práticas pedagógicas são constituídas dentro de regimes de verdade, de normas prevalecentes e de arranjos de normatizações sociais, as importantes questões para os educadores/as educadoras passam a ser: Quais as formas pedagógicas que permitem emancipação das potencialidades humanas e quais são as estruturas institucionais que deveriam tomar parte para que tais capacidades humanas possam desenvolver-se politicamente, desimpedidas tanto na sala de aula como na sociedade (veja Simon, 1987)?

Como agentes sociais, estamos geopoliticamente arrumados pelas alfabetizações dominantes. Por exemplo, Enrique Dussel (1980) afirmou que o *ego cogito* cartesiano, que fundamenta a voz subjetiva dos sujeitos do primeiro mundo, goza de um legado imperial do qual "eu conquisto" e "eu derroto" para "eu escravizo". Ele afirma que a ontologia que justifica os impérios do centro (i.e., Inglaterra, Alemanha, França e Estados Unidos) e as ideologias que dão a eles uma "boa consciência" são carregadas das subjetividades do colonizador, do opressor que é inconsciente de seu *status* com relação ao "outro".

Recusando a ilusão modernista do ser como auto-aderente, autoposicionado, auto-explicado, não-diferencial, auto-idêntico e monocêntrico, Freire assume a posição de que o ser é constituído dialeticamente dentro da linguagem e da ação social e é capaz de exercitar uma consciência crítica. Apesar da subjetividade humana não ser um irreduzível nexo de ação, de desejo, crença e intenção, os indivíduos podem ainda assumir a posição de "antagonistas contrários" para o sistema educacional e seu papel como um meio cultural para aceitação, passividade, reconciliação, resignação e acomodação. Sob influência da pedagogia de Freire, os indivíduos são vistos como capazes de formar uma práxis de libertação. A práxis libertadora torna conhecido que, mesmo que o conhecimento seja implantado, situado, construído e temporal, ele pode ainda estabelecer as condições necessárias para a emancipação, ainda que essas condições sejam contingentes, parciais e provisórias.

A práxis libertadora não é a criatura da razão sozinha, mas é um certo tipo de processo racional fundamentado como parte da ação tanto no mundo como

sobre o mundo. A pedagogia freireana torna claro que teoria e prática trabalham em harmonia, são mutuamente ensinadas e juntas constituem uma práxis dialética. O que faz esta perspectiva ser especialmente importante para os educadores/as educadoras é, precisamente, a revelação de que é fútil e contra-producente para professores/professoras verem a pedagogia crítica como essencialmente um exercício teórico, primariamente descritivo. Interpretando a teoria como uma forma de prática intrínseca à atividade social humana e a oposição implícita entre teoria e prática como sendo eminentemente contextual, o trabalho de Freire tem ilustrado de forma consistente como teoria e prática estão sempre juntas e unidas no ato dialético e político do saber. Como Freire (no prelo) observa, "há uma politicidade de educação, do mesmo modo há uma educabilidade do que é político; isto é o mesmo que dizer que há uma natureza política para educação exatamente como há uma natureza pedagógica para o ato político". O radicalismo de Freire, como Robert Mackie (1981, 97) afirma, não é sectário, mas construído sobre a *conscientização*. Neste sentido, Freire (1972a, p. 53) escreve que "consciência de e ação sobre realidade são, portanto, inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual as pessoas tornam-se seres de relação".

Seguindo a tradição de Hegel, Marx e Dewey, Freire enfatiza a intencionalidade individual e coletiva ou agência como uma pré-condição para saber. De acordo com Henry Giroux (1987), isto "inclui uma visão de agência humana na qual a produção de significado toma lugar no diálogo e na interação que consitui mutuamente a relação dialógica entre as subjetividades humanas e o mundo objetivo" (p. 11). Dessa perspectiva, o modo burguês de subjetividade que privilegia a experiência privada e interna e que valoriza a alta cultura é rejeitado em favor da compreensão de vários tipos de segmentarismos, os quais dividem a vida social e os níveis concatenados e as inter-relações arborescentes de poder que criam antagonismos e contradições de experiência social ordinária e mundana.

Freire poderia ser cobrado por colocar a realidade como relacional, mas isto é dificilmente a mesma coisa de rotulá-lo como um relativista. A distinção é importante de se fazer. Freire não considera que todas as idéias tenham o mesmo mérito, mas, ao contrário, argumenta que elas devem ser compreendidas contextualmente como sendo discursos versados histórica e culturalmente que são sujeitos para a mediação das forças da produção material e simbólica — parte do que Giroux (1987) chama de "natureza relacional de como o significado é produzido; isto é, a interseção de subjetividades, objetos e práticas sociais dentro de específicas relações de poder" (p. 11). Neste sentido, Freire considera o conhecimento não através da lógica atomizada e das explanações positivistas/empíricas transmitidas pelo pensamento do Iluminismo, mas como ocupando sempre uma tensão entre o específico e o universal. A posição de Freire sobre conhecimento é quase claramente pós-cartesiana: não podemos esconder a inerência da palavra *em*, sua constituição *de* e seu ingresso *para* o mundo. Esta é uma posição que, ao invés de revitalizar a objetividade da eficácia do conhecimento,

fundamenta sua insinuação no interesse humano, no poder social e na bruta facção da dor e do prazer diários. O sujeito e o objeto do conhecimento são coexistentes.

De acordo com Freire, o ato de saber é uma ação reflexiva; o ato toma a forma de uma ação transformadora sobre o mundo e através dele, não uma acomodação ao mundo. O saber dialógico sempre mostra, de forma problemática, um indivíduo ou circunstâncias existenciais do grupo em relação ao contexto sócio-político mais amplo. Enquanto é verdade que o trabalho de Freire preocupa-se com a transformação do ser, fundamentado como é no conceito de intencionalidade e desejo consciente, é igualmente verdade que também preocupa-se em si mesmo com a transformação social, assumindo como referente central a reconstrução e a reconstituição das organizações estruturais da ordem social existente. Dadas essas duas faces do trabalho de Freire, é fácil ver por que, para Freire, a reflexão crítica não pode ocorrer em isolamento anti-séptico do mundo dos outros, removido da esfera pública.

A reflexão crítica é um ato social de saber fundamentado numa arena pública, como uma forma de fortalecimento social e coletivo. Refletir criticamente não é alguma coisa que pode ser atingida no isolamento dos outros, porque isso meramente valoriza a transformação pessoal ou o fortalecimento às custas do fazer e refazer a história coletivamente com e para os outros. A história pessoal é sempre envolvida em formas sociais que são parte de nosso presente cultural coletivo, e eles sempre possuem um débito ideológico — sendo bom ou mau — com o passado.

A reflexão crítica ou dialógica é parte de um longo processo político e histórico, uma batalha recompensada como agente das classes periféricas e miseráveis que buscam liberdade da hegemonia cultural e moral da cultura dominante. Liberdade, no senso freireano do termo, significa desmascarar os mecanismos sociais e culturais de poder como uma base para o engajamento numa ação emancipatória. Freire reconhece, assim como Foucault, que a distinção entre verdade e poder necessita ser indistinta e que o poder sócio-cultural é uma espada de dois gumes, que pode servir aos ligamentos de dominação e pode também ser usada pelos opressores. Mesmo quando confrontado, tal poder pode ser perigoso, porque ele pode mascarar ou camuflar seus próprios meios de operação.

A concepção de alfabetização de Freire envolve o reconhecimento e a compreensão tanto da frequência quanto dos meios pelos quais amplos números de grupos marginalizados recusam ser absorvidos nas articulações hegemônicas da cultura dominante e tornarem-se corpos dóceis separados dos processos fortalecedores. Nesse caso, as formas dominantes de alfabetização servem como um processo de colonização, considerando que o analfabetismo frequentemente sinaliza um ato resistente de recusar, como Giroux (1987) escreve, “aprender os códigos específicos e as competências autorizadas pela visão da cultura dominante de alfabetização” (p. 13).

O diálogo crítico é um processo ao qual Shor e Freire (1987, p. 104) referem-se como “pedagogia situada” — discurso e reciprocidade colaboradores nos quais

o pensamento, a ação e a reflexão combinam-se numa ação iluminada e compromissada para dismantelar e contrariar as estruturas hegemônicas que apóiam a opressão. Nesse sentido, alunos e alunas podem tomar seus lugares como atores sociais no drama social de transformação crítica tanto do ser como social e do social como ser. Isto sugere que a transformação do ser não pode ocorrer sem a transformação social ou estrutural e que a última não pode ocorrer, a menos que os indivíduos sejam capazes tanto de compreender quanto de trabalhar contra suas implicações pessoais no processo de repressão social.

Devemos enfatizar, no entanto, que Freire não iguala consciência revolucionária com atingir o potencial humano através do diálogo; isto é, através da construção de uma nova semiótica social ou uma mudança monumental no que Voloshinov (1973) chama de “ideologia comportamental” (que faria Freire ficar vulnerável aos ataques de mero reformismo ou pedagogismo); a consciência revolucionária não apenas envolve mudança em formas de subjetividade, mas também mudança estrutural na ordem social. Isto pode ser atingido tanto na área de práticas de significado como através de desafios políticos diretos às regras e instituições públicas opressivas.

O projeto de Freire ilumina a práxis essencial necessária para estabelecer uma alfabetização crítica nas salas de aula e para contestar ativamente os arranjos de poder que estruturam as políticas diárias. A linguagem é compreendida como algo que não nos dá acesso transparente à realidade ou como um meio de construir, ao invés de descobrir, o significado. Conseqüentemente, o conhecimento não é uma realidade escondida que pode ser revelada através da abertura da linguagem.

A linguagem possui um papel constituinte na construção social da realidade. Se o conhecimento é inseparável da linguagem, que dá ao conhecimento o nascimento, então isso mostra à razão que a linguagem não é simplesmente realidade encarnada sem implicar-se em relações de poder — geralmente como um sistema totalizante situado na força do pensamento ocidental moderno, no qual estratégias interpretativas são empregadas para categorizar e classificar a forma que “nós” compreendemos as práticas sociais e culturais “deles”. Em outras palavras, a linguagem é mais do que um sistema arbitrário de diferenças no qual o significado é garantido pelo sistema lingüístico em si mesmo e os valores dados às práticas do significado dentro de comunidades lingüísticas particulares. Não há acesso privilegiado ao significado de descobrir o código mestre que explica como os elementos do texto social funcionam juntos — o inalterável elemento coesivo central de significantes, que são ditos constituintes da cultura (o que não significa afirmar que não existe acesso à realidade extratextual, ou que a realidade é uma infinita suspensão ou deformação de significado numa regressão semiótica). Ao invés de conceder códigos a um *status* transcendental, os quais servem como referentes privilegiados que posicionam outros significados, Freire coloca maior ênfase no significado como um evento contestado, um terreno de luta no qual os indivíduos assumem, muitas vezes, posições conflitantes em relação às práticas de significado.

Leituras pós-estruturalistas complementam e ampliam a posição de Freire sobre a linguagem. Como sujeitos, somos sempre constituídos pela linguagem e não podemos ficar fora dela para refletir sobre como estamos posicionados nela. Estamos sempre já inscritos no sistema de diferenças que constituem a linguagem. Enquanto as estruturas da linguagem são ontologicamente dependentes em comunidades específicas de falantes, não há *a priori* regras de linguagem e as relações entre significantes e significados são arbitrárias *vis-à-vis* com outras línguas. Nós, efetivamente, seguimos as regras da língua como se elas fossem necessárias (Pheby, 1988). Como Keith Pheby afirma, o discurso é sempre finito, transitório e historicamente situado. Os signos são sempre habitados ou povoados por outros signos de significados:

Nenhum discurso, nem mesmo o discurso sobre a constituição da subjetividade, é inocente de motivo guardado. Todo discurso é intrinsecamente atado às condições políticas de uma cultura em qualquer ponto da história.

(Pheby, 1988, p. 63)

Enquanto tomando algumas liberdades ao posicionar o trabalho de Freire dentro de uma perspectiva pós-estruturalista, poder-se-ia argumentar que o significado para Freire não é a função do falante, porque os signos são apenas conhecidos no contexto de outros signos; os significados são sempre designados e não podem existir fora do mundo da língua. O significado é vivido dentro e através da materialidade do discurso como gestos lingüísticos que são construídos dentro e através dos corpos. A inscrição através da carne — “encarnação” (no sentido que esta metáfora é uma correlata de padrões de ação e interação corporal; veja Jackson, 1983 e McLaren, 1989) — é o assento do poder discursivo e do ato fundador de cultura. Freire observa o fato de que nós só podemos conhecer o real através dos regimes dos signos, através dos sistemas de representação que são historicamente vividos nos corpos sofridos e celebrados e são o resultado das lutas de classe, de raça e de gênero. O significado não consiste apenas em signos operando num contexto, mas também em lutas concretas sobre nomear a realidade. Os signos atuam ativamente no mundo material, mas seus movimentos e mudanças não são indeterminadas nem predeterminadas. Seus significados são contingentemente ativados no contexto pelas lutas específicas de material específico e pelas circunstâncias históricas envolvendo o trabalho humano, o sofrimento humano e a celebração humana. A realidade do sujeito significante não deslocou radicalmente a agência humana. Como tal, a agência histórica (como agimos *na e através da* história) não é alguma coisa que apenas acontece conosco ou que automaticamente adquirimos; ela não chega de forma acidental ou mesmo como premonição ou como um estágio de desenvolvimento maduro. A agência histórica é decididamente não-inevitável, nem é frívola.

Estamos utilizando o termo “agência histórica” aqui, porque as idéias de Freire são feitas dentro de um nexos interativo de *topoi* filosófico tal como o exílio,

a opressão, a luta, a história e a identidade (ou *topoi* de larga escala, tal como “as pessoas falam suas palavras”, “a biblioteca popular”, “o analfabetismo da alfabetização nos Estados Unidos”), no qual a luta para aliviar os oprimidos de seus aprisionamentos históricos é o *leitmotif* fundamental. O projeto de Freire, neste ponto, difere de muitos projetos pós-estruturalistas correntes, nos quais a advocacia crítica muitas vezes retrocede à forma do discurso de denunciar, ou é reduzida a um subtexto dentro de uma narrativa desconstrutivista mais ampla. Como agentes históricos, não somos idênticos, mesmo com ferramentas semióticas, tais como o pós-estruturalismo, os indivíduos não são capazes de abrir a caixa de Pandora da auto-identidade para possuírem acesso transparente a seus próprios interesses melhores — especialmente se os indivíduos forem mulheres e acharem-se definidas falocentricamente como fechadas, ausentes, outras — de acordo com o que o homem não é; ou se os indivíduos forem mulheres negras e também definidas pela norma invisível da branquira colonial.

De acordo com Freire, a agência histórica adquire sua fundamentação em atos emancipatórios, como, indivíduos desafiam a linguagem diária e as práticas sociais que os agentes sociais usam para dar delineamento e significado a seu mundo; é um processo contínuo, envolvendo o desenvolvimento de uma pluralidade de alfabetizações críticas. Tais alfabetizações pós-modernas podem auxiliar na formulação de posições alternativas do sujeito de que o agente multifacetado pode produzir alguma ação ética determinada que seja auto-reflexiva e criticamente contempladora. Em outras palavras, o/a agente crítico/crítica histórico/histórica precisa delinear autoconscientemente a direção de seu desejo e a determinação de lutar contra o declínio e a deformação do possível.

O diálogo emerge da pedagogia de Freire como uma opção real, prática para professores/professoras e alunos/alunas substituírem a abordagem tradicional autoritária baseada nas formas do racionalismo cartesiano. Em contraste com as afirmações da alfabetização funcional ou cultural de palpável presença do conhecimento, a abordagem de Freire enfatiza a dependência do conhecimento sobre os significados já existentes e altamente convencionalizados — sobre um sistema sócio-lingüístico ou “jogos de linguagem”. Quando uma pessoa lê o vasto corpus dos escritos de Freire, o ato de saber torna-se invariavelmente crítico, reflexivo e necessariamente incompleto, precisamente como é colocado ao serviço de desvendar os interesses que informam significados convencionalizados.

Paradoxalmente, é em sua incompletude que o conceito de conhecimento de Freire obtém sua força dialética. O conhecimento emancipatório nunca é realizado completamente, mas é continuamente sonhado, continuamente revivido e continuamente transformado no coração de nossas memórias, das bandeiras de nossa aspiração e da paixão de nossa luta. De forma similar, as palavras e os conceitos que fazem os nossos contornos diários de inteligibilidade são um resultado do material contínuo e das lutas discursivas dentro do domínio do signo (veja Voloshinov, 1973).

Porque Freire implicitamente reconhece que os discursos são sempre negociados de modo pragmático e ajustados através da diferença, estabelecer *a priori*

princípios universais com os quais configura-se objetivamente e de forma não-ambígua a prática pedagógica com autoridade ontológica é antagonista para a própria teoria de Freire sobre pedagogia e para os modos contemporâneos de práxis libertadora baseada nas perspectivas freireanas. A posição de Freire tem muito em comum com a discórdia contrapositivista encontrada na sociologia do conhecimento, na fenomenologia existencial e em certas áreas do pós-estruturalismo. Partindo desses pontos de vantagem, o conhecimento que aspira à condição de ciência empírica e que cai no enciclopedismo clássico, na lógica atomizada e na conceituação genérica de compreensão da lógica positivista trai o compromisso metateórico para dualizar categorias de significado e estratégias logocêntricas de identidade e hierarquização: em resumo, para uma tendência em direção à grande teoria. É precisamente contra tal grande teoria que o trabalho de Freire tem, gradualmente, tomado contorno e se desenvolvido.

O tratamento de Freire sobre a linguagem consiste de múltiplos elementos e é equipado para localizar as fontes de interesse e de prisão na reprodução das relações de raça, de classe e de gênero. Enquanto as formulações teóricas de Freire não são situadas formalmente dentro de trajetórias disciplinares do estruturalismo e pós-estruturalismo, elas muitas vezes apóiam certos avanços feitos dentro dessas perspectivas. Isto é especialmente verdade tanto quanto o fato de que o trabalho de Freire continuamente reconhece a relação entre linguagem, estrutura social e consciência, e afirma que o conhecimento e o significado são sempre *produzidos*, ao invés de expressos ou descobertos. Esta perspectiva dá ao recente trabalho de Freire uma afinidade com certas linhas de pós-estruturalismo (embora, como Stanley Aronowitz afirma em seu capítulo neste livro, Freire fala de certas limitações dentro do pós-estruturalismo, quando ele reconhece que os oprimidos são mais do que posições subjetivas constituídas discursivamente, mas, ao contrário, são subjetivamente produzidos pelos efeitos materiais das condições econômicas, sociais e psicológicas).

LINGUAGEM E POLÍTICA DA EXPERIÊNCIA

Devemos agora nos voltar para o tópico de linguagem e experiência para discutir uma situação particularmente problemática no trabalho de alguns/algumas educadores/educadoras influenciados/influenciadas por Freire. Nossa preocupação aqui é com certas abordagens que, como a de Freire, são fundamentadas na experiência dos alunos/das alunas. O problema aparece quando (como muitas vezes acontece) a experiência direta é considerada como falando por si mesma. Não é incomum confrontar um educador/uma educadora estilo freireano (ou deweyano) que insiste em privilegiar a experiência fria sobre a prática da teoria. No entanto, como Giroux (1985, p. xxi) indica, Freire nem romantiza a experiência nem falha em mostrar que ela é problemática.

Roger Simon e Donal Diplo (1986) destacam uma preocupação atual em pedagogia crítica, quando argumentam que os educadores/as educadoras devem

evitar o conservadorismo inerente em confirmar o que as pessoas já sabem. Com isso, eles querem dizer que a experiência nunca deveria ser celebrada de forma acrítica; as vozes dos/das estudantes devem ser afirmadas enquanto, simultaneamente, encorajadas a interrogar tais vozes. A experiência não fala por si mesma, mas é uma forma na qual os indivíduos confrontam a contingência do presente e a política da vida diária. Então, uma pessoa não deveria ignorar a importância da experiência não-discursiva; a experiência é uma compreensão construída lingüisticamente como uma interpretação sobre o tempo de um engajamento concreto específico com o mundo dos símbolos, das práticas sociais e das formas culturais.

Nenhuma experiência é pura e não-mediada. Como nós pensamos e falamos sobre nosso mundo através de linguagens e teorias particulares, podemos delinear nossa compreensão do porquê as coisas são do jeito que são, quais imagens "daquilo que ainda não é" são possíveis e desejáveis e quais as que necessitam ser feitas para as coisas serem diferentes. Por exemplo, E. L. Doctorow acredita que "um livro pode afetar a consciência — afetar a forma como as pessoas pensam e, portanto, a forma como agem. Os livros criam constituintes que têm seu próprio efeito sobre a história" (citado em Tremer, 1983, p. 43). Isto não sugere que um encontro físico, tal como ser atingido na cabeça pela polícia durante uma demonstração policial, não ensina diretamente a você alguma coisa (e escolhemos um exemplo oferecido por Myles Horton do *Highlander Center*, no Tennessee, que afirma que, quando era um homem jovem, sendo atingido na cabeça pela polícia durante a Parada do Dia de Maio, em New York, radicalizou profunda e permanentemente sua política) — ou não deixa uma experiência diretamente inscrita na memória da carne.

Estamos sugerindo que a forma de compreendermos tais encontros e respondermos a eles é determinada lingüisticamente de forma ampla, através de quaisquer discursos competidores que estejam disponíveis e com base em como esses discursos ressoam ideologicamente *com* e são afetivamente investidos *em* pelo indivíduo interpretando o evento. O bastão da polícia é transformado num significante de brutalidade do Estado; a sociedade escreve suas leis na carne do corpo — um processo que McLaren (1988) chama de "encarnação"² e que Certau (1984) chama de "intextuação".

Ao mesmo tempo, como corpos/sujeitos são inscritos dentro do corpo político, eles recebem a oferta de um número de posições subjetivas dominantes e subordinadas para assumir: vítima inocente, fatalidade do barbarismo do Estado, protestador sangüinário, mártir, lutador da liberdade. Ou, talvez, alguma nova posição subjetiva seja formada no processo, mas estas escolhas são feitas amplamente com base na economia afetiva e simbólica, na qual tal evento é situado, os discursos disponíveis, suas formações de leitura e o processo de seleção contraídos.

O ponto que estamos enfatizando aqui é que a linguagem de ensinar também serve muitas vezes como um texto coercivo, restringindo ou delineando a forma na qual tanto professores/professoras quanto alunos/alunas tornam sensual e

lingüística a significância de sua experiência. Para escapar de um liberalismo idealizado, que excessivas vezes força a personificação do patriarca sobre a subjetividade feminina, os professores/as professoras necessitam especialmente reconhecer o quanto suas próprias histórias pessoais, suas perspectivas ideológicas e as formas narrativas eurocêntricas e patriarcais (sem mencionar aqueles de seus/suas alunos/alunas) são fundamentados numa economia discursiva do capitalismo liberal. Queremos sugerir que os trabalhadores culturais necessitam reconhecer que o conhecimento e a compreensão que os/as estudantes são *impedidos/impedidas* de trazer para suas experiências é tão importante quanto o conhecimento e a compreensão que os/as estudantes são *autorizados/autorizadas* a narrar com respeito às suas experiências vividas. É importante, também, reconhecer que os/as estudantes podem rejeitar certas formas de conhecimento do adulto “profissional” como caracteristicamente invasoras de suas próprias identidades e significados.

Krystyna Pomorska (1980) escreve que a natureza da linguagem que usamos determina, no mínimo em parte, *como fazemos sentido de nossas experiências e o tipo de ação social que escolhemos nos engajar como um resultado de interpretar nossas experiências*. Isso também determina a extensão de possibilidades que temos para organizar nosso mundo social, para desenvolver novas formas de socialidade e, como professores/professoras, novas formas de pedagogia. Se a experiência for amplamente compreendida através da linguagem e se a linguagem delinear como vemos e agimos *com e sobre* o mundo, então a experiência em si mesma não garante verdade, porque ela é sempre aberta a interpretações conflitantes e contraditórias; isto é, nossa experiência não é alguma essência fixa ou fluida, ou alguma realidade concreta que existe antes da linguagem, esperando para ser refletida pela linguagem (Brown, 1987). Ao contrário, a experiência é amplamente constituída pela linguagem.

A experiência — “eventos e comportamentos ocorrendo durante formações sociais” (de Lauretis, 1987, p. 42) — é altamente criadora da subjetividade. Considerando que a linguagem nos capacita para interpretar nossa experiência, então a linguagem é também criadora da subjetividade; isto é, da compreensão consciente e inconsciente de uma pessoa. A subjetividade é constituída na linguagem, à proporção que, enquanto construímos a linguagem, somos simultaneamente construídos por ela. Linguagem e subjetividade são interanimadas, como William Gass escreve,

linguagem é... mais poderosa como *uma* experiência das coisas do que a experiência das coisas. Os signos são experiências mais potentes do que qualquer outra coisa, então quando uma pessoa está lidando com as coisas que realmente contam, então ela está lidando com palavras. Elas têm a realidade além das coisas que nomeiam.

(citado em Hutcheon, 1988, p. 149)

Notamos que a experiência não fala por si mesma, fora dos parâmetros da referência (discursos) associada com a linguagem que selecionamos ou *que é dada* para fazer sentido daquela experiência. Notamos, também, que a linguagem não pode nos dar um acesso sem problemas à forma real, digamos, uma perspectiva da visão de Deus que possa ver além do mundo do discurso social. A questão séria aqui é lidar com *as formas nas quais temos sido inseridos na linguagem, tanto como professores/professoras quanto como alunos/alunas*, e conectar estas formas com nossa presença em certas classes e localizações materiais, como também em certas raças e certos gêneros. Situarmo-nos no discurso reflexivamente — na linguagem — é historiar nosso papel como agentes sociais. *Se nós invocamos apenas aquelas idéias que já têm as palavras para expressar, então nossa presença na história permanece mais ou menos confortavelmente estática*. Parte do estado da crise é refletida na não-disponibilidade de posições do sujeito na qual alunos/alunas têm permissão de praticar formas de crítica radical fundamentadas por um compromisso de estabelecer uma ordem social mais democrática.

Enquanto a experiência é importante no ato de saber, ela é freqüentemente “cega”. Conseqüentemente, é na *interpretação* política da experiência que a existência torna-se “frutificante” (Eagleton, 1985-1986, p. 104). De um modo similar, Donald Morton e Mas’ud Zavarzadeh (1988, p. 163) atacam o conceito de experiência direta ou intuitiva, quando se presume que tal experiência é “transdiscursiva... livre de todos os impedimentos políticos, sociais, econômicos e lingüísticos.. [e fora]... do aspecto opaco da cultura”. A experiência não é “um saber não-mediado, intuitivo do corpo do mundo”. Ao contrário, eles citam Catherine Belsey (1983, p. 17), que argumenta que “a experiência em si mesma é a localização da ideologia, não a garantia da verdade”. A experiência é uma área constituinte e reguladora do conhecimento seletivo.

John Shotter (1989, p. 141) segue Wittgenstein, C. Wright Mills e Bakhtin (especialmente a noção do último sobre “direcionalidade”), ao afirmar que “a principal função da linguagem não é a representação das coisas no mundo, ou dar expressão exterior aos já formados pensamentos interiores, mas seu uso em criar e sustentar ordens sociais”. A experiência não fala por si mesma porque, como Shotter nota, todas as nossas experiências são controladas em termos que são compreendidos e legitimados dentro desta ordem” (p. 142). Se somos capazes de agir rotineiramente e de forma compreensível na ordem social, os requerimentos de nossa mídia diária de comunicação necessitam da reprodução de uma ordenação social dominante. Se a forma na qual falamos uns com os outros for pressionada, então “nossa experiência de nós mesmos será também pressionada” (p. 141); e queremos complementar aqui que a escolha de nossas ações dentro do mundo e sobre o mundo seriam qualitativamente afetadas. Shotter afirma que existe um grande arranjo de pressão sobre nós, como indivíduos, para sustentar nosso *status* e que isso significa que devemos nos expressar de formas aprovadas por outros — “que sentimos que nossa realidade deva ser de um certo tipo” (p. 141).

Estamos enfatizando o aspecto de que apenas certas linguagens (termos, vocabulários, narrativas, conceitos) são consideradas legítimas dentro das comu-

nidades de discursos usados por educadores/educadoras; e, muitas vezes, essas linguagens são aquelas de gerenciamento e eficiência técnica que falham em capturar adequadamente a complexidade da vida social.

Não estamos tentando sugerir que educadores/educadoras e estudantes deveriam conversar uns/umas com os/as outros/outras em códigos elaborados, mas que uma variedade de linguagens críticas deveriam estar disponíveis para os/as estudantes. É óbvio que eles deveriam aprender as limitações das linguagens críticas que estão disponíveis para ajudá-los/-las nas experiências diárias, nas formas de engajamento social e nos sentimentos de intuição. Deveríamos começar a explorar com maior acuidade como os significados e as articulações hegemônicas são manufaturados fora dos modos puramente discursivos e das ações dos agentes sociais (McLaren, 1989).

EXPERIÊNCIA DE GÊNERO: ESSENCIALISMO E ALÉM

Um ponto que desejamos enfatizar é que a experiência deve ser reconhecida como uma forma de política cultural que é sempre histórica e sexual (referente a gênero). Rejeitando o fracasso de Marcuse e Adorno para oferecerem uma análise da mulher como uma atriz social (porque eles consideram que a mulher é dominada tanto reconhecendo sua diferença como negligenciando-a), Patricia Jagentowicz Mills aponta a importância de articular a experiência da mulher. Ela escreve que

a experiência da mulher é encontrada nos traços de memória reformados através do processo de nomear. Embora nomear nunca possa capturar a condição ou qualidade de ser imediata da experiência — o que é articulado nunca é o mesmo que a experiência —, devemos nomear a experiência para compreendê-la; sem nomear, a experiência é simplesmente passada ou enfrentada. Quando conceitos são ligados à experiência e, então, a experiência é compreendida, não apenas experimentada/passada, estamos direcionados a uma redescoberta de filosofia como teoria crítica... O nomear da experiência da mulher... permanece silencioso nas relações entre a mulher e a auto-experiência de desejo da mulher. Neste sentido, a experiência da mulher é distorcida e rejeitada. A ausência de voz da mulher revela a reificação como silenciar. Dando voz à sua experiência, nomeando o não-nomeável para si mesma, a mulher desafia a reificação do nome através do silêncio e ela começa o projeto político.

(Mills, 1987, p. 207-208; grifo da autora)

Na visão de Mills, nem todas as formas dominantes de pensamento são ligadas à fonte de Leviathan de hormônios furiosos localizados na genitália masculina que, de acordo com algumas feministas radicais, delineiam biologicamente a lógica de dominação masculina; Mills também não sente que "o conteúdo

de conhecimento deve vir somente fora da experiência da mulher como uma zona santificada e de produção da verdade" (Cocks, 1988, p. 19). Enquanto é verdade que uma pedagogia da libertação que não atenda à especificidade da experiência — mas, de forma contrária, tente universalizar a experiência em termos de raça, classe e gênero — é condenada a trair a mulher, as minorias e os pobres, o que necessita ser enfatizado, para se escapar do essencialismo ingênuo, é a natureza que o discurso teórico trouxe para apoiar a especificidade sensual da experiência. Isto significa engajar discursos teóricos que não baseados na subordinação da mulher pelo homem, subordinação da razão da natureza, ou a marginalização e opressão do outro pelas narrativas patriarcais eurocêntricas do ser que dentro de nossa cultura corrente delinea, tão tendenciosamente, desejo e agência.

A experiência nunca é transparente para si mesma e sempre ocorre dentro de formas sociais particulares e culturais que têm sido produzidas dentro de relações específicas de poder e de regimes de discurso servindo a interesses particulares. Com referência específica à pedagogia feminista, Diana Fuss escreve:

O problema com posicionar a categoria de experiência como a base de uma pedagogia feminista é que o objeto de nossa investigação, a experiência feminina, nunca é unificada, universal e estável como presumimos ser... O apelo à experiência, como o teste último de todo conhecimento, meramente subentende o sujeito em sua fantasia de autonomia e controle. Crença na verdade de Experiência é, quando muito, uma produção ideológica como acreditar na experiência da Verdade.

(Fuss, 1989, p. 114)

Fuss nota que a "política da experiência" pode levar os indivíduos e grupos a colocarem em itens e ordenarem identidades e, nesse caso, certas considerações de diferença podem obstruir outras considerações e ilegítimá-las. Isso também pode levá-los a verem apenas parte da identidade do sujeito — como homem, como asiático, como lésbica, etc. Hierarquias de identidades são, algumas vezes, arrumadas dentro dos sujeitos falantes como entre eles (p. 116). A ordenação de identidades é usada como uma forma de autorizar os indivíduos a falarem ou desautorizá-los com base na premissa que "algumas essências são mais essenciais do que outras" (p. 116). Fuss também afirma que "o deslocamento antiessencialista da experiência não deve ser usado como uma forma conveniente de silenciar alunos/alunas, não importando como a experiência precária tem provado ser como uma base de epistemologia" (p. 117).

No entanto, Fuss necessita reconhecer como os/as alunos/alunas na sala de aula estão sempre já inscritos em sistemas institucionais, culturais e sociais de domínio, opressão e relações de poder/conhecimento que reificam e demonizam o outro em maneiras essencialistas. Como bell hooks (1989) afirma, o essencialismo ou a política da identidade não é algo que é apenas ou primariamente confundida pelos grupos marginais. O essencialismo é abusado muitas vezes por grupos dominantes, dos quais a subjetividade em formas culturais e práticas tanto

silenciam a diferença como ilegítima e desvalorizam as experiências personalizadas, as vozes do outro marginalizado.

Hoje as feministas enfrentam, muitas vezes, o dilema ou de aderir às doutrinas essencialistas ou perseguir a dissolução de lutas feministas em lutas localizadas, regionais, específicas, representando os interesses de determinadas mulheres (Grosz, 1989). A saída desse dilema, Elizabeth Grosz (1989) argumenta, vem do reconhecimento de que as feministas não necessitam considerar perspectivas universalistas e essencialistas da mesma forma que os patriarcas consideram. Poderíamos adicionar, a esta perspectiva, a observação de bell hooks (1991) de que os grupos marginalizados não deveriam ser os únicos grupos separados para práticas exclusivistas atribuídas ao essencialismo; apesar de tudo, os grupos dominantes empregam estratégias essencialistas que produzem comportamentos exclusivistas firmemente reforçados/apoiados pelas estruturas institucionalizadas de dominação que não as criticam ou checam. Enquanto é importante opor-se às práticas essencialistas que constroem identidades em formas exclusivistas e monolíticas, é importante não abandonar o poder de nomear a experiência de uma pessoa em formas que possam ajudar a formular teorias de experiência. A complexidade da experiência — por exemplo, o conhecimento de sofrimento que é muitas vezes inscrito nos corpos das pessoas marginalizadas — necessita ser engajada através do que bell hooks chama de “localizações múltiplas” e “paixão da lembrança”.

Gloria Anzaldúa fala da tarefa como sendo como aquela em que se tenta formular teorias marginais

que estão parcialmente fora e parcialmente dentro da moldura ocidental de referência (se isso é possível, teorias que projetam muitos “mundos”). Estamos articulando novas posições nesses “em-entre”, mundos de fronteiras de comunidades e academias étnicas, mundos feministas e de emprego. Em nossa literatura, questões sociais tais como raça, classe e diferença sexual são modificadas com a narrativa e os elementos poéticos de um texto, elementos nos quais a teoria é implantada. Em nossas teorias *mestiças* criamos novas categorias para aqueles de nós excluídos. Resgatamos e examinamos estéticas não-ocidentais, enquanto criticamos a estética ocidental; resgatamos e examinamos modos irracionais e ignoramos realidades, enquanto criticamos a realidade racional e consensual; resgatamos e examinamos linguagens indígenas, enquanto criticamos as linguagens da cultura dominante... Se temos sido silenciados e enfraquecidos por teorias, podemos também ser libertados e fortalecidos por teorias. (Anzaldúa, 1990, p. xxvi)

A teoria crítica de que fala o trabalho de Freire deve ser ampliada para possibilitar às mulheres, como também às minorias, emergirem como atrizes críticas e sociais no nível de luta e de transformação humana. Além disso, os delineamentos conceituais que têm a intenção de descobrir e transformar constru-

ções de subjetividade necessitam ser eliminadas de seus falocentrismo, eurocentrismo e ideologias masculinas.

Dentro das abordagens educacionais nos Estados Unidos, o privilégio de experiência sobre a teoria tem conduzido a uma celebração de realismo empírico, a um conhecimento imparcial e desinteressado e a uma recusa de reconhecer que todas as formas de análises são simultaneamente formas de advocacia. Tem-se perseguido o desenvolvimento de uma epistemologia na qual existe um estresse na validade e na medida quantitativa, uma violação analítica de descrição e exortação, uma separação temporal de conhecimento e desejo, a desconexão de análise e crítica social e a recusa de professores/professoras em narrarem suas próprias contingências ideológicas dentro das redes de relações de poder (Agger, 1989). Iris Marion Young (1990) observa que, como as particularidades sempre operam no contexto de ação social, o ideal de imparcialidade não apenas cria a dicotomia entre o universal e o particular, entre o público e o privado, entre razão e paixão, mas também proporciona funções ideológicas debilitadoras por mascarar as formas nas quais as perspectivas dominantes clamam por universalidade e justificam formas de dominação.

É importante que educadores/educadoras da metodologia freireana rejeitem o que Ben Agger nomeou de “pluralismo metodológico”. De acordo com Agger, o pluralismo metodológico considera que o mundo é realmente um todo — um terreno isento de ideologia e sublimamente absolvido de todo o interesse humano; um lugar onde não existem contradições com o ser —, mas pode ser lido diferentemente através de abordagens críticas diferentes. Em outras palavras, o mesmo mundo pode ser explicado diferentemente, isto é simplesmente uma questão dos coordenadores pessoais ontológicos dos educadores/das educadoras. Esta visão prevalece em muitos cursos de teoria social e literária que ensinam abordagens interpretativas diferentes (i.e., nova crítica, metaficção historiográfica, teoria literária marxista, poética pós-moderna). O problema de explicar o conhecimento através de variedade supostamente igual, mas com abordagens interpretativas diferentes, é que esta explicação muitas vezes “assume um singular, um simples mundo chamado diferentemente” e, portanto, “perde a constituição de escrever misturando uma teoria de ser e de explicação” (Agger, 1989, p. 315). O que Agger demonstra com tal visão aguçada é que, quando o educador/a educadora negligencia como o conhecimento tem sido historicamente produzido dentro de um nexo de relações de poder, a própria compreensão do mundo e de auto-referência então torna-se a base da crítica do educador/da educadora sobre o mundo social e, portanto, interpretações críticas da vida social podem ser rejeitadas e domesticadas e descartadas como versões enfraquecidas de outras formas de análises. Uma teoria social crítica, tal como a de Freire, pode tornar-se, nesta visão, apenas uma outra explicação sobre realidade e, presumivelmente, o professor/a professora, que está estabelecido/estabelecida numa área comumente aceita pela ideologia, pode evocar a alfabetização crítica como um item num *menu* inteiro de abordagens teóricas, numa versão *shopping-mall* da vida social e cultural. O pluralismo epistemológico é decididamente anti-Freire, porque isto opera

como uma forma de neopositivismo; isto é, uma ficção discursiva na qual a vida social está *sempre já* "pré-ontologicamente disponível" para o educador/a educadora, para usarem como um ambiente, um pano de fundo para leituras textuais do mundo.

Além disso, a posição centralizadora de dividir o mundo em currículo equilibrado, açambarcando posições conservadoras, liberais e críticas, realmente trabalha para usurpar a pesquisa crítica sob um liberalismo que coloca isto como um exemplo de "abertura" do sistema social. Dentro de tal lógica, mesmo as abordagens críticas podem tornar-se "ironicamente uma genuflexão para uma disciplina acrítica" (p. 316). Isto colabora para nada menos que a subordinação da advocacia para análise e do desejo para conhecimento.

É importante mencionar aqui que os educadores/as educadoras não ensinam apenas numa sala de aula, mas numa área de discursos competitivos que ajudam a estruturar um sistema multifacetado de relacionamentos humanos socialmente constituídos. A sala de aula como arena social não é simplesmente uma localização física na qual o aprendizado tem um lugar ou os vetores geopolíticos de poder cruzam o terreno cultural onde a pedagogia ocorre; a sala de aula é, também, a arena de corporificação do professor ou da professora na teoria/discurso e a disposição dele ou dela como um/uma teórico/teórica dentro de uma política específica de localização. A pedagogia crítica necessita reconhecer a complexidade de relações sociais e a própria posição determinada dos educadores/das educadoras dentro da realidade que ele ou ela está tentando descrever.

O *status* de professores como verdadeiros mensageiros da cultura da branca e da masculinidade comumente aceita instila neles uma inteligência imparcial e racional, reforça a idéia de que a lógica anedótica dos/das estudantes e o conhecimento local têm *status* menor, e confinam poder e verdade juntos de tal forma tanto para privilegiar quanto para normatizar relações existentes de poder. Isto apenas habitua os/as estudantes para a direção estabelecida de pedagogia e do regime cultural-político de verdade enfatizado pela cultura dominante. Isto também demonstra por que professores e estudantes necessitam entrar no encontro pedagógico "colaborativamente", ao invés de eliminar a diferença através do cálculo universal da análise objetiva desinteressada comumente aceita. Professores/professoras necessitam compartilhar com estudantes os discursos no trabalho que são delineadores das relações da sala de aula e como a própria biografia pessoal e intelectual dos professores/das professoras está contribuindo para eles/elas.

O modo analítico da pedagogia de Freire reconhece que as subjetividades são formadas em relações assimétricas de poder e os sujeitos históricos não são criados sincronicamente dentro das várias hierarquias de discursos, formas culturais e práticas sociais de acordo com a raça, a classe e a localização de gênero de uma pessoa na ordem social. Por exemplo, a subjetividade de uma mulher afro da classe trabalhadora é delineada através de discursos, práticas sociais e memórias culturais que são qualitativamente diferentes daqueles de uma mulher branca da classe média. Algumas vezes, as relações de gênero terão um lugar maior em

nosso projeto crítico de resistir e transformar a opressão. Outras vezes, raça e classe social serão mais proeminentes. A formação de raça, gênero e classe trabalham para produzir modos de subjetividade, mas não sempre de forma sincrônica (McCarthy, 1988).

A pedagogia crítica baseada nos princípios de Freire cria o que chamamos de arca de sonho social (McLaren, 1992); isto é, um fórum para compartilhar e engajar histórias de sofrimento, mas também para construir uma nova narrativa de esperança através do desenvolvimento de uma pedagogia capaz de unir aqueles dos quais a subordinação racial, de gênero e de classe parece ter excluído a possibilidade de uma luta ativa para a subjetividade emancipada. Engajar-se em uma pedagogia crítica é relembrar de que modo, como sujeitos, temos nos tornado desproporcionalmente constituídos dentro de regimes de discursos dominantes e de práticas sociais através das identidades de raça, classe e de gênero. O objetivo de tal recordação é livrarmo-nos ativamente da mistificação que resulta de vivermos não-refletidamente em tais discursos e na coerção material. A pedagogia crítica também é *sempre já* uma forma de sonho utópico. Aqui, queremos rejeitar a crítica padrão de pensamento utópico que reside na afirmativa ontológica de que a natureza das coisas é dada, na afirmativa regional de que utopia não é fundamentada no mundo real, na afirmativa psicológica de que saímos da realidade quando celebramos nos sonhos de perfeição acima dos limites da realidade diária (Hudson, 1982). A utopia de Freire não é a utopia de "subjetivismo incontrolado" ou "estados totalitários, psicológicos de adolescentes" que proporcionam "uma base ilusória para a ação humana" (veja Hudson, 1982, p. 50-51). O pensamento utópico de Freire é temporário, ao invés de categórico. Aceitar a utopia categoricamente é bloquear a visão de uma pessoa do futuro impresso. Um pensamento utópico temporário convida a uma constante promoção de alternativas para apresentar distribuições de poder em termos de raça, de classe, de gênero e de outros interesses (Dauenhauer, 1989). Esta utopia não apenas desmistifica o presente habilitando-nos a nos reconhecer a nós mesmos através de uma perspectiva crítica/histórica como, desproporcionalmente, opressores e oprimidos, mas esta utopia também carrega traços de possibilidade futura em sua reconstrução do momento presente. É neste sentido que a noção de Freire de que *a reflexão crítica pode ser comparada a uma forma de lembrança de redenção e sonho social*.

A pedagogia crítica deve servir como uma forma de crítica e também como um referente de esperança. Ela deve oferecer um meio para o/a não-pobre reconhecer seu privilégio para fazer alianças com o oprimido. As histórias de opressão e sofrimento devem ser recontadas, incluindo instâncias não mencionadas de dominação que tomam a forma de práticas institucionais e sociais, afirmativas universais para verdade, como também o racismo, o sexismo e o classicismo. As memórias de esperança também devem ser oferecidas para que se possa reafirmar a agência histórica do sujeito revolucionário.

A libertação é um processo infindo, que engloba mudança não apenas das condições materiais de opressão, mas também das condições psicológicas (veja Aronowitz, neste livro). De forma não surpreendente, os educadores/as educado-

ras liberais muitas vezes apóiam a significância política da libertação psicológica no trabalho de Freire para referirem-se a melhorar/consertar formas de aflição (nesse caso, dizendo que todos são oprimidos) e perdem a visão da preocupação de Freire com a realidade social patológica que produz formas estruturais de vitimação coletiva.

Seguindo a influência de Freire, torna-se tarefa da pedagogia convidar os/as alunos/alunas a engajarem-se nos significados discursivos e conceituais através dos quais eles/elas produzem as dimensões ideológicas de suas experiências, de suas memórias profundas, bloqueios psicológicos e investimentos passionais na vida diária e a relacionarem estes aspectos com as estruturas materiais e simbólicas de poder que operam no contexto mais amplo de vida social. Torna-se o desafio dos educadores/das educadoras críticos/críticas confrontar a autoridade do signifiante e o "vazio social" que isto tem produzido. Em alguns dos trabalhos realizados na análise freireana atual, ficamos com a impressão de que a experiência do aluno/da aluna deveria estar de acordo com o *status* de privilégio, muitas vezes com baixa consideração por desenvolver um vernáculo crítico fora da linguagem de análise que os/as estudantes e professores/professoras freqüentemente utilizam para mediar entre suas próprias realidades, entre as situações vividas dentro de suas próprias comunidades e entre suas localizações e posicionamentos ideológicos e materiais dentro da ordem social maior. Esta garantia de privilégio da experiência sobre a compreensão crítica trabalha contra as premissas das pedagogias freireanas e contra outras abordagens para a escolaridade.

Isso não significa que a escolha de linguagem e construções teóricas usadas para analisar a experiência não deveriam ser abertas ao debate, porque é importante que a linguagem particular da teoria que os educadores/as educadoras endossam seja, por exemplo, capaz de mover-se fora das repressões do vocabulário do "Em Nome do Pai" e, além disso, seja capaz de servir como um meio mais forte para as vozes das pessoas "de cor". Também se mantém inquestionável que a reflexão crítica requer uma linguagem que destaque a contingência e o caráter situado do discurso diário e que chame a subjetividade para o questionamento. A linguagem teórica deve ressimbolizar a vida social ordinária para proporcionar o benefício de seu supostamente inevitável aprisionamento nas relações existentes de poder e para localizar aberturas transformadoras. Isto nunca foi tão urgente quanto dentro da "cultura dominante" do capitalismo pós-fordista — que tem sido chamado de "condição pós-moderna".

Freire reconhece que não é suficiente reconhecer a linguagem como uma carregadora de interesses específicos; mais importante é o reconhecimento dos fins políticos que tais interesses servem no contexto da ordem social dominante. Ao mesmo tempo, Freire insiste que a linguagem crítica não serve como uma linguagem de imposição, como um vocabulário de doutrinação e de violência que posiciona indivíduos de uma tal forma que eles são feitos para olhar o mundo e onde estão nesse mundo da perspectiva do teórico branco eurocêntrico masculino.

O desenvolvimento de uma alfabetização crítica para descolonização global deve ser sempre sensível ao fato de que a indiscriminada adoção e translação de novos paradigmas teóricos talvez necessitem ser modificados devido ao contexto semântico que permeia a especificidade geopolítica de suas origens (Lash, 1990). Enquanto devemos situar problemáticamente o sexismo dos primeiros trabalhos escritos de Freire e seu paradigma falocêntrico de libertação no qual a liberdade e a experiência da maioria patriarcal são deflagrados, esta crítica do "estigma cego" de Freire — como bell hooks aponta — não deveria ofuscar suas valiosas percepções (veja hooks, neste volume).

É importante que os discursos de libertação não reflitam de forma não-problemática uma visão eurocêntrica, masculina da história; isto é, é importante que eles não endossem desqualificadamente um eixo de academicidade anglo-europeu. A teoria crítica, nos Estados Unidos em particular, deve perder seu caráter específico através da incorporação de outros discursos críticos das lutas de libertação; por exemplo, as contranarrativas da América Latina e África que quebram o time filosófico de conceitos e conquistam as oposições categóricas da lógica filosófica (veja Coste, 1989). Deve-se tomar cuidado ao apropriar tais discursos de forma que eles não recubram o colonialismo que contestam. Ao mesmo tempo, deve-se reconhecer que os conhecimentos africanos e latino-americanos são transculturais e não estão anti-septicamente livres das influências da ideologia e tecnologia ocidental.

A pedagogia de Freire é uma pedagogia que revela o consenso social como a diferença social despida em discursos de igualdade que escondem a face real da dominação por trás desse consenso. A interrogação de Freire dos limites desses discursos não transcende a cultura na qual eles estão permeados em forma de um sistema dogmático de pensamento ou crítica totalizante. Freire não necessita de um refúgio numa fortificação transcendental que está acima do terreno desordenado de luta concreta, história vivida e contradição, complexidade e paradoxo de enunciação na vida social contemporânea. No entanto, gostaríamos de enfatizar que, enquanto o trabalho de Freire está centrado em torno da tarefa de afirmar os conhecimentos locais dos indivíduos dentro da especificidade contextual de lutas particulares, a pedagogia de Freire não abandona o conceito de totalidade absoluta. Como Fred Jameson afirma:

Lutas locais... são efetivas apenas enquanto elas permanecem figuras de alegorias de alguma transformação sistemática mais ampla. A política tem que operar nos níveis micro e macro simultaneamente; uma restrição modesta para reformas locais dentro do sistema parece razoável, mas muitas vezes experimenta desmoralização politicamente.
(Jameson, 1989, p. 386)

George Lipsitz apóia esta idéia, argumentando que, enquanto a totalidade pode potencialmente fazer violência aos eventos específicos, uma rejeição de toda totalidade provavelmente iria

obscurer conexões reais, causas e relações — partindo a experiência comum em acidentes e em infinitas ações repetidas... [e que]... apenas através de legado colecionado das ações e das idéias humanas acumuladas podemos julgar as demandas para verdade e justiça de qualquer história.

(Lipsitz, 1990, p. 214)

Sem uma visão compartilhada de comunidade democrática, arriscamos endossar as lutas nas quais a política da diferença quebra-se em novas formas de separatismo. Como Steve Best (1989, p. 361) afirma, os pós-estruturalistas certamente desconstroem os todos essencialistas e repressivos; no entanto, ao fazê-lo, eles muitas vezes falham em perceber o quão repressiva e deficiente a valorização da diferença, da pluralidade e da fragmentação pode ser. Ele escreve:

O breve movimento da tirania do todo é a ditadura do fragmento... [e]... sem algum conceito positivo e normativo de totalidade para contrabalançar a ênfase pós-estruturalista/pós-moderna sobre diferença e descontinuidade, somos abandonados à continuidade do individualismo pluralista e da supremacia de valores competitivos sobre a vida comum. (Best, 1989, p. 361)

Best está correto ao sugerir que o que necessita ser abandonado são os usos redutivos de totalidade, e não o conceito de totalidade em si mesmo. De outra forma, arriscamos enfraquecer o conceito de esfera pública democrática³.

A compreensão de Freire sobre conhecimento é sempre uma criatura de limites culturais e fronteiras teóricas que podem auxiliar os educadores/as educadoras a reconhecerem como certas alfabetizações estão necessariamente envolvidas em particulares economias de verdade, valor e poder seletivos. O conhecimento é sempre indicador para o contexto do conhecedor e da coisa conhecida. Em outras palavras, o conhecimento está sempre envolvido em relações de poder e o poder é distribuído lateral e historicamente, que é o mesmo que dizer desigualmente, entre os grupos diferenciados por raça/etnia, gênero e classe. Se acreditarmos que a mente humana é essencialmente criativa e que as escolas deveriam estar na vocação de valorizar, aprofundar e desenvolver a criatividade pelo seu próprio bem, estaremos vulneráveis a privilegiar a “experiência criativa” como a parte central de uma prática transformadora. Isso, é claro, reflete os padrões burgueses e a harmonia petrificada de muitos programas de artes liberais. Mesmo se as escolas oferecessem oportunidades para os alunos/as alunas adquirirem conhecimento nos cinco modos de compreensão artística — auditiva, visual, verbal, etc. — estas formas de produção de conhecimento nunca seriam inocentes em si mesmas. A produção de conhecimento nas escolas sempre ocupa localizações específicas em relações de poder. Todas as formas de conhecimento — incluindo aquelas que dizemos ser criativas — são inseparavelmente ligadas a escolhas de avaliação. Tais escolhas necessitam ser vistas como práticas

sociais que são histórica e socialmente construídas; os educadores/as educadoras devem examinar as escolhas sociais e considerar o grau em que elas são libertadoras ou opressoras.

A CARNE DA MEMÓRIA E A LEMBRANÇA REDIMIDA

Freire enfatiza a importância de afirmar as histórias que os alunos/as alunas contam — histórias que são baseadas em suas próprias experiências. A importância das histórias dos alunos/das alunas não deveria ser ignorada pelos educadores/pelas educadoras, porque esta forma de “garantia” pode, eventualmente, servir como guia para a práxis libertadora.

As vozes dos/das estudantes são codificadas em histórias e nas descrições vividas de suas vidas, que são retiradas de suas experiências diárias. Cada sociedade tem seu tesouro de histórias. No entanto, Freire tem enfatizado que nem todas as histórias compartilham de um *status* similar e que há histórias desvalorizadas dentro das margens da sociedade. As histórias que os/as estudantes trazem para a sala de aula, muitas vezes, refletem o espírito da comunidade, se não sua memória coletiva, e também os silêncios que demonstram seu inconsciente reprimido. Tais histórias necessitam ser faladas, ouvidas e afirmadas, mas também criticadas quando personificam, muitas vezes de forma inconsciente, o racismo, o sexismo ou antagonismos que oprimem os outros. Como Giroux afirma:

Freire faz mais do que argumentar pela legitimação da cultura do oprimido. Ele também reconhece que tais experiências [culturais] são contraditórias por natureza e escondem não apenas potencialidades radicais como também as sedimentações de dominação. O poder cultural tem um movimento nesta instância e se refere à necessidade para trabalhar sobre as experiências que formam a vida do oprimido. Isso significa que tais experiências em suas variadas formas culturais devem ser descobertas criticamente para revelar tanto sua fortaleza quanto sua fraqueza. Além disso, isso significa que autocrítica é complementada em nome de uma pedagogia radical designada para descobrir e criticamente apropriar aqueles momentos emancipatórios no conhecimento e na experiência burguesa que oferecem as habilidades que os oprimidos necessitam para exercitar liderança na sociedade dominante.

(Giroux, 1985, p. xxiii)

As histórias ajudam-nos a lembrar e, também, a esquecer. Elas ajudam a delinear nossa realidade social mais pelo que elas excluem do que pelo que elas incluem. As narrativas oferecem os veículos discursivos para transformar o peso de saber num ato revolucionário de contar. Essas narrativas incluem as tropas magisteriais e narrativas mestras do império, como também as narrativas de

recusa, procurando por coordenadores de oposições binárias que consolidam o universo maniqueísta do tempo e do espaço europeu e as dinâmicas falo-militares da cidadania pós-moderna. De fato, fazer uma experiência tornar-se uma história é talvez o ato mais fundamental da compreensão humana. Terry Eagleton (1981, p. 72) nota que “nós não podemos pensar, agir ou desejar exceto em narrativas; é através da narrativa que o sujeito forja a corrente ‘sutura’ de significantes que garantem sua condição real de coesão da divisão suficiente da imaginação para agir”. Nossas histórias têm referentes, mas nosso acesso a eles tomam formas, significados e sentimentos textualizados — todos os quais se tornam narrativados. Dana Polan (1986, pp. 18-19) afirma que “a ideologia dominante... parece achar na estrutura narrativa uma forma promissora para a mediação dos conflitos sociais e sua resolução através do poder de cobertura da narrativa”. As estruturas que embasam a narrativa movem para o privilégio certas resoluções sobre outras, servindo ao que Jameson chama de “estratégias de contenção” (Polan, 1986, p. 19).

Enquanto as memórias podem potencialmente liberar o sujeito da história das sedimentações ideológicas da experiência, através da pressa de voar do pensamento reprimido oriundo do portão da inconsciência para, progressivamente, ampliar os horizontes da compreensão, é a narrativa ou história que dá o delineamento da memória e do significado; é claro, uma pessoa tem que reconhecer que pode haver alguns significados reprimidos pela estrutura da narrativa. Nem toda narrativa caberá perfeitamente numa narrativa-mestra européia ou nas “comunidades imaginadas” do modernismo — algumas colidirão contra as partículas da tradição logocêntrica.

Recordar *num modo crítico*, no entanto, significa, em termos freireanos, confrontar a amnésia social de gerações no vôo de suas próprias histórias coletivas — os conhecimentos subjugados dos grupos marginalizados, excluídos, fracos e miseráveis. Este processo tem, é óbvio, sido descrito por Foucault como uma forma de “contramemória” ou “a interação dos conhecimentos subjugados”. Em termos freireanos, a lembrança crítica deste tipo pode estabelecer os referentes éticos necessários para uma luta futura para mudança social. John O’Neill (1976, p. 4) nota apropriadamente que a “lembrança é o útero da liberdade... [e]... o corpo a infra-estrutura do conhecimento político e da ação”. A lembrança guarda “justiça para considerar e sustentar a esperança utópica que apóia o ser para liberdade e igualdade”. De forma parecida, Sharon Welch (1985) adota o termo “memórias perigosas” para descrever uma categoria de lembranças que serve tanto para descrever quanto para criticar histórias específicas de opressão e sofrimento humano frequentemente “não mencionadas e taticamente toleradas”. Não é apenas uma memória de exclusão e de conflito, mas também de liberdade e resistência, mesmo se tal resistência for muitas vezes contingente e estiver em perigo de ser obliterada (p. 39). As memórias perigosas têm a ver com reconhecer a história da subjetividade e com a promessa de libertação muitas vezes escondida. As memórias, às vezes, tomam forma de compromissos pré-teóricos, que são mais imediatos do que reflexivos. Isto, no entanto, não diminui a importância da

“reflexão crítica pelos intelectuais sobre a expressão simbólica e sobre a ação política daqueles que são oprimidos” (p. 43).

Podemos dar voz aos conhecimentos subjugados das pessoas oprimidas oferecendo estruturas que possibilitem aos oprimidos falarem por si mesmos. Desta forma, as revoltas dos conhecimentos subjugados oferecem não apenas novas formas de crítica, solidariedade e luta, mas também uma identificação mais profunda com o vitimado. Isto é o que Giroux (1987) diz quando se refere à alfabetização freireana como “lembrança libertadora”.

A lembrança crítica é algo mais do que simplesmente criar um espaço observador para que resíduos do passado sejam ativados. A lembrança crítica é um “motivo-força” historicamente ajustado, soprando através do esquecimento de toda reificação/alienação. Como Marcuse nos lembra:

A utopia autêntica é fundamentada em reminiscências... Esquecer o sofrimento e a alegria passados satisfazem a vida sob um princípio de realidade repressiva. Em contraste, a lembrança impulsiona a direção para a conquista do sofrimento e da permanência da alegria... O horizonte de história está ainda aberto e, se a lembrança do passado das coisas se tornasse um motivo-força na luta por mudar o mundo, a luta seria recompensada para uma revolução até esse momento suprimida nas prévias revoluções históricas.

(Marcuse, 1978, p. 73)

O conceito de memória convida-nos a outras considerações. Por exemplo, seguindo o emprego que Walter Adamson (1985) faz do termo, pode ser usado como um plano heurístico para nos colocar numa conversação mais profunda com a problemática de Freire. Adamson desenvolveu uma distinção muito iluminada entre o que ele chama de modos de “memorizar, memória e lembrança”.

Adamson associa o modo de memorizar com a idéia iluminista de uma faculdade mental ou memória através da qual os indivíduos procuram recordar ou recapturar o registro de eventos históricos “como eles realmente foram”. Memorizar, como um modo de realismo e de compreensão histórica, considera o passado histórico como sendo algo que já existe, como um artefato sócio-cultural esperando para ser descoberto. O modo de *memória* é um pouco diferente e é associado por Adamson ao idealismo do século XIX, que afirma que enquanto a memória pode não ser capaz de oferecer uma acurada (no sentido de factual) explicação da história, ela pode, no entanto, oferecer aos indivíduos uma explicação interpretativa do passado que é “melhor do que o passado compreendido em si mesmo”.

Lembrar é, de acordo com Adamson, o modo mais significativo em torno do qual uma pessoa pode estabelecer um projeto político emancipatório. Emergindo como uma quebra com a tradição histórica depois da Primeira Guerra Mundial, lembrar é para o modernismo e para o textualismo francês o que a memória é para o idealismo e o historicismo, e o que memorizar é para o Iluminismo e Cartesianismo.

Enquanto memorizar tenta recordar o que era e os sonhos da memória de descobrir o código mestre — a Pedra de Rosetta — com o qual se pode descobrir a interpretação correta do passado, lembrar é um modo crítico e redimido que tenta não compreender o passado melhor, mas compreendê-lo diferentemente.

Este modo emancipatório procura não estabelecer nossa diferença radical com o passado, mas “procura restaurar nossa relação com ele” (Adamson, 1985, p. 233). Este é um modo crítico no sentido de que “reconhece que estamos sempre operando dentro de um horizonte em mudança — de expectativas, de problemas, de necessidades — que nos leva a perguntar diferentes questões históricas e nos serem oferecidas diferentes respostas” (p. 233). Nesta visão, a história não é concebida como uma sucessão linear de eventos, na qual as vítimas oprimidas são forçadas a “absorver uma memória alienígena, dissecada e estéril fabricada pelo opressor, de forma que elas serão resignadas para uma vida que não é delas, como se fosse a única vida possível” (Galeano, 1973, p. 288). Ao contrário, a história é engajada como um *discurso vivido* dentro da completude de tempo, no sentido de que ela nos oferece um ponto de vantagem ética e política não para redescobrir ou descobrir o passado, mas para *entrar num diálogo com o passado*. Lembrar, nessa instância, concebe/visualiza a história não como um confinamento no presente, mas sim como uma fonte ou precondição de poder que pode iluminar nosso projeto político de emancipação. A história, portanto, torna-se uma fonte de poder imaginário, porque lembrar nos convida a recordar em diferentes formas para compreender nossa situação social e política e, nesse sentido, lembrar sustenta uma afinidade com o conceito de “história redimida” de Benjamin. Esta noção é removida da noção simplista de que “aqueles que falham para recordar o passado ou ignoram a história são condenados a repeti-la” e é mais próxima da noção de *conscientização* de Freire.

A consciência está constantemente procurando escapar da lembrança, preservando a si mesma de ser estimulada em excesso pela lembrança, ao invés de preservar sua relação integral com a experiência do passado. Esta é a razão pela qual Adamson, seguindo Benjamin, insiste em que, na era presente, a lembrança deve tomar a forma de uma desordem radical — que é forte o suficiente para avançar a repressão inconsciente. De acordo com Arendt (1956), a lembrança deve sempre mediar as impressões e o pensamento do sentido. Ao invés de congelar eventos para uma inspeção desinteressada, a lembrança deve remover e convocar esperança adiante. Especialmente na presente “cultura idealista da memória”, é importante desenvolver uma perspectiva crítica/histórica que seja capaz de “excitar as energias emancipatórias dormentes/letárgicas”.

Gostaríamos de tomar a tipologia de Adamson um pouco mais à frente e, dessa maneira, estender a pedagogia de Freire de tal forma para enfatizar a importância de falar de múltiplas subjetividades num presente que é deliberadamente inclinado, implodindo no ser. Também queremos compartilhar uma preocupação com o sujeito falante como um agente social constituído de vários indivíduos, que é capaz de assumir um número de posições subjetivas conflitantes. Fazendo isso, desejamos apontar a importância de desenvolver um

modo de lembrança redimida. A lembrança redimida contesta a amnésia social e desafia as relações de dominação. Ela reconhece que a vida social é radicalmente descentralizada e que os indivíduos habitam um terreno cultural que é irregular e desigual ocupado por discursos conflitantes. Ela é um modo de sonho social que tem uma capacidade remissiva que não apenas reconhece o caráter parcial, contingente e incerto de todo conhecimento e a heterogeneidade da vida social, cultural e institucional, mas que procura transformar o conhecimento para vantagem do poder e do impotente. A lembrança redimida é mais do que o sonho do *flâneur* ou *bricoleur*, que caprichosamente tenta descobrir o *shock* do novo! Ela é, ao contrário, o sonho de Ernst Bloch, que embarca para resgatar momentos emancipatórios da “depravação da história”. É um sonho que reconhece que a opressão não é desconectada e toda um só pedaço. A lembrança redimida fala ao engajamento crítico de/e resistência à sociedade dominadora — uma sociedade que possui um potencial incapacitador para incapacitar os oprimidos para uma atitude suplicadora que é suave/gentil em direção a regimes de dominação.

A lembrança redimida é mais do que uma recordação nostálgica de nosso passado. Isto segue Linda Hutcheon (1988) em reconhecer o perigo de uma visão da história que tende a ver o passado apenas como uma área de valores positivos em contraste com uma visão que admite o presente capitalista em sua cumplicidade com a dominação. Contra a nostalgia, Hutcheon defende a perspectiva oferecida pela metaficção historiográfica, que argumenta que o passado histórico nunca pode ser representado, exceto pelas convenções transparentes. O pós-modernismo, de acordo com Hutcheon, implica uma distinção antiidealista entre o passado real e o passado como objeto de conhecimento. Seguindo Hutcheon, não apenas a história é cheia de contradições, mas nossos significados sobre construí-la sempre implicados nos interesses ideológicos e nas relações de poder. Engajar em lembrança redimida é recordar como, enquanto sujeitos, temos nos tornado desproporcionalmente constituídos dentro dos regimes dominantes de discurso e de práticas sociais, através das identidades de nossa raça, classe e gênero. O objetivo de tal lembrança é livrarmo-nos ativamente da mistificação que resulta da vivência sem reflexão em tais discursos e dificuldades materiais. A lembrança redimida é, também, *sempre já* uma forma de sonho utópico. Ela não apenas desmistifica o presente possibilitando-nos reconhecer a nós mesmos de uma perspectiva crítica/histórica como, desproporcionalmente, opressores e oprimidos, mas também carrega traços de possibilidade futura em sua reconstrução do momento presente. É neste sentido que a noção de Paulo Freire de *reflexão crítica* pode ser comparada a uma forma de lembrança redimida e sonho social — uma abordagem para o *Aufhebung*, uma passagem no *não ainda*.

Uma lembrança redimida deve servir como uma forma de crítica e, também, como um referente para a esperança. Ela também deve oferecer uma forma para os não-pobres reconhecerem seus privilégios, para fazerem alianças com os oprimidos. As histórias de opressão e de sofrimento devem ser recontadas, incluindo instâncias não-analisadas de dominação que tomam a forma de práticas institucionais e sociais, de afirmativas universais para a verdade, assim como o

racismo, o sexismo e o classismo. As memórias de esperança também devem ser oferecidas — que reconstruam o sujeito revolucionário e as condições históricas de resistência. Estas deveriam incluir as vozes dos oprimidos e o respeito por sua integridade e por seus conhecimentos subjugados (Welch, 1985).

A concepção de memória que estamos desenvolvendo segue a luz utópica das imagens dialéticas de Walter Benjamin, na tentativa de “explodirem e abrirem a continuidade da história” para destruir a história burguesa, sem recolocá-la com uma narrativa marxista, mas oferecendo “para a consciência aqueles elementos reprimidos do passado (seus barbarismos realizados e seus sonhos não-realizados) que “colocam o presente numa posição crítica” (Buck-Morss, 1989, p. 338).

As imagens dialéticas de Benjamin operam de forma diferente dos desconstrutivos métodos de “dia-presente”. Tais métodos não contêm uma imagem do presente como um momento de possibilidade revolucionária — apenas como interpretações de novela ou o deslocamento tropológico de familiaridade discursiva. Ao contrário, eles servem como uma forma de política radical e funcionam apenas como “modelo mascarado como a política”. Em contraste, a imagem dialética de Benjamin concentra-se “no passado que fez o presente, como um tempo-agora revolucionário, seu ponto decadente” (Buck-Morss, 1989, p. 339). Isto coloca esforços modernos na desconstrução na “esfera de imagem” — de Benjamin — do proletariado “sem, dessa forma, ser no mínimo aliada à classe trabalhadora” (Buck-Morss, 1989, p. 290). A memória histórica é recordada em imagens dialéticas, não como uma imitação para experiência, mas como uma forma de oferecer com uma voz, não-distorcida pelos ecos da indústria ou dos motores do progresso, aquelas memórias que têm sido patrulhadas no silêncio. A história, nesta instância, é reconhecida como mais do que um artefato do passado, ou como simplesmente uma substituição das narrativas temporais de nosso inconsciente político pela tirania do sinal/signo (Lash e Urry, 1987, p. 292). Contrariamente, as imagens dialéticas da história tornam-se o nascimento da dor do momento libertador, da práxis crítica freireana, de acordar de um pesadelo pesando no cérebro da vivência, da qual Marx proclamou nosso legado do passado. A memória necessita ser ligada tanto às narrativas históricas que tornaram-se reprimidas quanto a uma identidade feita de tal ligação que é firmemente fundamentada num compromisso com a *metanarrativa* e não com a narrativa-mestra de liberdade humana. As metanarrativas são *metacríticas* e não sucumbem à unidade transcendental de sujeito e objeto de sua visão transfiguradora (Saldivar, 1990, p. 173).

Richard Kearney (1987) fala de uma forma de “memória antecipatória” que “redescobre na história muitas prefigurações narrativas de verdade possível, agora reprimida ou esquecida” (p. 54). Ele nos lembra que o desenvolvimento de uma imaginação ética, na era do pós-modernismo, pressupõe a existência de uma certa identidade de narrativa que “lembra seus compromissos com o outro (na sua história pessoal e coletiva) e recorda que esses compromissos não foram *ainda* preenchidos” (p. 55). As metanarrativas descartam o projeto fálico da narrativa magisterial no tecido do destino histórico enquanto, ao mesmo tempo, recuperam

uma totalidade provisória ou formativa que é unificadora sem dominar; isto ocorre sempre na necessidade de suplementação que procura compreender as relações sociais em suas implicações de totalidade, e não em termos de um falso universalismo (Murphy, 1991).

Dentro da identidade da narrativa, a agência histórica é compreendida como assumindo autoria da vida de uma pessoa, como um narrador que constantemente revisa e reinterpreta a própria história de uma pessoa em relação com suas conexões históricas e discursivas e com os arquivos culturais da comunidade de tal forma que a identidade pessoal está sempre localizada nos interesses da difusão pública. A história pessoal, nessa visão, é sempre a história de passado e futuro coletivo, a relação entre o ser e o outro.

A lembrança redimida é uma forma de contramemória. A contramemória emprega histórias e narrativas como um modo de contestação. Ela oferece uma cortina — uma totalidade provisória — da qual se pode interpretar e julgar as afirmativas para verdade e justiça de qualquer história. Lipsitz descreve a contramemória como se segue:

A contramemória é um meio de lembrar e esquecer que começa com o local, com o imediato e com o pessoal. Diferente das narrativas históricas que começam com a totalidade da existência humana e depois localizam ações e eventos específicos dentro dessa totalidade, a contramemória começa com o particular e o específico e depois constrói superficialidade em direção à história total. A contramemória observa o passado por causa das histórias excluídas das narrativas dominantes; mas diferentemente dos mitos que procuram desvencilhar eventos e ações do tecido de qualquer história mais ampla, a contramemória força uma revisão das histórias existentes oferecendo novas perspectivas sobre o passado. A contramemória encorpa aspectos de mito e aspectos de história, mas ela retém uma suspeita de ambas categorias. A contramemória enfoca experiências localizadas com opressão, usando-as para redelinear e relocalizar as narrativas dominantes intencionando representar experiência universal.

(Lipsitz, 1990, p. 213)

A contramemória vai além da história e do mito, especialmente das narrativas históricas dos países capitalistas ocidentais. De fato, ela joga mitos *contra* história, apontando “o caminho em direção a uma nova síntese, uma síntese que oferece dignidade de forma variada para todas as pessoas sem forçá-las a uma identidade imaginária construída de uma perspectiva de cima para baixo nas experiências humanas” (Lipsitz, 1990, 227). A contramemória combina a história linear com a história popular transmitida oralmente; isto envolve misturar “compreensão subjetiva de... opressão com evidência objetiva sobre a dor sofrida por outros” (p. 225). Ela não focaliza exclusivamente o tempo cursivo da história linear nem o tempo monumental de ciclos e rituais de vida privados, mas sim o “tempo

das mulheres", que é o tempo dos grupos oprimidos e marginalizados. A contramemória, como o tempo das mulheres, "celebra as visões subversivas e obstinam *jouissance* de tempo monumental enquanto ainda insiste em relatar práticas locais opositoras para causas e conseqüências macrosociais [tempo cursivo]" (p. 229).

A contramemória é feita nas margens da consciência popular coletiva, que contém dimensões utópicas que servem tanto como uma forma de crítica como uma forma de visão popular do que poderia e deveria ser. O conceito de contramemória (como foi brilhantemente articulado por Giroux) constitui parte da linguagem da vida pública, uma visão de otimismo e uma testemunha para história; ela oferece bases éticas e epistemológicas para uma política da diferença dentro da solidariedade. O modo pós-moderno de lembrança redimida reconhece a capacidade de cometer erros da investigação metafísica, a indecisão radical do conhecimento, a natureza especulativa da teoria e reconhece que a totalidade na qual todas as diferenças são reconhecidas não pode existir. Esses reconhecimentos não são causa para desespero, mas para o começo de uma esperança radical que rejeita a procura por certeza e o desejo por coisas absolutas. O modo pós-moderno de lembrança redimida é uma esperança que afirma a parcialidade de todo conhecimento, que é aberto à diferença e ao outro e demanda que uma pessoa é sensível às afirmações de outra. É uma esperança fundamentada na necessidade de liberdade, numa totalização responsável politicamente que sempre reconhece a abertura produzida pela metaforicidade de comunidades imaginadas e a temporalidade desconectada dos signos abertos, onde a cultura pode ser transformada através das vozes das minorias subalternas (Bhabha, 1990). É uma esperança formada fora das formas épicas clássicas, dos detalhes literários e das metáforas/simbologias metropolitanas aderidas na decoração das casas de nossos megapaíses modernistas. De forma contrária, é uma esperança refletida na paixão de vozes proféticas; ela assume a prioridade do diálogo sobre os discursos totalizantes; ela coloca nossa relação ética para o outro antes de nossa própria relação ontológica, cosmológica e epistemológica (Levinas, 1969). É uma esperança de lembranças apaixonantes, de encontrar uma base comum para a luta, ao invés de arenas de desespero e dúvida manufaturada. É uma esperança fundamentalmente freireana.

CONCLUSÃO

Arte não é um espelho oferecido para realidade, mas um martelo para delinear-la.

— Bertolt Brecht

A força da pedagogia de Freire é que ela apresenta um caminho de transcender a violência desconhecida inerente no pensamento binário que posiciona o "colonizador" contra o "colonizado". O problema do pensamento binário tem sido discutido em larga escala por pensadores diversos, tais como Nietzsche, Benita Parry e Michel Pêcheux, e é importante fazer um resumo.

Em sua *Genealogia das Morais*, Nietzsche discute a revolta do escravo contra o senhor. Sua consideração perspectivista localiza o discurso do senhor em termos de polaridade avaliativa dos pares anônimos existentes; "bom" e "mau" (Nietzsche, 1968; citado em Redding, 1990). De acordo com Nietzsche, o nobre é a medida de tudo que é "bom", enquanto seu "outro", o escravo, é a medida de tudo que é "ruim". Como Paul Redding (1990) observa, quando o escravo concebe o senhor como "o inimigo mau", ele inverte a polaridade avaliativa da manobra bom/ruim, deixando intacta a figura original de indexação. Isto é, o centro indexical é ainda o meio de vida do falante nobre. As ações do escravo são determinadas da perspectiva do nobre e porque o escravo não tem meios de codificar nenhuma outra forma de vida, exceto a que é oriunda da perspectiva do senhor, não há uma forma de fazer julgamentos de "ação guiada" por si próprio. Tudo o que o escravo era capaz de fazer reverter a polaridade avaliativa do par antagônico existente, "bom e ruim". Nesse sentido, Steven Connor (1989, p. 236) nota que, em sua defesa do colonizado e do marginalizado, a teoria crítica deve estar "preparada para abdicar de seu senso de próprio direito territorial para codificar e gerenciar as margens, determinando as condições sob as quais a fala das margens é possível". Isto deve ser feito para evitar o "romance do marginal" que leva a um "universo maniqueísta de oposições absolutas que é raramente respondedora das atuais complexidades e generalizações da situação sob determinação".

Michel Pêcheux construiu uma tipologia útil para compreender como os discursos são engajados pelos vários grupos na vida social contemporânea: *identificar-se* com um discurso significa que um grupo vive dentro dos termos gerados pelo discurso; *contra-identificar-se* com um discurso significa viver dentro de sua estrutura governante de idéias, mas reverter seus termos; *desidentificar-se* com um discurso significa ir além da estrutura de oposições e nagações sancionadas que o discurso envolve. Como parte de uma pedagogia da libertação, *desidentificar-se* significa recusar as próprias estruturas de referência que separam os marginalizados dos dominadores e para criar, em termos pedagógicos, novos vocabulários de resistência que não separam o *curriculum* da política de gênero, valores de estética, pedagogia de poder (citado em Connor, 1989, p. 236-237).

Nos termos de Benita Parry (1987, p. 28), uma prática crítica deve fazer mais do que repossuir "a função do significado apropriada pela representação colonialista" ou desmistificar ou deformar inclinações que "organizam a jurisdição discursiva do colonialismo". Ao contrário, os conceitos originais das narrativas recebidas do colonialismo e "as figuras monolíticas e os esteriótipos das representações colonialistas" devem ser rejeitados. Para Parry, a resistência deve incluir uma crítica do imperialismo que não conflagre raça, classe, etnia, gênero e discriminação sexual e que capacite os contradiscursos a desenvolverem as coisas capazes de remover o sistema dominante do imperialismo para uma posição fora da sua hegemonia cultural; isto é, a resistência deve confrontar estruturas dominantes de conhecimento de um desidentificador ponto de vantagem fora daquelas estruturas.

Enquanto desidentificação parece a opção mais urgente para os educadores/as educadoras críticos/críticas, há um perigo no possível abandono de uma aplicação universal dos princípios de liberdade e justiça numa tentativa de pegar do lado de fora as metanarrativas de valor e moralidade. Necessitamos, em outras palavras, fundamentar nossa teoria de resistência (contra-hegemonia), como lutamos para negociar entre interesses competitivos e entre múltiplos centros de identidade. A menos que reconheçamos que totalidade e universalidade não deveriam ser rejeitadas completamente, mas apenas quando elas são usadas injusta e opressivamente como garantias globais, circulares e aceitas para o pensamento e a ação visando a assegurar um regime opressivo da verdade, nós buscamos desastre (Best, 1989). A menos que tenhamos fundamento moral, ético e político — embora um fundamento provisório — do qual negociamos entre os múltiplos interesses, nós poderíamos estabelecer pedagogia e currículos que flertam perigosamente com o próprio erro que os educadores/as educadoras críticos/críticas procuram corrigir, que duplicam o silêncio original do outro que eles/elas apaixonadamente injuriam, que imitam os conceitos e sistemas de poder que eles/elas procuram repelir, que restauram em reverso mitos milenares de conquista imperial e que relegitimam aqueles regimes discursivos que eles/elas procuram rejeitar. Isto é, repudiando a dominação sem, ao mesmo tempo, estabelecer algumas posturas éticas para uma luta universal pela liberdade, a pedagogia crítica poderia recuperar tal domínio em diferentes formas. Nós precisamos perguntar: Nossas pedagogias são construídas sobre um fundo normativo que privilegia as representações e interesses eurocêntricos e patriarcais? Nossas pedagogias multiculturais e feministas são hipotecadas a formulações teóricas que, embora desconstruídas de forma selvagem, ainda reafirmam a primazia do individualismo, do patriarcado, do privilégio de classe e política partidária do ocidente?

O trabalho de Freire torna claro que uma pedagogia pós-colonial deve sempre estar atada, conceitualmente, politicamente e eticamente a uma pedagogia mais ampla de libertação. Nesse contexto, a resistência à dominação e opressão deve consistir em mais do que uma transavaliação reativa de formas dominantes de conhecimento e práticas sociais — mais do que instruções morais contra os julgamentos avaliadores e as formas culturais dominantes. Considerando que a resistência é “reativa”, ela se coloca como discurso do outro-centrado (Redding, 1990). Dentro de uma pedagogia mais ampla de libertação, a resistência deve também ser uma transavaliação *ativa* das perspectivas dominantes para que ela constitua um projeto de possibilidade. Ela deve ser ativa, se puder gerar novas perspectivas de ação-guiadora que possam possibilitar aos/às trabalhadores/trabalhadoras culturais escaparem da lógica mais ampla de dominação que continua a assinar muitas lutas e resistências anticolonialistas; isto é, a resistência não deve apenas consistir numa luta contra opressão, mas, *através* da opressão, objetivando o engajamento dialógico *com* e uma transformação das relações sociais opressivas. Isto não significa apenas desfamiliarizar as fronteiras que demarcam convenções estabelecidas de significado da narrativa, mas também

gerar uma nova linguagem de crítica e esperança que possa desafiar a transparência da representação que fortifica os sistemas enunciativos e os regimes de discurso dominante. O desafio de uma pedagogia da libertação é quebrar o pensamento binário e o mundo autoconstruído de fatos guiados pela apoteose de imaginação do modernismo. E, fazendo isso, a pedagogia não deve quebrar todas as formas de otimismo narrativo, porque isso seria estar na guerra compensadora com a racionalidade em si mesma. Para Freire, a pedagogia libertadora reconhece que os oprimidos não podem sempre, de forma transparente, articular seus melhores interesses, ele nos alerta contra falar pelos outros. Ao contrário, Freire encoraja o diálogo que é responsável e que evita a reinscrição de atitudes colonialistas através de um privilégio da localização social do falante.

A pedagogia de Freire enfatiza a realidade de que uma pessoa nunca pode falar por si mesma (tal como alguns humanistas desconstrucionistas e liberais melancolicamente presumem). Porque, quando uma pessoa afirma estar apenas falando por si mesma, isso também captura “participar na criação e na reprodução dos discursos através dos quais meu próprio ser e o ser dos outros são constituídos” (Alcoff, 1991-2, p. 21). Afirmar que apenas “fala por si mesma” permite à pessoa retroceder de uma responsabilidade ética e política para suas ações. No entanto, não deveríamos falar de forma não problemática *pelos* outros. Freire enfatiza um “falar para” e um “falar com”, ao invés de “falar por”. Esta questão é abordada por Linda Alcoff (1991-1992), que argumenta que, avaliando se falamos ou não pelos outros, necessitamos considerar os efeitos de nossas palavras no contexto material e discursivo no qual tal fala tomará um lugar. Ela afirma que necessitamos perguntar como nosso próprio discurso, como um *evento*, posiciona-nos como falantes autoritários e poderosos em caminhos que de forma ignorante reinscrevem o discurso de colonização, de patriarcado, de racismo, de conquista — “uma reinscrição de hierarquias sexuais, nacionais e outros tipos” (p. 29). Alcoff, citando Spivak, nota que deveríamos adotar um “falar para”, no qual o/a intelectual nem abnega seu papel nem assume uma autenticidade dos oprimidos, mas permite que os oprimidos produziram uma “contra-sentença” que pode, então, sugerir uma nova narrativa histórica” (p. 23). Tal perspectiva é fundamentalmente freireana.

O projeto revolucionário de Freire pode ser descrito em suas próprias palavras: “Não há revolução sem amor, a revolução é amor” (no prelo). O trabalho de Paulo Freire é um fogo caridoso, é um trabalho no qual o mundo burguês de mistificação se dissolve quando nossa imaginação crítica torna-se acesa; é um fogo que aquece nosso espírito mesmo quando amacia a solidez e a certeza das relações sociais existentes; é um fogo do qual a chama de transformação nos convida a pegar o martelo de Brecht e esculpir, sobre o novo bloco de ferro da libertação, discursos recíprocos de saber e libertar, espaços mais equivalentes para viver.

A metáfora do bloco de ferro, enquanto captura a força e a densidade do projeto político de Freire, não faz justiça à rica complexidade e interconexão de suas idéias. Para fazê-lo, uma pessoa deveria examinar o contorno e a textura da imaginação sociológica de Freire. A primeira metáfora testemunha o poder que a

pedagogia de Freire ganha de sua localização social nas experiências dos oprimidos; a segunda captura a onda humanitária de sua política misturada numa linguagem que fala aos corações de todos aqueles que sofrem.

Para Freire, as áreas mais importantes para resistir à escravidão de máquinas de servidão são as escolas. Enquanto elas não são as únicas áreas para a transformação social, elas são muito necessárias. O fato de elas não serem suficientes para a mudança social não deveria ser causa para desespero, mas deveriam apontar para possibilidades radicais associadas com um compromisso, para formas de alianças e movimentos sociais que podem ajudar a realizar o maior sonho da democracia, o sonho da liberdade.

O que faz o trabalho de Freire ser tão importante para a luta social e pedagógica, nessa conjuntura histórica, é que esse trabalho constitui uma *ética de obrigação* — uma ética que vai além das preocupações liberais humanistas com a auto-estima prevalecente na maioria dos discursos pedagógicos dos países capitalistas. Numa análise final, Freire não oferece regras para que os indivíduos apliquem em atos sociais particulares, mas uma atitude pedagógica situada no nível de uma intenção ética, baseada no respeito pelos outros como uma obrigação moral, um princípio para viver informado por uma imaginação narrativa que nos conta a história de exílio, de humildade, de responsabilidade histórica e de libertação. A tarefa de Freire tem sido retornar aos valores e formas de engajamento social dos oprimidos, que têm sido usurpados e alienados pela imposição colonialista das formas culturais e das relações sociais hegemônicas dos opressores.

O trabalho de Freire apresenta uma fundamentação comum para contextualizar a opressão e para transformar os efeitos do medo condicionado e o arquétipo da autofalência de alienação. Seu protesto é preparado como um desafio direto à função categórica de pedagogia da forma como é frequentemente compreendida e praticada. O único desafio de Freire tem sido mudar a realidade para os requerimentos de um mundo justo e para criar novas zonas de liminaridade transformativa na casa, na escola, na universidade, na comunidade e nos contextos públicos e administrativos mais amplos. Sua tarefa tem sido amplamente pós-colonial⁴ no sentido de descentralizar e desorientar formas monolíticas e imperiais de autoridade que domesticam o outro, que atribuem bloqueios ao poder das margens. O objetivo de Freire tem sido questionar as suposições taciturnas e as pressuposições não-articuladas — a fé não-examinada em continuidade e familiaridade — que fazem a história de opressão, e colocar sob ênfase hermenêutica as normas privilegiadas que essas interpretações legitimam, as auto-imagens que criam, as fronteiras de identidade que controlam e o desespero que perseguem. A contribuição de Freire tem sido soprar nova vida na agência histórica e pronunciá-la infinitamente num mundo que tem testemunhado o desaparecimento apocalíptico do sujeito de história (Jameson, 1989; Giroux e McLaren, 1989), e dar encorajamento àqueles que, ao invés de visitarem a história como um curador ou guardião da memória, escolhem viver na fornalha da história, na qual as memórias são fluidas e podem ser dispostas nos contornos de um sonho, talvez mesmo a força inerente de uma visão.

Na conjuntura histórica corrente de McCarthismo reciclado, de paródia pós-moderna e de autodestacamento irônico de artistas e intelectuais, em que a vida diária tem sido trazida sob a forma-signo da estética de *nouvelle* do hiperbusto de Madonna e dos bíceps bem delineados de Arnold Schwarzenegger, a pedagogia de Freire aponta para um caminho no qual podemos viver e delinear a história, ao invés de simplesmente ensaiá-la através do desejo da imagem produzida. A pedagogia de Freire demonstra a falência de liderança que temos experimentado das linhas de estéticas aristocráticas como Baudrillard, outros produtores/empresários de pós-modernismo e intelectuais da cidade do capital, daqueles avanços intelectuais que não têm sido suficientemente preparados como práticas contestadoras capazes de quebrar as linhas falhas das relações sociais capitalistas e das proliferações de poder e privilégio existentes. As projeções físicas de Baudrillard, de seu próprio universo fantástico de signos fugitivos, encorajam os acadêmicos a considerar formas lúdicas de pós-modernismo pela postura radical que é oferecida a eles/elas como uma capa por seu papel como suplicantes passivos da história e para evitar a política concreta que Freire menciona.

A política pedagógica de Paulo Freire, se protegida de práticas reducionistas de educadores/educadoras liberais para torná-la um método, pode servir como uma praxis na qual afros e latinos/latinas não terão medo e não obedecerão à teia branca de poder, na qual ligações de sentimento e redes de obrigação social podem ser formadas entre todas as pessoas oprimidas, na qual a resistência pode capacitar as escolas para tornarem-se mais do que instrumentos de repetição social, na qual os estilos culturais contrastantes e os grupos de capital cultural (*différences de moeurs*) cessem de permanecer em superfícies de estranhamento que separam os grupos, mas, ao invés disso, que permaneçam no ímpeto de colocá-los juntos como viajantes sob uma arca de sonho social.

As palavras de Freire soam como ventos através do torpor do liberalismo ocidental e da quietude e apatia política de gerações de jovens — gerações crescentemente controladas pelo poder cativo do capitalismo global e das estruturas de acuidade, de identidades sepulcrais e de relações sociais que tal poder é inclinado a produzir. As palavras de Freire sussurram com a força de um vendaval, chamando os educadores/as educadoras para estabelecerem pedagogias que relacionem não apenas as bases para uma linguagem crítica de imaginação, mas também a formação de um coração ensinador — um coração que convida à compaixão, à empatia e ao perdão através de um novo e revolucionário caminho de amor.

Notas

- 1 Seções condensadas deste capítulo aparecerão em Access (Nova Zelândia), *The Fortieth Yearbook of the National Reading Conference*, Chicago e *College Literature*.
- 2 Encarnação refere-se à cobertura mutuamente constituinte da estrutura social e do desejo; isto é, constitui a relação dialética entre a organização material da interioridade e as formas e modos culturais da materialidade que habitam subjetivamente. Encarnação é o "pote confortável" que resulta quando a externalidade radical do

corpo/sujeito como independente e resistente ao prazer junta-se à pura interioridade da subjetividade. Encarnação, então, envolve tanto a contextualização do desejo e a corporificação das formas textuais (McLaren, 1988).

- 3 Esta idéia foi retirada de Henry Giroux e Peter McLaren, "Radical pedagogy as cultural politics: Beyond the discourse of critique and anti-utopianism". In Donald Morton e Mas'ud Zavarzadeh (Eds.) *Theory/Pedagogy/Politics*. Chicago: University of Chicago Press, 1991, p. 182
- 4 Queremos qualificar nosso uso do termo "pós-colonialismo". Estamos nos referindo aqui à importância de problematizar discursos pedagógicos à luz da trajetória corrente em direção ao capitalismo global (enquanto admitimos seu caráter desorganizado) e as narrativas culturais e lógica cultural associadas com e resultantes da quebra do imperialismo velho baseado em estados da nação.

Referências

- Adamson, W. (1985) *Marx and the Disillusionment of Marxism*. Berkeley: University of California Press.
- Agger, B. (1989) *Socio (onto)logy*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press.
- Alcoff, L. (1991-2) "The problem of speaking for others". *Cultural Critique* 20, pp.5-32.
- Anzaldúa, G. (1990) "Haciendo caras, una entrada". In: G. Anzaldúa (ed) *Making Face, Making Soul*. San Francisco: Aunt Lute Foundation Books, pp.xv-xxviii.
- Arendt, H. (1956) *Between Past and Future: Eight Exercises in Political Thought*. New York: Penguin.
- Ashcroft, B., Griffiths, G., and Tiffin, H. (1989) *The Empire Writes Back: Theory and Practice in Post-Colonial Literatures*. London and New York: Routledge.
- Bagdikian, B. (1989) "The lords of the global village", *The Nation* (12 June) 248, pp. 805-20.
- Baudrillard, J. (1973) *In the Shadow of the Silent Majorities*. New York: Semiotexte.
- Belsey, C. (1983) "Reply to John Holloway". *Times Literary Supplement* 4, p. 1217.
- Bennett, T. (1986) "Texts in history: the determinations of readings and their texts" In D. Attridge and Benington (eds) *Post-structuralism and the Question of History*. Cambridge: University Press, pp.63-81.
- Best, S. (1989) "Jameson, totality and poststructuralist critique" In D. Kellner (ed.) *Postmodernism/Jameson/Critique*. Washington: Mouton de Gruyter Press, pp.233-368.
- Bhabha, H. K. (1990) "Dissemination: time, narrative, and the margins of the modern nation" In H. K Bhabha (ed.), *Nation and Narration*. London and New York: Routledge, pp. 291-322.
- Bloom, A. (1987) *The Closing of the American Mind: How Higher Education has Failed Democracy and Impoverished the Souls of Today's Students*. New York: Simon & Schuster.
- Brown, R. H. (1987) *Society as Text*. Chicago and London: University of Chicago Press.
- Buck-Morss, (1989) *The Dialectics of Seeing*. Cambridge, Massachusetts: MIT Press.
- Cocks, J. (1988) *The Oppositional Imagination*. London and New York: Routledge.
- Conolly, R. (1981) "Freire, praxis and education," in R. Mackie (ed.) *Literacy and Revolution*. New York: Continuum, pp.70-81.
- Connor, S. (1989) *Postmodern Culture*. Oxford: Basil Blackwell.
- Coste, D. (1989) *Narrative as Communication*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Dauenhauer, B. P. (1989) "Ideology, utopia, and responsible politics". *Man and World* 22, pp. 25-41.

- de Certeau, M. (1984) *The Practice of Everyday Life*. Berkeley: University of California Press.
- de Lauretis, T. (1987) *Technologies of Gender*. Bloomington and Indianapolis: Indiana University Press.
- Dussel, E. (1980) *Philosophy of Liberation*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- Eagleton, T. (1985/6) "The subject of literature". *Cultural Critique* 2, pp. 95-104.
- (1981) *Walter Benjamin or Towards a Revolutionary Criticism*. London: Verso.
- Foucault, M. (1980) *Power/Knowledge: Selected Interviews and Other Writings, 1972-1977*. C. Gordon (ed.). New York: Pantheon.
- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Seabury Press.
- (1972a) *Cultural Action for Freedom*. New York: Penguin.
- (1972b) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- (1985) *The Politics of Education*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- (no prelo) *Critique of Domesticating Pedagogy: A Dialogue with Paulo Freire*. M. Escobar, A. L. Fernandez and G. Guevara (eds.). Albany: Suny Press.
- Freire, P.; Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the World*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Fuss, D. (1989) *Essentially Speaking: Feminism, Nature, and Difference*. London and New York: Routledge.
- Galeano, E. H. (1973) *Open Veins of Latin America*. New York: Monthly Review Press.
- Giroux, H. A. (1985) "Introduction" In P. Freire *The Politics of Education*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey, pp. xi-xxv.
- (1987) "Introduction: literacy and the pedagogy of political empowerment" In P. Freire and D. Macedo *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey, pp. 1-27.
- (1988) *Schooling and the Struggle for Public Life*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- (1990) *Curriculum Discourse as Postmodernist Critical Practice*. Victoria, Australia: Deakin University Press.
- Giroux, H. A., McLaren, P. (1989) "Schooling, cultural politics, and the struggle for democracy" In H. A. Giroux and P. McLaren (eds) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: SUNY Press, pp. xi-xxv.
- Grosz, E. (1989) "Sexual difference and the problem of essentialism". *Inscriptions* 5, pp. 86-102.
- Hebdige, D. (1988) *Hiding in the Light*. London and New York: Routledge.
- Hewitt, M. (1989) "Feminist critical theory". *The Ecumenist* 27 (67), pp. 86-90.
- hooks, bell (1989) *Talking Back: Thinking Feminist, Thinking Black*. Boston: South End Press.
- (1991) "Essentialism and experience". *American Literary History* 3 (1), pp.172-83.
- Hudson, W. (1982) *The Marxist Philosophy of Ernst Bloch*. New York: St Martin's Press.
- Hutcheon, L. (1988) *A Poetics of Postmodernism*. New York and London: Routledge.
- Jackson, M. (1983) "Thinking through the body". *Social Analysis*, 14, pp. 127-48.
- Jameson, F. (1989) "Afterword-Marxism and postmodernism" In D. Kellner (ed.) *Postmodernism/Jameson/Critique*. Washington: Mouton de Gruyter Press, pp. 369-87.
- Kearney, R. (1987) "Ethics and the postmodern imagination". *Thought* 62, (244), pp. 39-58.
- Lankshear, C. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. Philadelphia: Falmer Press.
- Lash, S. (1990) *Sociology of Postmodernism*. London and New York: Routledge.
- Lash, S.; Urry, J. (1987) *The End of Organized Capitalism*. Madison, Wisconsin: University of Wisconsin Press.
- Levinas, E. (1969) *Totality and Infinity*. Pittsburgh: Duquesne University Press.

- Lipsitz, G. (1990) *Time Passages*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- McCarthy, C. (1988) "Rethinking liberal and radical perspectives on racial inequality in schooling: making the case for nonsynchrony". *Harvard Educational Review* 58 (3), pp.265-79.
- Mackie, (1981) "Contributions to the thought of Paulo Freire" In R. Mackie (ed.) *Literacy and Revolution*. New York: Continuum, pp.93-119.
- McLaren, P. (1986) *Schooling as a Ritual Performance*. London and New York: Routledge.
- (1988) "Schooling the postmodern body: critical pedagogy and the politics of enfleshment," *Journal of Education* 170 (3), pp. 53-83.
- (1989) "On ideology and education: critical pedagogy and the cultural politics of resistance" In H. A. Giroux and P. McLaren (eds.) *Critical Pedagogy, the State, and Cultural Struggle*. Albany: SUNY Press, pp. 174-202.
- (ed.) (1992) *Postmodernism, Postcolonialism and Pedagogy*. Albert Park, Australia: James Nicholas.
- Marcuse, H. (1978) *The Aesthetic Dimension*. Boston: Beacon Press.
- Mathews, M. (1981) Knowledge, action, and power" In R. Mackie (ed.) *Literacy and Revolution*. New York: Continuum, pp. 82-92.
- Mills, P. J. (1987) *Woman, Nature and Psyche*. New Haven and London: Yale University Press.
- Morton, D.; Zavarzadeh, M. (1988) "The cultural politics of the fiction workshop". *Cultural Critique* 11, pp. 155-73.
- Murphy, P. (1991) "Postmodern perspectives and justice" *Thesis Eleven*, 30, pp.117-32.
- Nietzsche, F. (1968) "On the genealogy of morals" In W.Kaufman (ed.) *Basic Writings of Nietzsche*. New York: Modern Library.
- O'Neill, J. (1976) "Critique and remembrance" In J. O'Neill (ed.) *On Critical Theory*. New York: Seabury Press, pp. 1-11.
- Parry, B. (1987) "Problems in current theories of colonial discourse". *The Oxford Literary Review* 9, pp.27-58.
- Pheby, K. (1988) *Interventions: Displacing the Metaphysical Subject*. Washington: Maisonneuve Press.
- Polan, D. (1986) *Power and Paranoia: History, Narrative, and the American Cinema, 1940-1950*. New York: Columbia University Press.
- Pomorska, K. (1980) "The overcoded world of Solzhenitsyn". *Poetics Today* 1 (3), pp.163-70.
- Redding, P. (1990) "Nietzschean perspectivism and the logic of practical reason". *The Philosophical Forum*, 22 (1), pp.72-88.
- Ricouer, P. (1989) The human being as the subject matter of philosophy" In T. P. Kemp and D. Rasmussen (eds.) *The Narrative Path*. Cambridge, Massachusetts: Mit Press, pp.89-101.
- Saldivar, R. (1990) *Chicano Narrative: The Dialectics of Dfference*. Madison: University of Wisconsin Press.
- Shor, I.; Freire, P. (1987) *A Pedagogy for Liberation*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Shotter, J. (1989) "Social accountability and the social construction of "you" In J. Shotter and K. J. Green (eds.) *Texts of Identity*. London: Sage, pp.133-151.
- Simon, R. (1987) "Empowerment as a pedagogy of possibility". *Language Arts* 64 (4), pp. 370-82.
- Simon, R.; Diplo, D. (1986) "On critical ethnographic work". *Anthropology and Education Quarterly* 17 (4), pp. 195-202.
- Stam, R. (1991) "Bakhtin, polyphony, and ethnic/racial representation" In L.Fridman (ed.) *Unspeakable Images: Ethnicity in the American Cinema*. Urbana and Chicago: University of Illinois Press, pp. 251-76.
- Thiong'O, N. W. (1986) *Decolonizing the Mind*. London, James Currey and Portsmouth, New Hampshire: Heinemann.
- Torres, C. (1990) "Paulo Freire's ' Pedagogy of the Oppressed' twenty years after: interview with Paulo Freire" *Aurora* 13 (3), pp.12-14.
- Trenner, R. (1983) *E. L. Doctorow: Essays and Conversations*. Princeton, New Jersey: Ontario Review Press.
- Volosinov, V. N. (1973) *Marxism and the Philosophy of Language*. (trans. L. Matejka and I. R. Titunik) New York and London: Seminar Press.
- Welch, S. D. (1985) *Communities of Resistance and Solidarity*. Maryknoll, New York: Orbis Books.
- West, C. (1989) "Black culture and postmodernism" In B. Kruger and P. Mariani (eds.) *Remaking History*. Seattle: Bay Press, pp. 87-96.
- Wolff, R. (1989) Review of *The Last Intellectuals* by Russell Jacoby. *Rethinking Marxism* 2 (1), pp. 135-141.
- Young, I. M. (1990) *Justice and the Politics of Difference*. Princeton, New Jersey: Princeton University Press.
- Zizek, S. (1990) "Beyond discourse-analysis" Appendix to E. Laclau, *New Reflections on the Revolution of our Time*. London: Verso, pp. 249-60.

De Pedagogia do Oprimido à Luta Continua

A Pedagogia Política de Paulo Freire¹

Carlos Alberto Torres

INTRODUÇÃO

Paulo Freire é, talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas. Seu princípio de educação como ação cultural, seu método de *conscientização* e suas técnicas para alfabetização têm sido adotados e adaptados para ajustar milhares de projetos em que a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social. Mas qual é a origem política da teoria e da prática de Freire? Qual é o conteúdo político do método? Como as idéias de Freire expandiram-se durante as três últimas décadas? Essas são as questões que esse capítulo está inclinado a responder. Eu investigo o desenvolvimento de Freire desde o início de seu trabalho no Brasil e no Chile, até suas tentativas de aplicar seu método em diferentes ambientes culturais da África e, depois, quando ele voltou ao Brasil dos anos 80 e início dos anos 90.

A ORIGEM LATINO-AMERICANA

Desde a publicação de *Educação e Atualidade Brasileira* em Recife, Brasil, em 1959 (mais tarde revisada e publicada com modificações como *Educação como Prática da Liberdade*), o trabalho de Paulo Freire tem sido influente na prática pedagógica da América Latina assim como na África². Seus principais trabalhos têm sido traduzidos em diversas línguas e novas gerações de educadores olham Freire como um clássico em seu setor. Apesar disso, tem existido uma reavaliação teórica dos trabalhos iniciais de Freire que enfatizam suas conexões com a

ideologia³ desenvolvimentista do ISEB no Brasil do início dos anos 60 e com a teoria sociológica de Karl Mannheim.⁴

Vanilda Paiva tem tentado mostrar em detalhes a semelhança entre o conceito de *processo de consciência crítica* de Freire com o *processo de compreensão* proposto pelo sociólogo húngaro. Do mesmo modo, os maiores temas de Mannheim, tais como a completa discussão sobre liberdade, planejamento democrático, democratização fundamental da sociedade e teoria da personalidade democrática são questões cruciais nos primeiros escritos de Freire. A avaliação *ex post* de Paiva é arriscada. Essa avaliação enfatiza similaridades formais enquanto omite uma substantiva análise das diferenças entre Mannheim e Freire. É claro, no entanto, que sua origem de educador brasileiro foi ideologicamente a de um pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal (i.e., Tristão de Ataíde, no Brasil, ou Emmanuel Mounier, na França). Através do tempo, no entanto, seu pensamento e sua escrita têm envolvido a incorporação da teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do deweyismo radical.⁵

Há várias razões pelas quais o trabalho de Freire tem sido tão influente. Primeiramente, seus trabalhos prévios têm suposições que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico, incluindo o Existencialismo, a Fenomenologia, a dialética Hegelinista e o Materialismo Histórico. Essa visão de Freire como uma visão inovadora, mas firmemente estabelecida em seu pensamento filosófico, assim como seu talento excepcional como escritor em espanhol e português têm dado aos seus primeiros trabalhos — *Educação como Prática da Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1968) — uma ampla audiência composta por educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos.

Sem dúvida, os leitores da língua inglesa têm que lutar com a tradução do trabalho de Freire, interpretando seu entendimento como sendo mais difícil. No entanto, eu acredito que as dificuldades que alguns leitores da língua inglesa experimentam com Freire tem menos a ver com a tradução de seu trabalho — apesar de sérias imperfeições em algumas das traduções — do que com a natureza do pensamento dialético e a estratégia de explicações de Freire. Essa dificuldade pode ser intensificada porque seus mais recentes livros têm sido composições “faladas” ou “dialogadas” com um distinto sabor oral. O pensamento dialético de Freire desenvolve-se num modelo de análise lógica e racional diferente das explicações positivistas, por isso fora da linha de pensamento comum em países onde se fala o inglês.

Em segundo lugar, os primeiros escritos de Freire apareceram durante um período de intenso conflito político com fases substantivas da luta de classes na América Latina; além disso, o *momento histórico* é extremamente importante para se entender a popularidade de Freire na América Latina. O período que se estendeu do início dos anos 60 ao início dos anos 70 foi marcado por características inter-relacionadas: dentre as mais importantes estão o triunfo e a consolidação da Revolução Cubana (1959-1961) e a instalação do primeiro governo socialista na região (1962); o relativo avanço e a consolidação da posição das forças populares

(particularmente os sindicatos das classes trabalhadoras e os partidos políticos de esquerda) sob os regimes populistas;⁶ e o projeto da *Aliança para o Progresso* designada e apoiada pela administração Kennedy como a resposta norte-americana para a tendência radical surgida na Revolução Cubana, que trouxe uma considerável quantidade de apoio financeiro para os programas econômicos, políticos e educacionais da região. Dois aspectos desse programa de desenvolvimento devem ser ressaltados: primeiro, o suporte de fáceis reformas agrárias da origem burguesa que foram uma tentativa de desestabilizar o poder da burguesia agrária tradicional e promover o agricomércio na região; e, em segundo lugar, a diversificação e expansão do processo de industrialização, através da importação substituta durante esse período de consolidação da penetração de corporações multinacionais dos Estados Unidos na região. Foram muitas as implicações que essas tendências tiveram em alterar as estruturas políticas e econômicas originais.

Esse também foi um período em que os primeiros sintomas da *crise da hegemonia* no ventre da burguesia tornaram-se claramente perceptíveis em alguns países da região. Em particular, a experiência (Peronismo, Varganismo) bonapartista (populista) apareceu apenas como um período entre a crise do estado oligárquico nos anos 30 e a tentativa de estabelecer uma hegemonia do capitalismo industrial burguês nas sociedades sul-americanas nos anos 60. A falência dessa tentativa e a ativação política das massas provocaram coalizões burguesas a apelarem para um *coup d'état* e o controle administrativo do estado pelos militares, visto como a última chance de restaurar a ordem burguesa.

Uma conseqüência maior desse processo foi a promoção de movimentos populares revolucionários na América Latina com diferentes expressões e estratégias de acordo com a experiência histórica de cada país. Por isso, a proposta de Freire para a educação como prática da liberdade — em contraste com o positivismo e pragmatismo educacional então predominantes nos círculos educacionais — e sua proposta para a *Pedagogia do Oprimido* foram naturalmente ouvidas e testadas por educadores progressistas da região.

Nesse período, dada a superestrutura política, jurídica e democrático-burguesa das sociedades latino-americanas, esses movimentos populares foram capazes de organizar atividades políticas das massas, algumas vezes confrontando o estado capitalista. Portanto, políticas anticapitalistas e antiimperialistas foram exaustivas num contexto em que os direitos humanos foram moderadamente respeitados, em contraste com a experiência dos anos 70 e do início dos anos 80.⁷ Nesse sentido, os anos 60 representam um período durante o qual uma pedagogia política como a de Freire poderia surgir na América Latina e ter um impacto sobre os cenários educacionais progressistas do mundo inteiro.

Em terceiro lugar, e provavelmente uma das maiores razões para o sucesso de Freire, foi a relação próxima entre a inicial filosofia educacional de Freire e o pensamento católico. Naquele tempo, depois do Conselho Vaticano Segundo (1965), a Igreja Católica (assim como outras igrejas cristãs) entrou num processo de transformação ideológica e numa extensão de seus sistemas e estratégias sócio-culturais dirigidos à sociedade civil.

O mais importante documento para apoiar nossa visão com relação à posição ideológico-política na Igreja pode ser encontrado nos Documentos Finais de Medellín, produzidos na assembléia regional de Bispos em Medellín, Colômbia, em 1968. A influência do pensamento de Freire está claramente evidenciada no documento sobre educação:

Sem esquecer as existentes diferenças entre os sistemas educacionais de países da América Latina, nossa opinião é de que o currículo, em geral, é muito abstrato e pedante. O método didático tenta transmitir conhecimento ao invés de, dentre outros valores, uma crítica aproximação da realidade. De um ponto de vista "social", o sistema educacional tenta apoiar a estrutura social e econômica, ao invés de suas modificações. Quando os latino-americanos tentam achar seus próprios seres sob o padrão do plurarismo cultural, eles confrontam-se com um sistema educacional uniforme. Sistemas educacionais têm uma orientação econômica dirigida para se possuir bens, enquanto o jovem necessita crescer seu próprio ser através da satisfação e da auto-realização no trabalho e no amor. Nosso pensamento sobre esse panorama tenta promover uma visão de educação que concorda com o desenvolvimento integral do nosso Continente. Essa educação é chamada de educação para libertação; isto é, educação que permite o aprendiz a ser sujeito de seu próprio desenvolvimento.⁸

Essa linguagem é parecida com a de *Educação como Prática da Liberdade*, que atingiu grande ressonância como um texto básico para educadores cristãos. Da mesma forma, em 1963, foi dada a aprovação oficial do método de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil e foi adotado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como seu próprio método de atingir a alfabetização através da teleescola (educação a distância, usando televisão e monitores).⁹

Em resumo, o desenvolvimento do pensamento de Freire reflete o novo horizonte intelectual na América Latina. Sem desenvolver uma extensa história das idéias na América Latina, talvez possa se dizer que essa atmosfera intelectual tem algumas características-chave: primeiro, o renascimento do pensamento marxista após o fim stalinista. Nesse sentido, a repercussão do trabalho de Louis Althusser e, subsequentemente, de Antonio Gramsci no ambiente acadêmico da América Latina e as fortes figuras de Ernesto 'Che' Guevara e Fidel Castro nos ambientes prático e político, foram sintomáticas dos novos grupos socialista e progressista. Além disso, o ressurgimento da guerrilha e das lutas armadas nas quais a característica predominante foi a progressiva e massiva incorporação de militantes burgueses — muitos dos quais oriundos das raízes católicas — criaram novas questões políticas¹⁰ e causaram uma mudança na frente principal: do campo aos centros urbanos. Em certos casos, esses movimentos de guerrilha (por ex., Uruguai com a Frente Amplio ou a Argentina com a experiência Montoneros-Peronista) foram fortemente ligados à ativação política das massas.

Nessa conexão, a incorporação progressiva dos militantes católicos foi altamente significativa, especialmente a importância simbólica do padre Camilo Torres, que morreu lutando ao lado de guerrilhas colombianas no final dos anos 60. Outras indicações da nova era para as Igrejas Católica e Protestante na região incluíram a nova teologia e filosofia da Libertação, o Cristão para o Movimento Social e o novo ecumenismo universal apoiado pelo Conselho Mundial de Igrejas.¹¹

Nesse tempo, no ambiente acadêmico e filosófico, havia um reconhecido interesse por questões nacionais e indígenas, assim como uma reavaliação do conteúdo popular da cultura nacional em oposição à imitação dos estilos de vida europeus ou norte-americanos. Finalmente, nas ciências sociais, novas propostas para o estudo do processo desenvolvimentista, tais como a chamada Teoria da Dependência, adquiriram grande relevância, transcendendo a erudição latino-americana e sendo projetada para os Estados Unidos, União Soviética e mesmo para a África através dos escritos de Fernando H. Cardoso e Enzo Faletto, André Gunder-Frank, Osvaldo Sunkel e Pedro Paz, Theotonio dos Santos e outros.¹² Nesse contexto, Freire representa e reflete em seus escritos dedicados à pedagogia um momento ideológico particular nas sociedades da América Latina.

Após o *coup d'état* brasileiro de 1964, Freire deixou o país e viveu e trabalhou no Chile, no ICIRA, um órgão do governo Democrático Cristão com responsabilidade pela expansão educacional dentro da reforma agrária.¹³ Freire teve a oportunidade de experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do Jovem Partido Democrata Cristão (alguns deles foram, posteriormente, incorporados a novos partidos dentro da coalizão da Unidade Popular) e em contato com o mais altamente estimulante pensamento marxista e fortes organizações da classe trabalhadora. Isso foi o início do triunfo da Unidade Popular no Chile, que foi a primeira experiência eleitoral bem-sucedida da transição para o socialismo na região, que começou em 1970 e terminou em 1973, com o *coup d'état* trazendo Pinochet para o poder.

Em 1970, Freire deixou a região após aceitar um convite do Conselho Mundial de Igrejas, em Genebra, para trabalhar como o principal consultor para o Departamento de Educação. Enquanto isso, a popularidade do método de Freire e sua filosofia da educação apresentadora de problemas cresceu e alcançou educadores progressistas na América Latina, sendo experimentada em quase todos os lugares em pequenas escalas ou incorporadas às experiências nacionais de educação de adultos, tais como no Uruguai, Argentina, México, Chile, Peru e Equador.¹⁴

Até esse ponto, quase sem exceção, cada experiência progressiva na pedagogia defende, a uma certa extensão, que os temas e suposições centrais de Freire e a palavra *conscientização* (ou consciência crítica) adquirem a força de um programa político-cultural para os grupos socialistas. Sua popularidade como uma nova perspectiva educacional cresceu em todos os lugares. Além disso, Freire explicitamente alertou contra a obsessão do uso de sua palavra-emblema¹⁵ como uma

frente para programas conservadores de quem os princípios educacionais estavam mais próximos à *educação bancária* do que da *educação apresentadora de problemas* ou da *ação cultural para liberdade*.¹⁶

O pensamento de Freire pode agora ser claramente percebido como uma expressão da pedagogia socialista e a análise de Freire tem sido, através do tempo, trabalhada dentro da moldura histórico-materialista, redefinindo seus velhos temas existencialistas e fenomenológicos sem, no entanto, adotar uma posição ortodoxa.

Essa breve introdução nos guia para, na próxima seção, esclarecer a caracterização do processo de educação, ação cultural e consciência crítica no trabalho de Freire e sua contribuição para a radical mudança social.

A FILOSOFIA POLÍTICA DE PAULO FREIRE

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um científico diagnóstico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para libertação é um processo através do qual a consciência do opressor "vivendo" na consciência do oprimido pode ser extraída.¹⁷

Portanto, da perspectiva de Freire, a educação como uma ação cultural está relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação apresentadora de problemas, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido:

O primeiro nível de apreensão da realidade é a *prise de conscience*. Esse conhecimento existe porque como seres humanos são "colocados" e "datados", como Gabriel Marcel costumava dizer, os homens são espectadores *com* e *no* mundo. Essa *prise de conscience*, no entanto, não é ainda a consciência crítica. Há a intensidade da *prise de conscience*. Isso é o desenvolvimento crítico da *prise de conscience*. Por essa razão, a consciência crítica implica em ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade por uma posição crítica. Através dessa crítica, a realidade parece ser um conhecido objeto dentro do qual o homem assume uma posição epistemológica: homem procurando conhecimento. Portanto, a consciência crítica é um teste de ambiente, um teste de realidade. Como estamos conscientizando, estamos revelando a realidade, estamos penetrando na essência fenomenológica do objeto que estamos tentando analisar.

Consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é "intelectualista". A consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-

reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, a consciência crítica significa consciência histórica.

Em última análise, a consciência de classe não é consciência psicológica. Segundo, consciência de classe não significa sensibilidade. A consciência de classe não implica prática de classe e conhecimento de classe. Por essa razão, a revolução é também um ato de conhecimento. Não é por outra razão que Lenin enfatiza a importância da teoria revolucionária sem a qual — ele afirma — não haveria revolução.

Finalmente, a consciência de classe tem uma forte identidade com conhecimento de classe. Mas como isso acontece, conhecimento não existe naturalmente. Se definimos conhecimento como um fato concluído em si mesmo, nós estamos perdendo a visão dialética que pode explicar a possibilidade de conhecimento. O conhecimento é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. Na verdade, a existência individual, mesmo se apresentar características singulares, é uma existência social.¹⁸

Portanto, a educação implica no ato do conhecer entre sujeitos conhecedores, e a conscientização é ao mesmo tempo uma possibilidade lógica e um processo histórico ligando teoria com práxis numa unidade indissolúvel. Nesse ponto, é importante um resumo sobre as maiores características da análise de Freire:

1. A proposta global de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais e desenvolve-se virtualmente, transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento. Em resumo, as afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com realidade.
2. No entanto, para Freire, as questões e os problemas principais de educação não são questões pedagógicas. Ao contrário, são questões políticas. Em última instância, o sistema instrucional não modifica a sociedade; ao contrário, a sociedade pode mudar o sistema instrucional.¹⁹ No entanto, talvez o sistema educacional tenha um papel crucial numa revolução cultural. Para Freire, revolução implica a consciente participação das massas. A pedagogia crítica, como uma práxis cultural, contribui para elevar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Além disso, a revolução em si mesma é uma pedagogia significativa para as massas — Freire tem falado de revolução como uma contínua oficina política.
3. Mas o que pode ser feito antes da revolução? A pedagogia do oprimido de Freire é designada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas. Nesse sentido, é importante enfatizar a distinção proposta por Freire entre "ação cultural" e "revolução cultural":

A ação cultural é desenvolvida em oposição à elite que controla o poder; em contraste, a revolução cultural ocorre em completa harmonia com o regime revolucionário, apesar do fato de que a revolução cultural não deveria ser subordinada ao poder revolucionário. Os limites da ação cultural são determinados pela realidade oprimida e pelo "silêncio" imposto pela elite no poder. A natureza do oprimido conseqüentemente determina diferentes táticas, necessariamente diferentes das táticas usadas na revolução cultural. Enquanto a ação cultural enfrenta o "silêncio" como um fato exterior e, ao mesmo tempo, como uma realidade interna, a revolução cultural confronta o "silêncio" apenas como uma realidade interna.²⁰

4. A especificidade da proposta de Freire é a noção de consciência crítica como conhecimento de classe e práxis de classe. Freire, seguindo o filósofo brasileiro Alvaro Vieira Pinto, considera a "atividade heurística da consciência como a maior contribuição possível do processo de pensamento".²¹ Nesse sentido, ele vê sua contribuição para o processo de humanização dos seres humanos como uma constante reavaliação das condições "subjetivas" para a práxis revolucionária.
5. É uma pedagogia da consciência. Portanto, essa pedagogia enfatiza um aspecto fundamental no processo de organização política das classes sociais subordinadas: os elos entre a liderança revolucionária e as práticas da massa (particularmente em *Pedagogia do Oprimido*). Esses são amplamente expressos num plano genérico, próximos à ética política, sem discutir em detalhes os problemas e as características do estado e do partido político revolucionário — particularmente nos primeiros escritos antes da experiência africana.
6. Finalmente, em termos educacionais, a proposta de Freire é uma proposta antiautoritária apesar de pedagogia dirigente, na qual professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que a educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu "relacionamento horizontal", que não exclui desequilíbrios de poder ou diferentes experiências e conhecimento diários. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo", mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores. Certamente, esse grupo de noções desfaz a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparece como uma prática e ideologia de "hegemonia oposta" dentro das instituições de treinamento de professores.

Nesse sentido, a proposta de Freire nos anos 60 não se relaciona com o sistema formal de instrução antes da revolução. Ao contrário, desde seu começo, essa proposta evita sugerir mudança dentro da instrução formal que representa a

concentração de máquinas burocráticas. Ao invés disso, muda a referência para o não-formal, sistema menos estruturado. Outra importante característica dessa estratégia é que, com muito poucas exceções, seus representantes têm evitado trabalhar fora dessa pedagogia dentro das instituições do estado capitalista e são acostumados a trabalhar profissionalmente em universidades ou em instituições privadas, muitas vezes ligados a igrejas.²²

Há alguns argumentos complementares para essa estratégia:

1. Freire e educadores da Libertação têm originariamente desenvolvido sua proposta nesse setor no Brasil (1960-1964), no Chile (1965-1970) e na África.
2. As implicações políticas da educação de adultos vastamente excedeu aquelas metodologias de instrução formal (por ex., usando as necessidades da comunidade para designar o vocabulário para os programas de alfabetização).
3. Programas de educação de adultos, do ponto de vista dessa filosofia educacional, são mais ligados às necessidades da comunidade e mais sensíveis às pressões da comunidade do que a instrução formal. Portanto, essa "educação popular" deve ser entendida mais como uma forma de educação desenvolvida *pelo* oprimido do que *para* o oprimido.²³
4. Essa educação também tem a flexibilidade curricular e organizacional que a instrução formal não apresenta.
5. Os resultados da educação de adultos são mais imediatos do que os da instrução formal. Não é necessário esperar 10-15 anos, como no treinamento formal, para a incorporação do "graduado" no mercado de trabalho ou nas atividades políticas, como no caso de crianças.
6. Os exigentes potenciais da educação de adultos nas formações capitalistas sociais periféricas são sempre os necessitados. Isso comprova sua ausência de poder e, além disso, mostra que o analfabetismo, longe de ser uma "doença social", é conseqüência de uma estrutura de classe hierárquica ou processos históricos violentos, tais como a colonização.
7. Finalmente, a educação de adultos tem mostrado grande importância como um instrumento para mobilização política e consciência crítica em alguns dos processos de transição para o socialismo, tais como em Cuba e na Nicarágua.

É importante acrescentar que, como a experiência da América Latina demonstra, esta proposta pedagógica necessita ser usada, no mínimo, num contexto institucional e político liberal-democrata. Obviamente, isso restringe sua aplicabilidade para alguns países do Terceiro Mundo sob os regimes despóticos burgueses. Do mesmo modo, em sua completa expressão, essa pedagogia pode ser apoiada por um partido revolucionário como parte de sua estratégia educacional num processo de transição social ou pode ser apoiada por movimentos sociais baseados em organizações não-governamentais.²⁴

O PASSADO AFRICANO

O primeiro contato de Paulo Freire com a África veio sobre seu envolvimento com a campanha tanzaniense de alfabetização depois de 1970. Ele foi convidado para apresentar seu método de alfabetização no Instituto de Educação Adulta da Universidade de Dar es Salaam e para ajudar a organizar novos projetos experimentais, assim como o currículo no Curso de Educação Adulta. Infelizmente, há apenas dispersas referências do trabalho de Freire na Tanzânia e há pequena documentação sobre os experimentos com o método de alfabetização de Freire, que poderiam ajudar a avaliar sua experiência naquele país.

Apesar disso, a introdução de Freire à realidade africana através da experiência da Tanzânia foi uma importante etapa à sua mais significativa participação em Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Além disso, Freire tem muitas vezes expresso seu interesse com as experiências de Angola e Moçambique em educação de adultos.

Nesse ponto, podemos resumir alguns dos mais significativos contrastes e similaridades com a experiência latino-americana. Na África, o desenvolvimento educacional foi fortemente influenciado pelo processo de descolonização, particularmente porque a estrutura da educação colonial foi diferenciada da educação não-colonial.²⁵ A educação colonial era uma forma elitista de educação: por exemplo, entre 1961 e 1965, a matrícula na educação primária em Guiné-Bissau incluía apenas 16,4% do total da população em idade apropriada.²⁶ De acordo com Erick Pessiot,²⁷ a matrícula em escolas para o ano de 1974, quando o PAIGC veio ao poder em Guiné-Bissau, é demonstrada na Tabela 1.

TABELA 1
Matrícula escolar em Guiné-Bissau, 1974

Nível	Número de alunos
Pré-escolar	28.500
1ª série Nível Primário	23.500
2ª série	10.500
3ª série	6.500
4ª série	3.700
1º ano Nível Secundário	3.000
2º ano	2.000
3º ano	2.000
4º ano	600
5º ano	300
6º ano	350
7º ano	80

Para as pessoas envolvidas, a educação colonial era basicamente um meio de "desafricanização" cultural, particularmente num modo de colonizar mais violento (como o estilo português); um significado de criar um selecionado *corpus* de

serventes civis que geralmente, depois de graduarem-se, transformaram-se em empregados de posições medianas do governo dentro da burocracia sob a liderança colonial dos oficiais; um significado de criar um grupo seletivo de elite urbana que apoiaria o projeto dos colonizadores: uma pele negra, máscara branca da burguesia nas palavras de Frantz Fanon. Nesse ponto, Freire percebeu, no caso da Guiné-Bissau, seguindo a percepção de Amílcar Cabral, que os intelectuais da burguesia têm apenas essa alternativa: "trair a revolução ou cometer suicídio de classe constituem a real opção da classe média no quadro geral da luta pela libertação nacional".²⁸

No entanto, Freire argumenta que o novo sistema educacional não deve apenas ajudar no suicídio de classe dos intelectuais, mas também impedir sua evolução para uma elite na nova sociedade. Portanto, nesse ponto, Freire argumenta no caso da Guiné-Bissau que uma importante avaliação deve ser ligar educação com trabalho produtivo, evitando alunos de tempo integral e combinando tempo de estudo com horas de trabalho numa íntima relação com camponeses.

Uma segunda importante diferença é o nível de desenvolvimento das forças produtivas e relações sociais de produção que têm determinado a estrutura de classe e dinâmicas da sociedade. As sociedades africanas diferem das latino-americanas em diversas formas. Por exemplo, não há burguesia agrária extensa nas áreas rurais com origens "oligárquicas" — conservando a propriedade de significado de produção — comparável ao "coronelismo" no caso brasileiro com sua fundação "patrimonialista" e práticas "clientelistas" que têm afetado historicamente a configuração do estado burocrata brasileiro.²⁹

Do mesmo modo, não existe processo de industrialização extensivo o qual, até certo ponto, possa ocasionar um tipo de burguesia industrial nacionalmente original com alguns diferentes objetivos (embora secundários) em seu interesse econômico e simbólico oriundos da burguesia agrária, corporações multinacionais, ou da burocracia do estado — como deve ser, por exemplo, o caso da Argentina, do Brasil ou do México. Essas diferenças, expressas na luta política, ocasionariam amplas estratégias políticas diferentes, assim como diferentes níveis de autonomia relativa do estado na América Latina. Igualmente, a pequena burguesia nas sociedades africanas, embora fortemente ligada ao estado pós-colonial, não desenvolveu uma cadeia educacional extensiva como nas experiências pós-populistas na América Latina.³⁰ Em outras palavras, extensivas pressões das classes médias para uma expansão das instituições de educação secundária e superior não estão presentes. Isso é compatível com as perspectivas de Amílcar Cabral de que "em condições coloniais é a pequena burguesia que é o interior do poder do estado".³¹ Os militares, embora tendo um crescente papel intervencionista nas sociedades africanas, não têm a mesma importância histórica na constituição do estado da nação como tiveram, por exemplo, na América Latina. Nem a Igreja Católica — outro maior participante na política da América Latina — assegurou o monopólio religioso virtual e a influência cultural que tem na ibero e luso-américa.

As formações sociais capitalistas na África e na América Latina têm um certo número de características similares, incluindo o analfabetismo de camponeses.

No entanto, os governos pós-coloniais africanos já têm concentrado seus esforços educacionais em áreas rurais.³² Na América Latina, em contraste, devido ao processo de urbanização acelerada, ao crescimento de migrações internas e à penetração de agrinegociações — em resumo, os efeitos combinados de um desenvolvimento irregular de capitalismo —, existe um progressivo desequilíbrio entre as áreas rural e urbana. Os analfabetos estão concentrados, em dimensão igual, dentro das áreas rurais e nas periferias das capitais ou cidades metropolitanas. Portanto, na experiência de Freire na América Latina, em adição ao camponês, tem existido uma extensiva marginalidade urbana (logicamente, com um recente passado de camponês) que tem representado a constituição central para sua educação apresentadora de problemas. Freire tem enfatizado o contraste entre a experiência brasileira e chilena e sua experiência em Guiné-Bissau.³³

Freire tem argumentado que programas de alfabetização de adultos, entendido como um ato político e como um ato de conhecimento dentro do processo nacional de reconstrução,³⁴ será bem-sucedido apenas sob condições de alterações progressiva e radical das relações sociais de produção na sociedade. Freire argumenta que:

Como um educador, eu dou maior ênfase à compreensão de um método exato de saber... Minha grande preocupação é método como significado de conhecimento. Ainda assim, temos que nos perguntar, para saber em favor do que e, por isso, saber contra o que; saber a favor de quem?³⁵

Freire argumentará que a conclusão bem-sucedida da campanha de alfabetização e a continuação do processo (pós-alfabetização) está fortemente ligada com a progressiva realização da transição social para o socialismo na Guiné-Bissau.

Nesse ponto, uma das mais ricas sugestões metodológicas de Freire em Guiné-Bissau e em São Tomé e Príncipe é começar os programas de educação adulta nas áreas no processo de transformação ou ter experimentado conflitos-chave (por exemplo, durante a guerra de libertação ou através de tensões e conflitos de classe). Freire argumentaria que programas de educação adulta ajudariam a fortalecer a consciência revolucionária das pessoas que participaram da luta de libertação ou que estão comprometidas com o processo de transição para o socialismo e para mudança radical nas relações sociais de produção. No entanto, existe uma demanda para ligar, de uma forma mais coerente e sistemática, o processo de alfabetização com o processo de produção e trabalho produtivo (essa foi uma das maiores fraquezas teóricas nos escritos iniciais de Freire).

Essa questão metodológica crucial foi apontada por Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira numa primeira avaliação da experiência de Freire (e do grupo do IDAC) em Guiné-Bissau:

Entendemos que áreas prioritárias na zona rural devem ser escolhidas à luz de considerações políticas e técnicas. Qualquer população será mais motivada para programas de alfabetização, se tiver participado entusiasticamente na luta de libertação e se tiver acumulado a rica experiência cultural e política que o programa ajudaria a oferecer e a desenvolver. No entanto, o critério de receptividade política crescendo fora da riqueza de experiência anterior do grupo não é suficiente. Se a campanha de alfabetização vai além de uma celebração do passado e oferece uma abertura direcionada ao futuro, como mencionado acima, a região escolhida deve estar no processo de experimentar uma transformação sócio-econômica. Esse aspecto parece extremamente importante para nós, porque é questionável se aprender a ler e a escrever corresponde à necessidade real de um camponês que continua a viver e a produzir em formas tradicionais numa área rural. Por outro lado, a alfabetização pode admitir maior significado se for relacionada à produção de novas técnicas sendo introduzidas numa área particular ou à criação de novas unidades de produção, tais como, por exemplo, cooperativas agrícolas. Em outras palavras, dentro do contexto de um processo de transformação, a alfabetização poderia facilitar ao camponês a aquisição de novo entendimento técnico que é necessário para o projeto ser conduzido e poderia também contribuir para a mobilização política da comunidade, habilitando o camponês a tomar o comando do processo de mudança, ao invés de ser simplesmente "beneficiário" passivo de um plano estabelecido e aplicado de fora para dentro da comunidade.³⁶

Em adição à essa "determinação econômica", uma terceira importante diferença do cenário da América Latina reside em variáveis políticas específicas. Primeiro, a experiência na Tanzânia ofereceu a Freire a oportunidade de trabalhar dentro do experimento socialista, com plano centralizado, um partido socialista revolucionário e um substantivo interesse com educação adulta como uma real alternativa metodológica para o sistema formal de instrução. A educação adulta na Tanzânia está longe de ser irrelevante: numa população de dezessete milhões de pessoas, o índice de alfabetização em 1966-1967 (quando os programas de alfabetização funcional começaram) era de 25-30%; quando esses programas foram avaliados em 1975-1976, o governo declarou que o índice de alfabetização tinha crescido para 75-80%, embora outras fontes tenham declarado que foi de 55-60%.³⁷

Essas questões foram enriquecidas com a experiência PAIGC de luta revolucionária em Guiné-Bissau, quando a campanha de alfabetização pareceu ser uma etapa essencial para o processo nacional de reconstrução depois da guerra de libertação, uma experiência comparável à experiência da Nicarágua durante sua própria campanha de alfabetização.³⁸ Educação adulta era claramente educação política que, como Denis Goulet esclareceu³⁹, contém alguns temas politizados, tais como a unidade política entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, a proposta de ligar

os trabalhos manual e intelectual, a responsabilidade de todos os cidadãos em ajudar o PAIGC a criar uma sociedade justa e assim por diante. Com relação a isso, Freire expressou os resultados contrastantes das primeiras tentativas em Guiné-Bissau: por um espaço de tempo a campanha de alfabetização foi completamente bem-sucedida entre os militantes do Exército Revolucionário em áreas urbanas da Guiné-Bissau, a educação adulta básica dirigida à sociedade geral faliu em seus primeiros objetivos.⁴⁰

Segundo, outra inovação desse período africano é a opinião entusiasta de Freire sobre o papel significativo de liderança carismática ou líderes políticos revolucionários no processo de transição social para o socialismo, particularmente nos efeitos de seus escritos, palestras e prática em consciência política de massa e cultura política (por ex., Amílcar Cabral, em Guiné-Bissau; presidente Julius Nyerere, na Tanzânia; ou presidente Pinto de Acosta, em São Tomé e Príncipe). Esse aspecto é particularmente verdadeiro nas constantes referências dadas por Freire aos escritos de Amílcar Cabral como um teórico marxista revolucionário.⁴¹

Terceiro, Freire promoveu o dilema de se escolher uma língua de ensino para programas de alfabetização; isto é, deveria ser em língua(s) indígena(s) ou deveria ser em português. Essa questão, apesar de brevemente analisada, continua relevante — na perspectiva de Freire — para o processo de identidade nacional, particularmente quando: “Embora figuras precisas não estejam disponíveis, aproximadamente 80% da população total da Guiné-Bissau não fala português. A língua franca dos vários grupos étnicos do país é o Creole, uma mistura dos dialetos português e africano”.⁴² Além disso, o Creole é falado por, aproximadamente, 45% da população e não é uma língua escrita.

No nível pessoal, é compreensível que Freire, um intelectual sensível, demonstre interesse em questões acerca da língua, tendo reencontrado sua própria língua materna em Guiné-Bissau, não tão distante do Brasil, dez anos após seu exílio.

Por último, e uma inovação diferente na experiência de Freire na África, é a forte ênfase colocada no processo pós-alfabetização como indissolivelmente associado com a fase de alfabetização. Numa carta aos coordenadores dos círculos culturais em São Tomé e Príncipe, Freire enfatizou os seguintes objetivos para esse processo de pós-alfabetização:

1. Consolidar o conhecimento adquirido em fases prévias no domínio da escrita, leitura e matemática.
2. Aprofundar esse conhecimento através de sistemática introdução de rudimentos básicos de categorias gramaticais e aritméticas (operações fundamentais).
3. Continuar, de uma forma mais profunda, a “ler” a realidade através da leitura de variados textos e com mais variados e ricos temas.
4. Desenvolver a capacidade para análise crítica da realidade e a expressão oral dessa realidade.
5. Preparar os alunos para o estágio seguinte, no qual, devido às necessidades impostas pelo processo de reconstrução nacional, cursos para treinamento

técnico (nunca treinamento tecnicista) devem ser criados em diversos setores. Isso é o mesmo que dizer que esses cursos de treinamento de recursos humanos serão desenvolvidos especificamente com uma visão crítica e, através disso, com uma visão global de suas próprias atividades, que é oposta à visão dirigida e alienada.⁴³

O trabalho de Paulo Freire na África tem sido foco de críticas e controvérsias. O que se segue é uma breve apresentação e análise do treinamento de alfabetização na Guiné-Bissau.

O estágio de planejamento da campanha de alfabetização de massa começou em 1975, e a primeira campanha foi iniciada em 1976 com mais de 200 alfabetizadores organizando círculos culturais em vilas. O treinamento de alfabetização inspirado pelo método de Freire foi adotado em áreas rurais e na capital de Bissau. Linda Harasim diz que, em 1980, relatórios da Guiné-Bissau começaram a reconhecer que os objetivos de alfabetização para reconstrução nacional tinham falhado: de 26.000 alunos envolvidos em treinamento de alfabetização, praticamente nenhum transformou-se em funcionalmente alfabetizado.⁴⁴

Em seu estudo, Harasim argumenta que as causas para essa falência do treinamento de alfabetização foram as seguintes:

1. O subdesenvolvimento das condições materiais da Guiné-Bissau.
2. As condições políticas contraditórias do processo de reconstrução nacional.
3. Algumas suposições não examinadas da teoria e método de Freire, particularmente seu populismo e idealismo ideológico que parecem ter sido divididos pela autoridade do partido revolucionário (PAIGC) na Guiné-Bissau.

Por um lado, parece existir uma lista infinita de condições materiais minando qualquer tentativa de desenvolvimento econômico ou educacional num dos 25 países mais pobres do mundo. Isso inclui baixo nível de produtividade, vilas auto-subsistentes, dispersas e isoladas — Harasim estima que 88% da população total em Guiné-Bissau esteja engajada em agricultura de subsistência⁴⁵ —, diferenças culturais, lingüísticas, tribais, étnicas e econômicas e ausência de unidade política.⁴⁶ Por outro lado, exacerbada pelo baixo nível de desenvolvimento de forças produtivas, a tentativa na reconstrução nacional na Guiné-Bissau confrontou alguns dos problemas familiares de qualquer transição para o socialismo no Terceiro Mundo. Harasim explica que dentre os problemas-chave da reconstrução nacional pode-se notar os seguintes: uma crescente burocratização, centralização e ineficiência do aparato do estado; a ausência de um quadro de pessoas treinadas e a necessidade de contar com a burocracia colonial que não apoiou a luta do PAIGC; a ação centralizada na capital de Bissau, onde 83% de todo o trabalho dos empregados civis e 55% do investimento total foi canalizado, aprofundando, desse modo, a contradição urbano-rural; a falência de uma estratégia de desenvolvimento baseada nas fazendas e cooperativas do estado e a necessidade de contar com financiamento para o treinamento de alfabetização.⁴⁷

Finalmente, em adição às essas contradições resultantes das pobres condições materiais e dos problemas da reconstrução nacional, a teoria e prática de Freire falhou em oferecer uma eficiente proposta para a alfabetização. Freire é acusado de impor uma visão ocidental num cenário diferente como o da Guiné-Bissau. Harasim argumenta que talvez Freire tenha sido levado a pensar idealisticamente que seu método tem validade universal e seja apropriado para qualquer sociedade do Terceiro Mundo — um problema que se tornou composto por sua percepção romântica do nível de alfabetização política da população rural da Guiné-Bissau. Juntamente com essas concepções equívocas, o planejamento e a organização da campanha e o método implementado não levaram em consideração a ausência de militantes bem treinados da Guiné-Bissau, que fossem capazes de compreender e implementar a estratégia e o método de alfabetização.⁴⁸

De acordo com Harasim, esse critério político foi considerado com valor original:

A contradição fundamental reside no fato de que o conceito de Freire de “política” foi enraizado nas noções morais e filosóficas e não contém implícito plano prático de ação.⁴⁹

Na avaliação de Harasim, assumindo uma visão utópica da realidade social e uma instância idealística da educação, Freire superestimou a habilidade de animadores de alfabetização para implementar o processo de treinamento, a necessidade de produzir material educacional na proporção, qualidade e continuidade adequadas para ser efetiva. Por consequência:

A introdução do método de Freire nas condições da realidade guineana resultou num aprendizado mecânico, dirigido, baseado em memorização — exatamente o que Freire professava opor. A maior parte dos alunos eram incapazes de progredir além das primeiras cinco ou seis palavras no manual; aqueles que foram incapazes de “criar” novas palavras. Mesmo onde havia um alto nível de participação dos camponeses, percebeu-se que após seis meses os alunos eram capazes de ler e escrever, mas quando eram questionados sobre o que eles estavam lendo e escrevendo, a compreensão era nula: eles não podiam entender nada.⁵⁰

Freire tem apontado as críticas ao seu trabalho na Guiné-Bissau em vários lugares, incluindo suas conversas com Antonio Faúndez⁵¹ e Donald Macedo.⁵² Freire não analisa a questão da economia política da Guiné-Bissau, mas debate o custo do populismo ideológico⁵³, enfatizando também a repressão das condições políticas impostas sobre sua prática numa sociedade em transformação social e como isso afetou seu trabalho. Ele faz referências às similaridades entre seu trabalho na África e suas prévias experiências no Chile e no Brasil, mas a questão central que ele atribui à falência de seu trabalho na Guiné-Bissau foi a seleção da linguagem para o treinamento de alfabetização.

Revisitando a alfabetização na Guiné-Bissau, Freire argumenta que, como militante intelectual, ele não é um pesquisador típico sob a proteção de um guarda-chuva de “autonomia acadêmica” ou “objetividade científica”. Como um militante intelectual, o que ele não poderia fazer na Guiné-Bissau era “transgredir as limitações políticas do momento. Como um estrangeiro, eu não podia impor minhas propostas na realidade da Guiné-Bissau e nas necessidades como compreendidas pelos líderes políticos”.⁵⁴

Freire conclui que ele quis a liderança do PAIGC para mudar as decisões iniciais deles em conduzir a campanha de alfabetização em português, a língua dos colonizadores.⁵⁵ Mas, como Freire cedo descobriu, sua sugestão estava fora dos limites políticos impostos em seu trabalho e ele teve que aceitar o português como a língua de instrução, apesar de seu próprio método não ser originariamente designado para a aquisição de uma segunda língua. Freire argumenta sua experiência no treinamento de alfabetização, atestando que:

Com ou sem Paulo Freire foi impossível conduzir em Guiné-Bissau uma campanha de alfabetização numa língua que não fosse parte da prática social das pessoas. Meu método não falhou, como tem sido falado... A questão deveria ser analisada nos seguintes termos: se seria lingüisticamente viável ou não conduzir campanhas em português em quaisquer desses países. Meu método é secundário para esta análise. Se não é lingüisticamente viável, meu método ou outro método qualquer certamente falhará.⁵⁶

O ÚLTIMO FREIRE: BRASIL, 1980-1991

Após viver no exílio durante dezesseis anos e seguido de seu retorno ao país em 1980, Freire tentou “reaprender” o Brasil,⁵⁷ viajando incessantemente por todo o país, ministrando palestras, publicando e engajando-se em diálogos com estudantes e professores.

Este reaprender o Brasil foi sucintamente resumido pelo próprio Freire quando me contou, num verão californiano na Universidade de Stanford, em julho de 1983, que ele acredita em “ler Gramsci, mas também ouvir o *Gramsci popular* nas favelas. Esta é a razão pela qual eu fico, pelo menos, duas tardes por semana com as pessoas nas favelas”.

Desde 1980, Freire trabalhou como professor na Faculdade de Educação da Pontifícia Universidade Católica e na Faculdade de Educação da Universidade de Campinas, em São Paulo.

Além de seu envolvimento com a educação superior, ele criou o Centro Educacional Vereda, que reúne muitas pessoas que trabalharam nos projetos originais da educação popular nos anos 60. Politicamente, Freire colabora com a Comissão de Educação do Partido dos Trabalhadores (um partido socialista-democrático do qual Freire faz parte desde 1979, quando ainda estava em

Genebra) e aceitou a posição honorária de presidente da Universidade dos Trabalhadores de São Paulo — uma instituição financiada pelo Partido dos Trabalhadores e preocupada com o sindicato e a educação política.

Talvez, o que mais tenha marcado a experiência diária de Freire nos últimos anos tenha sido a perda de sua esposa, Elza, que faleceu em outubro de 1986. Com o repentino falecimento de Elza, Freire perdeu não apenas sua companhia de existência, amiga e amante, mas também seu otimismo e desejo vitais. Freire casou novamente em 1988, com uma antiga amiga de sua família e aluna, Ana Maria Araújo.

Mais recentemente, com sua nomeação como Secretário de Educação da Cidade de São Paulo, em janeiro de 1989, Freire tornou-se responsável por 662 escolas com 720.000 alunos, do Jardim de Infância à 8ª série, além de liderar a educação de adultos e o treinamento de alfabetização na cidade de São Paulo, que possui onze milhões e quatrocentas mil pessoas, sendo uma das maiores cidades da América Latina.

Como Secretário de Educação, Freire achou uma oportunidade ímpar de implementar sua filosofia de educação em seu próprio país, não como um orientador acadêmico, mas como um ativista político numa municipalidade composta por um partido socialista. Os objetivos socialistas do Partido dos Trabalhadores, no entanto, devem ser considerados no ambiente da nova reforma democrática e constitucional no Brasil. Freire saiu da Secretaria de Educação em 22 de maio de 1991, mas um de seus colaboradores foi indicado para substituí-lo. Freire aceitou permanecer como um tipo de "Embaixador Honorário" da administração municipal.⁵⁸

Desde seu retorno ao Brasil, em 1980, Freire tem produzido um vasto número de livros e artigos "falados", que não têm sido traduzidos para o inglês, incluindo seus diálogos com Sérgio Guimarães,⁵⁹ Moacir Gadotti e Guimarães,⁶⁰ Frei Betto,⁶¹ Adriano Nogueira e Debora Mazza,⁶² dentre outros. No entanto, seu livro com Faúndez foi traduzido para o idioma inglês.

A perspectiva de Paulo Freire sobre o trabalho de alfabetização torna-se relevante para as sociedades industriais. Em seu livro com Donald Macedo, Freire alerta para uma visão de alfabetização como política cultural, isto é, o treinamento de alfabetização não deve apenas oferecer leitura, escrita e numeração, mas também ser considerado:

um conjunto de práticas que funciona para fortalecer e enfraquecer as pessoas. De um modo geral, a alfabetização é analisada considerando se serve para reproduzir formações sociais existentes ou serve como um conjunto de práticas culturais que promove mudança democrática e emancipatória.⁶³

A alfabetização como política cultural é também mencionada no trabalho de Freire para teoria emancipatória e teoria crítica da sociedade. Portanto, a alfabetização emancipatória

é fundamentada numa reflexão crítica no capital cultural do oprimido, transformando-se num veículo pelo qual o oprimido fica equipado com as ferramentas necessárias para reapropriar-se de sua história, cultura e prática da língua.⁶⁴

A repercussão do trabalho de Freire na vida pedagógico-acadêmica da atualidade é impressionante e não pode estar restrita ao treinamento de alfabetização. A proposta freireana tem sido implementada não apenas em estudos sociais e no currículo da educação adulta, secundária e superior, mas também em diversas áreas, tais como o ensino da matemática e física, planejamento educacional, estudos feministas, línguas, psicologia educacional, leitura e escrita crítica, dentre outros.⁶⁵ Os diálogos de Freire com Ira Shor⁶⁶ tentam formular a Pedagogia do Oprimido, levando em consideração a problemática de reprodução social no contexto das sociedades industrializadas.

Pode-se argumentar que o trabalho de Freire tenha sido, simultaneamente, reinterpretado ou "reinventado", como Freire diria, em sociedades industrialmente avançadas por aqueles que tentam construir uma nova síntese teórica juntando Freire, Dewey e Habermas. Um notável representante desta agenda é Henry Giroux e sua teoria de resistência em pedagogia e currículo.⁶⁷ Além disso, a filosofia política de Freire tem influenciado as perspectivas socialistas e democráticas da educação nos Estados Unidos. Nesse sentido, o trabalho de Ira Shor é exemplar por tentar compreender o poder reprodutivo da instrução, apesar da "Guerra de Cultura" que prevalece no mosaico dos Estados Unidos, e por apontar as possibilidades de relacionar as lutas norte-americanas com a pedagogia para libertação.⁶⁸ Conseqüentemente, o paradoxo aparente é que o ativismo político da alfabetização em sociedades industrializadas é guiado por noções de educação e mudança social desenvolvidas no terceiro mundo.⁶⁹

CONCLUSÕES FINAIS: EXISTEM ALGUMAS NUENS ESCURAS NO CÉU?

O passado latino-americano e africano na pedagogia de Freire tem mostrado uma surpreendente unidade de tópicos, temas, suposições e requerimentos metodológicos. Isso é possível graças à tendência de Freire em discutir teoricamente sua experiência prática; isto é, a perspectiva de Freire é uma sistematização da prática político-pedagógica: "Sem exceção, cada livro que tenho escrito tem sido um relatório de alguma fase da atividade político-pedagógica na qual estive engajado desde minha juventude".⁷⁰

Nessas conclusões finais, gostaria de direcionar minha atenção para apenas duas questões essenciais: Primeira, esta é uma pedagogia pré ou pós-revolucionária? Segunda, em termos gramscianos, um processo dirigido pela consciência crítica pode ser ensinado como um processo de contra-hegemonia no bloco

histórico? Existem, certamente, muitos outros pontos extremamente relevantes que deveriam ser tratados numa discussão muito extensa e teórica. No entanto, devo restringir-me em minha discussão para oferecer apenas algumas conclusões em termos de questionar, ao invés de responder, aos dois tópicos.

Para começar, quais são os fatores políticos que dão forma à educação para a liberdade? Quais são as condições mínimas para começar uma educação para a liberdade? Sob quais condições funcionais podemos prognosticar mudanças metodológicas, didáticas, curriculares e mesmo organizacionais que possam auxiliar no desenvolvimento desta proposta educacional alternativa? Além disso, dada a força da burocracia educacional — localizada particularmente no sistema instrucional — e considerando a propriedade do estado com relação aos principais meios de produção do conhecimento, este espaço político-pedagógico deveria ser abandonado dentro do sistema educacional e a preocupação maior deveria estar voltada para o sistema informal? Ou, dada a prioridade da luta política, a prática pedagógica é insignificante?

Portanto, assumindo, como Freire faz, que não podemos modificar a sociedade mudando a escola (utopia liberal), é necessário também abandonar as reformas educacionais? Em outras palavras, se o sistema escolar é uma arena de luta nas formações sociais capitalistas, quais são os espaços reais dessa luta? Isto é, os espaços que contribuirão para o processo da organização política do oprimido existem? Ou, paradoxalmente, esses espaços contribuirão para o processo de legitimação do estado capitalista através de um sistema indulgente do estado, mas sistematicamente obstruindo seus elos orgânicos com a classe trabalhadora e os movimentos sociais?

Similarmente, mesmo assumindo a utilidade potencial dessa pedagogia num processo de transição social, é possível sustentar esta pedagogia diretiva e não-autoritária por um longo período de tempo? Ou, ao contrário, a pedagogia de Freire é um tipo de "jacobinismo" que deveria ser explicada depois da institucionalização da revolução?

Do mesmo modo, considerando a forte ênfase sugerida por essa pedagogia no processo de consciência crítica, como podemos reconciliar o processo de deliberação política aberto por essa pedagogia com o processo de consolidação ideológica de um movimento revolucionário triunfante?

Na mesma linha de raciocínio, enfatizando a importância da consciência crítica, é possível acentuar e, da mesma forma, apoiar práticas espontâneas na política em detrimento do processo de organização política, luta coordenada e política centralizada necessárias para uma revolução bem-sucedida?

A segunda questão é de importância similar. Geralmente falando, a maioria dos autores marxistas têm tratado da análise da educação, estrutura hierárquica de classe e domínio ideológico; isto é, eles têm focalizado a educação partindo da perspectiva das classes hegemônicas. O trabalho de Freire, ao contrário, tem mostrado outra perspectiva: a necessidade de redefinir a educação partindo da perspectiva das classes subordinadas. Até certo ponto, existe uma grande coincidência com a fórmula gramsciana de educação, contribuindo para o desenvolvi-

mento de uma nova cultura, nova *Weltanschauung* (visão do mundo) das classes subalternas.

Esta nova cultura — *Weltanschauung* — deve ser desenvolvida pela classe oprimida e, através de seus intelectuais orgânicos, partindo do seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, as premissas de Freire são igualmente importantes:

1. É crucial estudar o processo educacional partindo de dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica — reprodução de relações sociais de produção — e usando a lente das classes subordinadas — educação como forma de construir uma nova hegemonia.
2. A educação é importante para reconstruir a cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular: conhecimento compreendido como um instrumento de luta da contra-hegemonia.
3. Designar práticas educacionais autônomas inseridas nas comunidades urbanas e rurais pobres pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido.
4. Finalmente, a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais, na verdade — em termos gramscianos — um rico terreno para desenvolver a liderança de trabalhadores jovens. Nesse sentido, a relevância dada por Freire para a autovigilância epistemológica e política da práxis dos militantes na Guiné-Bissau produz uma nova e importante questão para a prática política: como esta vigilância deveria ser atingida dentro de um processo revolucionário?

Ainda assim, algumas experiências oriundas de muitos experimentos em educação popular na América Latina (desmanteladas depois de um *coup d'état* e o assassinato de certos militantes graças às suas "exposições") deixaram algumas pessoas perguntando a si mesmas: este programa pedagógico é um projeto possível que pode ajudar no processo de construir uma contra-hegemonia ou, ao contrário, precisa ser visto apenas como um sonho simpático, mas impossível? Ou, na verdade, o processo educacional supracitado deveria ser avaliado para descobrir as variáveis que têm que ser controladas para um melhor desempenho desses programas educacionais? Isto talvez inclua ligar as práticas educacionais com um partido revolucionário ou redefinir a importância, a extensão e os significados de luta política dentro do sistema educacional e dentro da burocracia capitalista do estado.

Para responder a todas essas questões, há demanda de um estudo compreensivo muito além dos limites e possibilidades deste capítulo. No entanto, é possível concluir que há boas razões pelas quais, na pedagogia da atualidade, podemos ficar com Freire ou contra Freire, mas não sem Freire.

Notas

- 1 Esta é uma versão revisada e expandida de um artigo originariamente publicado em *Education with Production Review*, 2 (Spring, 1982), p. 76-97. Gaborone, Botswana. Quero agradecer a Davis Elias, Joel Samoff, Maria Pilar O'Cadiz e Peter McLaren por seus conselhos para escrever esse artigo. A National Academy of Education—Spencer Fellowship, a Faculdade de Educação e o Centro Latino Americano da Universidade da Califórnia em Los Angeles proporcionaram o apoio para minha pesquisa atual em São Paulo, Brasil. Sou unicamente responsável, no entanto, pelo que foi escrito.
- 2 Há algumas referências bibliográficas sobre o trabalho de Freire. Veja, por exemplo, uma preparada por Anne Hartung e John Ohliger em Stanley Grabowski (ed.), *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator* (Syracuse University Publications em Continuing Education, 1973). Referências adicionais podem ser encontradas na bibliografia que está sendo preparada por Henry Giroux e Donaldo Macedo (por vir).
- 3 O ISEB foi a mais importante experiência antes do *coup d'état* de 1964, por desenvolver uma ideologia nacionalista que deveria contribuir para o processo de modernização social, apoiado pelo governo de João Goulart. Paulo Freire junto com outros intelectuais — Helio Jaguaribe, Roland Corbisier, Alvaro Vieira Pinto, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes — foram participantes da atmosfera intelectual produzida em “oficinas” do ISEB. Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee. Para uma análise do ISEB, veja Caio Navarro de Toledo, *ISEB: Fábrica de Ideologias* (São Paulo, Ética, 1977). Para uma análise das tradições intelectuais que apóiam o trabalho de Freire, veja o polêmico trabalho de Vanilda Paiva.
- 4 Um trabalho que documenta esse assunto é Vanilda Pereira Paiva, *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista* (Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1980). A autora argumenta que a perspectiva de Freire foi eminentemente populista e relacionada ao nacionalismo desenvolvimentista que prevalece da administração de João Goulart. Esse argumento, que tem sido considerado uma crítica acadêmica ao trabalho de Freire no Brasil, aumentou minhas críticas simpatizantes do trabalho publicado de Freire em espanhol e em português. A análise de Paiva repousa num entendimento limitado de uma perspectiva ortodoxa marxista razoável da noção de populismo russo e é relacionada a um descontentamento com as raízes da filosofia e antropologia cristãs de Freire. Como uma alternativa, veja Carlos Alberto Torres, *Leitura Crítica de Paulo Freire* (São Paulo, Edições Loyola, 1981) e Carlos Alberto Torres, *Consciência e História: A Práxis Educativa de Freire* (São Paulo, Edições Loyola, 1979); e Moacir Gadotti, *Convite a Leitura de Paulo Freire* (São Paulo, Editora Scipione, 1989).
- 5 Veja Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire: Educación y Concientización* (Salamanca, Sigüeme, 1980).
- 6 Existe uma literatura extensa sobre a caracterização dos regimes populistas ou bonapartistas na América Latina. Um dos mais impressionantes trabalhos é de Octavio Ianni, *La Formación del Estado Populista en América Latina* (México, ERA, 1975).
- 7 Por exemplo, a ditadura militar que regulou a Argentina durante o período 1976-1983 aniquilou a oposição política através da detenção, da tortura, assassinato e “desaparecimento” de milhares de cidadãos argentinos. Veja a evidência no relatório CONADEP *Nunca Jamás* (Buenos Aires, CONADEP, 1984).
- 8 Veja *Documentos Finales de Medellín* (Buenos Aires, Editorial Paulinas, 1971), p. 70-72.
- 9 Veja Emmanuel de Kadt, *Catholic Radicals in Brazil* (Oxford University Press, London, 1970); e especialmente Thomas G. Sanders, “The Paulo Freire Method: Literacy Training and Conscientization”, *South American Series XV* (1) (1968). O mais completo estudo do MEB é de Luiz Educarado W. Wanderley, *Educar para transformar: Educação Popular, Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base* (Petrópolis, R.T., Vozes, 1984).
- 10 Certamente, há considerável experiência de luta armada na região durante esse século, tal como a Revolução Mexicana (1910-1917), o movimento de Sandino na Nicarágua durante os anos 30 e a Revolução Nicaragüense nos anos 70, famosa pelo sucesso da derrubada da ditadura de Somoza em 1979, a insurreição popular em El Salvador (1932), a Revolução Boliviana (1952), a luta armada em Cuba (1957-1959) e as experiências de múltiplas guerrilhas na Colômbia e Venezuela entre 1940 e 1970, para citar apenas os casos mais relevantes. Mas uma das mais distintas características da experiência da nova guerrilha dos anos 60 foi, particularmente, a adesão de membros da classe média ao invés das tradicionais brigadas de camponeses.
- 11 Veja Carlos Alberto Torres, *The Church, Society and Hegemony: A Critical Sociology of Religion in Latin America*. Traduzido por Richard A. Young (New York, Praeger, 1992).
- 12 Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, *Dependency and Development in Latin America* (Los Angeles e Berkeley, University of California Press, 1979); André Gunder-Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America* (New York e Londres, Monthly Review Press, 1969); Osvaldo Sunkel e Pedro Paz, *El Subdesarrollo Latinoamericano y La Teoría del Desarrollo* (México, Siglo XXI, 1979); Theotonio dos Santos, “La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina” In Helio Jaguaribe, Aldo Ferrer, Miguel S. Wionczek, Theotonio dos Santos, *La Dependencia político-económica de América Latina* (México: Siglo XXI Editores, 1970).
- 13 Veja John de Witt, *An Exposition and Analysis of Paulo Freire's Radical Psycho-Social Andragogy of Development* (Boston University, School of Education, 1971).
- 14 Veja Torres, *Leitura Crítica de Paulo Freire*.
- 15 Veja Paulo Freire, “Pilgrims of the Obvious”, In *Risk 11* (1) (1975); *Reading the World: Paulo Freire in Conversation with Dr. Carlos A. Torres*, videotape (Alberta, Canada, ACCESS Network, 1990).
- 16 Freire tem definido a pedagogia como uma ação cultural, distinguindo duas culturais ações centrais: educação bancária e educação apresentadora de problemas — “The former attempts to maintain the submersion of consciousness; the latter strives for the emergence of consciousness and critical intervention in reality” (*Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder & Herder, 1971, Capítulo 2).
- 17 Veja Paulo Freire, “Acción Cultural Liberadora” In Carlos A. Torres, *Paulo Freire: Educación y Concientización* (Salamanca, Sigüeme, 1985), p.85.
- 18 Veja Paulo Freire, “Conscientizar para Libertar” In Torres, *Paulo Freire: Educación y Concientización*, p. 73-74; e Paulo Freire, “Entrevista” In Torres, *Paulo Freire: Educación y Concientización*, p. 158-159.
- 19 Veja Freire numa conversa com o filósofo chileno Antonio Faúndez, *Por uma Pedagogia da Pergunta* (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985), p. 139-140.

- 20 Veja Paulo Freire, *Cultural Action: A Dialectical Analysis* (Mexico, CIDOC, 1970), caderno de notas 1004, p. 51.
- 21 Veja Paulo Freire, "La concientización desmitificada" In Torres, *Paulo Freire: Educación y Concientización*, p. 143.
- 22 Não é surpresa que, desde que Freire retornou ao Brasil em junho de 1980, ele tenha trabalhado para a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e nas universidades públicas UNICAMP e Universidade de São Paulo; enquanto Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira — que eram membros do Instituto para Ação Cultural (IDAC), fundado por Freire em Genebra, e principais colaboradores de Freire em Guiné-Bissau — também trabalharam sobre seus retornos ao Brasil em São Paulo num projeto de educação popular apoiado pela Arquidiocese de São Paulo. Veja *Jornal da Educação*, Campinas, abril 1980, p. 3-5, 8-9.
- 23 Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, *Vivendo e Aprendendo — Experiences do IDAC In Educação Popular* (São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980); Carlos A. Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York, Praeger, 1990).
- 24 A experiência do Partido dos Trabalhadores na administração municipal em São Paulo e o papel de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, com suas novas iniciativas de reforma curricular democrática, o Conselho de Escolas e o MOVA mostram os limites e as possibilidades de uma progressista sociedade de movimentos sociais no sistema público.
- 25 Veja Philip G. Altbach e Gail P. Kelly, *Education and Colonialism* (New York, Longman, 1978).
- 26 Veja Lars Rudebeck, *Guinea-Bissau: A Study of Political Mobilization* (New York, African Publishing Company, 1974), pp. 27-40.
- 27 Citado em Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira, *Guinea-Bissau — Reinventing Education*, IDAC Document 11-12 (Genebra, 1976), p. 53.
- 28 Veja Paulo Freire, *Pedagogy in Process* (New York, Seabury Press, 1977), p. 16.
- 29 Veja Fernando Uricoechea, *The Patrimonial Foundations of the Brazilian Bureaucratic State* (Los Angeles e Berkeley, University of California Press, 1980). Para uma discussão sobre patrimonialismo e educação no Brasil, veja Neison Rodrigues, *Estado, educação e desenvolvimento econômico* (São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982).
- 30 Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, p. 33-45.
- 31 Veja Amílcar Cabral, *Revolution in Guinea* (New York, Monthly Review Press, 1969), p. 69.
- 32 Veja, por exemplo, Martin Carnoy e Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World* (Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990), especialmente os capítulos sobre a Tanzânia e Moçambique.
- 33 Veja Freire, *Pedagogy in Process*, p. 132-136.
- 34 Veja Paulo Freire, "Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe" In Carlos Rodrigues Brandão (ed.) *A Questão Política da Educação Popular* (São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980), p. 136-197.
- 35 Veja Paulo Freire, "Educação: O sonho possível" In Carlos Rodrigues Brandão (ed.), *O Educador: Vida e Morte* (Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986), p. 97.
- 36 Darcy de Oliveira e Darcy de Oliveira, *Guinea-Bissau — Reinventing Education*, p. 49.
- 37 Veja Carlos Torres et al., *Comparative Adult Education in Canada, Tanzania and Mexico: Final report*, Edmonton, Canada, University of Alberta, mimeographed, 800 páginas.

- 38 Veja Robert Arnove, *Education and Revolution in Nicaragua* (New York, Praeger, 1986); e Martin Carnoy e Carlos Torres, "Education and Social Transformation in Nicaragua" In Carnoy e Samoff, *Education and Social Transition in The Third World*.
- 39 Veja Denis Goulet, "Looking at Guinea-Bissau: A new nation's development strategy", *Occasional Papers*, 9, Março 1978 (New York, Overseas Development Council).
- 40 Veja Freire et al., *Vivendo e Aprendendo*; e Freire, "Quatro cartas".
- 41 Veja Amílcar Cabral, *L'Arme de la Theorie* (Paris, Maspero, 1975).
- 42 Veja Goulet, *Looking at Guinea-Bissau*, p. 31. Veja também Paulo Freire e Donald Macedo, *Literacy, Reading the Word and the World* (Amherst, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1987), especialmente p. 108-119.
- 43 Veja Paulo Freire, "Quatro Cartas".
- 44 Veja Linda M. Harasim, "Literacy and National Reconstruction in Guinea-Bissau" A critique of the Freirean literacy campaign", Ph.D. Dissertation, OISE — University of Toronto, 1983, p. 6.
- 45 Idem, p. 139.
- 46 Idem *ibid.*, p. 107.
- 47 Idem *ibid.*, pp. 148-152.
- 48 Idem *ibid.*, pp. 197-199.
- 49 Idem *ibid.*, p. 345.
- 50 Idem *ibid.*, p. 377-378.
- 51 Veja nota 19.
- 52 Veja nota 42.
- 53 Veja Freire e Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World*, p. 100-2. Veja também as críticas de Freire em Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice, *Pedagogia dos Oprimidos. Opressão de Pedagogia. O Debate Pedagógico*, em Torres, *Leitura Crítica de Paulo Freire*, p. 134-8.
- 54 Veja Freire e Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, p. 100-102.
- 55 Veja Freire e Faúndez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, p. 124.
- 56 Veja Freire e Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, pp. 112-113. É notório que Amílcar Cabral negou como oportunismo cultural quaisquer críticas de sua forte sugestão de adotar português como língua oficial. Para Cabral, português era o único e verdadeiro presente que os colonizadores deram a Guiné-Bissau; veja Amílcar Cabral, *Análise de Alguns Tipos de Resistência* (Guiné-Bissau: Edição do PAIGC, 1979), pp. 102-105. Freire discorda; veja Freire e Faúndez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, p. 126.
- 57 Paulo Freire, "Os planos de Paulo Freire", *Jornal da Educação*, CEDES, Campinas, Ano 1, nº 0 (Abril, 1982), p. 3-5.
- 58 Veja Carlos Alberto Torres, "Educational Policy and Social Change in Brazil. The Work of Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", apresentado no AERA (American Educational Research Association), Chicago, Abril 1991, p. 4-7.
- 59 Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Sobre Educação: Diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 2 volumes.
- 60 Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez-Editora Autores Associados, 1986.
- 61 Paulo Freire e Frei Betto. *E Esta Escola da Vida*. São Paulo: Ática, 1985.
- 62 Paulo Freire, Adriano Nogueira e Debora Mazza, *Fazer Escola Conhecendo a Vida*. Campinas: Papyrus, 1986.

- 63 Veja Freire e Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, p. viii.
- 64 Idem ibidem, p. 157.
- 65 Veja, por exemplo, Ira Shor (Ed.), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth e New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1987. Veja também, Peter McLaren, "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve", *Educational Theory*, 36 (4), 1986, p. 389-401.
- 66 Paulo Freire e Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation, Dialogues on Transforming Education*. Amherst e Massachusetts: Bergin & Garvey, 1987.
- 67 Veja, por exemplo, Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley e Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983. Henry Giroux, "Introduction". In Paulo Freire, *The Politics of Education, Culture, Power, and Liberation*. Amherst e Massachusetts: Bergin & Garvey, 1984.
- 68 Veja a análise de Ira Shor em *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986. Veja também Freire e Shor, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*.
- 69 Veja Daniel Wagner, "Literacy Campaigns: Past, Present, and Future", *Comparative Education Review*, 33 (2), 1989, p. 256-260.
- 70 Veja Freire, *Pedagogy in Progress*, p. 176.

4

O Humanismo Radical e Democrático de Paulo Freire

Stanley Aronowitz

A OBSESSÃO DO MÉTODO

O nome de Paulo Freire tem atingido proporções quase idolatradas nos Estados Unidos, na América Latina e, também, em muitas partes da Europa. Como Johathan Kozol comentou na contracapa da edição americana de *Pedagogy of the Oppressed* (1990), o trabalho de Freire tem sido tipicamente recebido como uma "brilhante metodologia de um caráter extraordinário e politicamente provocativo". As idéias de Freire têm sido assimiladas para a dominante obsessão da educação norte-americana, seguindo a tendência de todas as ciências humanas e sociais, com *métodos* — de verificar conhecimento e, nas escolas, de ensinar, isto é, transmitir conhecimento para estudantes diversos/diversas e despreparados/despreparadas. Nos Estados Unidos, não é incomum para professores/professoras e administradores/administradoras dizerem que eles/elas estão "usando" o método de Freire em salas de aula. O que eles/elas querem dizer com isso é indeterminado. Às vezes, isso apenas conota que os professores/as professoras tentam ser "interativos" [interativas] com estudantes; às vezes, isso significa uma tentativa para estruturar o tempo em sala de aula como, em parte, um diálogo entre professor/professora e estudantes; alguns/algumas entendem "fortalecer" os/as estudantes porque permitem que eles falem em sala sem serem ritualmente corrigidos/corrigidas na precisão de suas informações, na gramática que empregam ou na maneira formal de apresentação, nem são punidos/punidas por um conhecimento divergente. Todas essas são práticas louváveis, mas elas dificilmente requerem Freire como uma capa.

Conseqüentemente, Freire é chamado de mestre dos/das professores/professoras, um tipo de educador brasileiro progressivo com uma forma peculiar

de ajudar estudantes, especialmente aqueles oriundos de famílias e comunidades pobres. O termo que ele utiliza para resumir sua proposta para a educação, "pedagogia", é muitas vezes interpretado como "método de ensino", ao invés de ser interpretado como uma filosofia ou teoria social. Poucos, ao mencionarem seu nome, fazem essa distinção — na realidade, nem o *Oxford English Dictionary*¹ a faz. Contudo, uma cuidadosa leitura combinada com a familiaridade do contexto histórico e social no qual essa pedagogia funciona obriga essa distinção: nada pode ser mais distante das intenções de Freire do que confundir seu uso do termo pedagogia com a noção tradicional de ensino. Além disso, Freire intenciona oferecer um sistema no qual o ponto central do processo de aprendizagem seja transferido do/da professor/professora para o/a estudante e essa transferência significa um relacionamento alterado de poder, não apenas na sala de aula como também na ampla composição social.

Este tipo de extrapolação é razoavelmente típica da recepção norte-americana na análise da filosofia e crítica cultural européia. Por exemplo, após mais de uma década durante a qual, na área de humanidades, especialmente na literatura, fizeram uma interpretação confusa ao trabalharem com o conceito de "desconstrução" formulado por Jacques Derrida, tratando o filósofo francês como um metodologista da crítica literária, um ou dois livros finalmente apareceram para lembrar a audiência norte-americana que Derrida é, após tudo, um filósofo e que suas categorias construíram uma alternativa para os sistemas coletivos do pensamento ocidental.² Alguns escritores têm mesmo começado a compreender que Derrida talvez fosse considerado como um especialista em ética. Do mesmo modo, outro filósofo, Jürgen Habermas, tem sido estudado pela sociologia assim como por uma pequena fração de jovens filósofos e teóricos literários que lêem Habermas em termos de suas respectivas disciplinas. Isso faz com que escape, de muitos dos que têm se apropriado das categorias de Habermas, seu projeto: reconstruir o materialismo histórico de forma que se leve em consideração o problema da comunicação e, especialmente, do prospecto não-revolucionário do mundo contemporâneo (Habermas, 1979). Concordando ou discordando desse julgamento, a configuração política da intervenção teórica de Habermas deve ser inescapável, exceto para configurações limitadas por contextos profissionais.

Nenhuma dessas apropriações deveriam ser exatamente surpreendentes. Somos inclinados a leituras metonímicas (relacionadas umas com as outras) e a moldar nossas próprias subjetividades para uniformizar nossas próprias necessidades. Em todos esses casos, incluindo o de Freire, há afinidades que tornam plausíveis as formas pelas quais esses filósofos têm sido criticados e lidos. Por exemplo, com a tradição da educação progressiva, Freire rejeita a forma "bancária" para a pedagogia, de acordo com a qual professores/professoras, trabalhando nos limites impostos por suas disciplinas e treinamento acadêmico, abrem as cabeças dos/das estudantes para os tesouros do conhecimento civilizado. Freire insiste que nenhum conhecimento genuíno pode ocorrer, a menos que os/as estudantes estejam ativamente envolvidos através da práxis no controle de sua própria educação (aqui, práxis é entendida da forma como utilizada por várias

sugestões do marxismo — práticas políticas informadas por reflexão). Freire está firmemente ao lado de uma pedagogia que começa por ajudar os/as estudantes a alcançarem a compreensão da concreta situação de suas vidas, dos limites impostos por suas situações em suas habilidades de adquirir o que é algumas vezes chamado de "alfabetização", do significado do clichê "conhecimento é poder". Freire enfatiza a reflexão, na qual o/a estudante assimila o conhecimento de acordo com suas próprias necessidades, ao invés da aprendizagem mecânica e é dedicado, tal como em alguns dos elementos da educação progressiva, a ajudar o/a estudante a transformar-se no sujeito de sua própria educação, ao invés de um objeto da agenda do sistema educacional. Como muitos/muitas progressistas, Freire ataca a educação que focaliza a chance individual de mobilidade enquanto evita a autotransformação coletiva.³

Há similaridades suficientes aqui para validar a redução de Freire ao John Dewey latino. Conseqüentemente, se uma pessoa adota essa analogia, a freqüente alusão que Freire faz à política revolucionária de esquerda pode ser explicada como um fenômeno local agregado aos eventos dos anos 60 e do início dos anos 70, especialmente ao aparecimento da ditadura militar no Brasil em 1964, a resistência a essa ditadura e aos fortes movimentos sociais, particularmente no Chile, onde Paulo trabalhou. Presumivelmente ligado a contextos absolutamente mais democráticos, tais como os que marcam os sistemas políticos da América do Norte e da Europa, a essência do ensino de Freire, o Método, tornar-se-ia evidente.

Da mesma forma, enquanto John Dewey escreveu em ciências, ética, lógica e política, dentre outros tópicos múltiplos, fora do pequeno grupo de especialistas de Dewey em escolas de educação, a teoria educacional e a prática rotineira ignoram o relacionamento entre a posição geral e filosófica de Dewey e seus escritos sobre educação. E, até muito recentemente, ele foi virtualmente ignorado por filósofos profissionais. Uma vez no centro de filosofia americana, suas idéias tinham sido organizadas (no sentido militar) por uma insistente minoria numa total revolta contra a permanência da escola analítica. É desnecessário dizer, tal como a política revolucionária de Freire são todas, mas excluída em países onde ele tem sido elevado a professor-santo e professora-santa, a política de liberalismo engajado de Dewey é, geralmente, vista como uma expressão (ultrapassada) da atitude fora de forma dos/das intelectuais públicos/públicas na virada do século até o imediato período pós-guerra. O que podem dizer os profissionais de Dewey sobre seu papel na fundação da Federação Americana de Professores em 1916, ou seu papel como diretor da comissão que investigou o assassinato de Leon Trotsky?

Desde que a educação dos Estados Unidos tem sido absolutamente integrada ao ideal cultural da classe média, que dá esperança de mobilidade do indivíduo para aqueles/aquelas que se submetem ao currículo, intelectuais engajados/engajadas como Dewey e Freire continuam a ser "relevantes", na medida em que eles/elas podem ser retratados/retratadas dentro dos paradigmas dominantes das ciências sociais sobre os quais a teoria educacional repousa. Não é surpresa que Kozol possa referir-se à "metodologia" de Freire, dada a "despolitização" da prática e teoria educacional nos Estados Unidos, isto é, o relativo isolamento de

assuntos educacionais, no mínimo até recentemente, dos mais amplos cenários econômicos, políticos e culturais. Vista dessa forma, a caracterização de Freire como um *caráter extraordinário e politicamente provocativo* parece quase uma idéia tardia, um tributo pessoal não envolvido crucialmente com a *brilhante metodologia*.

A afirmação de Ivan Illich, na mesma contracapa, de que a pedagogia de Freire é “uma pedagogia verdadeira e revolucionária” parece próxima de capturar o que está na estaca de sua escrita. O adjetivo *revolucionária*, ao contrário de *progressista*, significa uma intenção que é cuidadosamente ignorada por muitos dos/das seguidores seguidoras e admiradores/admiradoras de Freire nas escolas. Ou o termo deve ser instrumentalizado para significar que a pedagogia por si mesma, como um protocolo metodológico, representa o esquecimento radical dos métodos bancários ou rotineiros de instrução. Além disso, é possível, se não legitimar, interpretar o significado do trabalho de Freire não apenas com uma conotação extensa de uma pedagogia para a vida, mas como uma série de instrumentos de ensino efetivo, técnicas que o/a professor/professora humanista e democrata pode empregar para motivar os/as estudantes a absorverem o currículo com entusiasmo, ao invés de virarem suas costas no processo de instrução.

É verdade, Freire fala de “método”, especialmente no Capítulo 2 de *Pedagogy of The Oppressed*. Nas páginas iniciais desse capítulo, Freire parece focalizar, num sentido direto, a relação professor/professora-criança para valorizar a tendência acentuada da teoria educacional em direção à microanálise. Por exemplo, ele fornece uma “lista” detalhada de características do método bancário. À parte das óbvias escolhas, tais como quem fala e quem ouve, Freire esclarece seu ponto central: “o professor [a professora] confunde a autoridade do conhecimento com sua própria autoridade profissional, a qual ele começa em oposição à liberdade do aluno [da aluna]”. Dessa e de outras especificações, resulta a conclusão de que no método bancário “o professor [a professora] é o Sujeito do processo de aprendizagem enquanto que as crianças são meros objetos” (Freire, 1990, p. 59).

Para esse “método”, Freire esclarece a “educação apresentadora de problemas”, na qual “os homens [as mulheres] desenvolvem seus poderes para perceber criticamente a forma como eles/elas existem no mundo com o qual e no qual eles encontram-se a si mesmos; eles começam a ver o mundo não como uma realidade estática, mas como uma realidade no processo de transformação” (Freire, 1990, p. 71). É nesse ponto que a maior parte dos/das educadores/educadoras dos Estados Unidos pára. Isoladamente, a tese tácita de acordo com a qual Freire é, apesar de sua provocação política, essencialmente um fenomenológico progressista que usa a linguagem não tão distante da usada por psicólogos/psicólogas trabalhando nesta tradição, tal com Rollo May, parece ser justificável. Há referência aqui para ver a vida não como um estado estático de *ser*, mas como um processo de *tornar-se*. Essa fala educacional espiritualmente enfeitada pode ser encontrada na escrita de George Leonard e de outros/outras educadores/educadoras dos Estados Unidos. Educadores/educadoras dos Estados Unidos influenciados/influenciadas pela fenomenologia são, tipicamente, preocupados/preocupadas

com o salvamento de indivíduos dos efeitos desumanos do que eles/elas percebem ser a cultura alienante. Com raras exceções, eles/elas têm adotado o pessimismo implícito da maioria dos seus antecessores, os quais, desesperançados da transformação fundamental e social, focalizam a salvação do indivíduo.

Mas eu quero demonstrar que a tarefa dessa pedagogia revolucionária não é cultivar a autoconsciência crítica para melhorar a aprendizagem cognitiva, a auto-estima dos/das estudantes ou mesmo para ajudá-los/-las em sua *aspiração* para preencher seu *potencial* humano. Ao contrário, de acordo com Freire,

a educação apresentadora de problemas é futuro revolucionário. Portanto, é profética... Portanto, corresponde à história natural do homem [da mulher]. Portanto, afirma que os homens [as mulheres] como seres transcendem-se a si mesmos... Portanto, identifica-se com o movimento que engaja os homens [as mulheres] como seres cientes de suas imperfeições—um movimento histórico que tem seu ponto de partida, seus sujeitos e seus objetivos.

(Freire, 1990, p. 72)

É para a libertação do oprimido como sujeito histórico num horizonte de objetivos revolucionários que a pedagogia de Freire é direcionada. O “método” é desenvolvido dentro da práxis, significando o elo entre o conhecimento e o poder através da ação autodirecionada e, contrária às práticas metodologicamente restritas e especializadas da maior parte da educação dos Estados Unidos, a pedagogia de Freire é estabelecida num completo desenvolvimento da antropologia filosófica, isto é, uma teoria da natureza humana; uns podem até dizer que é uma teoria da teologia libertadora, contendo suas próprias categorias que são virtualmente irreduzíveis a qualquer outra filosofia. O que se segue é uma descrição dessa intervenção filosófica e suas implicações educacionais.

O HUMANISMO DE FREIRE

Falar de uma antropologia filosófica numa era de condição pós-moderna e de pós-estruturalismo, que condena qualquer discurso que revele mesmo uma referência ao essencialismo, parece anacrônico. Na verdade, qualquer leitura superficial do trabalho de Freire pode facilmente dissolver seu andaime teórico como um trabalho singular, apesar de que talvez muito disso seja verdade. Por exemplo, nós lemos:

A pedagogia do oprimido que vive pela generosidade humanista (e não humanitarista) apresenta-se a si mesma como uma pedagogia do homem. A pedagogia que começa com interesses egoístas dos opressores (um egoísmo disfarçado em falsa generosidade de paternalismo) e faz do

oprimido o objeto de seus humanitarismos e por si só mantém e incorpora a opressão. Isso é um instrumento da desumanização.

(Freire, 1990, p.39)

Nos dias atuais, nós já temos aprendido sobre as “falácias do humanismo” dos estruturalistas, especialmente Althusser and Lévi-Strauss. Na crítica de Althusser, o humanismo define o objeto do conhecimento — homem — como um ser essencial, *sujeito para*, mas não *construído por*, e a multiplicidade de relações de uma dada formação social (Althusser, 1970). Ao adotar a linguagem do humanismo, o débito de Freire a Marx e Sartre é evidente. Freire confia fortemente em Marx, o feuerbachiano, de quem o materialismo é severamente temperado e reconfigurado por uma grande dose de idealismo filosófico. Vale lembrar a crítica de Feuerbach sobre religião, na qual o sofrimento humano é transferido para a sabedoria de Deus (Feuerbach, 1964). Feuerbach argumenta que a religião é feita por humanos e os problemas aos quais a religião se refere só podem ser analisados aqui, na terra. Como que para delinear sua própria formação por essa “incoerente” tradição, Freire argumenta que a pedagogia que ele defende trata do problema da autenticação de humanos através da autotransformação em espécies universais:

A verdade é... que os oprimidos não são “marginais”, não são homens [e mulheres] vivendo “fora” da sociedade. Eles [elas] estão sempre “dentro” — dentro da estrutura que fizeram deles [delas] “seres para outros”. A solução não é “integrá-los” [integrá-las] na estrutura de opressão, mas transformar a estrutura e então eles [elas] podem vir a ser “seres para eles mesmos [elas mesmas]”... Eles [elas] talvez descubram através da experiência existencial que suas formas de vida atuais são irreconciliáveis com suas vocações para transformarem-se em homens [e mulheres] completos... Se os homens [e mulheres] são buscadores e sua vocação ontológica é a humanização, cedo ou tarde eles [elas] talvez percebam a contradição na qual a educação bancária tenta mantê-los e depois engajar-se-ão na luta pela sua libertação.

(Freire, 1990, pp. 61-62)

Há ecos do hegelianismo aqui. Freire evoca o projeto familiar e humanista marxista: o objetivo da revolução é transformar o que Frantz Fanon chama de “os miseráveis da terra” de *ser para os outros* para *ser para eles mesmos*, uma transformação que apreende mudanças das condições materiais existentes, tais como as relações de propriedade e controle do trabalho e a relação senhorio-aprisionamento, que é a expressão psicossocial da mesma coisa.

Freire evoca a noção de “vocação ontológica” para tornar-se humano. Num breve diálogo com Lukács que, em seu tributo a Lenin (Lukács, 1970), endossa o papel da vanguarda política para “explicar” a natureza da opressão das massas desde que suas consciências têm sido vitimadas pelo fetichismo acomodado,

Freire enfatiza a idéia da autolibertação, propondo uma pedagogia na qual a tarefa é abrir a humanidade intrínseca do oprimido. Aqui, a noção de vocação ontológica é idêntica à práxis universal e humanizadora *de e pelos* oprimidos, ao invés de *para* eles. A práxis genuína e libertadora não cessa mesmo com o ato revolucionário de autolibertação. A verdadeira vocação da humanização é libertar a humanidade, incluindo os opressores e aqueles/aquelas, como os professores e as professoras, que são freqüentemente recrutados/recrutadas pela elite para trabalhar com os oprimidos, mas que, sem reconhecer, perpetuam o domínio através do ensino.

É importante perceber que Freire teoriza a luta de classe não como uma soma zero num jogo no qual a vitória do oprimido constitui a derrota do opressor, mas como a práxis com significado universal e, mais diretamente, ganho universal. Como Freire argumenta, as “elites dominantes” como opressoras de seus companheiros humanos perdem sua humanidade e não ficarão por muito tempo capazes de representar a vontade geral, sendo possível completar o projeto de humanização. Esse é o significado de trabalhar com os mais oprimidos, que no Brasil e na América Latina são os trabalhadores e trabalhadoras agrícolas pobres e os desempregados e desempregadas nas favelas, nos casebres que, em São Paulo, por exemplo, comportam um milhão e meio de pessoas. Muitas dessas pessoas são emigrantes de regiões agrícolas que estão em processo de serem destruídas para processamento de madeira, para exploração de minas ou alteradas para plantio “moderno” com máquinas especiais.

Como podemos perceber na citação anterior, Freire joga ambiguamente com a noção de Marx de que a classe trabalhadora está “acorrentada”. Onde Marx vê a classe trabalhadora *dentro*, mas não *da* sociedade, Freire insiste que ela está “dentro da estrutura” que a oprime. Como devemos observar, essa frase significa a mudança de Freire em direção à teoria psicanalítica como uma explicação suficiente da qual circunstâncias materiais são as condições necessárias para justificar a reprodução de domínio de classe.

À luz desse discurso reconhecidamente humanista, o que pode ser dito sobre a filosofia de Freire que resgata isso da terrível acusação do essencialismo e que, além disso, transfere o apoio inteiro da pedagogia de Freire à sua própria história? Um exame apurado da categoria crucial do *inacabado* mostra a tensão entre esta secular teologia de libertação e o futuro aberto da pedagogia. Tomar valores tais como “libertação”, “emancipação” e “autotranscendência” são categorias teológicas elaboradas que pressupõem um resultado que já está presente no “projeto”. Nesse aspecto de questionar o objetivo, a libertação tem o *status* de um *deus ex machina* de ação revolucionária. Alguns críticos intelectuais (não os oprimidos) têm designado o objetivo último: são intelectuais que têm nomeado a si mesmos para salvar os subalternos do confinamento de privação material e de domínio espiritual. O oprimido deve ser o agente da humanização universal que, para Freire, é o objeto real da práxis. Restrito à superfície do discurso, Freire pode ser acusado de reproduzir o provérbio de Lenin segundo o qual a tarefa dos líderes intelectuais — nesse caso os/as professores/professoras — é guiar as massas para a libertação.

Mas, como devemos observar, esse julgamento provoca por ser ambíguo; no entanto, é plausível. Quero demonstrar que a utilização específica que Freire faz da teoria psicanalítica e do marxismo fenomenológico conduz para direções exatamente opostas. Além disso, Freire está ciente de que sua retórica move-se talvez mais facilmente se interpretada como um outro tipo de elitismo e ele levanta essa questão. O débito sincero de Freire à equivalência psicológica de opressão material de Erich Fromm, *o medo da liberdade*, vem à tona [sic] (Fromm, 1940). Freire retoma de Freud, Reich e especialmente de Fromm, a insistência de que a opressão não é apenas imposta externamente, mas que o oprimido internaliza, ao nível psicológico, o domínio. Essa internalização toma a forma de medo pelos membros das classes oprimidas que aprendem e a práxis, para a qual são inevitavelmente ligadas, altera suas situações de vida. A implicação é que o oprimido tem um investimento em sua própria opressão, porque isso representa o previamente conhecido; no entanto, as condições da existência diária são austeras. Na verdade, a pedagogia de Freire parece dirigida crucialmente para quebrar o ciclo de opressão psicológica, engajando os alunos no confronto com suas próprias vidas; isto é, engajá-los num diálogo com seus próprios medos como a representação dentro deles mesmos, do poder dos opressores. A pedagogia de Freire é dirigida, então, não apenas ao projeto de auxiliar o oprimido a vencer a opressão material, mas também alcançar a liberdade do sadomasoquismo que essas conexões incorporam. Para Freire, lucro e acumulação talvez contem para a exploração do trabalho, mas são explicações insuficientes em face do domínio brutal. A elite dominante tem um caráter sádico coletivo, correspondendo ao masoquismo do dominado. Freire cita Fromm:

O prazer em completo domínio sobre outra pessoa (ou outra criatura viva) é a essência real do ataque sádico. Outra maneira de formular o mesmo pensamento é dizer que o objetivo do sadismo é transformar o homem [a mulher] numa coisa, alguma coisa viva em alguma coisa inanimada desde que por completo e absoluto controle, a vivência perde uma qualidade essencial da vida — liberdade.

(Freire, 1990, p. 45)

Freire continua, dizendo que o “sadismo é um amor pervertido — um amor da morte, não da vida”. A específica forma de masoquismo é o *homem [a mulher] colonizado [colonizada]*, uma categoria desenvolvida por Frantz Fanon e Albert Memmi (1973) que argumenta que o/a colonizado/a odeia o colonizador e, ao mesmo tempo, é fatalmente atraído por ele. Na situação educacional, isso toma a forma de deferência ao/a professor/professora; o/a estudante talvez comece a gerar temas, mas de repente pára e diz: “Nós deveríamos ficar quietos e deixar você falar. Você é quem sabe. Nós não sabemos nada” (Freire, 1990, p. 50). Embora Freire não mencione o termo “masoquismo” que, nesse contexto, manifesta-se como a vontade de ser dominado através da introjeção da imagem do/a professor/professora do oprimido, a psicanálise insiste que essa relação é o

inverso dialético do sadismo e que os dois estão intrinsecamente ligados. Essa introjeção é, logicamente, a condição de consentimento sem a qual o sadismo não poderia existir, sem lançar mão da violência total para impor sua própria vontade. Ou, para ser mais preciso, seria encontrado pela resistência e por uma violência direcionada não horizontalmente entre os oprimidos, mas verticalmente contra o/a professor/professora.

Não é excessivo argumentar que as pressuposições da teoria psicanalítica são fundamentais para a pedagogia de Freire como o marxismo existencial que aparece, na superfície, como a motivação política e teológica de seu discurso. Posicionando a necessidade absoluta do oprimido ser auto-emancipado, ao invés de atraí-lo com base nas lutas em torno dos seus interesses imediatos através de uma liderança de intelectuais revolucionários, Freire tem se voltado para além de seu ponto teológico inicial. Para atingir a liberdade definida aqui como material, isto é, liberdade econômica e política assim como libertação espiritual, é um tipo de revolução *permanente*, na qual a realização do poder político é meramente um degrau preliminar.

Freire argumenta a necessidade absoluta do oprimido tomar a responsabilidade de sua própria libertação, incluindo o processo revolucionário que é, em primeiro lugar, educacional. De fato, apesar das referências ocasionais e aprovadas a Lenin, Freire entra num argumento intimamente fundamentado contra o vanguardismo, que tipicamente toma a forma de populismo. Em contraste com o ordinário significado desse termo na historiografia e ciência política na América, Freire mostra que o populismo surge como um “estilo de ação política” marcado pela mediação (ele chama isso de alternância entre as pessoas e as oligarquias dominantes (Freire, 1990, p. 147). Além disso, Freire faz uma crítica similar de alguns elementos da “esquerda” que, seduzida por uma “rápida volta ao poder”, entra num “diálogo com as elites dominantes”. Freire faz uma distinção acurada entre estratégias políticas que *usam* o movimento para atingir o poder político (um ataque muitas vezes nivelado contra os bolcheviques ou contra os partidos comunistas) e lutar por uma autêntica organização popular na qual as pessoas por si mesmas são as origens autônomas das decisões políticas.

A filosofia política de Freire, no contexto dos debates históricos dentro da esquerda revolucionária, não é nem populista, nem leninista, nem social-democrática na concepção contemporânea, mas libertadora na tradição de Rosa Luxemburgo e dos anarquistas. A filosofia política de Freire lembra a crítica acurada de Rosa Luxemburgo sobre o conceito de partido de Lenin como uma organização vanguardista, particularmente de sua não-crítica apropriação do argumento de Kautsky, de que a classe trabalhadora, por seu próprio esforço, poderia atingir meramente o sindicato trabalhista, mas não a consciência revolucionária. Inspirada, em parte, pela concepção de Mao sobre a revolução *cultural*, na qual as massas são, ideológica e praticamente, a força crucial ou o movimento não é nada, a pedagogia de Freire pode ser vista como um conjunto de práticas que tentam especificar, em maior concretude do que Mao fez, as condições para o cumprimento dessa orientação.

Tendo proclamado o objetivo da pedagogia como sendo o desenvolvimento da *iniciativa revolucionária vinda de baixo*, Freire rejeita o que ele percebe como duas alternativas errôneas que têm atormentado a esquerda desde a fundação dos movimentos socialistas modernos: de um lado, líderes "limitam suas ações para estimular... uma demanda tal como aumentos de salário ou eles anulam essa aspiração popular e substituem por algo mais inatingível — mas algo que não tenha ainda atingido a dianteira da atenção das pessoas". A solução de Freire para esta química do populismo e do vanguardismo é achar uma "síntese" na qual a demanda por salários é apoiada, mas colocada como um "problema" que, em um nível, transforma-se em obstáculo para atingir a completa "humanização" através do ganho dos trabalhadores e das trabalhadoras sobre seu próprio trabalho. Novamente, os trabalhadores e as trabalhadoras apontam os aumentos de salário como a solução da opressão que sentem, porque eles/elas têm internalizado a imagem de oprimidos e não têm (ainda) colocado autodeterminação sobre as condições de suas vidas como um objeto de suas práticas políticas. Eles/elas não têm visto a si mesmos/mesmas *subjetivamente* (Marx, 1975).

A filosofia de Freire constitui a crítica tácita do deslocamento de questões do pós-estruturalismo referentes a classe, sexo e raça para posições subjetivas determinadas por formações discursivas. Os oprimidos estão situados dentro da estrutura econômica e social e estão restritos não apenas por seu trabalho, mas também pelas condições psicológicas de seus seres. A tarefa da pedagogia de Freire é encorajar a emergência de um tipo específico de discurso que pressupõe um projeto para a formação da subjetividade, que é completamente separada daquela subjetividade da estrutura. A construção de Freire não repudia, necessariamente, o princípio teórico de que o mundo e suas divisões são constituídas por uma série de formações discursivas dentro das quais os sujeitos descartam-se a si mesmos. Freire não está se referindo ao sujeito da burguesia para o qual o antigo humanismo referia-se — um indivíduo "consciência" procurando a verdade através da razão, incluindo a ciência —, mas para a possibilidade de trabalhar com uma nova problemática do sujeito. Diferente do marxismo do século XX, especialmente nos contextos do Terceiro Mundo, que aceita o domínio inescapável baseado em sua posição de que o subdesenvolvimento produz uma dependência mais ou menos permanente (tal como Lukács e a Escola de Frankfurt essencialmente apóiam para ratificar uma barreira permanente para a auto-emancipação) em todos os seus aspectos, a filosofia de Freire é uma filosofia de *esperança*.

Retomemos a afirmação de Freire: "a educação apresentadora de problemas é futuro revolucionário". Esse caráter profético depende mais crucialmente de específicas intervenções do que de declarações de fé. O professor/a professora intelectual transforma-se num veículo para a libertação apenas por desenvolver uma pedagogia que transfere, decisivamente, o controle do desempenho educacional de si mesmo/mesma como sujeito para os/as estudantes "subalternos/subalternas". A mediação entre o presente dependente e o futuro independente é a educação do diálogo:

O diálogo é o encontro entre homens [mulheres], mediado pelo mundo, para nomear o mundo. Portanto, o diálogo não pode ocorrer entre aqueles [aquelas] que querem nomear o mundo e aqueles [aquelas] que não desejam esta nomeação — entre aqueles [aquelas] que renegam a outros [outras] homens [mulheres] o direito de falar suas próprias palavras e aqueles [aquelas] a quem o direito de falar tem sido renegado. Aqueles [aquelas] que têm sido renegados em seu direito primordial de falar suas próprias palavras devem primeiro reivindicar e evitar a continuação dessa agressão desumana.

(Freire, 1990, p. 76)

Deste modo, o uso que Freire faz da psicanálise não é dirigido à libertação *peçoal*, mas às novas formas de práxis social. A base dessa práxis é, claramente, a noção determinante de que os humanos são um projeto inacabado. Esse projeto, para Freire, está fundamentado em sua concepção de que ser completamente humano, em contraste com outras espécies de animais, é repelir a imagem de acordo com a qual apenas as "elites dominantes", incluindo os intelectuais de esquerda, podem ser autodirigidos. A pedagogia de Freire, que propõe a categoria central no *diálogo*, vincula que recuperar a voz do oprimido é a condição fundamental da emancipação humana.

DA REVOLUÇÃO À DEMOCRACIA RADICAL

Tenho abstraído deliberadamente a filosofia social, psicológica e política de Freire do contexto social no qual essa filosofia emergiu para revelar seu conteúdo intelectual. No entanto, não se pode deixar problemas aqui. Sem historicizar completamente a significância dessa intervenção, estamos compelidos a interrogar essa pedagogia revolucionária à luz de vastas transformações em relações econômicas, políticas e culturais no mundo para repor a filosofia e a pedagogia de Freire na situação emergente contemporânea e política do mundo.

Obviamente, eu não preciso esclarecer aqui, em detalhes, a extensão das mudanças que têm alcançado o marxismo revolucionário desde, digamos, a queda do Muro de Berlim em dezembro de 1989. É suficiente para nossos objetivos considerar os eventos de transformação do mundo na Europa Oriental. Eles são simultaneamente libertadores — a União Soviética e as nações daquela região talvez estejam entrando numa nova época de restauração democrática — e perturbadores. Nós estamos testemunhando não só o colapso da burocracia e o domínio do estado autoritário em favor da democracia liberal, da emergência do capitalismo ou, no mínimo, das economias radicalmente mistas, mas também do nacionalismo acompanhado por um rápido desenvolvimento de anti-semitismo e racismo, até mesmo sinais de reaparecimento monarquista.

Na América Latina, o lugar da prática educacional crucial de Freire, não apenas no Brasil, mas também no Chile pré-Pinochet, perspectivas revolucioná-

rias têm, para dizer um mínimo, sofrido um palpável declínio, não apenas depois dos sandinistas na eleição da Nicarágua, mas também na escolha pelo muito do prévio marxismo revolucionário de esquerda para colocar a luta pela democracia à frente da luta de classe e da luta pelo socialismo. Algumas pessoas têm mesmo teorizado que, apesar da profunda pobreza e miséria da maioria da população, o socialismo não está muito longe da agenda imediata das sociedades latino-americanas no funeral das modificações do mundo que têm dizimado suas economias; mudanças que também encorajam a formação da totalitária ditadura militar. Nesse ambiente, liberações políticas recentes tem-se mostrado frágeis. Por exemplo, os regimes presidenciais democratas na Argentina e no Chile teriam dificilmente ocupado suas fundações antes da ameaça militar de reassumir para restabelecer a *lei* e a *ordem*.

Alguns teóricos políticos de esquerda, particularmente Norberto Bobbio, têm forte e influentemente argumentado que a democracia parlamentarista, dentro da arena de uma economia mista dedicada à justiça social, é horizonte extremo dos objetivos socialistas (Bobbio 1987a e 1987b). Seguindo-o, muitos líderes da esquerda brasileira têm reconhecido os limites da transformação política sob condições de subdesenvolvimento. Outros, enquanto concordam com o julgamento de acordo com o qual os contra-ataques revolucionários dos anos 60 e 70 foram profundamente maldirigidos, argumentam a tese de Bobbio de que as perspectivas democráticas *radicais* sofrem de nostalgia romântica e inevitavelmente falhariam. O que é importante aqui, em qualquer caso, é o ceticismo decisivo com relação aos prospectos para o socialismo revolucionário, no mínimo para o presente.

A questão passa a ser se pode existir uma pedagogia revolucionária em sociedades não-revolucionárias. Não é esse o caso da filosofia de Freire que tem sido historicamente transcendente mesmo se, no contexto de sua formação, essa filosofia possuiu as virtudes de entendimento? Sob as circunstâncias atuais, não é suficiente preservar o trabalho de Freire numa forma mais modesta, como um método de ensino? Para ser exato, o próprio Freire está arduamente ciente das circunstâncias modificadas do final dos anos 80 e 90. Na ocasião de sua indicação para o posto de Secretário da Educação para a recentemente eleita administração municipal do Partido dos Trabalhadores (PT), em São Paulo, Freire disse a um jornalista que ele viu nessa vitória inesperada "a fantástica possibilidade para, no mínimo, mudar um pouco nossa realidade" (Williams, 1990). O prospecto para essa administração radical de esquerda democrática era alcançar algumas reformas na saúde, no transporte e na educação. A perspectiva de Freire, ao aceitar a nomeação, era "começar o processo de mudança" durante os quatro anos do PT no gabinete eleito.

Mesmo antes de assumir o gabinete, Freire estava ciente dos limites severos para mudanças afetadas pela situação econômica e política, mas ele também encontrou um sistema educacional no qual 60-70% dos/das estudantes abandonavam a escola e dificilmente tinham quatro anos de escolaridade, a maioria dos/das quais serão de trabalhadores/trabalhadoras com salário mínimo. Ele era

responsável por 30.000 professores/professoras no sistema de ensino da cidade, muitos/muitas dos quais com treinamento insuficiente para a tarefa monumental de ajudar os/as estudantes do fatalismo da sociedade brasileira.

Em 1990, depois de um ano de reforma, Freire e seus associados estavam falando sobre democracia — democracia social — ao invés de *revolução* no senso político restrito. O termo *escola popular democrática* é oposta à *escola capitalista*. A escola capitalista "avalia qualidade através da quantidade de informação que transmite às pessoas", como diz Moacir Gadotti, um dos associados de Freire (Williams, 1990). A escola popular, por outro lado, avalia a qualidade através da "solidariedade de classe que é bem-sucedida ao estabelecer-se na escola". Para atingir esse objetivo, a escola deve ser "informalizada", desburocratizada; uma dimensão que apreende a democratizar escolas e, então, a *comunidade* elege o/a diretor/diretora da escola e há responsabilidade direta. Isso significa que o/a diretor/diretora pode ser destituído/destituída a qualquer momento pela base, mas também o currículo e outras decisões são amplamente compartilhados. Freire utiliza o termo responsabilidade para descrever esse relacionamento desejado.

No período pós-ditadura, pode-se dizer, na situação pós-colonial, a filosofia popular-democrática não tem mudado, mas o discurso agora é eminentemente prático: como administrador de escolas, Freire fala a língua da práxis, ao invés de meramente apelar para ela. O PT e seu secretário de educação devem focalizar questões de treinamento de ensino, de escola baseada em decisões conjuntas, administração e currículo, mas tendo como base *uma formação política da classe de trabalhadores orientada que é engajada na reforma democrática radical em direção ao poder popular como sua principal ideologia*. Freire ainda está tentando transferir o poder para o oprimido através da educação, agora estruturada no contexto do apoio financeiro do estado e da escolaridade controlada.

COMPARTILHANDO PODER

Em seu livro "falado" com Antonio Faundez, *Learning to Question* (1989), preparado antes da vitória do PT, Freire já tinha alterado sua prática discursiva. Do começo ao fim do texto, ele retorna à relação problemática entre teoria, compromisso ideológico e prática política. Aqui, quero dar apenas um exemplo do nível no qual o pensamento fundamental e prévio de Freire continua constante, mesmo no curso de mudança do discurso revolucionário para o democrático. Numa das seções, Faundez e Freire engajam-se num fascinante diálogo sobre intelectuais.

Faundez começa reiterando a idéia marxista conhecida: existe uma *ciência social*, um corpo de conhecimento que não é meramente descritivo do estado presente de circunstâncias, mas que "guia toda a ação para mudança social, como podemos garantir que esse conhecimento científico... coincide atualmente com o conhecimento das pessoas" (Freire e Faundez, 1989: 55-6). Nesse ponto, Faundez contrasta a ciência possuída por intelectuais com a *ideologia* das classes dominan-

tes, que penetra o conhecimento das pessoas tanto quanto os diversos elementos do conhecimento prático, a inconsistência entre teoria e prática e assim por diante. Os/as intelectuais, como portadores/portadoras da ciência, acham-se num paradoxo crucial. Por um lado, eles/elas são portadores/portadoras do conhecimento científico devido não tanto aos seus talentos como às suas posições sociais, que dão a eles/elas acesso a esse conhecimento. Por outro lado, apenas combinando sua ciência com o conhecimento internalizado das pessoas e, mais particularmente, compondo suas visões do futuro com o futuro popular imaginado, o elitismo das várias vanguardas políticas pode ser evitado.

Como nas discussões mais esquerdistas sobre intelectuais, Faundez baseia-se nos escritos indispensáveis e pioneiros de Gramsci, especialmente nos temas que Mao e Foucault elaboram e desenvolvem mais tarde: todos os conhecimentos são específicos e estão situados num contexto nacional. Freire responde protestando contra a visão de que o futuro é apenas particular. Ele quer preservar o universal no particular e argumenta que já temos, em linhas gerais, a visão; mas a protuberância do problema continua: Os intelectuais radicais estão preparados para compartilhar na origem de novas visões com as massas ou essas visões estão fixadas e então o problema de coincidência é confinado a estratégias e táticas? Freire pressiona Faundez aqui, para esclarecer o papel dos/das intelectuais com relação aos movimentos populares. Freire está puramente perplexo com a formulação de que os/as intelectuais são os chefes portadores do conhecimento científico e quer declarar que, para atingir-se futuros radicais democráticos, é necessária uma mudança fundamental no relacionamento entre intelectuais, especialmente seus monopólios sobre o conhecimento científico e os movimentos. Além disso, ele é movido a remover o curso *burguês* dos conceitos de democracia. A democracia radical reconheceria que não há visões fixas e, se as visões forem construídas a partir do conhecimento de situações concretas alcançadas através da prática, pode não existir ciência que acomode certezas, nem em suas categorias, nem em suas descrições, e muito menos em suas previsões.

Reportando-se a uma conversa com os líderes trabalhadores em São Paulo, Freire define a consciência de classe como o poder e a vontade nas mãos de trabalhadores/trabalhadoras e de outras camadas oprimidas e exploradas para compartilhar na formulação de condições de conhecimento e futuro. Essa demanda altera inevitavelmente a situação do poder: os/as intelectuais devem ser consistentes na tradução de suas visões democráticas para prática; em outras palavras, eles/elas devem compartilhar o poder sobre o conhecimento, compartilhar o poder para delinear o futuro.

Essa substituição é a mediação na história revolucionária na América Latina e a realidade política corrente; mais especificamente, a falência das versões leninistas de marxismo e socialismo revolucionário. Explicitamente, Freire alerta contra definir o objetivo dos movimentos radicais exclusivamente em termos de justiça social e em termos de uma sociedade mais igualitária, porque esses objetivos podem, possivelmente, ser parcialmente alcançados sem que se compartilhem as decisões, especialmente sobre o conhecimento e os futuros políticos. A

solução afasta-se da concepção antiga e elitista, na qual os/as intelectuais desempenham um papel dominante e isto é desafiar a identidade do poder com o estado. Faundez fixa a plataforma para essa mudança:

Penso que o poder e a luta pelo poder devem ser redescobertos nas bases da resistência que recobre o poder das pessoas, das expressões semiológicas, lingüísticas, emocionais, políticas e culturais que as pessoas usam para resistir ao poder da dominação. E isso começa pelo poder que eu chamaria *poder primário*; o poder e a luta pelo poder têm de ser redescobertos.

(Freire e Faundez, 1989, p. 64)

A resposta de Freire fixa uma nova base para essa redescoberta. Tendo focalizado tradicionalmente os movimentos dos trabalhadores e das trabalhadoras e dos/das camponeses/camponesas, ele agora entra de forma significativa nos debates sobre o relacionamento entre classe e movimentos sociais. Freire relembra os movimentos dos pobres urbanos e rurais que, com a assistência de padres da ala liberacionista da Igreja Católica, começaram a redefinir, nos anos 70, o poder como o poder de resistência. Mas ele continua a falar dos movimentos de "ambientalistas, mulheres e homossexuais organizados", como *novos* movimentos sociais, de quem a efetividade deve influenciar implacavelmente as estratégias dos partidos revolucionários:

É minha opinião hoje que os partidos revolucionários trabalharão mais de perto com esses movimentos e então provarão sua autenticidade dentro deles — e fazer com que eles devam repensar seus próprios entendimentos sobre seu partido, que é atado com sua prática tradicional — ou eles estarão perdidos. Estar perdido significaria transformar-se em mais e mais rígido, comportando-se de uma forma elitista e autoritária cara a cara com as massas, de quem eles clamam ser a salvação.

(Freire e Faundez, 1989, p. 66)

Com esses argumentos, Freire distancia-se de elementos do seu passado marxista, mas não de um tipo de marxismo aberto pelo trabalho de Gramsci. Não pode haver dúvidas de que esse comentário é dirigido para aqueles/aquelas da esquerda revolucionária para quem a classe define os limites do discurso político. Sem, de forma alguma, abandonar a *classe* como uma categoria fundamental da luta política, Freire coloca-se na companhia daqueles teóricos, alguns dos quais estão situados nos movimentos sociais e não dentro dos partidos, que têm desafiado a prioridade da classe sobre outras categorias sociais de opressão, resistência e libertação. A intervenção dele é também pós-moderna, quando ele coloca em questão os argumentos dos partidos políticos para falar em *apoio a uma determinada parte da sociedade*. Em seu mais recente trabalho, Freire assume uma

perspectiva global, integrando a ideologia democrática do líder da Guiné-Bissau, Amílcar Cabral, com quem ele tem construído um relacionamento próximo.

Freire simpatiza com a lembrança de Faundez de que o conhecimento e seus/suas portadores/portadoras são sempre específicos, que a agência histórica está sempre situada num contexto nacional. Além disso, com Cabral, ele repete a necessidade de conquistar alguns traços da cultura. Essa conquista significa aquelas tendências em direção à valorização de *jargões* que, freqüentemente, são meras máscaras para o antiintelectualismo entre os/as líderes populares, e que devem ser rejeitados. Então, o discurso pós-colonial e pós-moderno de Freire não submerge na rigidez que tem atormentado essas perspectivas. Finalmente, ao fim do dia, nós podemos ver que apreciar diferenças não resolve as questões complexas de julgamento. Freire é um oponente implacável da burocracia que sufoca a iniciativa popular, mas sugere que os trabalhadores devam reter sua "visão total" para mudança social (Freire e Faundez, 1989, p. 123).

Redefinir o poder democraticamente acarreta, em sua essência, interrogar o conceito de *representação*. A reivindicação dos partidos revolucionários para representar os trabalhadores, as massas e a maioria popular repousa na análise final do *status*, não na demanda por justiça social e os partidos liberais podem, sob determinadas condições, fazer também as mesmas alegações. Ao contrário, isso repousa na rocha da certeza científica, no mínimo como para as proposições descritivas e prescritivas de um corpo de conhecimento do qual os/as portadores/portadoras e os/as intelectuais legitimam seu próprio direito para liderança. O clamor de Freire para *compartilhar* reconhece a posição única dos/das intelectuais na divisão social e técnica do trabalho e, por isso, repudia a atitude de populismo que, quase sempre, abandona o papel dos/das intelectuais nos movimentos sociais e, com esse abandono, é deixado com a visão do futuro nas imagens do presente. Mas, pela violação com o "estado", isto é, coerção e representação como sua característica-chave, isso também rejeita a noção de que a libertação significa a hegemonia — política, científica, cultural — dos intelectuais sobre os movimentos.

Dessa forma, qualquer tentativa para interpretar as posições recentes de Freire como uma *fuga* da pedagogia revolucionária de seu prévio trabalho é completamente injustificável. Ao contrário, Freire revela seu pensamento aberto não-dogmático na maior parte de seu trabalho recente. Na verdade, talvez se argumente que a teologia de libertação cristã das duas décadas passadas é um tipo de exoneração de sua própria e mundana teologia com suas categorias de autenticidade, humanização e auto-emancipação. Os paradoxos de seu pensamento político não são aparentes, eles são reais. Para qualquer um de nós, Freire está comprometido a trabalhar dentro de sua própria historicidade, uma *visão global* que existe, ao mesmo tempo, em crise global e que continua a ser a única visão emancipatória de uma visão democrática e libertadora que nós temos.

Notas

- 1 "Pedagogia — O trabalho ou ocupação de ensinar... a ciência ou arte de ensinar". *Oxford English Dictionary* (edição completa), New York: Oxford University Press, 1971, p. 604.
- 2 Veja, especialmente, Stephen W. Melville, *Philosophy beside itself: On deconstruction and modernism* (Minneapolis: University of Minnesota Press, 1986)
- 3 John Dewey, por si mesmo, é um modelo para a idéia da autotransformação coletiva; veja seu livro *Democracy in Education* (Glencoe, Illinois, Free Press, 1959).

Referências

- Althusser, L. (1970) *For Marx*. New York: Vintage.
- Bobbio, N. (1987a) *Future of Democracy*. Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Bobbio, N. (1987b) *Which Socialism?* Minneapolis: University of Minnesota Press.
- Feuerbach, L. (1964) *The Essence of Christianity*. New York.
- Freire, P. (1990) *Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.
- Freire, P. e Faundez, A. (1989) *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*. New York: Continuum.
- Fromm, E. (1940) *Escape from Freedom*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Habermas, J. (1979) "The reconstruction of historical materialism" In *Communication and the Evolution of Society*. Boston: Beacon Press.
- Lukács, G. (1970) *Lenin*. London: New Left Books.
- Marx, K. (1975) "Thesis on Feuerbach" In D. Fernbach (ed.) *Early Writings*. New York: Vintage.
- Memmi, A. (1973) *The Colonizer and the Colonized*. New York: Holt Rinehart and Winston.
- Williams, E. (1990) *Interview with Paulo Freire*. São Paulo.

bell hooks Fala sobre Paulo Freire

O Homem, seu Trabalho

bell hooks

Este é um diálogo divertido comigo mesma. Gloria Watkins falando com bell hooks — minha voz da escrita [pseudônimo]. Eu quis falar sobre Paulo Freire e seu trabalho desta forma, porque ela dá uma intimidade — e familiaridade — que eu não achei possível atingir numa redação formal. Aqui encontrei uma forma de compartilhar a doçura — a solidariedade de que eu falo.

WATKINS: Lendo seus livros *Ain't I am a Woman: Black Women and Feminism*, *Feminist Theory: from Margin to Center* e *Talking Black*, é claro que seu desenvolvimento como pensadora crítica tem sido influenciado pelo trabalho de Paulo Freire. Você pode falar sobre a forma como o trabalho dele tocou sua vida tão profundamente?

HOOKS: Anos antes de encontrar Paulo Freire, aprendi muito com seu trabalho — aprendi novas maneiras de pensar sobre a realidade social que era libertadora. Muitas vezes, quando professores e estudantes da universidade lêem Freire, eles abordam seu trabalho de um ponto de vista de *voyeur*, no qual enquanto vão lendo vêem duas posições no trabalho: a posição subjetiva do educador Freire (do qual eles, muitas vezes, estão mais interessados do que nas idéias ou sujeitos dos quais ele fala) e os grupos oprimidos/marginalizados dos quais ele fala. Em relação a estas duas posições do sujeito, eles se posicionam como observadores — como alheios. Quando me encontrei com o trabalho de Freire, exatamente num momento da minha vida em que começava a questionar profundamente as políticas de dominação, o impacto do racismo, o sexismo, a exploração de classe e o tipo de colonização doméstica que existe nos Estados Unidos, senti-me profundamente identificada com os agricultores marginali-

zados sobre os quais ele falava, ou com meus irmãos e minhas irmãs negras, meus companheiros na Guiné-Bissau. Veja você, eu estava vindo de uma experiência negra sulista e rural para a universidade. E eu tinha vivido através da luta pela dessegregação racial e estava na resistência sem ter a linguagem política para articular este processo. Paulo foi um dos pensadores do qual o trabalho deu-me uma linguagem. Ele me fez pensar profundamente sobre a construção de uma identidade na resistência. Existe uma frase de Freire que se tornou um mantra revolucionário para mim: "Nós não podemos entrar na luta como objetos para nos tornarmos sujeitos mais tarde." Realmente, é difícil achar palavras adequadas para explicar como esta frase era como uma porta fechada — e eu lutei comigo mesma para achar a chave — e aquela luta engajou-me num processo de pensamento crítico que era transformador. Esta experiência posicionou Freire em minhas mãos e no meu coração como um professor desafiador, de quem o trabalho ampliou minha própria luta contra o processo colonizador — a mente passível de colonização.

WATKINS: No seu trabalho, você indica uma preocupação com o processo de descolonização, particularmente porque isto afeta afro-americanos vivendo com a supremacia da cultura branca dos Estados Unidos. Você vê um elo entre o processo de descolonização e o foco de Freire em conscientização?

HOOKS: Oh, absolutamente, porque as forças de colonização são tão fortes neste patriarcalismo de supremacia capitalista branca, que parece que as pessoas negras estão sempre tendo que renovar um compromisso com um processo descolonizador, que deveria ser fundamental para nossas vidas e não é. Assim, o trabalho de Freire, em seu entendimento global de lutas de libertação, sempre enfatiza que este é o importante estágio inicial de transformação — aquele momento histórico no qual uma pessoa começa a pensar criticamente sobre o ego e identidade em relação à circunstância política dessa pessoa. Novamente, este é um dos conceitos no trabalho de Freire, e em meu próprio trabalho, que é frequentemente confundido pelos leitores nos Estados Unidos. Muitas vezes, as pessoas dirão a mim que parece que eu estou sugerindo que é suficiente para os indivíduos mudar a forma como eles pensam. E, veja você, mesmo o uso que elas fazem de "suficiente" nos diz algo sobre a atitude que elas trazem para esta questão. Isto tem o som patronal, um som que não demonstra nenhum entendimento tocante de como uma mudança em atitude (embora não seja o completar de nenhum processo transformador) pode ser significativo para pessoas colonizadas/oprimidas. De novo e novamente Freire teve que lembrar aos leitores que ele nunca falou de conscientização com um fim em si mesma, mas sempre como ela é unida à práxis significativa — de várias maneiras Freire articula isso. Gostei quando ele falava sobre a necessidade de verificar na práxis o que sabemos na consciência: "Isto significa, e deixe-nos enfatizar isto, que seres humanos não vão além da situação concreta, a condição na qual eles se acham, apenas através de suas consciências ou de suas intenções — por mais que essas intenções sejam boas. As possibilidades que eu tive para

transcender os limites de uma cela pequena, na qual fui preso depois do golpe militar de abril de 1964, não foram suficientes para mudar minha condição de um prisioneiro. Eu sempre estava na cela privada da liberdade, mesmo se eu pudesse imaginar o mundo do lado de fora; mas, por outro lado, a práxis não é ação cega, privada de intenção ou de finalidade: é ação e reflexão. Homens e mulheres são seres humanos porque eles são historicamente constituídos como seres de práxis e, no processo, eles se tornaram capazes de transformar o mundo — de dar significado ao mundo." Eu acredito que muitos movimentos progressistas políticos falham em ter impacto permanente nos Estados Unidos exatamente porque não há compreensão suficiente de 'práxis'. Isto é o que me toca sobre Antonio Faundez, que diz em *Learning to Question*: "...uma das coisas que aprendemos no Chile, em nossa reflexão sobre a vida diária, foi que frases políticas, religiosas ou morais não tomaram a forma concreta nos atos dos indivíduos. Fomos revolucionários no abstrato, não em nossas vidas diárias. Acredito que a revolução comece precisamente com a revolução de nossas vidas diárias. Parece-me que é essencial que em nossas vidas individuais nós devêssemos viver dia a dia o que afirmamos." É sempre uma surpresa para mim quando pessoas progressistas agem como se, de alguma forma, tivessem posições morais ingênuas para acreditar que nossas vidas devem ser exemplo de nossas políticas.

WATKINS: Há muitos leitores de Freire que sentem que a linguagem sexista de seu trabalho, que não mudou mesmo depois do movimento feminista e da crítica feminista contemporânea, seja um exemplo negativo. Quando você leu Freire pela primeira vez, qual foi sua resposta para o sexismo da linguagem dele?

HOOKS: Nunca houve um momento, quando estava lendo Freire, em que eu não tenha estado ciente não apenas do sexismo da linguagem, mas também da forma como ele (exatamente outros líderes políticos progressistas, intelectuais, pensadores críticos do Terceiro Mundo, tais como Fanon, Memmi, etc.) constrói um paradigma falocentrista de libertação — e por isso a liberdade e a experiência de virilidade patriarcal estão sempre ligados, como se fossem um e o mesmo. Para mim, isto sempre é uma fonte de angústia, porque representa um bloqueio na visão dos homens que têm profundo discernimento. E, mesmo assim, eu nunca desejo ver uma crítica deste bloqueio dominar a capacidade de ninguém (e das feministas em particular) de aprender desses discernimentos. Por isso, para mim, é difícil falar sobre sexismo no trabalho de Freire; é difícil achar uma linguagem que ofereça uma forma de delinear a crítica e, ainda, manter o reconhecimento de tudo o que é valorizado e respeitado no trabalho. Parece-me que a oposição binária, que está tão presente no pensamento e na linguagem ocidental, faz com que seja quase impossível projetar uma resposta complexa. O sexismo de Freire é indicado pela linguagem em seus trabalhos iniciais, apesar de que há muito do trabalho que permanece libertador. Não há necessidade de desculpar-se por sexismo. O próprio modelo de pedagogia

crítica convida a uma interrogação crítica dessa falha no trabalho, mas interrogação crítica não é o mesmo que rejeição.

WATKINS: Então, você não vê contradição em valorizar o trabalho de Freire e o comprometimento com sua formação feminista?

HOOKS: É o pensamento feminista que me fortalece para que eu fique engajada numa crítica construtiva do trabalho de Freire (que eu necessito tanto quanto aquela jovem leitora do trabalho dele) e ainda há muitos outros pontos de vista de seu trabalho, dos quais me aproximei, que me possibilitaram experimentar seu valor, que torna possível para este trabalho tocar-me tão profundamente no meu ser. Falando com feministas acadêmicas (geralmente, mulheres brancas) que sentem necessidade de desvalorizar o trabalho de Freire por causa do sexismo, vejo claramente como nossas respostas diferentes são delineadas por uma visão que levamos para o trabalho. Eu cheguei a Freire sedenta, morrendo de sede (daquela forma que o colonizado, sujeito marginalizado, ainda incerto de como quebrar a barreira do *status quo*, deseja mudança, é desprovido — é sedento) e eu achei no trabalho dele (e no trabalho de Malcom X, Fanon, etc.) uma forma de satisfazer aquela sede. Ter um trabalho que promova a libertação de uma pessoa é um presente poderoso — não interessando se o presente é imperfeito. Pense no trabalho como água que contém alguma sujeira. Por causa da sua sede, você não vai se importar de tirar a sujeira e ser nutrida pela água. Para mim, esta é uma experiência que muito corresponde à forma que os indivíduos privilegiados respondem ao uso da água no contexto do Primeiro Mundo. Quando você é privilegiada, vivendo num dos países mais ricos no mundo, você pode dispensar recursos e você pode, especialmente, justificar seu desperdício de algo que você considera impuro, obscuro, etc. Observe o que as pessoas fazem com a água neste país (Estados Unidos). Muitas delas compram água especial, porque consideram impura a água da torneira e, é claro, esta compra é uma luxúria. Mesmo nossa habilidade para ver a água, que vem através da torneira, como impura é construída por uma perspectiva imperialista consumista. É uma expressão de luxúria e não simplesmente uma resposta da condição da água. Se nós analisarmos numa perspectiva global o ato de beber a água que vem da torneira, nós teríamos que falar sobre isso de forma diferente. Nós teríamos que considerar o que a vasta maioria das pessoas que estão com sede no mundo precisam fazer para obter água. O trabalho de Paulo tem sido água viva para mim.

WATKINS: A que ponto você acha que sua experiência como uma afro-americana tem tornado possível a relação com o trabalho de Freire?

HOOKS: Como sugeri anteriormente, crescer numa área rural, no sul agrário, entre pessoas negras que trabalharam a terra, fez com que eu me sentisse intimamente ligada à discussão da vida dos agricultores no trabalho de Freire e sua relação com a alfabetização. Você sabe que não há livros de história que realmente contem a história de como era difícil a política da vida diária para as pessoas

negras no sul, segregado racialmente, quando muitos companheiros não liam e eram muitas vezes dependentes das pessoas brancas racistas para explicar, ler, escrever. Eu estava entre a geração aprendendo aquelas habilidades, com um acesso à educação que ainda era novo. A ênfase em educação como necessária para libertação, que as pessoas negras fizeram na escravidão e depois a reconstrução, permeou nossas vidas. Então, a ênfase de Freire na educação como a prática da liberdade fez um sentido imediato para mim. Consciente da necessidade da alfabetização desde a infância, trouxe comigo para a universidade memórias de ler para os companheiros, de escrever para os companheiros. Trouxe comigo as memórias de professoras negras no sistema escolar segregado, que tinham sido pedagogas críticas nos oferecendo paradigmas libertadores. Foi esta experiência de uma educação libertadora em *Brooker T. Washington* e *Crispus Attucks*, as escolas negras de meus anos de formação, que fizeram de mim uma pessoa insatisfeita com a educação que recebi de ambientes predominantemente brancos. Foram educadores como Freire, que afirmou as dificuldades que eu tinha com o sistema bancário de educação e com uma educação que de forma nenhuma tratava de minha realidade social, que fizeram uma crítica importante. Retornando à questão do feminismo e sexismo, quero dizer que me senti incluída em *Pedagogia do Oprimido*, um dos primeiros livros de Freire que li, de uma forma como nunca havia sentido anteriormente — minha experiência como uma pessoa rural e negra — incluindo os primeiros livros feministas que li, trabalhos tais como *The Feminist Mystique*, *Born Female*, etc. Nos Estados Unidos, não falamos sobre as formas nas quais a classe delineia nossa perspectiva na realidade. Muitos dos livros feministas iniciantes refletiam um certo tipo de sensibilidade burguesa branca; estes trabalhos não tocaram profundamente muitas mulheres negras, não porque não reconhecemos as experiências comuns que as mulheres compartilham, mas porque aqueles pontos comuns eram mediados por profundas diferenças em nossas realidades criadas pela política de raça e classe.

WATKINS: Você pode falar sobre a relação entre o trabalho de Freire e o desenvolvimento do seu trabalho como feminista e analista social?

HOOKS: Contrariamente às feministas, que fazem uma distinção clara entre o trabalho da pedagogia feminista e o trabalho e pensamento de Freire, para mim estas duas experiências convergem. Profundamente compromissada com a pedagogia feminista, eu acredito que, tal como entrelaçando uma tapeçaria, utilizei as fibras do trabalho de Freire e entrelacei estas fibras na versão da pedagogia feminista, e isto materializa-se no meu trabalho como escritora e professora. Novamente, quero afirmar que foi a interseção do pensamento de Paulo e a pedagogia vivida de muitos professores de minha infância (a maioria mulheres), que se viram como tendo uma missão libertadora para nos educar de uma maneira que poderia nos preparar para resistir efetivamente ao racismo e à supremacia dos brancos, que tiveram profundo impacto no meu pensamento sobre a arte e a prática de ensinar. No entanto, estas mulheres

negras não defenderam abertamente o feminismo (se elas sabiam a palavra), até porque elas insistiam na excelência acadêmica e no pensamento crítico para as jovens mulheres negras — uma prática anti-sexista.

WATKINS: Seja mais específica sobre o trabalho que você tem realizado e que tem sido influenciado por Freire.

HOOKS: Deixe-me dizer que quando escrevi *Ain't I a Woman: Black Women and Feminism* eu era uma estudante de graduação (por isso só foi publicado anos mais tarde). Este livro era uma manifestação concreta da minha luta com a questão de mover do objeto para o sujeito — exatamente a questão que Paulo levantou. E agora é muito fácil para muitas feministas intelectuais, senão para todas, estarem inclinadas a reconhecer o impacto de raça e de classe como fatores que delineiam a identidade feminina, para todos os que esqueceram que o início do movimento feminista não era uma arena que tratava da luta radical das mulheres negras para teorizarem nossa subjetividade. O trabalho de Freire (e de muitas outras professoras e professores) afirmou meu direito como um sujeito em resistência para definir minha realidade. A escrita de Freire deu-me uma forma de colocar a política de racismo nos Estados Unidos num contexto global, no qual pude ver meu destino ligado ao destino das pessoas negras em todos os lugares lutando para descolonizar, para transformar a sociedade. Mais do que em muitos trabalhos de feministas brancas, sempre houve no trabalho de Paulo o reconhecimento da posição subjetiva daqueles mais enfraquecidos, daqueles que sofreram o peso mais grave das forças opressivas (com a exceção de que ele não reconhecia sempre a especificidade das realidades de exploração e de opressão de gênero). Este foi um ponto que afirmou meu próprio desejo de trabalhar partindo de um entendimento vivido pelas mulheres negras. Apenas recentemente, um corpo de intelectuais que não observam as vidas das pessoas negras nos Estados Unidos através de lentes brancas, uma intelectualidade fundamentalmente radical que sugere que a experiência das pessoas negras, mulheres negras, pode nos dizer mais sobre a experiência das mulheres em geral do que simplesmente uma análise que observa a princípio e sempre como aquelas mulheres que estão localizadas em posições privilegiadas. Uma das razões pelas quais o livro de Paulo, *Pedagogy in Process: The Letter to Guinea-Bissau*, tem sido importante para o meu trabalho é que este livro é um exemplo crucial de como um pensador crítico privilegiado aborda conhecimento e recurso compartilhados com aqueles que estão necessitados. Aqui está Paulo num dos momentos mais perspicazes; ele escreve: "Ajuda autêntica significa que todos que estão envolvidos ajudam uns aos outros mutuamente, crescendo juntos num esforço comum para compreender a realidade que eles procuram transformar. Apenas através desta práxis — na qual aqueles que ajudam e aqueles que estão sendo ajudados ajudam uns aos outros simultaneamente — pode o ato de ajudar tornar-se livre da distorção na qual o ajudante domina o ajudado". Na sociedade americana, onde o intelectual, e especialmente o

intelectual negro, tem muitas vezes assimilado e traído compromissos revolucionários no interesse de manter o poder de classe, é crucial e necessário para os intelectuais negros insurgentes terem uma ética de luta que familiarize nossa relação àquelas pessoas negras que não tiveram acesso às formas de conhecimento compartilhado em localizações de privilégio.

WATKINS: Comente se você será criticada, especialmente pelas feministas, por causa de sua devoção a Freire.

HOOKS: Em muitas coisas no trabalho de Paulo há um espírito generoso, uma qualidade de mente aberta, que eu sinto ter sido muitas vezes perdida das arenas intelectuais e acadêmicas na sociedade dos Estados Unidos; e os círculos feministas não têm sido uma exceção. Eu acho que o modo como experimentamos mais profundamente o facismo crescente no mundo, mesmo nos chamados círculos "liberais", lembra-nos que nossos trabalhos devem ser um exemplo. No trabalho de Freire, nos últimos anos, há muitas respostas às críticas feitas em sua escrita e há a adorável troca crítica entre ele e Antonio Faundez no livro *Learning to Question* na questão de linguagem sobre o trabalho de Freire na Guiné-Bissau. Eu aprendo com este exemplo, ao ver a generosidade dele para lutar de uma forma não-defensiva na escrita, nomeando limitações de percepção, mudanças no pensamento, reflexões críticas novas.

WATKINS: O que representou para você interagir pessoalmente com Paulo Freire?

HOOKS: Para mim, nosso encontro foi incrível; nosso encontro fez de mim uma aluna e companheira de Paulo para a vida. Deixe-me contar esta história. Há alguns anos atrás, Paulo foi convidado da *University of Santa Cruz*, da qual eu era aluna e professora. Ele veio para fazer *workshops* com alunos e professores do Terceiro Mundo e, também, para fazer uma palestra. Eu não tinha ouvido nem mesmo um cochicho de que ele viria, embora muitos companheiros soubessem o quanto seu trabalho significava para mim. Então, de alguma forma, descobri que ele estava vindo, mas contaram-me apenas para dizer que todos os lugares estavam ocupados pelos participantes no *workshop*. Eu protestei e, no diálogo subsequente, disseram-me que eu não havia sido convidada para os vários encontros por medo que eu pudesse perturbar a discussão de questões mais importantes, levantando críticas feministas. Mesmo assim, fui autorizada a participar, quando alguém desistiu no último minuto; meu coração estava pesado, porque eu já tinha sentido que havia sido uma voz sexista que tentou controlar minha voz, controlar o encontro. Então, é claro, isto criou uma guerra dentro de mim, porque eu queria interrogar pessoalmente Paulo Freire sobre o sexismo de seu trabalho. Com cortesia, coloquei estas questões no encontro. Imediatamente, indivíduos falaram contra mim, por ter levantado tais questões e desvalorizaram-nas. Paulo interveio para dizer que estas questões eram cruciais e respondeu-as. Verdadeiramente, amei-o neste momento por exemplificar, através de suas ações, os princípios de seu trabalho. Muitas coisas teriam mudado para mim, se ele tivesse tentado silenciar e

depreciar uma crítica feminista. Não era o suficiente para mim que ele tivesse propriedade de seu sexismo, eu queria saber porque ele não tinha visto este aspecto em sua escrita. E ele falou, então, sobre fazer mais do que um esforço público para falar e escrever sobre estas questões — isto foi evidente em seus últimos trabalhos.

WATKINS: Você foi mais afetada pela presença ou pelo trabalho dele?

HOOKS: Um outro grande professor meu (apesar de não termos nos encontrado) é o vietnamita budista Thich Nhat Hanh. Ele diz no livro *The Raft is not the Shore* que “grandes humanos trazem consigo algo como uma atmosfera sagrada e quando os procuramos, então sentimos paz, sentimos amor, sentimos coragem”. As palavras dele definem de forma apropriada o que significou para mim estar na presença de Paulo. Fiquei muitas horas sozinha com ele, falando, ouvindo música, tomando sorvete na minha lanchonete favorita. Falando sério, Nhat Hanh ensina que um certo elemento nasce ao mesmo tempo que uma grande professora e ele diz: “Quando você (a professora) vem e fica uma hora conosco, você traz aquele elemento...É como quando você traz uma vela para o quarto. A vela está lá; há um tipo de zona iluminada que você traz. Quando um filósofo está lá e você senta perto dele, você sente luz, você sente paz”. A lição que aprendi, ao ver Paulo materializar a prática que ele descreve na teoria, foi profunda. Esta lição entrou em mim de uma forma que a escrita nunca pode tocar ninguém e isto deu-me coragem. Não tem sido fácil para mim fazer o trabalho que eu faço e permanecer na academia (ultimamente, eu acho que isto tem se tornado quase impossível), mas uns são inspirados pelos testemunhos de outros. A presença de Freire inspirou-me e isto não quer dizer que eu não tenha visto seu comportamento sexista, apenas que estas contradições são incluídas como parte do processo de aprendizagem, parte do que uma pessoa luta para mudar — e esta luta é muitas vezes adiada.

WATKINS: Você tem mais alguma coisa a dizer sobre a resposta de Freire à crítica feminista?

HOOKS: Eu acho importante e significativo que, apesar das críticas feministas sobre seu trabalho, as quais muitas vezes são severas, Paulo reconhece que ele deve ter um papel nos movimentos feministas e declara isto em *Learning to Question*: “Se as mulheres são críticas, elas têm que aceitar nossa contribuição como homens, assim como os trabalhadores têm que aceitar nossa contribuição como intelectuais, porque é um compromisso e um direito que eu tenho de participar na transformação da sociedade. Então, se as mulheres devem ter maior responsabilidade em suas lutas, elas devem saber que sua luta também pertence a nós; isto é, aos homens que não aceitam a posição machista no mundo. O mesmo é verdade para o racismo. Como um aparente homem branco, porque eu sempre digo que eu não estou muito certo de minha brancura, a questão é saber se eu sou realmente contra o racismo de uma forma

radical. Se eu sou, então o tenho como um compromisso e um direito de lutar com as pessoas negras contra o racismo”.

WATKINS: Freire continua a influenciar seu trabalho? Em seus últimos trabalhos, você não faz menção constante ao trabalho dele, assim como foi o caso de seus primeiros livros.

HOOKS: Embora eu não cite muito Freire, ele ainda me ensina. Quando eu li *Learning to Question*, exatamente num momento em que eu tinha começado a engajar-me em discussões sobre pessoas negras e sobre o exílio, havia muita coisa no livro sobre a experiência de exílio que me ajudou e eu ficava entusiasmada com o livro. O livro tinha uma qualidade daquele diálogo que é um verdadeiro gesto de amor do qual Paulo fala em outros trabalhos. Então, foi da leitura deste livro que eu decidi que seria útil fazer um trabalho dialógico com o filósofo Cornel West. Nós temos o que Paulo chamaria de “um livro falante”, que será publicado em breve. Claro que meu grande sonho era fazer um livro desses com Paulo. Por algum tempo, eu estava trabalhando em artigos sobre morte e formas de morrer, principalmente formas de morrer dos afro-americanos. Então, quase que descobrindo acidentalmente, eu estava procurando uma epígrafe para o trabalho dele; e veio à minha mente algumas passagens adoráveis de Paulo, que ecoam tão intimamente minha própria visão de mundo e que era então, para usar uma velha frase sulista, “minha língua estava na boca do meu amigo”. Ele escreveu: “Eu gosto de viver para viver minha vida intensamente. Sou o tipo de pessoa que ama sua vida apaixonadamente. Claro, um dia, algum dia, morrerei, mas tenho a impressão de que quando morrer morrerei tão intensamente como vivi. Morrerei experimentando comigo mesmo intensamente. Por esta razão, morrerei com um imenso desejo pela vida, considerando que este é o modo como tenho vivido”.

WATKINS: Sim! Posso ouvir você dizendo estas palavras. Mais algum comentário final?

HOOKS: Apenas que estas palavras não parecem ser boas o suficiente para evocar tudo o que eu aprendi do Paulo. Nosso encontro teve aquela qualidade de doçura que fica, que dura por toda a vida, mesmo quando você não fala com a pessoa novamente ou quando não vê mais seu rosto; você pode retornar sempre àquele momento no seu coração, quando vocês estavam juntos, e ser renovada — esta é a solidariedade profunda.

Alfabetização Funcional na Perspectiva de Freire

Colin Lankshear

A EMERGÊNCIA DA ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

Kenneth Levine identifica a alfabetização funcional como o conceito-chave usado em recentes décadas para promover um argumento utilitário para fazer disponível às populações analfabetas “uma base extensiva, uma alfabetização socialmente relevante” (Levine, 1986, p. 25). Ele mostra como a idéia de tornar-se funcionalmente alfabetizado emergiu como um objetivo a ser perseguido no Terceiro Mundo, numa série de programas apoiados pela UNESCO, e traça as várias mudanças em conotação e ênfase que a alfabetização funcional sofreu durante sua “carreira” com a UNESCO. Algumas vezes, a alfabetização funcional foi reduzida a limitados termos instrumentais, enfatizando o valor de adultos alfabetizados para uma nação objetivando o desenvolvimento econômico. Outras vezes, a alfabetização funcional carregou conotações mais humanistas — reconhecendo o papel da alfabetização em promover direitos humanos e sócio-culturais, servindo a fins econômicos e a outros fins de desenvolvimento nacional. Como um todo, no entanto, os significados dados à funcionalidade inseridos nas iniciativas alfabetizadoras no Terceiro Mundo eram predominantemente instrumentais ou utilitárias no tom. Eles indicaram a importância das pessoas serem capazes de se adequar mais amplamente a circunstâncias e práticas existentes e/ou ter um papel produtivo no plano de desenvolvimento nacional (Veja Levine, 1986, p. 25-42; Giroux, 1987, p. 2-6; McLaren, 1988, p. 213-234).

Mais recentemente, alfabetização funcional tem também emergido como um objetivo oficial para programas de alfabetização de adultos nos países de capitalismo industrial moderno. Um considerável número de adultos analfabetos foi descoberto na Inglaterra e nos Estados Unidos durante os anos 60 e 70. Esse tipo

de descoberta¹ foi rapidamente reproduzido no Canadá, na Austrália, na Nova Zelândia, em todo lugar. A escala notada do problema nesses países incitou atividades organizadas — com apoio oficial do governo — em nome do analfabetismo adulto. Nos Estados Unidos e na Inglaterra, a alfabetização funcional foi adotada na origem como o nível oficial de obtenção a ser perseguido em campanhas de alfabetização de adultos: mais conhecidas como as campanhas do “Direito de Ler”.

O Ministério de Educação dos Estados Unidos definiu as pessoas alfabetizadas como aquelas que adquiriram o conhecimento essencial e as habilidades de ler, escrever e computação requeridas para o funcionamento efetivo na sociedade e para as quais a apreensão de tais habilidades torna possível desenvolverem novas atitudes e participarem ativamente na vida de suas épocas.

E, na Inglaterra,

um Direito de Ler... copiou, com a aprovação do Centro Nacional de Leitura dos Estados Unidos (USNRC), a seguinte afirmação: “Uma pessoa é funcionalmente alfabetizada quando ela [sic] tem o comando das habilidades de leitura que a permitem ser responsável com sucesso por suas atividades diárias no trabalho, ou movimentar-se normalmente na sociedade com compreensão das expressões usuais impressas e das mensagens que ela encontrar.

Aqui, como nos contextos do Terceiro Mundo, o objetivo exposto da alfabetização funcional foi totalmente utilitário. A idéia principal é incorporar adultos (marginais) nos valores e práticas econômicas e sociais. A alfabetização funcional era concebida como um meio para um fim e, com essa visão, os próprios seres humanos foram concebidos como meios para fins, tais como a eficiência econômica e a coesão social. Levine diz que, no início, o tipo de “nível intermediário de realização”, que é gradualmente envolvido numa noção de alfabetização funcional, foi considerado “ser associado com atividade empregatícia” e “num caminho perdido e obscuro, com integração e ajustamento” social de seus possuidores (Levine, 1986, p. 25-26).

Abordagens minimalistas da alfabetização de adultos, e funcionalidade em particular, têm estado amplamente sob ataque na Inglaterra e nos Estados Unidos. Enquanto algumas críticas têm uma natureza técnica e conceitual, outras têm atingido o ponto crucial dos valores fundamentais da alfabetização funcional e rejeitado as premissas implícitas. Eu gostaria de analisar aqui essa última linha de críticas.

Jonathan Kozol rejeita totalmente a alfabetização funcional por ser um objetivo inferior nos programas de alfabetização de adultos. Uma filosofia funcional minimiza seres humanos. A alfabetização funcional só é vigorosa no sentido que tem sido “congelado no discurso público”. “As máquinas funcio-

nam”, diz Kozol. “As pessoas não perecem ou prevalecem. Necessitamos encontrar delineações mais generosas para nossos objetivos”. Kozol vê a alfabetização funcional reduzindo as pessoas ao *status* de meros objetos e significados, ao invés de confirmá-las e exaltá-las em si mesmas. Essa alfabetização objetiva equipar adultos/adultas analfabetos/analfabetas com habilidades e conhecimentos — nada mais — que assegurem “competência para funcionar nos níveis mais baixos de performance mecânica”, como trabalhadores e cidadãos numa sociedade dominada pela escrita. A ênfase reside no fato de adultos/adultas analfabetos/analfabetas tornarem-se capazes de lidar com demandas externas impostas a eles/elas pelo mundo do trabalho e do compromisso cívico, não em suas expansões coletivas como seres humanos. A alfabetização funcional degrada os seres humanos por ignorar os potenciais inerentes na escrita como um veículo para descobrir, expressar e aumentar suas humanidades. Além disso, Kozol acha esse tipo de alfabetização moralmente repugnante, senão perigosamente insana, para ajustar pessoas (fazendo-as alfabetizadas) para rotinas diárias que são integrais para os objetivos perseguidos de domínio global de uma nação, quando o preço por esses objetivos poderia ser a aniquilação global. Na visão de Kozol, a alfabetização tem fins certamente mais nobres e humanos a serem promovidos:

A competência para funcionar nos níveis mais baixos de performance mecânica devem... ser transcendidos por uma visão humanista dos usos para os quais homens e mulheres dirigirão suas novas habilidades. Uma alfabetização humana fundamental não demarca uma habilidade no seu potencial de aplicação, uma ambição egoísta de suas conseqüências destrutivas.

(Kozol, 1985, pp. 185-186)

De um ângulo diferente, mas relacionado, Levine levanta dúvidas sobre os interesses políticos e sociais que encobrem o projeto da alfabetização funcional. Ele suspeita da ênfase dada a ler ao custo de escrever em visões influentes da alfabetização funcional. Como, Levine questiona, a competência de ler instruções ou mesmo de preencher formulários pode produzir as vantagens prometidas pelas definições de alfabetização funcional como têm sido formuladas e pelas propagandas de muitas agências de alfabetização? (Levine, 1986, p. 41). Além disso, no todo, são as competências da escrita “que são capazes de iniciar mudanças”; e é a mudança que é necessária, se as dificuldades mais sérias devem ser ultrapassadas pelas pessoas consideradas funcionalmente incompetentes. Levine questiona quais/de quem são realmente os interesses da abordagem funcional da alfabetização de adultos. Ele sugere que a competência funcional, de acordo com a definição do USNRC (Centro Nacional de Leitura dos Estados Unidos), por exemplo, seria claramente do interesse do Estado, dos empregadores e das elites da autoridade do poder. Num todo, seu efeito seria “domesticar e subordinar, posteriormente, ao invés de aumentar a autonomia e a posição social da pessoa previamente analfabeta” (Levine, 1986, p. 41).

Tais críticas fornecem uma visão útil contra as quais podemos mencionar algumas das idéias centrais de Paulo Freire. Isso pode ser feito de forma melhor, tendo, primeiramente, uma visão mais próxima do que a alfabetização funcional torna-se "na base", quer dizer, quando é operacionalizada em objetivos, tarefas, conteúdo e habilidades específicas. O modelo de alfabetização funcional desenvolvido pelo grupo Nível de Proficiência de Adulto (*Adult Performance Level* — APL) na Universidade do Texas é, talvez, o mais apropriado para esse tipo de proposta.

APL: UM MODELO SOFISTICADO DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

Em *Adult Functional Literacy (APL): A Summary* (Estudo do Nível de Performance de Adultos, 1975), o grupo APL indica as variadas habilidades e competências consideradas como necessárias para ser uma pessoa funcionalmente alfabetizada na sociedade moderna ocidental. Eles constroem seu modelo de alfabetização funcional em duas dimensões: conteúdo e habilidades. O conteúdo refere-se ao tipo de informação ao qual as pessoas necessitam ter acesso e ao conhecimento que elas devem ser aptas a gerar para funcionar de forma competente na vida diária. O grupo APL define cinco áreas de conhecimento que compõem o conteúdo da alfabetização funcional. Estas áreas são: (a) economia do consumidor; (b) conhecimento ocupacional; (c) recursos da comunidade; (d) saúde e (e) governo e lei. Com relação às habilidades, o grupo APL declara que a grande maioria dos requerimentos localizados nas pessoas adultas são considerados em quatro habilidades primárias: habilidades de comunicação (ler, escrever, falar e ouvir), habilidades de computação, habilidades de resolução de problemas e habilidades de relações interpessoais.

Conteúdo e habilidades promovem uma interseção para promover uma descrição empírica do que é requerido para a alfabetização funcional. O objetivo mais amplo é especificado para cada área de conteúdo. Atingir esses objetivos é ser funcionalmente alfabetizado/alfabetizada. Os cinco objetivos, por área de conteúdo, são:

1. economia do consumidor — gerenciar a economia de uma família e demonstrar compreensão dos princípios de compra;
2. conhecimento ocupacional — desenvolver um nível de conhecimento ocupacional que capacite as pessoas adultas a obterem emprego de acordo com suas necessidades e interesses;
3. saúde — assegurar boa saúde médica e física para o indivíduo e sua família;
4. governo e lei — promover uma compreensão da sociedade através do governo e da lei e estar ciente das funções, agências e regulamentos do governo que definem os deveres e direitos individuais;

5. recursos da comunidade — compreender que os recursos da comunidade, incluindo transporte, são utilizados por indivíduos na sociedade para que se obtenha um modo satisfatório de vida.

(*Adult Performance Level Study*, 1975, Apêndice)

Cada objetivo é, então, definido mais especificamente em termos de objetivos empíricos detalhados. Na economia do consumidor, 20 objetivos são identificados. Há 10 objetivos para conhecimento ocupacional, 13 para saúde, seis para governo e lei e 16 para recursos da comunidade (dos quais nove relacionam-se a transporte). Exemplos desses objetivos são reveladores.

Por exemplo, os objetivos de economia do/da consumidor/consumidora incluem: ser apto/apta para contar e converter moedas e papel-moeda e converter pesos e medidas usando operações e gráficos matemáticos; compreender os conceitos de impostos e atributos; desenvolver uma compreensão dos sistemas de crédito. Os objetivos de conhecimento ocupacional incluem: estar apto/apta para identificar fontes de informação — rádio, jornais — que podem levar ao emprego; saber como preparar-se para entrevistas e como apresentar cartas de emprego; estar ciente dos testes vocacionais e métodos de administração que podem ajudar uma pessoa a reconhecer interesses de trabalho e qualificações relevantes; conhecer quais os atributos e habilidades que podem levar a promoções no trabalho e os padrões de comportamento para os vários tipos de emprego. Objetivos relacionados ao governo e lei incluem: desenvolver uma compreensão da estrutura e funcionamento do governo federal; compreender a relação entre o/a cidadão/cidadã e o sistema legal; examinar a relação entre o governo e o sistema de imposto dos Estados Unidos.

Num nível mais específico, a alfabetização funcional é definida em termos de requerimentos de situações específicas chamadas tarefas. O grupo APL não publicou exemplos de tarefas em *Adult Functional Competency* [Competência Funcional do Adulto], porque, em parte, é "o objetivo que é o elemento mais importante nos requerimentos para alfabetização funcional" (*Adult Performance Level Study*, 1975, Apêndice). Explicitamente atestado, as tarefas seriam, quando muito, guias ao invés de requerimentos fixos e finais: exemplos de como os requerimentos deveriam ser atingidos, proporcionando variações consideráveis que possam existir na nação entre as circunstâncias e necessidades de diferentes pessoas.

Ser funcionalmente alfabetizado/alfabetizada, nesse sentido, consiste num estado mínimo, essencialmente negativo e passivo. Quando muito, tais pessoas funcionalmente alfabetizadas são ajudadas a lutar com seu mundo. Elas sabem preencher formulários para empregos por terem lido um anúncio para o emprego. Elas podem até mesmo conseguir o emprego e, nesse caso, sobreviver nele através da habilidade de ler os horários dos ônibus e trens, instruções de trabalho, ordens por escrito e coisas do gênero. Ser funcional aqui é não ser incapaz de enfrentar, de lidar com as rotinas e os procedimentos mínimos da existência na sociedade contemporânea (é claro, ser apto/apta a ler e escrever dificilmente oferece o poder

de criar empregos onde não existem ou de assegurar um salário digno onde o trabalho é malpago). Ser funcional é, então, um estado negativo — evitando deficiências — ao invés de qualquer realização mais favorável ou uma expressão positiva das capacidades humanas. Ser funcional é, também, ser passivo/passiva. A alfabetização funcional equipa a pessoa para responder às demandas e aos padrões externos, para compreender e seguir. Não há aqui nenhuma sugestão de liderar, comandar, conquistar ou controlar.

Nesse ponto, podemos introduzir algumas das mais importantes idéias de Freire relacionadas à alfabetização, ideologia e política de ensinar adultos/adultas analfabetos/analfabetas a ler e a escrever.

FREIRE NA FILOSOFIA E POLÍTICA DA ALFABETIZAÇÃO

Freire insiste que a educação não pode ser neutra. Ela tanto serve como um instrumento para domesticar seres humanos ou é transformada num instrumento de libertação (da opressão) humana. O que serve para educação, serve necessariamente para o processo de fazer pessoas alfabetizadas, tendo em vista que numa sociedade letrada tornar-se alfabetizado/alfabetizada é a base — e, em muitos casos, o todo — da educação. Dados os elos, no esquema conceitual de Freire, entre domesticação, desumanização, objetividade e opressão; e entre libertação, humanização, subjetividade e liberdade; o ensino de alfabetização pode ser um ato de opressão que (sem intenção) trata humanos como meros objetos ou pode ser uma ação cultural por meio da qual as pessoas buscam a liberdade coletivamente e afirmam sua subjetividade.

Para compreender essas dicotomias, devemos revelar a metafísica de Freire. A base disso é sua crença de que os humanos têm uma vocação ontológica mais completamente humana (Freire, 1972, p. 20-21). Por vocação ontológica, Freire entende um dado destino que tem por virtude o que nós somos distintivamente como seres humanos. Ao que parece, humanos têm uma busca de vida para desejar; um destino para preencher. Esta busca é tornar-se mais totalmente humano; tornar-se mais do que, em algum sentido, nós já somos. O que somos nós distintivamente?

Freire considera quatro aspectos da distintividade humana:

1. Os humanos possuem consciência.
2. Eles/elas são seres da práxis que vivem autenticamente apenas quando engajados/engajadas em investigação e transformação criativa do mundo.
3. Os humanos são seres incompletos, que são humanizados no diálogo.
4. Os humanos são seres históricos.

No ponto de sua evolução, quando eles/elas atingem a consciência, a espécie humana torna-se diferente dos animais. Como os animais, os humanos existem no mundo e necessariamente interagem para sobreviverem. Diferente dos outros

animais, no entanto, os humanos tornam-se conscientes do mundo como algo objetivamente distinto deles mesmos: uma realidade com a qual eles estão relacionando-se. Os humanos vêm-se agindo num mundo que estimula sua ação e age posteriormente a ela. Eles/elas sobrevivem melhor quando sua ação sobre o mundo é (mais) apropriada e eficaz. Isso depende da compreensão mais (ao invés de menos) clara e acurada que os humanos têm do mundo. Como eles vêm gradualmente objetivar e problematizar o mundo mais e mais rotineiramente, eles/elas também objetivam-se a si mesmos/mesmas. Eles/elas se tornam capazes não apenas de conhecer o mundo, mas também de verdadeiramente saber que eles/elas estão sabendo isso. Os humanos sozinhos entre seres sensíveis transcendem a mera atividade ou comportamento em sua interação com o mundo. Eles/elas alcançam intencionalidade em direção a isso: engajarem-se em ação construída sobre o mundo por suas reflexões sobre ele. Essa orientação em direção ao mundo e a qualidade de interação com ele é distintiva e caracteristicamente humana. É a essência da consciência:

Consciência é intencionalidade em direção ao mundo... Através da problematização das relações entre os seres humanos e o mundo, é possível para eles recriarem, remarcarem o processo natural através do qual a consciência apareceu no processo de... evolução, precisamente no momento que Teilhard de Chardin chama "Hominização" na evolução de humanidade. Quando a consciência aparece, há reflexão; há intencionalidade em direção ao mundo. Humanidade torna-se... diferente dos animais. Nós não podemos apenas saber, mas podemos saber que estamos sabendo.²

Essas idéias ajudam a clarificar a noção de Freire de humanos como seres da práxis. A práxis é uma unidade dialética de reflexão e ação:

Como seres da práxis [humanos] diferem dos animais, que são seres de atividade pura. Animais não consideram o mundo; eles são imersos nele. Em contraste, humanos emergem do mundo, objetivam-no e, fazendo isso, podem compreendê-lo e transformá-lo com seu trabalho... Atividade [humana] consiste em ação e reflexão: isto é práxis; isto é transformação do mundo. E como práxis, requer teoria para iluminá-la. Atividade [humana] é teoria e prática.

(Freire, 1972, p. 96)

A espécie humana vive humanamente, à proporção que ela se engaja em práxis. Os humanos são seres incompletos, que são humanizados no diálogo e para os quais, portanto, o diálogo é uma necessidade existencial.

A essência do diálogo é a palavra verdadeira. Palavras verdadeiras são unidades de reflexão e ação "numa tal interação radical que, se uma é sacrificada — mesmo em parte —, a outra imediatamente sofre" (Freire, 1972, p. 60). Falar uma

palavra verdadeira é engajar-se em práxis, para transformar o mundo de acordo com reflexão; para nomear o mundo. Esses são termos intercambiáveis — O diálogo “é o encontro entre humanos, mediado pelo mundo, para nomear o mundo” (Freire, 1972, p. 61) — é o ato dos humanos engajando-se juntos na práxis. Em tais atos, os humanos vivem humanamente, expressando, desenvolvendo, recriando e afirmando sua humanidade.

A existência humana não pode ser silenciada, nem pode ser sustentada por falsas palavras, mas apenas por palavras verdadeiras, com as quais os humanos transformam o mundo. Existir, humanamente, é nomear o mundo para mudá-lo. Uma vez nomeado, o mundo, por sua vez, reaparece para os [as] nomeadores [nomeadoras] como um problema e requer deles [delas] uma nova nomeação. Os humanos não são construídos no silêncio, mas nas palavras, no trabalho, na ação-reflexão... Se é falando suas palavras que os humanos transformam o mundo nomeando-o, o diálogo impõe-se a si mesmo como uma forma na qual os humanos atingem significância como [humanos]. O diálogo é, portanto, uma necessidade existencial.

(Freire, 1972, p. 60-61)

Os humanos, então, são seres no processo de vir a ser. Eles/elas vivem humanamente ao ponto que afirmam e expressam seus poderes distintivamente humanos. Eles e elas são necessariamente incompletos e incompletas, porque sua humanidade consiste não num estado finito, mas no (contínuo) engajamento em diálogo. A práxis nunca pode ser completa, porque a realidade em si mesma é continuamente inacabada, requerendo da espécie humana novas nomeações. Freire refere-se ao contínuo engajamento no diálogo como processo de humanização.

A humanização é a nossa vocação ontológica. Quando Freire fala de nossa vocação ontológica, para nos tornarmos completamente humanos, ele simplesmente quer dizer que nós somos requeridos continuamente pelo que *somos* para nos humanizarmos — para expressar, sustentar e expandir nossa humanidade em permanente práxis compartilhada. Somos chamados/chamadas para dialogar, para nomear o mundo em ação-reflexão com outros humanos.

No entanto, há mais para nossa vocação, porque somos seres *históricos* (Freire, 1976, p. 3-4; Freire, 1972, p. 56, 70-71). Isso significa levantar vários aspectos. Na realidade, a historicidade humana significa que somos conscientes do tempo e de nossa localização no tempo. Os humanos têm, e sabem que têm, um passado, um presente e um futuro — o humano difere do gato, que é submerso num “infinito hoje” (Freire, 1976, p. 3). Exatamente porque os seres humanos são conscientes do tempo, eles/elas podem conceber causas e efeitos e, por causa disso, agem com intenção sobre o mundo.

Como seres conscientes do tempo, os humanos podem conceber a si mesmos como seres incompletos. Os humanos podem saber que eles/elas têm sido

diferentes no passado (individual e genericamente), que eles/elas podem tornar-se diferentes no futuro e que essas mudanças refletem as ações transformadoras dos humanos sobre seu mundo. Isso também fixa os humanos distantes de outros animais, porque “em contraste com outros animais que são inacabados, mas não históricos, os humanos sabem que são inacabados; eles [elas] são conscientes de sua incompletude” (Freire, 1972, p. 57). Além disso, os humanos são seres históricos no sentido de que eles [elas] vivem em cenários particularmente históricos; isto é, dentro de um grupo ou outro de estruturas e instituições econômicas, sociais, políticas, culturais, etc. Esses cenários refletem a ação humana do passado e do presente — a história é uma criação humana. Essas instituições, economias, estruturas políticas e rotinas culturais em que vivemos — e nas quais nos tornamos o que somos — têm sido criadas pelo pensamento humano e pela proeza humana. A história reflete a forma pela qual esses humanos possuem o poder (grande) para impor suas intenções sobre o mundo social e a forma como criaram as condições estruturadas sobre as quais as pessoas, em geral, vivem. Isso é precisamente criar condições que delineiam os parâmetros do que as pessoas, geralmente, tornam-se. A espécie humana busca necessariamente sua vocação ontológica sob específicas condições materiais históricas. Em consequência, tornar-se mais completamente humano não é simplesmente uma vocação ontológica, mas também uma vocação histórica.

Três pontos breves devem ser suficientes para a elaboração aqui. Primeiro, o tipo de história que tem sido feita, e na qual os humanos devem viver, talvez seja hostil para muitos/muitas deles/delas buscarem sua vocação ontológica. Isso pode encorajar a desumanização, ao invés da humanização — “na história, em contextos concretos e objetivos, tanto a humanização quanto a desumanização são possibilidades para os humanos como seres incompletos conscientes de sua incompletude” (Freire, 1972, p. 20). Freire insiste em que a humanização sozinha é uma vocação histórica. A desumanização é uma distorção da vocação para tornar-se mais completamente humano. Esta distorção “ocorre na história; mas não é uma vocação histórica” (Freire, 1972, p. 21).

Em segundo lugar, falar de humanização como uma vocação histórica chama a atenção para o fato de que na busca para tornarem-se mais completamente humanas, as pessoas podem ter que enfrentar a história que tem sido feita e procurar, através da ação transformadora sobre o mundo, uma história diferente; uma história que fortaleça os seres humanos em geral a engajarem-se, em bases iguais, para delinear seu mundo compartilhado e controlar seus destinos relacionados. Dadas as condições históricas prevaletentes, a busca de nossa vocação é inevitavelmente uma chamada para revolução; participar na luta humanizante para a libertação da opressão. A opressão significa qualquer situação na qual A objetivamente explora B ou impede a busca de B da auto-afirmação como um sujeito humano no processo de afirmar e recriar sua humanidade (Freire, 1972, p. 31). A opressão acarreta violência porque nega humanidade.

Em terceiro lugar, as estruturas históricas opressivas minam o interesse material, emocional e intelectual daqueles/daquelas que são oprimidos/oprimi-

das, além de impedir a realização da busca de sua vocação ontológica. Onde os grupos oprimidos adotarem o sinal para refazer a história numa práxis humanizante, eles têm determinação para avançar material, emocional e intelectualmente, além de ontologicamente. Em termos materiais, os oprimidos são pobres: desempregados, subempregados, com risco de desemprego, malpagos, etc.; eles enfrentam, dentre outras coisas, moradia, cuidados médicos e nutrição inferior. Em termos físicos e emocionais, eles/elas são vulneráveis, muitas vezes estressados, cercados por sentimentos de serem inúteis e de fatalismo e têm medo da liberdade. Eles/elas estão predispostos a uma série de tendências desumanizantes, que vão de vícios, disposições violentas à inclinação de "tirani- zar" os outros que eles/elas vêem como seres ainda mais fracos que eles/elas (Freire, 1972, p. 38). Intelectualmente, os oprimidos são dominados por ideologias calcadas nos interesses e visões de mundo de seus opressores — tipicamente culpando a si mesmos e/ou as outras vítimas sociais por causa das condições que eles/elas enfrentam, ao invés de procurar as causas verdadeiras de suas circunstâncias. Estando nas garras de tais ideologias, os oprimidos ficam nas mãos daqueles/daquelas que os negam. É claro, as ideologias que refletem e servem aos interesses da elite são historicamente criadas e perpetuadas. Confrontar-se e sobrepor-se às ideologias numa práxis libertadora é um aspecto-chave da luta para criar uma nova — humanizante — história.

Agora, a visão de Freire sobre as opções políticas para alfabetização é clara. Ou o ensino de alfabetização (para adultos analfabetos e marginalizados/adultas analfabetas e marginalizadas) é um ato domesticador, que ajuda a acomodar as pessoas oprimidas à constante rejeição de sua vocação ontológica e mantêm-nas na pobreza material, emocional e intelectual; ou é transformado num instrumento de libertação pelo qual as pessoas marginais são convidadas para — e sustentadas por — uma práxis revolucionária para (re)fazer a história, de acordo com o direito de todos/todas de viverem sua humanidade tão completamente quanto possível. Referindo-me a isso como opções *políticas*, quero dizer simplesmente que elas são opções conduzidas no exercício de poder dentro da estrutura social (Lankshear e Lawler, 1987, Capítulo 1). Como um ato domesticador, o ensino de alfabetização toma o partido do investimento estruturado de poder superior na minoria elitista, possibilitando a ela reter sua vantagem de poder sobre as minorias oprimidas, ajudando a assegurar o consentimento do oprimido para sua própria dominação³. Como um instrumento de libertação, a alfabetização alia-se com aqueles/aquelas que estão sujeitos/sujeitas ao enorme poder das elites e procura fomentar reflexão e ação direcionadas para destruir estruturas históricas e culturais pelas quais, e nas quais, o poder é exposto desproporcionalmente em favor das elites.

Em *Pedagogy of the Oppressed*, Freire cita idéias sobre a natureza e o papel da educação domesticadora que pode ser aplicada prontamente no trabalho de alfabetização de adultos. Nós somos convidados a considerar a extensão para a qual o ensino de alfabetização de adultos

1. toma a forma de educação bancária dentro de um abrangente aparato de ação social paternalista;
2. é antidialógico;
3. reflete falsa generosidade; e, portanto, serve ao interesse e fins de elites.

A educação bancária refere-se a situações nas quais professores/professoras narradores/narradoras depositam informação nas mentes dos/das estudantes passivos/passivas recebedores/recebedoras. Essa educação assume que o conhecimento é "um presente doado por aqueles [aquelas] que se consideram conhecedores [conhecedoras] sobre aqueles [aquelas] que eles [elas] consideram não saber nada" — e considera humanos como seres adaptáveis e manipuláveis (Freire, 1972, p. 46-47). A educação bancária é útil para manter uma ordem social opressiva; quanto mais os/as estudantes colocam seu esforço em receber e guardar informações depositadas neles/nelas, menos eles/elas podem obter a consciência crítica que vem da intervenção na realidade como fazedores/fazedoras e transformadores/transformadoras do mundo.

Na educação bancária, a consciência não entra em contato ativo com o mundo. Os/as estudantes não direcionam suas consciências para o mundo; de alguma forma, fragmentos abstraídos do mundo são direcionados às suas consciências como informações a serem recebidas. Os/as estudantes são transformados/transformadas em espectadores/espectadoras, funcionando não como seres conscientes, mas como "possuidores [possuidoras] de... uma mente vazia passivamente aberta para receber depósitos de realidade de um mundo externo" (Freire, 1972, p. 49). Quanto mais completamente os/as estudantes aceitam o papel passivo imposto a eles/elas, mais eles/elas tendem a meramente "adaptarem-se ao mundo como é e à visão fragmentada da realidade depositada neles [nelas]" (Freire, 1972, p. 47).

Freire afirma que os interesses dos opressores "residem em mudança de consciência do oprimido, não da situação que os oprime" (Freire, 1972, p. 47). Quanto mais as pessoas marginais puderem ser adaptadas à ordem existente, mais completamente elas serão dominadas e suas vocações ontológicas serão rejeitadas.

Para atingir a dominação, os opressores usam o conceito de educação bancária em conjunção com um aparato de ação paternalista social no qual os oprimidos recebem o título eufemista de "recipientes de riqueza". Eles são tratados como casos individuais, como pessoas marginais que se desviaram da configuração geral de uma sociedade boa, organizada e justa. Os oprimidos são considerados como a patologia da sociedade saudável, que deve, portanto, ajustar essa gente incompetente e indolente a seus próprios modelos através da mudança de suas mentalidades. Estes marginais necessitam ser "integrados" à sociedade saudável que eles têm negligenciado... Traduzido para a prática, o conceito de educação bancária é bem qualificada para as propostas dos opressores, dos quais a

tranqüilidade reside em como os humanos ajustam-se ao mundo dos opressores; e quão minimamente eles questionam este mundo.

(Freire, 1972, p. 47-48)

Chamar certas práticas educacionais de antidialógicas implica três idéias. O antidiálogo é uma transação *one-way*: um monólogo que nega cooperação e associação no ato de comunicação — isso impede a fala de palavras verdadeiras; isso envolve falsa comunicação, no sentido de impingir mitos sobre as pessoas marginais na causa de conquistá-las.

O monólogo envolve relações verticais de poder entre educadores/educadoras e estudantes. O/a educador/educadora comunica prescrições ou diretivas para os/as estudantes seguirem (Freire, 1972, Capítulo 3; Freire, 1976, p. 46). Não há idéia de comunicação recíproca na qual os interesses e intenções de todas as partes são possibilitados a terem uma voz num projeto comum de saber e compreender a realidade de forma mais completa e acurada, para melhor promover uma humanidade de todos. A linguagem e a escrita são reduzidas à veículos através dos quais o ser e a visão de mundo dos poderosos são impostos sobre os fracos. Presume-se que tudo o que os/as estudantes necessitam saber já foi determinado (por outros que sabem mais). A educação é simplesmente uma questão de passar prescrições para aqueles/aquelas cuja tarefa de vida é absorver e observar os/as que sabem mais.

Num antidiálogo, o mundo não pode ser acessado como um objeto a ser aberto para compreensão e recriação de uma forma compartilhada, porque aqueles/aquelas que praticam o antidiálogo impedem ou ignoram os valores e atitudes essenciais para as pessoas falarem juntas palavras verdadeiras. O diálogo pressupõe amor, humildade e fé. O ser dos opressores e daqueles/daquelas educadores e educadoras antidialógicos/antidialógicas que (muitas vezes, sem intenção) os servem, negam esses valores e atitudes.

O diálogo não existe... na ausência de um amor profundo para o mundo e pelos seres humanos. A nomeação do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível se não é infundida com amor... Ele é necessariamente a tarefa de sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação... A nomeação do mundo, através da qual as pessoas constantemente recriam aquele mundo, não pode ser um ato de arrogância. O diálogo... é quebrado se as partes (ou uma delas) não têm humildade. Como podemos entrar num diálogo se eu sempre projeto ignorância nos outros e nunca percebo a minha própria... se me considero um membro do grupo de pessoas puras, os proprietários da verdade e do conhecimento, para os quais todos os não-membros são "aquelas pessoas" ou "os grandes imundos"?... O diálogo requer uma fé intensa na humanidade, fé em seu poder de fazer e refazer, de criar e recriar, fé na sua vocação para ser mais completamente humana (que não é um privilégio da elite, mas o patrimônio/herança de todos)... Originando-se sobre o amor, a

humildade e a fé, o diálogo é uma relação horizontal da qual a consequência lógica é a confiança entre os participantes.

(Freire, 1972, p. 62-64)

Quando o trabalho de alfabetização não pode proceder dessas afirmativas — porque os interesses dominantes, e as estruturas e práticas sócio-culturais criadas de acordo com esses interesses, negam-nas — é necessariamente antidialógico. Ele serve apenas como um instrumento de domesticação.

As elites, é claro, precisam "educar" as massas de pessoas marginais e fazer delas pessoas alfabetizadas. Como os humanos são consideradores do mundo (Freire, 1972, p. 109), então há sempre a possibilidade de que os grupos oprimidos possam ver que suas condições atuais e seus modos de vida são incompatíveis com sua vocação humana. Através da interação deles/delas com o mundo, eles/elas talvez possam ver que a realidade é realmente um processo, em constante transformação e não uma coisa fixa, estática, à qual eles/elas devem simplesmente adaptar-se e a qual eles/elas devem aceitar. Se os humanos

são buscadores e sua vocação ontológica é a humanização, mais cedo ou mais tarde eles vão perceber a contradição na qual eles estão sendo mantidos e então engajar-se-ão na luta por sua libertação.

(Freire, 1972, p. 48-49)

Para pré-dominar essa possibilidade, as elites devem mostrar uma figura falsa da realidade, para a consideração do oprimido e subjugado. Através da educação, o mundo deve ser apresentado como algo fixo e dado, para o qual os humanos, como meros espectadores, devem adaptar-se e não como um desafio contínuo a ser encontrado no diálogo.

As elites devem abordar as pessoas para mantê-las passivas. Essa abordagem, no entanto, não pode permitir comunicação verdadeira. Contrariamente, a passividade é alcançada depositando mitos que são indispensáveis para preservar o *status quo*. Com essa lógica, o trabalho de alfabetização tornar-se-á um exercício de comunicação falsa — instalando mitos na consciência popular. Os mitos típicos incluem o seguinte: a ordem opressiva é uma "sociedade livre"; todas as pessoas são livres para trabalhar onde quiserem; caso não gostem de seus empregos, podem achar outros; a ordem social respeita os direitos humanos e é, portanto, digna de estima; qualquer pessoa que seja trabalhadora pode tornar-se uma executiva ou administradora — e a pessoa vendedora da rua é tão executiva ou administradora quanto uma pessoa proprietária de uma grande fábrica; as elites dominantes, reconhecendo seus deveres, promovem o avanço das pessoas e as pessoas, por sua vez, deveriam aceitar e corresponder às palavras das elites; a propriedade privada é fundamental para o desenvolvimento pessoal; os opressores são trabalhadores, enquanto que os oprimidos são preguiçosos e desonestos; os grupos marginais são naturalmente inferiores e as elites, naturalmente superiores (Freire, 1972, p. 109-110).

Freire também identifica o mito de que as elites são caridosas e generosas, quando o que elas realmente fazem como uma classe é perseguir "boas ações" que se harmonizam com seus próprios interesses e subjagam os interesses dos/das supostos/supostas beneficiados/beneficiadas. Isso está diretamente relacionado com a idéia de que o trabalho de alfabetização de adultos pode conter uma forma de falsa generosidade.

A falsa generosidade refere-se às formas (paternalistas) de tratamento dadas ao oprimido com uma visão de melhorar um pouco sua condição ou suavizar os efeitos da opressão, mas que, na verdade, *mantém intactas* as situações concretas e as estruturas sociais que produzem a opressão (Freire, 1972, p. 26-27). Os opressores não fazem nada para tratar das causas das condições experimentadas pelos oprimidos. Ao contrário, eles submergem as pessoas marginais mais profundamente na dependência e vulnerabilidade. Um caso modelo de falsa generosidade é quando as pessoas ricas colocam seus serviços à disposição dos/das trabalhadores/trabalhadoras desempregados/desempregadas e malpagos/pagas para ensiná-los/las a gastar suas (inadequadas) finanças. A presunção é que o problema da pobreza reside no indivíduo — no/na trabalhador/trabalhadora malpago/paga — e não na estrutura econômica. Considerando que os oprimidos também percebem a situação dessa forma, tornam-se dependentes desse recurso externo de assistência. No entanto, o efeito protetor de tal "assistência" é precisamente para perpetuar as estruturas e rotinas nas quais a opressão é praticada (por exemplo, pagando baixos salários, criando desemprego, etc.). Não poderia ser diferente, considerando que

para ter oportunidade contínua de expressar sua 'generosidade', os opressores devem perpetuar a injustiça. Uma ordem social injusta é a fonte dessa 'generosidade', que é sustentada por morte, desespero e pobreza... A caridade falsa constrange o medroso [a medrosa] e o modesto [a modesta], os rejeitados [as rejeitadas] da vida, a estenderem suas mãos trêmulas.

(Freire, 1972, p. 21)

Até certo ponto, como elites (ou seus cúmplices "inocentes") endossam, ordenam ou dão, em favor dos/das desprivilegiados/desprivilegiadas, os programas de alfabetização que domesticam seus/suas clientes, nós temos instâncias de falsa generosidade. Programas de alfabetização de adultos — particularmente programas de alfabetização funcional — estão em risco fundamental aqui. Não é suficiente que aqueles/aquelas que servem ou operam com tais programas sejam inconscientes de seus efeitos, ou que façam tal fornecimento disponível porque vêem isto como sendo, no mínimo, algo que eles/elas possam fazer para ajudar na situação. Para Freire, isto *não ajuda* na situação. Mantendo o oprimido "permanentemente numa posição de dependência" (Freire 1972, p. 26) e numa visão distorcida da realidade, os doadores de falsa generosidade apóiam a desumanização.

ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL DOMESTICADORA: UMA CRÍTICA AO MODELO APL

Nos parágrafos a seguir, utilizo o trabalho de Freire numa tentativa de promover uma crítica construtiva ilustrada da filosofia de alfabetização funcional que prevalece. O modelo particular desenvolvido pelo APL⁴ (Nível de Performance de Adulto) não é, de forma alguma, o único modelo propenso ao tipo de crítica que será realizada. Ele foi escolhido porque é um tipo de modelo pesquisado, complexo e considerado como uma boa tentativa para operacionalizar a alfabetização funcional⁵. Promovendo esta crítica, não tenho dúvida de que a última coisa que o APL quereria é contribuir para domesticar as pessoas marginais. Ao contrário, tais iniciativas são tipicamente tomadas com as melhores intenções. Desde Gramsci, no entanto, nós temos sido bem avisados sobre os papéis (conscientes e inconscientes) dos intelectuais tradicionais inseridos em ordens sociais — no nosso caso, capitalistas — estratificadas. Com a alfabetização funcional, como com vários outros casos, boas intenções podem não ser suficientes em si mesmas. À proporção que a pesquisa social aplicada procede de uma visão mistificada da realidade (social), talvez a pesquisa tenha todos os tipos de conseqüências que não sejam intencionais, desejadas e que ficam irreconhecíveis pelos/pelas próprios/próprias pesquisadores/pesquisadoras. Freire, assim como Gramsci antes dele, desafia-nos a observar com grande cuidado as políticas de educação, o papel político de intelectuais (tais como os acadêmicos no grupo do APL) dentro do processo histórico e a manutenção da ordem existente de poder e privilégio desiguais. A seguinte crítica é oferecida como uma contribuição a essa observância.

Quando examinamos o modelo APL à luz da perspectiva metafísica, ética e política de Freire, percebemos que esse modelo encaixa-se, como uma luva, na lógica de domesticação. Dada a prévia explicação da natureza e do papel da educação domesticadora, as seguintes afirmativas parecem legítimas.

Em primeiro lugar, o modelo APL é totalmente subscrito pela suposição de que os humanos são seres adaptáveis e manipuláveis. O próprio significado de "ser funcional" aqui é de ser adaptado/adaptada à forma como as coisas são. O APL procura uma série de habilidades e informações (conhecimentos) que ajudarão as pessoas analfabetas, perdedoras sociais, a operar mais efetivamente dentro das estruturas econômica, social e legal. O outro lado disso é que o modelo APL procura formas não-coercivas de guiar as pessoas que poderiam, sob certas circunstâncias, interromper ou complicar a fluência e eficiência das rotinas diárias. Se, por exemplo, habilitar as pessoas a usarem o transporte público efetivamente faz com que seja menos problemático para elas a ida ao trabalho pontualmente; é também verdade que uma força de trabalho pontual é uma força de trabalho mais lucrativa — outras coisas sendo iguais. Do ponto de vista daqueles/daquelas que geram lucros oriundos do trabalho dos/das trabalhadores/trabalhadoras, controlar a força de trabalho em termos de pontualidade é uma

contribuição maior em direção aos lucros máximos. Quanto mais as pessoas possam ser controladas para lidar com as demandas principais da vida diária, menos necessidade há de se oferecer recursos para agências beneficentes; e mais os recursos econômicos são direcionados aos fins "adequados" — tais como o acúmulo de capital e os lucros privados efetivos. Nós estamos perfeitamente corretos/corretas ao perguntarmos para quem a alfabetização em questão aqui é mais (ou mais verdadeiramente) funcional.

Em segundo lugar, o conteúdo e habilidades conferidas pelo programa APL refletem a suposição de que o conhecimento é um presente doado pelo/pela conhecedor/conhecedora para aqueles/aquelas que são considerados/consideradas não-sabedores/sabedoras do que eles/elas necessitam saber. O exercício total da pesquisa do APL era sobre um grupo pequeno de especialistas produzindo uma explanação operacional do que as pessoas consideradas funcionalmente incompetentes necessitam para viver mais efetivamente. Nisso, os/as estudantes não direcionam sua consciência para o mundo. Contrariamente, eles/elas "agem" muito como os "possuidores/possuidoras de mentes vazias", recebendo explicações do lado de fora do mundo. Eles/elas recebem uma visão de mundo como sendo um lugar onde, por exemplo, os sistemas de crédito são parte integrais das economias domésticas diárias; — claro, esses sistemas devem ser operados corretamente — portanto, é oferecida informação de como operar com crédito. O conhecimento oferecido em nome da funcionalidade é seletivo e fragmentado. O conhecimento de crédito e seus requerimentos está inserido, como também está o conhecimento sobre como vestir-se para determinados tipos de emprego; como buscar promoção; como apresentar-se para uma entrevista. Em contraste, o conhecimento sobre o acordo salarial coletivo, os direitos de trabalho organizado, os direitos de permanência, etc., é omitido. Os *recipientes* não têm controle formal sobre a visão do mundo que é transmitida simultaneamente com habilidades básicas de alfabetização.

Em terceiro lugar, os adultos funcionalmente analfabetos são mesmo tratados como uma patologia da sociedade saudável; isto é, como casos individuais que, desviados das normas inerentes numa sociedade bem-organizada e boa, devem ser incorporados aos valores e atitudes da sociedade. Com essa abordagem, aqueles/aquelas julgados/julgadas funcionalmente incompetentes são encorajados/encorajadas e ver a si mesmos/mesmas como um sistema deficiente. Se eles/elas são fracassados ou estão lutando na vida diária é por causa de suas deficiências pessoais. A expectativa é que esta deficiência será sanada, se eles/elas puderem receber os presentes do conhecimento que estão sendo oferecidos a eles. Essa é uma iniciação forte a uma série de premissas para delineações de vida. Por exemplo:

1. O problema está dentro de mim. Se eu não posso ter um emprego, ou o emprego que eu quero, então é por causa de alguma coisa comigo, ao invés de ser alguma coisa com o mundo (tais como o mercado de trabalho

encolhido, uma crise econômica, um número decrescente de empregos estimuladores).

2. Se os outros fazem melhor do que eu faço, é porque eles são melhores do que eu. Se eu quiser fazer bem, devo melhorar. O jogo ou a corrida são adequados, legítimos, acima de qualquer suspeita, apenas eu não sou suficientemente habilitado/habilitada ou um/uma jogador/jogadora competitivo/competitiva.
3. Para melhorar, terei que ter minhas faltas diagnosticadas e aprender como melhorar — os outros têm esse conhecimento. Não é para mim a determinação do problema ou da cura.

Tais premissas colocam as causas de dificuldades experimentadas pelas pessoas marginais dentro delas mesmas. Isso reforça uma visão da ordem social existente como sendo constituída adequadamente da forma que é e, portanto, não sendo necessário mudá-la. Mais uma vez, a mensagem é chamar para adaptar-se ao que é dado e ser ajudada; e não ser ativa, crítica ou buscar para saber e transformar.

Em quarto lugar, o desenvolvimento e implementação dos programas de alfabetização de adultos do tipo APL devem, então, ser vistos como exercícios no antidiálogo. A forma do APL é estritamente um monólogo; prescrições e diretivas são especificadas — se não (sempre) em detalhe, então certamente em substância. Considerando que os adultos analfabetos querem ser funcionalmente competentes — e quem não seria, quando a alternativa é falhar? —, há requerimentos e procedimentos que devem ser seguidos. O mundo em si mesmo não é negociável, nem há "receitas" para o funcionamento — essas são especificidades a serem seguidas. Não há nenhuma concepção da escrita tornar-se um projeto compartilhado para conhecer e transformar a América moderna (no caso do APL) nos interesses das possibilidades humanas expandidas por todos. O diálogo não é um iniciador na *Competência Funcional de Adulto*. O mundo (Estados Unidos) já foi nomeado e a comunicação imposta nos/nas clientes analfabetos/analfabetas vem dessa nomeação das elites. Quando muito, os/as intelectuais (bem-intencionados/intencionadas) produzindo tais comunicações são acessórios da negação do amor, da humildade e da fé por parte das elites normatizadoras. Na pior das hipóteses, eles/elas próprios praticam arrogância e repudiam amor e fé. Elaborando uma pedagogia de, para e com o oprimido, Freire nos desafia a examinar nossas próprias pedagogias e considerar o quanto elas servem para oprimir aqueles/aquelas que presumimos ajudar.

Em quinto lugar, muitos dos objetivos especificados pelo APL como o conteúdo da alfabetização funcional têm afinidade alarmante com aqueles (típicos) mitos identificados por Freire como sendo indispensáveis para a preservação do *status quo* e, como tal, uma característica de falsa comunicação. Considere, por exemplo, o objetivo do APL de desenvolver (entre adultos disfuncionais) um nível de conhecimento ocupacional que os/as habilitará a permanecer no emprego de acordo com suas necessidades e interesses individuais; e o objetivo mais específico

de desenvolver conhecimento do teste vocacional e dos métodos de aconselhamento que ajudam futuros/futuras empregados/empregadas a reconhecerem os interesses e qualificações do trabalho. Isso se harmoniza intimamente com o mito de que as pessoas são livres para trabalhar onde desejam e se, elas não gostam de seus empregos atuais, podem achar outro. Nós sabemos que nestes tempos um número crescente de pessoas não terá nenhum emprego ou permanecerá com algum, *se, em primeiro lugar, há um emprego para ser obtido* (veja, por exemplo, Apple, 1986 e Kozol, 1985; para uma exceção, veja Garland *et al.*, 1988). Igualmente, os objetivos do APL para o governo e a lei estão de acordo com o mito de que as elites dominantes (através daqueles que os servem como políticos e servos nos departamentos governamentais) promovem o avanço das pessoas que, por sua vez, deveriam aceitar e conformar-se às palavras (formalizadas como leis e regulamentos) das elites. O conteúdo do APL para o governo e a lei geralmente afirma a crença (mito) de que a ordem social respeita os direitos humanos e que é, portanto, digna de respeito. Compare o objetivo do APL para promover e entendimento de — e, por implicação, reverência para e obediência por — sociedade através de governo e lei; e estar consciente das funções, agências e regulamentos do governo que definem (e, por implicação, defendem) os direitos individuais.

Finalmente, em sexto lugar, a abordagem do APL para tornar funcionais as pessoas marginais tem um ar de falsa generosidade. O ponto a ser ressaltado aqui é que as privações experimentadas pelos grupos marginais — incluindo o analfabetismo em si — deveriam ser vistas sempre como sintomas de opressão. Desemprego, baixos salários, habitação inadequada, ocupação insegura, escolaridade curta, aprendizagem falida e acesso mínimo aos serviços de saúde refletem a estruturação da vida econômica, social e cultural em torno da suposição de que algumas pessoas devem ter mais e outras, menos. Para que algumas pessoas tenham mais é necessário que outras tenham menos, porque riqueza e (e outras formas de) poder são finitos. A estrutura social institucionaliza essa “necessidade”.

Em vista disso, devemos aceitar uma das duas conclusões. Considerando as premissas de nossa sociedade de que alguns — na verdade muitos — devem existir na base da hierarquia social; considerando que, sob condições sociais e econômicas dominantes, a vida na base é uma batalha constante para a completa sobrevivência; a alfabetização funcional, como é concebida pelo APL, pode ajudar apenas para redistribuir lugares na base ou para suavizar (um pouco) as condições experimentadas pelos grupos subordinados. É possível que alguns/algumas graduandos/graduandas dos programas de alfabetização funcional possam emergir do desemprego para algum emprego de baixo nível, ou mesmo de um emprego de baixo nível para um levemente melhor; mas dado um mercado de trabalho finito e encolhido, movimenta para cima através de alguns resultados da/na degradação de outros. Nesse caso, o trabalho de alfabetização funcional corresponde ao ato de rearranjar as cadeiras do convés no *Titanic*.

De forma alternativa, fazer com que as pessoas marginalmente despossuídas tornem-se mais funcionais pode ajudar um pouco mais a esticar seu poder (deficiente) de compra, ou fazer um movimento em torno da cidade ou que a

acomodação localizada seja mais fácil; mas a própria natureza e lógica de iniciativas como a do APL ajudam a manter as rotinas estruturadas e as situações materiais nas quais a opressão é praticada. Absolutamente nada é feito para chamar atenção das causas da pobreza, das adversidades e do desespero. Quando muito, há uma melhora indulgente dos sintomas. O risco corre através de recipientes de ensino de alfabetização, que aceitam uma visão imposta do que significa tornar-se funcional, é imersão maior e mais profunda numa visão de mundo debilitadora e fatalista e um senso intensificado de dependência.

De qualquer forma, estamos olhando para a falsa generosidade, em que algo é dado para manter a vantagem existente. Como foi descrito aqui, o programa APL é melhor compreendido como uma introdução às rotinas, aos valores e às percepções do mundo, que adicionalmente engaja os/as desvalorizados/desvalorizadas num modo de vida no qual a maioria deles/delas permanecerão desvalorizados/desvalorizadas (e seus filhos depois deles/delas), enquanto as poucas pessoas que podem atingir algum avanço insignificante, fazem-no às custas de outras que decaem para serem repostas. Isso ocorre para vantagem de normatizar o interesse de grupos e às custas da vocação ontológica e histórica do oprimido. Nesse ponto, tal modelo de alfabetização funcional é desumanizante. Essa abordagem representada pelo APL deveria, portanto, ser rejeitada. Com que coisa, no entanto, deveríamos procurar repor isso?

EM DIREÇÃO A UM MODELO HUMANIZANTE DE ALFABETIZAÇÃO FUNCIONAL

Exatamente como o trabalho de Freire sugere uma crítica aos modelos desumanizantes de alfabetização funcional, esse trabalho também apresenta um modelo humanizante de alfabetização funcional. Freire mostra que o trabalho de alfabetização *pode* ser organizado juntamente com linhas que estimulam os/as adultos/adultas analfabetos/analfabetas a buscarem sua vocação ontológica dentro da luta para entender o mundo e para transformá-lo de forma que seja possível terminar com estruturas sócio-históricas e relações opressivas.

A chave para desenvolver um modelo alternativo baseado no trabalho de Freire é encontrado na simetria entre sua noção de que os humanos têm uma vocação ontológica e o argumento de Aristóteles de que o bem básico para a espécie humana consiste em executar bem nossa função humana.

Em *Nicomachean Ethics*, Aristóteles investiga a verdade e o fim último a ser buscado na vida humana. Ele acredita que é importante determinar isso. Apesar de tudo,

não será o conhecimento disso... ter uma grande influência na vida? Não deveríamos, como arqueiros que têm uma marca a atingir, ser mais inclinados a alcançar o que é certo? Se é, devemos tentar... para determinar o que é.
(Aristóteles, 1941, p. 1094a)

Aristóteles argumenta que, se há um fim último (ou bom) para a vida humana, deve ser algo que seja sempre desejável em seu próprio direito e nunca por causa de algo mais. Apenas a felicidade, ele diz, encontra esse critério e, então, a felicidade é um fim último da vida humana (Aristóteles, 1941, p. 1097b). Isso em si mesmo não diz muito para nós. Devemos esclarecer que felicidade é essa. Para isso, Aristóteles começa tentando identificar a função dos seres humanos. Sua lógica é que as coisas são boas se elas executarem bem sua função:

Assim como para um flautista, um escultor ou um artista e, em geral, para todas as coisas que têm uma função, o bom e o bem são considerados estarem na função, então isto pareceria ser para os seres humanos, se eles têm uma função... A função de um tocador de lira é tocar a lira e a função de um bom tocador de lira é tocá-la bem.

(Aristóteles, 1941, p. 1097b-1098a)

Considerando que os seres humanos têm uma função, a verdadeira boa vida (vista como um processo ou atividade contínua) consistirá em executar bem essa função. Porque a felicidade é o fim último ou bom para a vivência humana, a felicidade deve ser encontrada em executar bem a nossa função.

Aristóteles associa função com singularidade e especialidade. A função de A é algo único para A. Nossa função (humana), portanto, deve consistir em algo único para nós como humanos. De acordo com Aristóteles, a racionalidade é única para os seres humanos. Conseqüentemente, em sua visão, a vida ideal humana é uma vida que se baseia no melhor e no mais nobre exercício da razão. "O bem humano capacita a atividade racional de acordo com a virtude... numa vida completa" (Aristóteles, 1941, p. 1098a).

Tendo revelado tais coisas, no entanto, devemos reconhecer que é a *forma*, ao invés do *conteúdo* detalhado, do argumento de Aristóteles que é mais importante para nós aqui, porque sua *forma* é extremamente parecida com a idéia de Freire de que os humanos têm uma vocação ontológica e que viver humanamente — isto é, viver apropriadamente, verdadeiramente ou bem — é buscar essa vocação.

Em ambos os casos, o critério do que é unicamente humano é usado como a base para uma ética. Para Freire, o que é unicamente humano consiste em nossa capacidade para práxis; nossa habilidade que nós estamos sabendo através do ato de transformar a realidade de acordo com nossa reflexão sobre esta realidade. Viver humanamente pressupõe práxis, diálogo. Para Aristóteles, a nossa racionalidade é única; a capacidade para fundamentar uma vida sobre o uso da razão. Essas visões simétricas produzem a idéia de seres humanos sendo requeridos a viver de acordo com o que eles/elas são, distintivamente, como humanos. Os detalhes diferem um pouco entre as duas especificações, mas a lógica é essencialmente a mesma. Ao dizer que viver a vida boa requer que nós executemos bem nossa função humana e dispormos do que essa execução envolve, Aristóteles dispõe uma visão do que Freire chama de nossa vocação ontológica. Contrastando, ao falar de nossa vocação ontológica, Freire avança efetivamente na conside-

ração do que Aristóteles chamou de nossa função como seres humanos. Nesse caso, uma rosa com qualquer nome tem o mesmo aroma.

Considerando essa simetria, podemos rerepresentar a distinção de Freire entre formas domesticadoras e libertadoras de alfabetização (e, de forma mais geral, de educação) como a distinção entre formas de alfabetização que impedem ou habilitam, respectivamente, a execução apropriada de nossa *função* como seres humanos. A alfabetização domesticadora contribui para nossa desumanização, além de bloquear a execução de nossa função. Uma alfabetização libertadora, por outro lado, busca essa execução. Para usar a mesma palavra original, podemos referir-nos à alfabetização domesticadora como "disfuncional", porque negligencia nossa função; e a alfabetização libertadora como "funcional", porque promove a expressão de nossa humanidade. Em outras palavras, reconhecendo a simetria entre as visões metafísicas e éticas de Aristóteles e Freire, podemos gerar uma concepção de alfabetização funcional como uma prática integral de ler e escrever para viver humanamente; isto é o mesmo que dizer que é completa para a busca de nossa vocação ontológica. Tal prática de ler e escrever é precisamente o que Freire descreve em seu trabalho publicado — essa prática é descrita mais completamente em *Education: The Practice of Freedom* (1976), *Cultural Action for Freedom* (1973) e *Pedagogy of the Oppressed* (1972)*.

ALFABETIZAÇÃO, LIBERTAÇÃO E HUMANIZAÇÃO

Para reconstruir seu direito de viver humanamente, os grupos marginalizados devem enfrentar, na práxis, as instituições, processos e ideologias que os impedem de nomear o mundo. Nessa práxis, eles devem tratar, simultaneamente, da realidade que elas ocupam e da consciência dessa realidade. Baseando-se na idéia de consciência como um método, desenvolvida por Alvaro Vieira Pinto⁶, podemos dizer que os grupos oprimidos devem adotar um novo *método* de relacionar o mundo. Integrada a isso, é a mudança que Freire chama de "consciência ingênua" para "consciência crítica (ativa)". O que isso envolve é melhor explicitado pelo próprio Freire:

O diálogo verdadeiro não pode existir a menos que envolva pensamento crítico — pensamento que nota uma solidariedade invisível entre o mundo e os humanos, admitindo não haver dicotomia entre eles [elas] — pensamento que percebe a realidade como processo e transformação, ao invés de uma entidade estática — pensamento que não se separa da ação, mas que constantemente fica imerso em temporalidade sem medo

* N. de T.: Os títulos em inglês foram mantidos por causa dos respectivos anos de publicação. Os livros citados são os seguintes: *Educação: A Prática da Liberdade*, *Ação Cultural para Liberdade e Pedagogia do Oprimido*.

dos riscos envolvidos. Pensamento crítico contrasta com pensamento ingênuo, que vê o tempo histórico como um peso, uma estratificação das aquisições e experiências do passado, do qual o presente deveria emergir como normalizado e bem comportado. Para o [a] pensador [pensadora] ingênuo [ingênuo], a coisa importante é a acomodação a este hoje "normalizado". Para a pessoa crítica, a coisa importante é a contínua humanização das pessoas.

(Freire, 1972, p. 64-65)

Os mitos e as percepções distorcidas que mantêm os grupos marginais em passividade, ou que os guiam para trilhas falsas (e às vezes destrutivas), devem ser explodidos. A explosão deles pode apenas ocorrer na práxis da libertação, no diálogo em que a ação crítica transformadora no mundo revela mitos e distorções como eles são. Uma pessoa se torna pensadora crítica no ato de praticar o pensamento crítico; no ato de *ser consciente* em relação ao mundo.

O modelo de educação apresentadora de problemas de Freire é uma pedagogia para mudar as pessoas de uma consciência ingênua para uma consciência crítica. Isso envolve duas fases paralelamente estruturadas: a fase de alfabetização e a fase de pós-alfabetização. A primeira é galvanizada em torno das *palavras* geradoras e a segunda, em torno dos *temas* geradores. As duas fases são necessárias. Isso se deve ao fato de que, para Freire, o texto último a ser lido e escrito é o próprio mundo. Aprender a ler e escrever palavras é uma parte importante e integral de vir a ler e escrever — entender e nomear — o próprio mundo. O completo florescimento da fase de alfabetização é atingida apenas na exploração dos temas geradores e através do confronto das situações de limite reveladas nessa exploração com os atos de limite (veja Freire, 1972, p. 71-95). Aqui, no entanto, devemos nos restringir à fase da alfabetização. Existem muitas descrições excelentes sobre o método de alfabetização de Freire⁷. Essas afirmações conclusivas buscam apenas relatar elementos-chave do método de Freire para princípios de aprendizagem implícitos em sua análise de educação domesticadora e de educação libertadora.

São seis os princípios de aprendizagem apontados pela análise de Freire:

1. O mundo deve ser abordado como um objeto a ser entendido e conhecido através do esforço dos próprios aprendizes. Além disso, seu ato de saber deve ser estimulado e delineado por seu próprio ser, por suas próprias circunstâncias, necessidades e destinos.
2. O mundo histórico deve ser abordado como uma criação, realidade transformável que, como os próprios humanos, está constantemente no processo de tornar-se; de ser delineado e feito pela façanha humana. Os/as estudantes precisam entender como se tornaram no que são pelo que outros humanos têm feito e falhado em fazer.
3. Os/as estudantes devem aprender a conectar seus próprios seres e condições vividas com o fazer da realidade que ocorreu até o presente.

4. Eles/elas devem considerar as possibilidades para "novos fazeres" da realidade e as novas possibilidades para "ser" que emergem desses novos fazeres e tornam-se compromissados/compromissadas em delinear uma nova história. O projeto direcionado para novos fazeres é um desempenho coletivo, compartilhado e social, no qual todos/todas os/as participantes (devem ter) têm uma voz.
5. Na fase de alfabetização, os/as estudantes deverão vir a reconhecer o papel e a importância da escrita/alfabetização dentro desse projeto compartilhado. Alcançando a competência escrita no processo de tornar-se comprometido/compromissada em refazer a história, os/as estudantes realmente experimentam sua própria potência no ato de entender o que é ser (tornar-se) uma força histórica potente.
6. Os/as estudantes devem vir a compreender como os mitos brilhantes são, de fato, mitos que os mantêm na opressão.

O método de alfabetização de Freire é envolvido acerca da centralidade desses princípios. Três características de sua pedagogia parecem especialmente importantes:

1. Um ambiente distintivo de aprendizagem chamado de "círculo de cultura".
2. O uso de codificações para auxiliar a focalizar a investigação crítica do mundo em torno de questões e problemas de importância direta e primária aos próprios participantes analfabetos.
3. O uso de palavras geradoras e famílias silábicas, que permitem aos participantes gerarem, tanto quanto possível, o vocabulário com o qual eles/elas aprendem a ler e a escrever — ao invés de usar um vocabulário doado com sua perspectiva ideológica (Freire, 1976, p. 49).

A abordagem do círculo de cultura foi primeiramente utilizada fora do trabalho de alfabetização (Freire, 1976, p. 42). Seu sucesso como um ambiente para encorajar a investigação crítica dos/das estudantes adultos/adultas sobre os aspectos da realidade brasileira encorajou o grupo de Freire a testar sua praticidade para a alfabetização de adultos. No círculo de cultura, o papel da professora/do professor é substituído pelo papel de um coordenador; o diálogo substitui o monólogo/as palestras; o grupo têm participantes no lugar de iniciantes/discípulos e, ao invés de uma proposta distante da experiência e do interesse vital dos participantes, temas imediatos são codificados em unidades de aprendizagem. A atividade objetiva, através da discussão do grupo, procurou esclarecer situações ou buscar ação oriunda daquele esclarecimento. Os temas que focalizaram discussões críticas no círculo de cultura original eram oferecidos pelos próprios grupos. Temas freqüentes incluíam nacionalismo, remessa de lucros, evolução política do Brasil, desenvolvimento, analfabetismo, voto para os analfabetos e democracia (Freire, 1976, p. 42).

Na presença de um coordenador crítico [ou de uma coordenadora crítica], as discussões de grupo de tais temas podem, de forma rápida e fácil, atingir amplamente os/as participantes para uma compreensão mais profunda de como, por quem e a favor de quem seu mundo tem sido estruturado, explorando as contradições inerentes às próprias idéias dos/das participantes, considerando a evidência conflitante, tratando questões que tocam ou criam dissonância entre os participantes e assim por diante. O debate — diálogo — toca em elementos da vida diária dos/das participantes. Todos os membros trazem suas experiências, idéias e preconceitos para a discussão. Fora desse material inacabado, eles buscam coletivamente a análise mais coerente e satisfatória e as explicações dos eventos, as situações e os processos que os confundem ou preocupam, que os impedem ou frustram. E dessas análises e explicações emergem idéias para a ação direcionada e a mudança criativa, fundamentada nos interesses populares, ao invés dos interesses das elites. A atividade em círculos de cultura enfatiza o processo, ao invés do conteúdo específico. O papel do coordenador [ou da coordenadora] não é depositar conteúdo, porque os/as próprios/próprias participantes geram o conteúdo no processo de refletir ativamente sobre as questões e preocupações diárias; ao contrário, o papel do coordenador é dar apoio aos participantes em seu esforço para produzir uma interpretação e compreensão mais críticas desse conteúdo, num ambiente de discussão onde cada pessoa tem voz.

Como vimos, no entanto, o processo de promover a consciência crítica assume uma orientação ou uma série particular de valores epistemológicos. A realidade deve ser percebida como constantemente evoluindo, ao invés de ser uma entidade estática; como sendo criada, ao invés de dada; como transformável, ao invés de imutável; como algo a ser feito, ao invés de nos acomodarmos a ela; etc. Encorajar essa orientação entre os/as pensadores/pensadoras até agora ingênuos/ingênuas, fatalistas, acostumados/acostumadas a receber "a realidade", exige técnicas pedagógicas especiais. Primeiramente, entre as usadas por Freire, estão aquelas que ele chama de "codificações".

Essas são representações pictóricas — slides, fotos, desenhos, etc. — "de situações existenciais típicas do grupo com o qual uma pessoa esteja trabalhando" (Freire, 1976, p. 51). Elas são situações familiares que também têm o potencial de estimular a discussão crítica de questões regionais, nacionais e globais. As codificações estão, como estiveram, para o mundo. Elas apreendem situações nas quais os/as participantes estão continuamente; mas nas quais eles/elas estão tão imersos que é difícil manterem-se fora e vê-las objetivamente. As codificações permitem aos participantes retroceder da realidade imediata que os/as afeta profundamente e refletir sobre ela criticamente, abordando-a como algo a ser entendido, avaliado e direcionado (com vistas à mudança benéfica), ao invés de abordá-la como uma dádiva inescapável que pode apenas ser aceita, tolerada e tendo que se ajustar a ela.

De importância crucial aqui é o valor das codificações para habilitar os/as participantes a alcançarem a distinção entre natureza e cultura e compreender seu *status* como agentes culturais possuindo a habilidade de fazer história (Freire,

1976, p. 46-48). Por meio de discussão centrada nas codificações mostrando elementos da realidade, que tem sido criada por ação humana, junto com outras que são verdadeiramente naturais, os/as participantes se vêem como ocupantes de um papel ativo em fazer o mundo. Eles/elas "descobrem", de uma forma que não reconheceram antes, a distinção entre o mundo da natureza e o da cultura — vendo o último como criado pelas pessoas exatamente como eles/elas e incluindo a si mesmos/mesmas:

Desse ponto de partida, os analfabetos [as analfabetas] começam a atingir uma mudança nas suas atitudes prévias, descobrindo a si próprios [próprias] como um fazedor [fazedora] do mundo da cultura, descobrindo que eles [elas], assim como as pessoas alfabetizadas, têm um impulso criativo e recreativo. Eles [elas]... descobrem que a cultura é exatamente como uma boneca de barro feita por artistas que são seus companheiros, como se a cultura fosse o trabalho de um [uma] grande escultor [escultora]... que a cultura é a poesia dos poetas letrados e também a poesia de suas próprias canções populares — que a cultura é toda a criação humana. (Freire, 1976, p. 47)

E, conforme a discussão progride, eles/elas passam a ver a própria sociedade — suas instituições, seus processos e os efeitos disso nas vidas dos diferentes grupos — como uma criação humana. Os mesmos poderes (humanos) que nos fazem agentes da cultura são a base de nossa potência como agentes da história. Descobrindo sua igualdade fundamental com todos os outros agentes da cultura, as pessoas marginalizadas podem continuar a descobrir sua igualdade fundamental com aqueles/aquelas que têm, até o momento, presumido (e usurpado) um direito desigual de fazer a história nos seus próprios interesses. Movendo-se para requerer e expressar o direito de suas vozes — para nomear seu mundo —, os oprimidos entram na luta histórica pela libertação. Nesse ponto, eles/elas estão agindo verdadeiramente como agentes de sua própria humanização.

Na discussão dos mundos da cultura e da natureza e o papel que os humanos têm em cada mundo, as codificações são usadas para focalizar aspectos mais específicos da cultura. Um aspecto importante dessa discussão mais próxima é criar um compromisso forte e criticamente informado entre os/as participantes para tornarem-se alfabetizados/alfabetizadas. A terceira e quarta situações apresentadas em *Education: The Practice of Freedom* relembra a distinção entre cultura letrada e cultura não-letrada. Nessa parte do programa, os/as participantes discutem a cultura

como uma aquisição sistemática da experiência humana e descobrem que numa cultura letrada esta aquisição não é limitada à transmissão oral, como é o caso nas culturas não-letradas, que não possuem sinais gráficos. Eles [elas] concluem, debatendo sobre a democratização da cultura, o que abre a perspectiva de adquirir alfabetização... Essas discussões são críti-

cas, estimuladoras e altamente motivadas... [adultos analfabetos] percebem criticamente que é necessário aprender a ler e escrever e prepararem-se para se tornar agentes dessa aprendizagem.

(Freire, 1976, p.48)

A produção das codificações é guiada por um princípio importante: nomeação, escolha de situações que são típicas das vidas diárias dos/das participantes. É a sua realidade que eles/elas são convidados/convidadas a examinar criticamente no processo de tornarem-se pensadores críticos. O mesmo princípio se aplica em adaptar a pedagogia dos círculos de cultura e das codificações — que é igualmente válida para ser usada entre os adultos alfabetizados — ao trabalho de alfabetização de adultos. As palavras escolhidas como os materiais básicos, com os quais os adultos analfabetos ensinam a si próprios a ler e escrever, são tiradas de pesquisa do vocabulário dos grupos que estão sendo trabalhados. Um vocabulário mínimo, escolhido pelos/pelas educadores/educadoras é retirado do dia-a-dia das pessoas, é incorporado numa técnica simples, mas astuta, que assegura atividade e criatividade máxima por parte dos/das estudantes durante o processo de adquirir as habilidades da escrita. Freire fala do educador/da educadora engajando-se no diálogo com os/as estudantes “sobre situações concretas e oferecendo-se simplesmente como instrumentos com os quais eles/elas podem ensinar a si mesmos/mesmas a ler e a escrever” (Freire, 1976, p. 48).

Como já foi notado, aprender a ler e escrever *palavras* deve progredir numa agenda extensiva de aprendizagem para ler e escrever *o mundo*. Por coerência, o processo de adquirir a alfabetização deve ser o mais criativo quanto possível. Freire utiliza a técnica que emprega palavras geradoras e famílias silábicas. Línguas como a portuguesa e a espanhola são muito parecidas e prestam-se à construção de palavras a partir das sílabas. Aproximadamente 17 palavras em português fornecem combinações silábicas suficientes para os/as estudantes gerarem quase qualquer palavra que eles/elas desejem usar. Abordando a pesquisa no universo vocabular dos/das estudantes, o grupo de alfabetização escolhe uma lista de palavras geradoras de acordo com o critério de riqueza fonética, dificuldade fonética e adequação de um dado mundo para a realidade social, política e cultural dos/das estudantes (Freire, 1976, p. 50-51). As palavras geradoras escolhidas são, então, incorporadas nas codificações. Seguindo a expansiva discussão crítica das situações codificadas, os/as estudantes são direcionados/direcionadas para as palavras e eles/elas começam a ler e escrever.

Usando “cartões de descoberta” com base nas famílias silábicas (Freire, 1976, p. 53-54), os/as estudantes podem começar a gerar suas próprias palavras através da combinação das sílabas. Essas serão, muitas vezes, palavras com significância afetiva para os/as estudantes, oferecendo motivação forte para aprenderem a lê-las e escrevê-las. Essa abordagem total situa a alfabetização como um meio de expressar as intenções próprias de uma pessoa, a potência criativa e a perspectiva crítica, ao invés de servir como um veículo para absorver diretivas e mitos impostos de fora. Oferecendo acesso a extensiva informação, teoria e outras

perspectivas críticas, a alfabetização torna-se um meio pelo qual os/as estudantes podem expandir e cultivar sua própria consciência continuamente e comunicar isto a outros/outras igualmente intencionados/intencionadas em penetrar mais completamente e conscientemente na história.

Barbara Bee oferece uma descrição excelente da abordagem de Freire, como foi empregada e sua eficácia no Brasil (Bee, 1980, p. 40-46). O trabalho dela é recomendado para o leitor/a leitora. Ela nota que, quando as palavras geradoras eram introduzidas, uma a uma, os/as estudantes praticavam a leitura e a escrita em voz alta, expressavam opiniões, escreviam-nas, exploravam jornais e discutiam questões locais:

Aqueles [aquelas] que completaram o curso de alfabetização podiam ler e escrever tarefas simples, fazer algo do jornal local e discutir problemas brasileiros. Todo o processo tomou 30-40 horas para ser completado. (Bee, 1980, p. 45-46)

Devemos lembrar aqui que essa fase de alfabetização é meramente o início do esquema de Freire. Essa fase deve ser seguida por uma fase pós-alfabetização, descrita completamente em *Pedagogy of the Oppressed*. Isso, no entanto, é outra história.

CONCLUSÃO

Obviamente, muito mais pode ser dito sobre a alfabetização funcional de um ponto de vista freireano. Na verdade, uma apreciação completa de como a alfabetização funcional defendida por Freire difere totalmente daquela prevalente representada pelo APL pode apenas emergir de uma série de leituras do trabalho de Freire. Isso também nos habilitará para resistir ao pensamento conveniente de que essa abordagem é apropriada apenas para os ambientes empobrecidos e repressivos do Terceiro Mundo [sic]. Como Robert Mackie torna evidente, então, uma vez que nós entendemos a pedagogia de Freire, vemos que ela “é centrada na libertação humana da opressão não apenas no Brasil, mas em todo lugar onde a opressão existe. Então, enquanto sua teoria tem origens situadas, suas aplicações são potencialmente muito mais amplas” (Mackie, 1980, p. 2). Leves distinções da técnica podem ter que mudar sobre as cenas lingüisticamente diferentes, mas o espírito e a essência da pedagogia ficarão as mesmas onde quer que a prática de ler e escrever palavras seja vista, extensivamente, como uma parte inerente de ler e escrever o próprio mundo⁸.

Este capítulo buscou um objetivo modesto: compreender e criticar a abordagem prevalente da alfabetização funcional e sugerir uma alternativa. Este capítulo não procurou criticar as bases metafísicas, éticas, políticas e epistemológicas da própria posição de Freire — há uma boa razão para isso. Para preparar tal crítica, devemos primeiro observar que conseqüências são, em termos humanos

gerais e em termos educacionais em particular, de aceitar tais bases, porque nas conseqüências de uma estrutura deve, certamente, entrar a avaliação disso. Espero, pelo menos, ter mostrado algumas das conseqüências mais importantes que procedem de se conceber a alfabetização funcional em termos freireanos. Há um mundo autêntico de diferença entre a abordagem dele e a representada pelo APL. A natureza e os efeitos dessa diferença merecem a atenção de todos/todas que chamariam a si mesmos/mesmas de educadores/educadoras. O que está em questão aqui pode ser, talvez, nada menos que a diferença entre valorizar ou violar a humanidade daqueles/daquelas que estão engajados/engajadas em educar. E isso deve ser considerado.

Notas

- 1 Ira Shor fala da "crise" da alfabetização como sendo mais uma *invenção* do que uma descoberta. Veja Shor, 1986, p. 64.
- 2 Davis, 1980, pp. 58-59. Compare também com as palavras de Alvaro Vieira Pinto: "Consciência é, em essência, 'um caminho em direção a', alguma coisa a parte de si mesma, fora de si mesma, que apreende por meio de sua capacidade concebida. Consciência é por definição, portanto, um método no sentido mais geral da palavra" (Davis, 1980, p. 44).
- 3 Isto é uma paráfrase da noção de hegemonia de Antonio Gramsci. Veja Gramsci, 1971, especialmente a seção intitulada "Notes on Italian History".
- 4 Adult Performance Level-APL — Universidade do Texas.
- 5 Compare com Levine, 1986, p. 37.
- 6 Veja a nota nº 1.
- 7 Uma das melhores descrições é o capítulo escrito por Barbara Bee (1980). Veja também Brown (1975) e Sanders (1972).
- 8 Kozol oferece um exemplo desse ideal em funcionamento no Primeiro Mundo [sic] quando ele fala de um programa de alfabetização com base na comunidade, com o qual ele estava envolvido nos Estados Unidos. Veja Kozol, 1985, pp. 44-45. Para uma explanação fascinante de uma tentativa de aplicar os princípios freireanos ao ensino de alfabetização entre mulheres imigrantes na Austrália, veja Bee (1993).

Referências

- Adult Performance Level Study (1975) *Adult Functional Competency: A Summary*. Austin: University of Texas.
- Apple, M. (1986) *Teachers and Texts*. London: Routledge & Kegan Paul.
- Aristotle (1941) *Nicomachean Ethics*, ed. R. McKeon, New York, Random House.
- Bee, B. (1980) "The politics of literacy" In R. Mackie (ed.) *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. London: Pluto Press.
- Bee, B. (1993) "Critical literacy and the politics of gender" In C. Lankshear and P. McLaren (eds.) *Critical Literacy: Politics, Praxis and the Postmodern*. Albany: State University of New York Press.

- British Association of Settlements (1974) *A Right to Read*. London: British Association of Settlements.
- Brown, C. (1975) *Literacy in Thirty Hours: Paulo Freire's Process in North East Brazil*. London: Writers & Readers.
- Davis, R. (1980) "Education for awareness: a talk with Paulo Freire" In R. Mackie (ed.) *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. London: Pluto Press.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1973) *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
- Freire, P. (1976) *Education: The Practice of Freedom*. London: Writers & Readers.
- Freire, P. (1978) *Pedagogy in Process: Letters to Guinea-Bissau*. London: Writers & Readers.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education*. London: Macmillan.
- Freire, P. and Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Garland, S., Therrien, L. and Hammonds, K. (1988) "Why the underclass can't get out from under", *Business Week (international edition)*, 19 September. New York: McGraw Hill, pp. 60-63.
- Giroux, H. (1987) "Introduction: literacy and the pedagogy of political empowerment" In P. Freire and D. Macedo *Literacy: Reading the Word and the World*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
- Gramsci, A. (1971) "Notes on Italian history" In Q. Hoare and G. Nowell-Smith (eds.) *Selections from Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Hoare, Q. e Nowell-Smith, G. (eds.) (1971) *Selections from the Prison Notebooks of Antonio Gramsci*. London: Lawrence & Wishart.
- Kozol, J. (1985) *Illiterate America*. New York: Anchor and Doubleday.
- Lankshear, C. e Lawler, M. (1987) *Literacy, Schooling and Revolution*. London, Falmer Press.
- Levine, K. (1982) "Functional literacy: fond illusions and false economies". *Harvard Educational Review* 52 (3), pp. 249-266.
- Levine, K. (1986) *The Social Context of Literacy*. London: Routledge & Kegan Paul.
- McKeon, R. (ed.) (1941) *The Basic Works of Aristotle*. New York: Random House.
- Mackie, R. (ed.) (1980) *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. London: Pluto Press.
- McLaren, P. (1988) "Culture or canon?: Critical pedagogy and the politics of literacy". *Harvard Educational Review* 58 (2), pp. 213-234.
- Nafziger, D., Thompson, R. B. Hiscox, M. D. e Owen, T.R. (1975) *Tests of Functional Adult Literacy: An Evaluation of Currently Available Instruments*. Portland, Oregon: North West Regional Educational Laboratory.
- Sanders, T. (1972) "The Paulo Freire method: literacy training and conscientization" In T. J. La Belle (ed.) *Education and Development: Latin America and the Caribbean*. Los Angeles: Latin American Center, pp. 587-602.
- Shor, I. (1986) *Culture Wars*. London: Routledge & Kegan Paul.

Pedagogia Crítica e a Previdência*

Encontros Intelectuais com Freire e Gramsci, 1974-1986

Peter Leonard

INTRODUÇÃO

Para compreender o impacto de um texto, é preciso especificidade histórica e uma consideração da relação do texto com o leitor e a leitora inseridos numa configuração de material e circunstâncias ideológicas definidas. O que antecedeu o encontro com o texto, o que acompanhou isso e o que aconteceu depois?

As circunstâncias históricas sujeitas à investigação neste capítulo são aquelas que experimentei na tentativa de estabelecer uma alternativa, uma forma crítica de educação de trabalho social na Inglaterra, durante o período compreendido entre 1974 e 1986. Foi uma aventura educacional que intencionava encorajar a prática socialista no coração do aparato da previdência. A intenção era contribuir e trabalhar com as contradições do bem-estar do Estado para desenvolver a prática “no e contra o Estado”**.

Examinando essa especificidade histórica particular, devo estar apresentando a consideração não de uma relação com um texto, mas de um encontro com o trabalho de dois escritores — Paulo Freire e Antonio Gramsci —, embora textos específicos fossem cruciais para esse encontro. As influências intelectuais que estruturam a prática de uma pessoa são, é claro, múltiplas. Dessa forma, no entanto, é possível identificar duas fontes de influência que, na interação uma com a outra, formaram um grupo maior de idéias experimentadas como profunda-

* N. de T.: Previdência como um sistema no qual o Estado assume a responsabilidade da saúde, educação, emprego e segurança social.

** N. de T.: London-Edinburgh Weekend Return Group, 1980.

mente relevantes para a luta por uma pedagogia socialista num estado capitalista avançado durante um período histórico particular. Embora este capítulo seja uma contribuição para um exame crítico do trabalho de Paulo Freire, sua influência não pode facilmente, ou mesmo legitimamente, ser tratada de forma separada do trabalho de outros teóricos e ativistas progressistas que tiveram impacto em recentes lutas políticas de esquerda.

Avaliando meus encontros intelectuais com Freire e Gramsci no contexto de uma prática e um programa educacional particular, devo tentar dois tipos de consideração analítica. A primeira identificará os aspectos positivos, os problemas e as limitações desses encontros, conforme foram experimentados durante o período compreendido entre 1974 a 1986. A segunda consideração analisará as lutas educacionais desse período com o ponto de vantagem do presente, elucidando o trabalho de Freire e Gramsci como uma forma de compreender seus sucessos e suas falhas.

Minha abordagem neste capítulo será contextualizar esses encontros intelectuais não apenas nas condições ideológicas de uma instituição educacional específica num certo ponto do tempo, mas também em relação às partes relevantes de minha própria biografia. Tentarei, em outras palavras, relacionar o político com o pessoal, fazer uma consideração de mim mesmo não simplesmente como um observador externo, mas como um ator social. Considerar minha própria subjetividade é necessário para uma compreensão da “experiência vivida” do período que estou descrevendo, especialmente a luta contra o “pessimismo do intelecto” e a tentativa de praticar um “otimismo do ser” (Gramsci, 1971). Além disso, minha tentativa opõe-se, ao lado de Freire e Gramsci, contra a objetivação do marxismo mecânico, preferindo esse foco na subjetividade e sua construção social que reflete a tradição da teoria crítica e, mais recentemente, na política e cultura feminista. Considerar a experiência subjetiva é necessário para desmistificar o trabalho intelectual e prático envolvido em qualquer tipo de política.

O APARATO DA PREVIDÊNCIA: UMA ARENA DE LUTA?

O contexto de encontros intelectuais com Freire e Gramsci durante 1974-1986 pode ser compreendido, na primeira instância, num cenário de intensiva discussão e disputa entre aqueles socialistas engajados no ensino e na prática do trabalho social para verificar se uma forma não-opressiva e socialista da prática do trabalho social era possível numa ordem social capitalista. O ano de 1974 marcou o começo de meu trabalho, na Universidade de Warwick, para estabelecer uma Escola de Trabalho Social; mais importante, isso sinaliza na Inglaterra um momento decisivo na tentativa de estabelecer uma previdência democrática social iniciada em 1945. Em 1974, sob as pressões de suas próprias contradições abandonadas pelo Fundo Monetário Internacional, um governo Trabalhista começou o processo de cortes dos gastos públicos e a dar uma ênfase nas necessidades da economia de mercado, que preparou o caminho para o triunfo eleitoral neoconservador de 1979

e para as mudanças ideológicas e materiais que se seguiram. O debate sobre a possibilidade da luta socialista no aparato de previdência tornou-se mais intenso precisamente durante um período em que a hegemonia social democrática estava perdendo terreno para os assaltos ideológicos da nova direita radical.

No início dos anos 70, a crítica esquerdista da previdência democrática social, baseada primeiramente numa análise de classe do marxismo ortodoxo, mas acompanhado, numa pequena proporção, por uma análise feminista emergente das relações de gênero na previdência. A posição dominante do marxismo ortodoxo mantinha que, como a previdência era primariamente uma forma de explorar e controlar a classe de trabalhadores, então a prática do trabalho social deveria necessariamente ter a mesma função ideológica e material. O Estado no capitalismo avançado era extremamente opressivo e o papel do trabalho social era o de contribuir para a reprodução de certas condições ideológicas e materiais na classe trabalhadora. Para funcionar como agentes controladores para o Estado, os trabalhadores sociais dedicaram-se ao controle dos desvios da classe trabalhadora e a socialização “apropriada” das crianças, incluindo a manutenção da subordinação das mulheres como mães e a subordinação dos homens como trabalhadores.

Essa visão totalmente negativa do trabalho social foi especialmente problemática para os/as trabalhadores/trabalhadoras sociais socialistas, porque continha uma compreensão clara de que uma forma *diferente* da prática do trabalho social — libertadora e resistente à ordem social — era impossível. A visão monolítica do Estado e da sociedade como opressivos não ofereceu espaço para uma visão otimista das possibilidades progressivas do trabalho social. Os trabalhadores sociais eram simplesmente “agentes do controle social” e não poderia ser diferente.

Entre os/as trabalhadores/trabalhadoras sociais de esquerda, a visão monolítica e pessimista das possibilidades da prática do trabalho social era representada em duas formas institucionais: a revista *Case Con* e a Conferência da Divergência Nacional (NDC). *Case Con* era um ponto de mobilização para os socialistas desiludidos com as funções burocráticas e controladoras das organizações nas quais eles trabalhavam, especialmente como eram representadas pelos departamentos novos e fortes de serviço social, fundados em 1970. Nessa revista e nos encontros organizados em torno dela, os/as trabalhadores/trabalhadoras sociais eram capazes de expressar sua raiva e desapontamento na falência do trabalho social em enfrentar as condições estruturais que configuravam na raiz dos problemas que eles encontraram em suas práticas diárias — pobreza, desemprego, abuso sobre as crianças, negligência para com as crianças, delinquência. A análise política predominantemente apresentada em *Case Con* era que, como *trabalhadores sociais*, seus leitores não poderiam fazer nada progressivo sobre os problemas que enfrentavam. Somente como ativistas de sindicato e membros de partidos políticos revolucionários eles poderiam ter qualquer papel positivo na contribuição para estabelecer as precondições para uma mudança revolucionária — a tarefa ideológica principal. Trabalhadores sociais praticantes não eram diferentes de outras formas de trabalho comprometidas no interesse do capital

e do Estado — como uma forma de manter a existência material de uma pessoa, mas não, no processo do trabalho em si, como uma forma de desafiar a ordem social.

A Conferência da Divergência Nacional (NDC) era o fórum acadêmico para o debate e a discussão de uma nova sociologia do desvio/da divergência, a nova criminologia (veja Cohen, 1971; Taylor e Taylor, 1973). Com sua crítica de esquerda das respostas institucionais para desvio* e crime localizadas numa mistura de teoria rotuladora, interação simbólica e marxismo, dirigiu sua atenção para a previdência como um meio de controlar o desvio. Embora a Conferência fosse, primariamente, um local de encontro para sociologistas “radicais”, ela também atraiu muitos trabalhadores sociais que eram freqüentemente sujeitos a análises teóricas detalhadas de suas funções de controle social opressivo como parte do aparato do Estado. A mensagem pessimista e debilitadora, que foi muitas vezes transmitida aos trabalhadores sociais nessas conferências e em todos os lugares, era raramente aplicada aos papéis dos próprios sociologistas inseridos no aparato da educação do Estado; papéis que envolviam a reprodução de um setor apropriadamente preparado da força de trabalho. De sua própria experiência de educação do Estado, os sociologistas acreditavam que eles poderiam agir, progressivamente, mesmo com repressões severas, embora eles muitas vezes necessitassem da análise teórica de contradições, que os teria habilitado a compreender essa experiência intelectualmente. De forma similar, os/as trabalhadores/trabalhadoras sociais e alguns de seus companheiros sociológicos da Conferência (NCD) sabiam que algumas possibilidades de uma prática progressista existiam, que eles tentaram ser socialistas em sua prática de trabalho social, apesar de não poderem compreender facilmente essa experiência de forma política.

Uma ênfase na análise crítica do trabalho social como opressivo e geralmente pernicioso também era uma característica nesse tempo; na minoria dos programas de educação do trabalho social no qual os intelectuais estabeleceram uma posição segura. Essa crítica era predominantemente feita pelos sociologistas atirando das fronteiras, enquanto os professores/as professoras de prática do trabalho social geralmente mantinham uma perspectiva democrático-social sobre o trabalho social. Os alunos/as alunas eram, por causa disso, munidos/munidas com uma análise crítica que era isenta de prescrições para uma prática crítica, juntamente com uma linha de análise acompanhada por prescrições para a prática tradicional. Inevitavelmente, portanto, a perspectiva democrática social era em geral experimentada como sendo mais útil e relevante. Ao mesmo tempo, no extremo em que uma visão leninista de luta revolucionária confrontou a complacência da educação democrático-social do trabalho social, o processo educacional resultante era caracterizado, de um lado, por um dogmatismo autoritário e, de outro, pela separação defensiva.

* N. de T.: Considerando uma pessoa que difere da “norma social”, especialmente uma pessoa que tem comportamento inaceitável pelos “padrões sociais”.

No final dos anos 60 e início dos anos 70, então, a esquerda predominante respondeu, de forma negativa, à questão se o aparato da previdência era uma arena de luta de classe e se os trabalhadores sociais poderiam contribuir para essa luta. Considerando que os/as educadores/educadoras socialistas do trabalho social estavam insatisfeitos/insatisfeitas com essa resposta, o caminho a frente era claro — uma prática crítica e radical tinha que ser estabelecida como um caminho para enfrentar uma análise monolítica e economista. Se o marxismo ortodoxo parecia improdutivo nesse ponto, qual deveria ser o terreno intelectual considerado para a construção de uma educação e prática do trabalho social? Uma seção neste capítulo mostrará que em tal empreendimento o terreno foi desenvolvido no contexto de encontros com o trabalho de Freire e Gramsci. Antes de mover-nos para essa consideração, no entanto, é necessário localizar-me historicamente no debate de esquerda sobre a previdência e as possibilidades progressistas para o trabalho social. O elemento autobiográfico breve, nesse ponto, serve para chamar atenção sobre um/uma leitor/leitora particular dentro de material particular e circunstâncias ideológicas encontrando textos específicos.

LEITOR/LEITORA, ESCRITOR/ESCRITORA, CONTEXTO, TEXTO

Com formação acadêmica na tradição da *British Fabian* (Fabiano) de administração social na Escola de Economia de Londres e com um treinamento em trabalho social de psiquiatria psicanalítica, minha prática durante os anos 50 e 60 foi localizada ideologicamente numa perspectiva social democrática de esquerda. Minha produção escrita durante esse período (veja, por exemplo, Leonard, 1964; Leonard, 1966a; Leonard, 1966b) tentou construir uma crítica e uma prática que ligou uma versão mais crítica mertoniana da sociologia estrutural-funcional dominante daquele tempo e que era um avanço na tradição social democrática. Gradualmente, tornei-me convencido da impossibilidade de desenvolver uma abordagem verdadeiramente crítica na tradição reformadora na qual eu tinha sido socializado. Membro de um comitê (1966-1968) do governo britânico, que propôs a reorganização e unificação dos serviços sociais pessoais, provou ser meu último envolvimento no elemento reformador fabiano do movimento do Trabalho Britânico. A experiência daquele comitê e a implementação de seus planos na legislação em 1970 marcou, para mim, um ponto crítico de um curso.

Enquanto trabalhando numa instituição clássica fabiana, o Instituto Nacional Para o Trabalho Social em Londres, tornei-me cada vez mais imerso numa perspectiva marxista sobre teorização de ciências sociais (publicado mais tarde em Leonard, 1975) e comecei um encontro com o trabalho de Paulo Freire, particularmente com *Pedagogy of the Oppressed*. Meu marxismo, a esse ponto, era de um idealista, uma forma filosófica, ainda não relacionada à política revolucionária, e parecia ser ligada muito bem à crítica de Freire da educação bancária, uma forma dogmática de instrução característica da prevalecente educação do trabalho social e de suas críticas autoritárias de esquerda.

No início dos anos 70, enquanto eu ainda estava no Instituto Nacional Para o Trabalho Social em Londres, comecei a voltar-me para Freire para explorar sua possível contribuição para uma prática crítica do trabalho social. O resultado foi um capítulo "Em Direção a um Paradigma para Prática Radical", que foi publicado num livro de artigos sobre trabalho social radical (Bailey e Brake, 1975). Esse capítulo era uma mistura difícil da teoria marxista, das idéias de Freire, da teoria dos sistemas e do "modelo de fazer" dos Estados Unidos contrários às tradições britânicas e européias. Isso representou meu terreno intelectual pessoal imediatamente anterior a oportunidade de estabelecer um novo Departamento de Estudos Sociais Aplicados na Universidade de Warwick, mencionado posteriormente neste capítulo como a Escola de Warwick, a localização dos encontros com Freire e Gramsci, que são meus focos aqui.

Com esta breve nota autobiográfica completada, podemos agora nos voltar para um exame das idéias de Freire e Gramsci, como eles ressonaram com o debate de esquerda sobre a previdência e o trabalho social nos anos 70 e início dos anos 80, e que era o maior contexto intelectual de desenvolvimento na Escola de Warwick.

FREIRE, GRAMSCI E A PROCURA POR UM TRABALHO SOCIAL CRÍTICO

Na tentativa de mover para além da visão pessimista e monolítica das possibilidades do trabalho social sob o capitalismo, o engajamento com o trabalho de Freire e Gramsci teve uma parte significativa, porque prometia uma trilha que não era nem reformista nem mecanicamente marxista. O problema central, como deveremos ver, era interrogar e fazer relevante para as tarefas nas mãos que tinham suas origens em diferentes contextos sócio-culturais e, no caso de Gramsci, em período histórico diferente.

Traduções dos livros *Cultural Action for Freedom* e *Pedagogy of The Oppressed* apareceram na Inglaterra em 1970. Ao mesmo tempo, o trabalho mais significativo de Gramsci sobre política e filosofia apareceu em Inglês como *Selections from the Prison Notebooks* (Gramsci, 1971). O impacto de ambos os autores na tentativa de construir uma prática crítica do trabalho social no início dos anos 70 e para frente foi profundo. O que era especialmente interessante era a proporção em que os textos, na interação uns com os outros, eram capazes de falar sobre as maiores questões intelectuais e políticas de uma forma que, ao mesmo tempo, apareceu para dar esperança para as pessoas preocupadas com o uso da previdência numa arena de luta.

O trabalho de Freire e Gramsci apareceu, durante os anos 70, para capacitar seus/suas leitores/leitoras para começarem a construir algumas respostas para um número de questões centrais. Quais alternativas estavam lá para uma abordagem determinista e pessimista do trabalho social e da previdência? Qual era o

papel possível de um trabalhador crítico de esquerda? Que tipos de objetivos e processos poderiam estar envolvidos no desenvolvimento de uma prática crítica do trabalho social? Como deveriam ser educados/educadas os/as trabalhadores/trabalhadoras para a prática crítica? Para cada uma dessas questões, Freire e Gramsci, *especialmente quando considerados juntos*, pareceram oferecer respostas possíveis. Além disso, num clima político que era progressivamente encorajador de alianças de esquerda, a conjunção das idéias originadas do marxismo e do evangelho social da Igreja pareceu especialmente interessante.

Os argumentos contra um determinismo de esquerda, que era uma característica central da perspectiva de Freire e Gramsci, eram fundamentais para a luta, para estabelecer uma prática crítica do trabalho social. A explanação de Freire sobre o fatalismo dos agricultores e como isso pode ser transformado em conscientização ressoou com a compreensão de uma forma de fatalismo muitas vezes experimentado pelos/pelas trabalhadores/trabalhadoras sociais e burocratas da previdência. Suas experiências de relativa fraqueza, em face das estruturas massivas e dos problemas aparentemente irreduzíveis, mostraram a ruptura entre suas vidas privadas e públicas. Como parte de um plano intelectual, eles/elas sentiram que estavam em débito com suas vidas e carreiras privadas, eles/elas poderiam "fazer escolhas". Em suas vidas públicas, no entanto, eles experimentaram subordinação a idéias e práticas dominantes *mais diretamente*. Aqui seu individualismo não era mais útil para fazer com que suas intenções contassem para alguma coisa. A experiência dos/das trabalhadores/trabalhadoras sociais como fraca em seu trabalho diário fez muito para encorajar o determinismo de esquerda como uma visão influente e opor essa visão com a política voluntária de Freire e Gramsci tornou-se uma importante estratégia. O foco de Freire na ação cultural mostrou que a intenção humana, organizada coletivamente, poderia colaborar e, lendo Gramsci, uma pessoa poderia encontrar uma ênfase similar. Gramsci apoiou o lado voluntário do marxismo, ao invés do lado fatalista, determinista, argumentando que a revolução não vem primeiramente da quebra da economia capitalista de acordo com leis objetivas, mas como resultado de luta.

Argumentar a favor da possibilidade de uma prática crítica do trabalho social contra uma figura determinista e monolítica do Estado e da sociedade civil requeria uma compreensão do fatalismo determinista como ideológico. Para Freire, tal compreensão emergiu de uma análise das estruturas de dominação nos países da América Latina e das formas como essas estruturas eram incorporadas à passividade fatalista que precisava ser enfrentada. Com relação a Gramsci, ele ofereceu um foco para ser localizado no conceito de hegemonia. Para Gramsci, a hegemonia era uma visão de mundo difundida pelas agências de controle e socialização ideológica em cada área da vida diária. Opor-se a isso é problemático, porque as idéias hegemônicas tornam-se parte do "senso comum" e encorajam o fatalismo e a passividade. Para Freire e Gramsci a subjetividade dos oprimidos é de grande importância, porque eles/elas tendem a consentir sua própria opressão através da internalização da ideologia dominante. Numa passagem famosa, Gramsci escreve:

À proporção que as ideologias são historicamente necessárias, elas têm uma validade que é "psicológica"; elas organizam as massas humanas e criam o terreno no qual os homens [as mulheres] se movem, adquirem consciência de sua posição, luta, etc.

(Gramsci, 1971, p. 377)

Dada a ênfase histórica no trabalho social sobre a importância da subjetividade, a conexão feita entre a consciência individual e a subordinação à ideologia dominante feita por Freire e Gramsci foi usada para mostrar que a luta contra o fatalismo, incluindo o grupo dos/das trabalhadores/trabalhadoras sociais, era provavelmente uma parte significativa de uma prática crítica do trabalho social.

Considerar uma visão determinista da dinâmica do Estado e da sociedade civil era o primeiro passo para estabelecer a base do trabalho, para a possibilidade de uma prática crítica do trabalho social. A ênfase em Freire e Gramsci sobre a significância central da revolução cultural indicou, mais tarde, que o objetivo principal de trabalho social crítico seria contribuir para a luta ideológica. Uma questão importante a ser considerada aqui, no momento histórico atual, era se as classes governantes estavam experimentando uma crise que fazia com que elas ficassem especialmente vulneráveis aos assaltos dos oprimidos, uma crise que poderia ser variavelmente descrita como uma "crise hegemônica" ou, para usar a frase de Habermas, uma "crise de legitimação" (Habermas, 1976). Escrevendo durante os anos 30, Gramsci viu a crise capitalista como consistindo na subversão de relações sociais tradicionais em termos de padrões e crenças culturais, em que a classe governante move da liderança de um consenso para ser simplesmente dominante. Nos anos 70, na Inglaterra, a ideologia social democrática era certamente experimentada como estando em crise e, mais tarde, com o triunfo de thatcherismo e a derrota do movimento trabalhista, a severa crise capitalista pareceu ter sido novamente impedida. Havia muita *discussão* sobre crise, por exemplo, num livro politicamente significativo chamado *Policing the Crisis* (Hall et al., 1978), mas se a discussão era uma forma intelectual de fazer barulho na face escura da derrota e do refúgio, não estava explicado.

Embora em meados dos anos 70, os prospectos para a esquerda na Inglaterra pareciam intensamente sombrios em termos de uma massa política social, para os/as educadores/educadoras socialistas do trabalho social, os encontros com o trabalho de Freire e Gramsci possibilitava-os/-as, como temos visto, moverem-se de uma visão determinista e monolítica sobre a previdência para uma visão que enfatizava a luta e a contradição. Dessa forma, foi possível avançar para desenvolver uma prática crítica do trabalho social, objetivando contribuir para a luta ideológica dos/das usuários/usuárias do serviço social e as comunidades contra o aparato do Estado que, como argumentamos, tinha que se debater com suas próprias contradições e problemas de controle. O papel do/da trabalhador/trabalhadora crítico/crítica social era ser comprometido/comprometida para conscientização, para habilitar usuários/usuárias do serviço e outros/outras que experimentassem opressão a desenvolverem suas consciências das forças estrutu-

rais que delinearão suas vidas e suas privações. O trabalhador social não reforçaria mais as definições oficiais dos problemas sociais que convergiam no indivíduo, na família ou na patologia da comunidade, mas resistiriam a eles e ajudariam os/as outros/outras a fazerem o mesmo, individual e coletivamente.

Para perseguir os objetivos socialistas no trabalho social, requereu-se o desenvolvimento de novos tipos de relacionamentos do trabalho social, relacionamentos que não reproduziam hierarquias de classe, gênero e de etnia da ordem social dominante. Aqui, o trabalho de Freire teve, talvez, seu maior impacto e relevância. Se a conscientização deveria ser atingida através de relações dialógicas, ao invés de interações caracterizadas por "depósito", pela imposição de definições e soluções, como Freire argumenta, então uma prática crítica do trabalho social deveria explorar as formas nas quais tal diálogo com o oprimido pode ser estabelecido. Como uma alternativa para o dogmatismo da esquerda autoritária, uma abordagem através do diálogo era especialmente atraente.

Finalmente, o desenvolvimento de uma prática crítica do trabalho social requeria, parece, uma educação crítica que fosse congruente com essa prática em termos dos objetivos e processos. Ler Freire e tentar traduzir seu trabalho, criticamente, para as realidades da educação da universidade inglesa, era uma tarefa extremamente árdua, o que preocupou-me durante os anos em que eu era parte da Escola de Warwick.

A ESCOLA DE WARWICK E O PROBLEMA DE "FAZER ALGUMA COISA"

O que precede essa seção indica o discurso intelectual inserido no que a Escola de Warwick estabeleceu e desenvolveu durante os anos de 1974 a 1986. O objetivo dessa seção é identificar, brevemente, alguns dos problemas, fracassos e sucessos específicos encontrados na Escola de Warwick durante esse período, preparando para uma seção concluinte que refletirá sobre os encontros intelectuais com Freire e Gramsci na perspectiva do presente.

O ponto inicial no estabelecimento da Escola de Warwick não reside na articulação de prescrições para ação, na especificação do que precisamente deveria ser feito para desenvolver uma prática crítica e uma forma crítica de educação. Não tínhamos modelos alternativos detalhados para nós. Para mim, toda a minha experiência prévia de educação tinha sido dentro de instituições que refletiam ideologias liberais e social-democráticas. A Escola de Warwick deveria ser a localização de um novo modelo — um modelo crítico e socialista na área de previdência, um modelo para o qual não houvesse precedente na Inglaterra. Como os movimentos sociais e partidos políticos para os quais seus participantes tornaram-se ligados em vários momentos, a jornada da Escola de Warwick era, no seu estabelecimento, tão forte em crítica como era fraca em prescrição. Isso começou com uma negociação, com o que era errado com a prática do trabalho

social e a educação do trabalho social de um ponto de vista crítico, socialista. A ênfase na crítica habilitou-nos a ver nosso projeto educacional como sempre inacabado, sempre incerto e experimental. Algumas vezes, nossa ausência de certeza, mesmo de dogmatismo, iraram alguns de nossos/nossas estudantes revolucionários ortodoxos, porque eles/elas sabiam as respostas ou queriam que déssemos a eles/elas um modelo "depositário".

O problema em começar com a crítica era que uma análise crítica poderia guiar para a paralisia, quando se tornou verdadeiramente "fazer alguma coisa", porque os determinantes estruturais de um problema social particular — as necessidades do capital internacional ou a natureza das relações patriarcais — pareceram tão distantes da prática do trabalho social. Quando entendemos que o destino econômico e social de uma comunidade de classe trabalhadora não depende da política da cidade na qual ela está localizada, não nas normas do governo britânico, mas das decisões feitas pelo gerente sênior de uma corporação de motores em Detroit, então o sentimento de fraqueza, de não ser capaz de fazer alguma coisa era, pelo menos por enquanto, abrangente.

A Escola de Warwick procurava continuamente formas dialógicas de desenvolver modelos de prática crítica em interação com seus alunos de graduação, todos os quais eram experientes em alguma área do serviço social ou abastecimento de comunidade antes de ir para Warwick. Em meados dos anos 70, na crença que um delineamento crítico poderia ser derivado da teoria dos sistemas radicalizados (veja Leonard, 1975), uma abordagem de sistemas para a prática do trabalho social foi testada. Isso era, como esperado, incapaz de sustentar a análise de classe e, mais tarde, as análises de gênero e etnia, que eram as pedras políticas da Escola de Warwick. A abordagem para a prática crítica era gradualmente, de forma fragmentada, construída através da reflexão e da ação. Nenhum modelo alternativo completo de prática do trabalho social foi estabelecido; contrariamente, a escola tornou-se uma arena na qual várias perspectivas críticas — feminista, socialista, anti-racista — poderiam ser testadas e questionadas. Dessa forma, o processo educacional era capaz de manter seu caráter dialógico, porque não poderia ser estabelecida uma única norma ortodoxa, nenhum sistema depositário.

A procura para ultrapassar, nas palavras de Freire, "a contradição alunos/alunas-professores/professoras" leva a uma considerável instabilidade e tensão. O currículo era continuamente revisado como resultado de discussões com os/as estudantes. A noção de que os/as professores/professoras tinham um "corpo de conhecimento" para transmitir não tinha lugar no esquema das coisas. A contribuição do/da aluno/aluna, seu ensinamento, tinha uma tal prioridade ideológica que em um ano particular, os/as estudantes começaram com uma página em branco na qual eles/elas inscreveram, coletivamente, seus objetivos, conteúdo e processos educacionais. Não havia currículo preestabelecido, mas era criado pelos/pelas estudantes e professores/professoras em *workshops* educacionais que, nas duas primeiras semanas, planejavam o resto do ano letivo. Que isso tenha ocorrido apenas uma vez não é surpresa, porque ocasionou uma intolerável ansiedade e pressão nos/nas estudantes e professores/professoras. Gradualmen-

te, como professores e professoras, tivemos que aprender o que uma liderança educacional não-opressiva e não-depositária significava; uma liderança que requeria dos/das estudantes uma atitude crítica para o processo educacional, mas que possibilitava o conhecimento ser transmitido e compartilhado. A luta para estabelecer relações dialógicas entre estudantes e professores/professoras sempre foi problemática, sempre necessitando de um compromisso renovado; em tempo de extrema incerteza, tanto estudantes quanto professores/professoras tenderam para um desejo por segurança, para formas depositárias mais familiares, nas quais professores e professoras ensinam e estudantes são ensinados/ensinadas, onde professores e professoras falam e agem e estudantes escutam e agem sobre essa fala.

Enquanto a Escola de Warwick lutou por tornar operacional a concepção de educação dialógica de Freire, ela também enfrentou o desafio de perspectivas críticas mais novas que inseriram a si próprias como uma prática na Escola. Primariamente, entre elas estava o impacto do feminismo radical e socialista. O feminismo enfrentou o que era visto como o "marxismo masculino" de muitos professores e alunos, acusando esse marxismo de objetivação, economismo, trabalhismo e compromisso com organizações de partido monolítico como veículos para mudança revolucionária. A ênfase na crítica feminista sobre o nascimento da consciência e seu ataque sobre o fatalismo ressoou com o trabalho de Freire por seu humanismo e sua ênfase sobre o papel da ideologia na mudança social. A tendência separatista radical inserida no feminismo, que era também representado entre estudantes, ao mesmo tempo serviu para oferecer uma crítica contínua do projeto socialista da Escola.

Seguindo de forma próxima ao impacto da crítica feminista sobre o discurso na Warwick estava a crítica apresentada pela perspectiva anti-racista, que era a crítica tanto do marxismo quanto do feminismo. Ao mesmo tempo, a conexão de Freire com a luta do Terceiro Mundo, com a teologia libertadora e com o marxismo eram todos elementos no diálogo que tomaram lugar no pluralismo crítico da Escola de Warwick. Isso possibilitou, eventualmente, o reconhecimento da similaridade e "igualdade" das várias opressões resultantes das divisões sociais de raça, gênero e classe, e formou a base do discurso relativo à interconexão entre as várias divisões sociais e suas implicações para a prática do trabalho social.

DISCURSO CRÍTICO INSERIDO NA PREVIDÊNCIA E O PAPEL DOS/DAS INTELLECTUAIS RENEGADOS/RENEGADAS

Reflexão em encontros intelectuais com Freire e Gramsci é possivelmente instrutiva, mas certamente dolorosa. A tentativa de usar idéias geradas em contextos culturais diferentes ou períodos históricos diferentes é sempre cheia de perigos: perigos de generalizações, vulgarização, distorção. Abordar o trabalho de "autoridades" está sempre no perigo de tornar-se autoritário, dogmático. Em nome da "auto-

ridade" — Deus, Marx ou outros — grandes opressões têm sido estabelecidas, grandes dogmas promulgados. A vitalidade continuada, o capitalismo destruidor nos mostra que as perspectivas de Freire e Gramsci estão tendo impacto pequeno sobre a política de massa. Do ponto de vista no início dos anos 90, depois de mais de 10 anos de neoconservadorismo na maioria dos países ocidentais e do desmantelamento da Previdência, os prospectos para o socialismo parecem melancolia. Países do Leste Europeu, aspirando a uma estrutura democrática, estão abandonando o socialismo de qualquer tipo e aceitando o capitalismo de mercado e o nacionalismo.

Voltar o olhar para um experimento nas possibilidades de uma educação socialista inserida num sistema de universidade burguesa é doloroso, por causa do contraste entre as esperanças que existiram então e as derrotas que têm sido sofridas desde então; mas Freire nos mostra continuamente a importância da esperança para derrotar os fatalismos presentes. O otimismo revolucionário é um elemento essencial no processo de estabelecer socialismo e esse otimismo pode emergir, em parte, através da reflexão sobre as lições a serem aprendidas de qualquer episódio particular de luta.

Estou excessivamente próximo, pessoalmente muito envolvido, para estar apto a refletir — com muita confiança — sobre a tentativa de desenvolver uma prática crítica do trabalho social na Inglaterra de 1974 a 1986 num lugar particular. Posso, no entanto, apontar três questões que eu considero merecerem atenção para compreender o processo envolvido no trabalho em direção a uma prática crítica, socialista: o papel do/da intelectual, o desenvolvimento do pluralismo crítico e o lugar da subjetividade.

No período de grande sucesso do experimento na Escola de Warwick, a influência de Gramsci poderia ser detectada nas referências frequentes ao papel dos "intelectuais orgânicos" [das intelectuais orgânicas] em relação às classes. Para Gramsci, a atividade intelectual não era aquela que era o domínio exclusivo de um tipo particular de indivíduo, tal como um acadêmico, mas uma série de atividades que poderiam servir tanto para avançar como para enfraquecer os vários pontos de vista (veja Boggs, 1976, p. 75-76). A idéia que foi seguida mais fortemente na Warwick era a da luta ideológica, da "guerra de posição" existente. Gramsci argumentou que, para serem efetivos, os/as intelectuais devem ser "orgânicos"/"orgânicas"; isto é, devem ser parte da classe que eles/elas servem, trabalhando e vivendo inseridos/inseridas na classe. Porque Gramsci viu o Partido como um "intelectual coletivo" representando uma alternativa, uma visão de mundo proletária, aqueles de nós que eram então membros do Partido Comunista Britânico e de outros partidos socialistas éramos capazes de acreditar que poderíamos, de fato, preencher aquele papel do/da intelectual orgânico/orgânica; mas eu não estava mais, naquela época, próximo à classe trabalhadora, na qual eu havia nascido. A situação da Inglaterra não era uma situação revolucionária e a classe trabalhadora tornou-se, relativamente, facilmente derrotada pela nova direita. O papel que desempenhamos, de fato, era aquele dos/das "intelectuais derrotados/derrotadas", na frase de Gramsci, acadêmicos tradicio-

nais de esquerda que têm um papel inicial a desempenhar no *interregnum* entre a velha ordem e o estabelecimento de novas forças de classes desenvolvidas, que podem empurrar a atividade revolucionária para frente.

Como intelectuais derrotados/derrotadas enfrentamos — mas nunca escapamos completamente — os perigos inerentes na atividade intelectual da burguesia tradicional: o elitismo, o culto do/da *expert*, a crença na superioridade do trabalho mental sobre o trabalho manual. Seguir o papel de um/uma intelectual crítico/crítica, e através do desenvolvimento de engajamento de relações dialógicas num *processo* crítico, habilitou-nos, no entanto, a evitar alguns dos excessos dogmáticos e autoritários que estavam sempre perigosamente próximos.

Se, como intelectuais derrotados/derrotadas, estávamos habilitados/habilitadas a evitar o dogma e nos engajarmos em diálogo, a razão para isso reside na natureza pluralista do discurso na Escola de Warwick. Apesar da influência preponderante das inúmeras autoridades — Marx, Gramsci, Freire e muitas intelectuais feministas — éramos incapazes de estabelecer uma "linha". Apesar de seu humanismo, Freire e Gramsci nos presenteiam sempre com os perigos do carisma, da certeza, do domínio de idéias sobre a prática, o imperioso sistema de crença. Algumas vezes, a discórdia e a disputa entre nós na Escola de Warwick produziu em mim um sentimento de derrota e depressão. Como ela ou ele poderiam ser tão cegos para a realidade, tão sexistas, tão deficientes em um compromisso revolucionário e corajoso, tão *errados*? Nós dividimos os mesmos sentimentos uns sobre os outros e todos nós lutamos para superá-los. Coletivamente, é muito difícil para atingir e, para os/as intelectuais derrotados/derrotadas, o individualismo e a competitividade são muito difíceis de serem evitados. Apesar do argumento e da disputa, de fato, por causa disso, éramos capazes de estabelecer um estado de pluralismo crítico que nos habilitou a atingir pequenos ganhos que fizemos, incluindo contribuições substanciais para uma literatura crítica, alternativa, sobre o trabalho social e a previdência¹. O exemplo de mudanças revolucionárias recentes em países europeus socialistas nos mostra a importância de um pluralismo crítico como a base do avanço socialista. Sem isso, o socialismo como uma realidade material perde sua natureza progressiva e é desacreditado e derrotado.

A terceira questão que emerge como uma lição a ser aprendida dos encontros com Freire e Gramsci são as limitações que surgem da ausência de uma teoria bem desenvolvida do indivíduo. Com suas ênfases sobre a subjetividade, sobre a transformação cultural, sobre a ideologia, eles nos mostram a necessidade de uma teoria da construção social da individualidade sem, na verdade, articularem uma. As feministas têm estado, desde então, à frente no início para delinear uma psicologia feminista (veja Eichenbaum e Orbach, 1982), enquanto uma psicologia sobre uma perspectiva do marxismo ortodoxo (veja Séve, 1978) provou ser interessante, mas limitada. Da Escola de Warwick, uma teoria da produção de uma classe de gênero do sujeito (Leonard, 1984) não evita a generalização e a deficiência para dar atenção suficiente às outras divisões sociais que não sejam as de classe e gênero, que poderiam ser ditas para caracterizar as perspectivas que desenvolvem o marxismo crítico. É claro, nesse ponto, que uma prática crítica do

trabalho social e a educação devem ser baseadas numa psicologia crítica adequada que tem ainda de ser desenvolvida, mas que deveria delinear um número de perspectivas críticas, incluindo o trabalho de Freire e Gramsci.

Nota

- 1 Um veículo para esta literatura alternativa foi oferecido por uma série de volumes publicados pela Macmillan Press sob o título geral de *Textos Críticos sobre o Trabalho Social e a Previdência*. A série foi editada por Peter Leonard e a maioria dos autores ou eram membros da Escola de Warwick (professores ou alunos) ou associados com a Escola e seu trabalho. Os volumes incluem: Alcock, P. e Harris, P. (1982) *Welfare Law and Order*; Banton, R., Clifford, P., Frosh, S., Lousada, J. e Rosenthal, J. (1985) *The Politics of Mental Health*; Bolger, S., Corrigan, P., Docking, J., e Frost, N. (1981) *Towards Socialist Welfare Work*; Corrigan, P. e Leonard, P. (1978) *Social Work Practice Under Capitalism: A Marxist Approach*; Dominelli, L. e McLeod, E. (1989) *Feminist Social Work*; Ginsburg, N. (1980) *Class, Capital and Social Policy*; Gough, I. (1979) *The Political Economy of the Welfare State*; Jones, C. (1983) *State Social Work and the Working Class*; Joyce, P., Corrigan, P. e Hayes, M. (1988) *Striking Out: Trade Unionism in Social Work*; Leonard, P. (1984) *Personality and Ideology*; Phillipson, C. (1982) *Capitalism and the Construction of Old Age*.

Referências

- Bailey, R. e Brake, M. (eds.) (1975) *Radical Social Work*. London: Edward Arnold.
 Boggs, C. (1976) *Gramsci's Marxism*. London: Pluto Press.
 Cohen, S. (ed.) (1971) *Images of Deviance*. Harmondsworth: Penguin.
 Eichenbaum, L. e Orbach, S. (1982) *Outside In Inside Out: Women's Psychology. A Feminist Psychoanalytic Approach*. Harmondsworth: Penguin.
 Freire P. (1970 a) *Pedagogy of Oppressed*. Harmondsworth: Penguin.
 Freire P. (1970 b) *Cultural Action for Freedom*. Harmondsworth: Penguin.
 Gramsci, A. (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. London: Lawrence & Wishart.
 Habermas, J. (1976) *Legitimation Crisis*. London: Heinemann.
 Hall, S., Critcher, C., Clarke, J. e Roberts, B. (1978) *Policing the Crisis: Mugging, the State and Law and Order*. London: Macmillan.
 Leonard, P. (1964) "Depression and family failure". *British Journal of Psychiatric Social work* VII (4), pp. 191-197.
 Leonard, P. (1966a) "The place of scientific method in social work education" *Case Conference (UK)* 13 (5), pp. 163-168.
 Leonard, P. (1966b) *Sociology in Social Work*. London: Routledge & Kegan Paul.
 Leonard, P. (1975) "Towards a paradigm of radical practice" In Bailey, R. and Brake, M. (eds.) *Radical Social Work*, pp. 46-61. London: Edward Arnold.
 Leonard, P. (1984) *Personality and Ideology*. London: Macmillan Press.
 London-Edinburgh Weekend Return Group (1980) *In and Against the State*. London: Pluto Press.
 Seve, L. (1978) *Man in Marxist Theory and Psychology of Personality*. Brighton: Harvester Press.
 Taylor, I. e Taylor, L. (eds.) (1973) *Politics and Deviance*. Harmondsworth: Penguin.

8

Paulo Freire e a Juventude Digital em Espaços Marginais

Michele Knobel

INTRODUÇÃO

Este capítulo explora aspectos da pedagogia de Paulo Freire em relação às atividades de aprendizagem mediadas por computador no ambiente de uma comunidade. Também baseia-se em um recente trabalho realizado com jovens marginalizados e com alunos/alunas da escola elementar aborígine dentro de uma comunidade chamada GRUNT (Brisbane, Austrália). Trabalhadores de GRUNT empregam uma série de formas culturais e de mídia, incluindo o uso de várias tecnologias novas associadas com o *World Wide Web*. Minha atenção maior será dirigida para um projeto em andamento chamado *Vale Virtual*, fazendo referência particular ao desenvolvimento e uso de "codificações" de Freire como um aspecto para a promoção da consciência crítica. Esta análise irá sugerir caminhos nos quais a produção de *web page* no projeto *Vale Virtual* poderia ser desenvolvido como uma pedagogia apresentadora de problemas para os jovens indígenas da localidade urbana.

AMBIENTE: O VALE E GRUNT

O Vale

Vale Fortitude — O Vale — localiza-se no centro da cidade de Brisbane. É uma parte muito conhecida da cidade que, no passado, esteve associada a atividades e vida marginal. Por um lado, é a localização da Chinatown de Brisbane, um centro

muito cheio e próspero, com restaurantes e serviços comerciais servindo a antiga comunidade chinesa. Mais recentemente, outros grupos étnicos asiáticos têm também estabelecido uma presença cultural no centro, e diferentes comunidades asiáticas encontram no Vale uma zona de conforto e familiaridade étnica. Por outro lado, o centro tem sido, por muitas décadas, como um ímã para desalojados, para os sem-teto, os descuidados, muitos dos quais possuem histórias de abuso substancial. Além disso, o Vale foi reconhecido previamente como um local de depravação: prostituição e várias formas de gangsterismo. No final dos anos 80, a investigação da Comissão de Justiça Criminal condenou e enviou para a prisão algumas das pessoas mais conhecidas, algumas das personalidades do Vale.

Nos dias atuais, no entanto, o coração do Vale tem passado por uma dramática "cirurgia plástica". O centro foi modernizado, novos *shopping centers* estabelecidos e o comércio existente revitalizado. O centro é agora o local para muitas lanchonetes abertas, bares nas calçadas, negócios relacionados ao turismo e casas noturnas muito chiques. Isso se deve, em parte, a uma nova clientela de turistas, como também aos grupos sociais mais afluentes que estão querendo algo "um pouco exótico" e "na fronteira". Ao mesmo tempo, o Vale retém sua base irregular tradicional. Crianças de rua, idosos alcoólatras, homens jovens desempregados perambulando em casas de *videogame*, mulheres que cobram uma volta, grupos que parecem mafiosos e coisas do gênero, que mantêm uma presença visível no centro, embora uma presença menor do que anteriormente.

Uma consequência dessas mudanças recentes tem sido o "reescrever" e o "sanitarizar/desinfetar" do Vale para vender uma imagem de destino turístico e um *playground de yuppies*. Como resultado, os jovens marginais utilitários do Vale — que estão entre os tradicionais "donos" desse espaço e de suas atividades — têm sido inscritos fora das novas representações do Vale e empurrados ainda mais para as margens.

O GRUNT

O GRUNT começou sua vida em 1992 como uma idéia para a criação de um espaço seguro e convidativo para as pessoas na área do Vale. As forças dirigentes por trás de GRUNT eram dois artistas, Michael e Ludmila Doneman,¹ compromissados em apoiar as artes, o desenvolvimento cultural e o treinamento de jovens. Na época dos projetos *Vale Virtual* descritos a seguir, GRUNT era uma produção física e um espaço de encontro, além de ser uma agenda para produções culturais de significados e identidades. Em parte, GRUNT objetivou equipar os jovens com habilidades e estratégias para ganhar uma vida. GRUNT era também, no entanto, extremamente envolvida em oferecer atividades que promoveriam um senso de auto-identidade e intercorretividade com outras identidades e contextos num mundo onde esses jovens pareciam, cada vez mais, não ter lugar.

Como um espaço físico, GRUNT é composto por três áreas distintas em 100 metros quadrados de um espaço de depósito de um prédio no centro do Vale. Uma

área é usada, principalmente, para exposições de arte e *performance* regulares. Uma segunda área é destinada à reunião, "suspensão" e espaço administrativo, mobiliada com cadeiras confortáveis e decorada com pinturas e colagens, mais quadros ocasionais com performances anteriores. A terceira área é a área principal de produção de GRUNT, com seus escritórios adjacentes. Essa terceira área foi pintada com o prateado de Jornada nas Estrelas [*Star Trek*] e é equipada com 10 computadores com a velocidade dos PCs 486. Uma área local de *network* conecta cada computador a áreas *on-line* e à Internet. Um aspecto urbano-industrial foi dado aos monitores. Uma lata de lixo de metal foi colocada sobre cada um deles com um buraco exatamente do tamanho da tela. O resto da cobertura de metal é levantado para trás como um boné. Os computadores são colocados em mesas completamente cobertas com grama sintética, deixando apenas cada teclado e *mouse* descobertos. Fazendo com que o espaço seja o menos possível parecido com o de uma escola, existe um princípio operante explícito. O equipamento de multimídia disponível aos usuários de GRUNT inclui *scanners* coloridos, *software* de som, texto e imagem, além de Internet e editores de *hypertext markup language* (HTML), painéis e projetores de dados, câmeras digitais, câmeras convencionais, videocâmeras e coisas do gênero. A ênfase reside no apoio para estimular o vigor criativo e a auto-suficiência. Diferente das facilidades usuais, GRUNT, com seu telecentro *on-line* e laboratório de multimídia, trabalha para oferecer aos jovens do centro da cidade "habilidades em treinamento vocacional, compreensão de nova informação tecnológica e habilidades em planejamento, gerenciamento e de vivência" (Stevenson, 1995, p. 4).

A agenda da produção cultural de GRUNT incluía um vasto número de projetos baseados em *web*, tais como visitas a comunidades marginais — especialmente comunidades tradicionais indígenas na Austrália central — e subsequente *performance* e produções artísticas baseadas no que os participantes tinham aprendido sobre os outros e sobre si mesmos através dessas visitas. Os projetos baseados em *web* cobriram diversos interesses e identidades. Antes de criar GRUNT, os Donemans tinham criado o Teatro de Contato de Jovem para assumir uma série de projetos indígenas e culturais. Inicialmente, esses projetos tomaram a forma de *performances* ambulantes e criaram a necessidade de uma base física, que se tornou GRUNT. Ao mesmo tempo, grupos similares estavam operando em outras partes da Austrália. Ficou decidido fazer conhecido e conectado o trabalho desses grupos através da criação de um espaço *web*-comum: Vozes Negras. Esse *site* é acessado através da *web page* principal de GRUNT.² O *site* Vozes Negras apresenta informação sobre esses grupos de teatro e seus projetos básicos de *performance*. Por exemplo, a produção Teatro de Contato de Jovem, *Famaleez* (uma versão de "famílias"), era baseada na questão extremamente sensível do abuso de álcool e de outras substâncias nas comunidades indígenas. O foco do projeto estava na construção tradicional de "família" e na forma que era usada para dar estrutura e significado às pessoas e produzida sobre a realidade histórica da invasão da Austrália pelos europeus, que tinha resultado numa imensa variedade de deslocamentos e problemas através da destruição das estruturas

familiares de muitos grupos.³ Um segundo exemplo é *Digitarts*,⁴ uma revista feminista *on-line* escrita por moças para moças, explorando perspectivas alternativas sobre moda e expressando diferentes conceituações da identidade feminina através de poemas, narrativas e imagens digitais. Além disso, dentro do *site*, também é possível a autodefinição da escritora e sua relação com outras pessoas.

OS PROJETOS DO VALE VIRTUAL: VALE VIRTUAL I E VALE VIRTUAL II

Entre 1995 e 1997, GRUNT conduziu dois projetos, cada um com um componente *on-line* (ou “virtual”), baseados no Vale. Esses projetos eram *Vale Virtual I e II*. Eles eram centrados na forma pela qual indivíduos jovens, que tinham forte afinidade com o Vale e dos quais as identidades eram ligadas a ele, eram agora excluídos de sua redefinição e “desenvolvimento”.

a) *Vale Virtual I* desenvolveu-se em 1995. Ele objetivava produzir um guia alternativo do usuário para o Vale, que ofereceria leituras e escritos diferentes do que os oferecidos pelos promotores turísticos e pelas brochuras oficiais do Vale.

Como uma resposta cultural de oposição, *Vale Virtual I* apresentou um trabalho realizado por nove pessoas jovens que usaram o Vale de forma diária para propostas de trabalho e de recreação. Esses jovens têm opiniões fortes sobre o papel do Vale na vida de Brisbane, que tem sido promovida pelo governo como “a melhor cidade para se viver na Austrália”. O trabalho dos participantes foi apresentado em dois formatos: um *web site* e um folheto para guiar visitantes através de vários *sites*, usando mapas e imagens de postais com base nas identidades, valores, visão de mundo, experiências desses jovens e formas de localizá-los no tempo e no espaço dentro do Vale.⁵ O foco era centrado em encorajar as pessoas jovens a mapear a área do vale de forma que fosse culturalmente relevante para eles mesmos e seus amigos. Lugares de interesse apresentados no *site web* do Vale Virtual incluíam a localização de um relógio grande (usado pelas pessoas sem relógios para checar a hora) e lugares favoritos para dançar, comer, tomar café, barganhar e fazer amigos. Esses aspectos foram incorporados na construção das *web pages* em torno de um mapa de rua *on-line* que contrastava graficamente com os mapas turísticos, tais como uma “trilha oficial” que mapeava pontos de interesse oriundos da história colonial. O livreto com capa dura oferecia um postal com imagens de colagem — incluindo algumas do *web site* — que iam de *flashes* de um canal e uma fila de latas de lixo até a cena de um mercado lotado no *mall* num sábado.

b) *Vale Virtual II* é um projeto em desenvolvimento envolvendo estudantes de duas escolas de nível elementar perto do Vale. Uma delas é uma escola da comunidade aborígine (Murri) e *Torres Strait Islander*, que objetiva oferecer um

equilíbrio entre os fundamentos aborígenes de conhecimento e cultura e os fundamentos dos australianos brancos. Estudantes deveriam gastar metade de um dia, toda semana, em GRUNT, explorando aspectos de identidade, usando meios artísticos convencionais de pintura, desenho e colagem, como também aprendendo aspectos técnicos da construção de *web pages* — incluindo o básico HTML e os princípios de *design* de *web pages*, além de usarem *scanners*. Estudantes coletaram material para suas *web pages* em caminhadas pelo Vale, usando câmeras digitais e câmeras descartáveis, fazendo resumo de livros em blocos de anotações. Eles começaram juntando suas *web pages* individuais, criando em larga escala colagens anotadas de aspectos do Vale que são mais significativos para eles. Essas colagens são compostas por fotografias de imagens de câmera digital que eles tiraram de si mesmos, de seus amigos, de membros de suas famílias e da área do Vale, além de desenhos e objetos encontrados (por exemplo, etiquetas de comidas, *tickets*, cartões de bingo). Eles eram então colocados como passagens e imagens-chave do texto enquanto os/as estudantes prepararam um diagrama delineando o *layout* e o conteúdo da *web page*. Durante o último mês do projeto, esses diagramas foram usados para guiar o *design* e a construção de *web pages*.⁶

O resultado é uma série de leituras e escritos impressionantes e vocativos da reprodução diária do Vale, visto através dos olhos dessas crianças Murri. As *web pages* combinam imagens deles mesmos em relação à topografia do Vale e aos aspectos que servem como ícones ou expressão figurativa para a vida multicultural do Vale. Por exemplo, uma imagem mostra um estudante Murri — identificado como o primo do escritor — sentado perto de uma estátua grande de uma boneca chinesa no coração de Chinatown. Outras imagens capturam diversos contornos da arquitetura chinesa em forma de templos e portões simbólicos ou vitrines mostrando corpos de patos sem cabeça prontos para serem cozidos. Essas fotos demonstram graficamente a identidade decidida desses/dessas jovens aborígenes atraindo contra elementos-chave de identidades étnicas asiáticas. Outras imagens capturam elementos mais diretamente envolvidos com suas próprias identidades, tais como fotografias de *designs* de mosaicos aborígenes feitos nas calçadas e outras imagens que conectam familiaridade junto aos aspectos vitais da cultura e do gosto popular, tais como a fotografia de um estudante Murri tomando um *milkshake* do *McDonald's*, comprado por um tio que ele encontrou em seu “passeio pelo domínio”. Imagens adicionais da cultura popular prevalecente, tais como pinturas mostrando os/as estudantes enfileirados/enfileiradas num caixa do *McDonald's*, além de fotografias tiradas enquanto jogavam *videogame* em *Time Zone* e na Cidade Universal da Diversão. Todas essas fotografias são acompanhadas de textos vivos. Por exemplo,

Quando eu caminho pela manhã, a moça-sorvete está sentada lá.
No meio do dia, ela boceja.
À tarde, ela toma o sorvete que ela deveria vender.
À noite, ela vai pra casa sem dinheiro.

A *page* de Justin é típica. Seu passeio virtual do Vale começa com uma breve descrição de imagens e atividades que ele vê em torno de si.

Pessoas de todo tipo
 Sorveteria de todos os tipos
 Diversão de Timezone
 Dragões
 Templos coloridos
 China Town — muitas pessoas

O texto de Justin é impresso em diferentes fontes (*Courier* e *Times New Roman*) multicoloridas. As letras maiúsculas e “italicizadas”, mais duas imagens fotográficas, adicionam maiores detalhes ao seu texto desnudo. A primeira imagem captura a diversidade cultural das pessoas no Vale. A segunda demonstra experiências divertidas em *Time Zone*, mostrando *videogame* em ação. Seguindo essa descrição de sua resposta ao Vale, Justin muda para um gênero “contador” e retoma os aspectos principais de uma caminhada particular através do Vale com sua turma e das atividades em GRUNT, que incluíam uma dramatização sobre as questões com as quais as pessoas aborígenes se deparam no Vale.

Susan fazia de conta que era opal
winney [Oprah Winfrey⁷] e nós éramos a audiência

um grupo estava policiando os outros
 era murries e donos de loja na verdade
 que nós fizemos alguns desenhos

depois tivemos almoço eu tive duas bananas
 e três sanduíches

Eu também tive uma bebida de coca-cola
 havia muito para nós termos
 segundos. Meu amigo Louis comeu um monte de
 bolos e então ele teve uma dor de
 barriga. Depois disso fomos para uma caminhada
 no vale vimos patos mortos
 com suas cabeças ainda penduradas.⁸

A PEDAGOGIA DE FREIRE E AS “CODIFICAÇÕES”

Como foi explicado em outros capítulos deste livro, a pedagogia de alfabetização de Freire foi colocada numa pedagogia de libertação mais ampla. Partici-

pantes aprendem a ler e a escrever o *mundo*, como também a *palavra*, e a compreender a relação entre palavra e mundo. Para a educação ser libertadora, de acordo com Freire, ela deve ser crítica e dialógica. Como Nina Wallerstein (1987) observa, a libertação humana ocorre

à medida que as pessoas refletem sobre sua relação com o mundo no qual elas vivem. Ao se conscientizarem, elas se inserem na história como sujeitos. Os [as] aprendizes entram no processo de aprender não através da aquisição de fatos, mas através da construção de sua realidade na troca social com os outros. (p. 34)

O próprio Freire observou que “estudar é uma forma de reinventar, recriar, reescrever e isso é uma tarefa do sujeito, não de um objeto” (Freire, 1985, p. 2; Wallerstein, 1987, p. 34). Se os humanos querem viver humanamente, para realizar sua vocação ontológica (Freire, 1972, p. 41), eles devem *nomear o mundo*, fazendo e refazendo a realidade através de uma práxis transformadora de ação-reflexão (Peters e Lankshear, 1994, p. 179). Essa práxis transformadora é, para Freire, diálogo — “o encontro entre [seres humanos] mediado pelo mundo, para nomear o mundo” (Freire, 1972, p. 61). O diálogo é ativo e crítico. Esse conceito é capturado na noção de conscientização defendida por Freire como um processo dentro do qual os/as estudantes são encorajados/encorajadas “a analisarem sua realidade, a tornarem-se mais conscientes dos impedimentos de suas vidas e de criarem uma ação para transformar sua situação” (Brown, 1987, p. 225). Perseguir a libertação e tornar-se mais consciente criticamente requer que os/as estudantes tornem-se conscientes de suas próprias incompletudes, como também das incompletudes do mundo em si mesmo. Isso também requer a identificação dos impedimentos para alcançar essa consciência e entrar ativamente no processo de criar o mundo e nossos seres em igualdade de participação com os outros. Estes são os aspectos-chave da consciência crítica, conforme é definida por Freire. As expressões de consciência ingênua percebem o mundo/realidade como completo, estático, “dado”. Elas vêem a qualidade de suas vidas e as circunstâncias que elas habitam como inalteráveis e inevitáveis. Elas acreditam que podem ser apenas o que já são (Peters e Lankshear, 1994, p. 180).

Na pedagogia dialógica, os/as estudantes enfrentam desafios para a consciência ingênua em tarefas e atividades organizadas para engajá-los no pensamento crítico e testando ativamente a eficácia da consciência crítica em face do mundo em si mesmo.

O pensamento crítico começa pela percepção das raízes causadoras do lugar de uma pessoa na sociedade — o contexto sócio-econômico, político, cultural e histórico de nossas vidas pessoais, mas o pensamento crítico continua além da percepção — em direção às ações e decisões que as pessoas fazem para delinear e ganhar controle sobre suas vidas. O verdadeiro conhecimento envolve a interação de reflexão e ação (ou

práxis) e ocorre “quando seres humanos participam num ato transformador”.

(Wallerstein, 1987, p. 34; a referência é de Freire, 1985, p. 104)

No diálogo, os/as estudantes assumem uma ação coletiva transformadora sobre o mundo, através da reflexão coletiva sobre um aspecto da realidade que tenha importância para eles. No processo de testar a reflexão contra o mundo para um ato transformador, os/as estudantes produzem e alcançam atos de libertação.

Dentro da pedagogia como diálogo, as codificações desempenham um papel importante. Na pedagogia clássica de Freire, a codificação tomou a forma de representações gráficas — desenhos, fotos, slides — de situações existenciais típicas dos/das estudantes. “Estas representações”, diz Freire (1973), “funcionam como desafios, como situações-problema contendo elementos para serem decodificados pelos grupos [de aprendizagem] com a colaboração do coordenador” (p.51). Nas elaborações da pedagogia freireana, as codificações muitas vezes tomam a forma de histórias escritas, monografias, colagens, canções, etc. (Wallerstein, 1987, p. 38). Em todos os exemplos, no entanto, as codificações (ou códigos) representam a realidade dos/das estudantes de volta para o grupo. Um código

codifica numa representação despersonalizada, um conflito ou problema que carrega impacto emocional ou social na vida das pessoas. É mais do que um recurso visual ou um exercício estruturado da linguagem, porque seu objetivo é promover o pensamento crítico e a ação.

(Wallerstein, 1987, p. 38)

A pedagogia de Freire emprega codificação em três pontos. O primeiro ocorre antes que a atividade de alfabetização tome lugar *per se*. Os códigos são usados para estimular os/as estudantes a perceberem-se como fazedores/fazedoras de cultura; como seres ativamente envolvidos na criação cultural. A proposta aqui é desafiar as orientações fatalísticas em direção ao mundo e encorajar o reconhecimento explícito de que estudantes podem e transformam o mundo de várias formas dentro do curso normal de suas vidas. Se eles/elas já trabalham de variadas formas para transformar a realidade, certamente eles/elas podem também trabalhar para transformá-la de outras formas — desafiando as instituições, normas, estruturas e processos criados e mantidos culturalmente, que os/as posicionam como seres marginais dentro da ordem social. No segundo ponto na pedagogia — a fase de alfabetização —, os códigos são associados com palavras geradoras escolhidas para servirem como blocos construtores para aprender a ler e a escrever. Os/as estudantes tentam identificar as forças sociais e políticas no trabalho de criar e manter essas situações, como também visualizar “atos limitados” (Freire, 1972, p. 74) através dos quais eles/elas poderiam tentar desafiar essas forças e transformar as circunstâncias históricas e vividas associadas com eles/elas. No terceiro ponto da pedagogia — a fase pós-alfabetização —, os códigos são empregados com temas geradores.

O princípio operante para codificações é o mesmo em todos os pontos. Para as pessoas compreenderem suas realidades criticamente, elas necessitam estar aptas para ficar fora dela — para ter alguma distância objetiva dela, para refletir sobre ela e conceber estratégias para agir sobre ela, transformando-a. Quando estamos imersos em “realidade”, muitas vezes não podemos vê-la como é e não podemos criar espaço para torná-la o objeto de nossa reflexão; fica ainda mais difícil fazê-la o objeto de reflexão coletiva ou grupal dentro dos contextos onde diferentes pontos de vista podem ser mostrados sobre ela. Uma vez que os códigos para os elementos significativos das realidades dos/das estudantes tenham sido produzidos, os/as participantes podem focalizar suas “energias conhecedoras” sobre os temas e procurar compreensões mais profundas em termos de causas e efeitos, processos e estruturas institucionalizadas, os interesses que eles sustentam e que são incapazes de sustentar e assim por diante — analisando uma gama de perspectivas, crenças, informação e experiências dos membros do grupo de aprendizado (que, logicamente, incluem pessoas “de fora”, na forma de educadora-educandos, como também as pessoas “de dentro”, educandos-educadora). Dessa forma, as codificações estimulam o pensamento, a análise e a prática transformadora crítica.

ALÉM DO VALE VIRTUAL I E II: DA PRODUÇÃO DE TEXTO AO NOMEAR

Os projetos *Vale Virtual* são realizados dentro da perspectiva de fazer espaço para vozes marginais e validar identidades que são tipicamente marginalizadas dentro das rotinas normais e dos valores dos grupos dominantes na vida diária, como distintas da ação transformadora fomentada ou como atos de limite contra situações limitadas. Os projetos são comprometidos mais com a produção de leituras e textos alternativos diferentes daqueles produzidos em discursos dominantes de representações turísticas do que com “nomear” o mundo no sentido de Freire. Ao mesmo tempo, os projetos estimularam definitivamente os inícios do engajamento crítico com *master*-narrativas de realidade. Os projetos progrediram fortemente para estabelecer uma alfabetização poderosa da forma definida por James Paul Gee. Gee (1996) define alfabetização poderosa em termos de usar a alfabetização como “uma metalinguagem ou um metadiscorso (um grupo de metapalavras, metavalores, metacrenças) para a crítica de outras alfabetizações e a forma que elas nos constituem como pessoas e nos situam na sociedade” (p.144).

Ao desenvolver leituras e escritas textuais alternativas do Vale, os/as participantes produziram artefatos que poderiam servir muito bem como códigos, ou codificações, para uma abordagem freireana para a pedagogia dialógica. Nesse sentido, a produção de codificações difere, pelo menos, numa forma significativa daquela descrita por Freire em seu trabalho inicial. Como descrito em *Education for Critical Consciousness* [Educação para Consciência Crítica] (Freire,

1976), as codificações usadas na pedagogia eram produzidas não apenas pelos/pelas participantes, mas por artistas que estavam trabalhando de acordo com as especificações oferecidas, tendo como base as observações e as discussões fundamentadas nas realidades diárias dos/das estudantes. Numerosas críticas da pedagogia freireana têm notado — muitas vezes ingenuamente ou por exagero — o potencial para manipular a consciência dos/das estudantes através de interpretação seletiva por parte dos pedagogos e pedagogas freireanas. Um forte aspecto das codificações baseadas nos artefatos produzidos nos projetos *Vale Virtual* é que tais alegações não poderiam ser plausivelmente promovidas.

O trabalho iniciado na pedagogia dos projetos *Vale Virtual* guardam um potencial enorme para oferecer uma base da qual será possível iniciar uma completa pedagogia freireana do diálogo. Com textos representando considerações dominantes da realidade do Vale já em seu lugar e com os/as jovens Murri tendo produzido suas próprias representações das situações existenciais infusas em suas realidades vividas, seria possível usar a *web page* e outros artefatos produzidos na pedagogia do Vale Virtual como recursos para a educação apresentadora de problemas — e para introduzir representações dominantes como textos problemáticos que, do mesmo modo, convertem situações problemáticas.

Desse ponto, podemos começar a vislumbrar possibilidades para a pedagogia cultural construída em torno do uso de novas tecnologias. No caso dos/das estudantes da Escola Murri, esse trabalho poderia ocorrer em várias direções. O que se segue é uma explicação preliminar de algumas direções que a pedagogia apresentadora de problemas poderia adotar sobre o uso dos artefatos dos/das estudantes ou dos investimentos culturais como codificações.

1. O texto do poema de Justin poderia ser tomado como problemas codificados ligados a construções de alfabetização em relação às práticas culturais mais amplas de fazedor-de-significado. Se observarmos o poema-história de Justin em termos de construções “oficiais” da alfabetização escolar, isso se torna problemático. No Estado de Queensland e na Austrália, de forma mais geral, há um forte movimento para estabelecer a caracterização e os padrões do aluno/da aluna para a alfabetização da Língua Inglesa. Professores/professoras são requisitados/requisitadas a avaliar estudantes, relatar suas *performances* considerando os padrões, identificar estudantes que estão “em risco” e matriculá-los/las em programas-pacote curadores de alfabetização. Os padrões estabelecem indicadores tecnicistas limitados para alfabetização e definem alfabetização em relação a encontrar padrões de acuidade técnica (ortografia, gramática, etc.). O texto de Justin falharia, quase certamente, considerando os padrões nacionais para esse nível escolar.

Obviamente, o problema com as construções oficiais de alfabetização delineados em termos de tais padrões é que eles “domesticam” a alfabetização, reduzindo-a a elementos de acuidade técnica e à habilidade de codificar e decodificar textos. Os padrões negam construções de alfabetização em termos de relacionar palavra ao mundo, de aprender a ler tanto a palavra quanto o mundo

e assim sucessivamente. Isso não significa dizer que relações de acuidade técnica não são importantes, porque em grande parte elas *são*. Isso significa dizer, no entanto, que o texto de Justin — como outros no *web site* do *Vale Virtual* — é uma expressão poderosa de significado; uma afirmação poderosa de compreensão cultural e de relacionamento entre linguagem e identidade(s). Isso também é o mesmo que dizer que este poder está muitas vezes *ausente* em textos tecnicamente acurados e “qualificados”.

Uma pedagogia apresentadora de problemas poderia utilizar trabalhos como o de Justin para investigar os valores e as normas implícitas nas considerações com base em padrões e indicadores de alfabetização e contrastá-los com os valores e as normas implícitas em outras práticas sociais de alfabetização — incluindo algumas das quais podem ser muito poderosas, mas onde o poder tem pouco a ver com acuidade técnica e mais a ver com quebrar regras e convenções (tais como em propaganda, em várias formas da cultura popular — por exemplo, *rap* de *gangs*). As tensões entre as construções padronizadas de alfabetização (como sancionadas através de notas de testes, registro da *performance* de estudantes, etc.) e as construções mais tradicionais e primitivas de alfabetização deveriam ser investigadas. Fora do diálogo apresentador de problemas, pode-se decidir contestar construções dominantes/oficiais através do desenvolvimento e da proliferação de normas textuais e convenções alternativas de imprimir o fazendo-significado nos espaços públicos — tais como o espaço de GRUNT no *World Wide Web*. Esses textos alternativos poderiam ser utilizados para solicitar e “habitar” um espaço distinto de Murri na Internet; um espaço que poderia ser utilizado para educar os outros sobre as formas de Murri. Na verdade, o uso de artefatos de *web pages* dos/das estudantes Murri poderiam transformar-se em ícones para serem utilizados em movimentos com base extensiva/expansiva para contestar as versões limitadas constrangedoras e tecnicistas da alfabetização “oficial” sendo imposta por regimes tecnocratas de administração educacional em muitos países.

2. Os artefatos dos/das estudantes poderiam ser utilizados para problematizar outros aspectos do conhecimento da escola e da pedagogia escolar. Por exemplo, as *web pages* do *Vale Virtual* contestam graficamente o modelo bancário da aprendizagem de sala de aula e a construção de aprendizagem como ocorre na interação entre professor/professora e estudantes na sala de aula. A presença de familiaridade — especialmente tios/tias — em muitas das fotografias e desenhos dos/das estudantes estimulam concepções mais amplas de recursos e guias de aprendizagem do que professores/professoras e materiais convencionais de sala de aula sozinhos. Os artefatos nos lembram que os portões e paredes entre a sala de aula tradicional e a comunidade são barreiras artificiais, que servem para enclausurar a aprendizagem oficial dentro de áreas particulares e a subjugação de regimes particulares de verdade — resultando numa aprendizagem fundamentada nos discursos da escola, que geralmente têm muito pouco a ver com versões maduras (ou inseridas) de práticas sociais no mundo além da escola; convidando à questão para que serve a escola (Gee, Hull e Lankshear, 1996, pp. 1-

23; Knobel, no prelo). Eles também nos lembram que as fronteiras do sujeito são, em si mesmas, de muitas formas, demarcações artificiais que podem impedir nossos esforços para conhecer o mundo sob formas que relacionam “partes” aos “todos”.

Apesar de fortes esforços na educação elementar para afastá-la de matérias separadas por horários especiais, tomando a direção de um planejamento de ensino-aprendizagem de interseção, minhas experiências em muitas salas de aula que visitei sugerem que há, ainda, uma forte tendência para compartimentalizar áreas de estudo através de horários separados. Quando muito, pude observar uma tentativa de entrelaçar diferentes áreas através do uso de um tema ou tópico para colocá-las juntas. Aqui, podemos perguntar: o que se ganha e quem se beneficia quando o conhecimento é compartimentalizado? O que se ganha e quem se beneficia quando o que podemos saber sobre o mundo geograficamente torna-se separado do que podemos saber sociologicamente? O que se ganha e quem se beneficia quando certas perspectivas são normatizadas fora das definições oficiais das matérias escolares? O que é perdido, e quem perde como resultado, quando o conhecimento torna-se um horário escolar nos *containers* das áreas e quando o que os/as estudantes aprendem em uma matéria não é mais desenvolvido em outras áreas de estudo? Quando estudantes Murri saíram da comunidade da escola, eles/elas estavam fazendo instrução da linguagem, estudos sociais ou estudos culturais? Uma mistura dos três ou alguma coisa mais? O que poderia ter sido ganho ou perdido, se os/as estudantes tivessem sido instruídos para ir ao Vale e coletar informações para apenas uma ou outra área de estudo? O que poderia ter sido ganho ou perdido se os padrões de alfabetização tivessem contribuído para apoiar os produtos de seu tempo em GRUNT?

Como codificações, vários componentes das *web pages* dos/das estudantes têm o potencial de apoiar uma pedagogia apresentadora de problemas que abre temas epistemológicos cruciais relacionados a questões de poder e vantagem de forma que estudantes e professores/professoras-facilitadores juntos possam relacionar suas próprias circunstâncias como membros de grupos socialmente marginalizados. Tais códigos estimulam questões sobre como as oportunidades de aprendizagem escolar diferem das oportunidades de aprendizagem disponíveis no espaço de GRUNT. Os códigos também oferecem oportunidades para questionar se seria efetivo — ou possível — tentar e reinventar seu aprendizado escolar em formas que são mais parecidas com as oportunidades em GRUNT dentro dos projetos *Vale Virtual*, e como isso pode ser feito. Obviamente, os/as participantes poderiam experimentar com reinvenções do aprendizado da escola como uma estratégia para responder a suas próprias questões com base em reflexão.

3. Os investimentos culturais de estudantes, em si mesmos, contêm elementos problemáticos que poderiam ser codificados para investigação mais próxima. *Time Zone* é uma diversão, parte de uma cultura jovem comercializada que custa aos jogadores regulares — geralmente pessoas jovens — vasto montante de dinheiro a cada ano. Ao mesmo tempo, os *videogames* em *Time Zone* e espaços

públicos similares contêm valores e linhas de história que são muitas vezes altamente sexistas, racistas e violentos. Muitas vezes, esses *videogames* mistificam o poder — reduzindo o poder a considerações de força física — e encorajam a vivência substitutiva. De muitas formas, esses gêneros operam sobre a “lógica” descrita por Freire como “considerando o opressor dentro de”: indivíduos que experimentam enfraquecimento em muitas áreas de suas vidas são encorajados, pelo *videogame*, a entrar em mundos virtuais onde eles/elas experimentam ilusões de poder. Esse processo redireciona a atenção para longe da reflexão-ação para levantar questões de poder social no mundo real. É uma forma “pão e circo” de diversão. É também um convite às concepções de poder como propriedade individualizada — os/as vencedores/vencedoras e heróis/heroínas no jogo são indivíduos, o que torna obtuso o senso de comunidade e de coletividade.

Parte do que é atraente para jovens que “passam tempo” nos espaços públicos como *Time Zone* é a oportunidade para encontrar o grupo, para pertencer a uma comunidade de prática onde eles/elas alcance sucesso e *status*. A produção de codificações de um/uma estudante sobre as práticas culturais em espaços como os de *Time Zone* poderia ser utilizada como um estímulo para explorar questões da comunidade, como também questões de poder, além de decodificar as ideologias dos jogos e relatar e relacionar os vários elementos dessas ideologias para processos sociais amplos — particularmente, processos que criam e sustentam hierarquias de grupamentos sociais dominantes e marginais; na verdade, para muitas dessas pessoas jovens, novos membros de tecnologias eletrônicas em diferentes comunidades de prática que são fundamentadas em diferentes propostas e possibilidades. Dentro de *Time Zone*, as tecnologias oferecem um foco para alianças e práticas associadas com a cultura jovem, cultura de rua, “perambulação” e com divertir-se. Dentro de GRUNT, as tecnologias medeiam oportunidades para adquirir novas habilidades técnicas e compreensões dentro de contextos de exploração da identidade cultural, além da criação de espaços para expressar essa identidade *para* e *entre* audiências, que aceitarão e relacionar-se-ão a elas em seus próprios termos.

Atritando diferentes elementos das codificações umas contra as outras, torna-se possível identificar e analisar possíveis opções que se fazem disponíveis através do engajamento com novas tecnologias. Dada a significância crucial de tecnologias eletrônicas em tempos pós-modernos, habilitar estudantes para compreenderem e acessarem diferentes opções para utilizar essas tecnologias torna-se a principal proposta educacional.

CONCLUSÃO

De todos os elementos que delineiam os tempos pós-modernos, poucos são aqueles mais palpáveis do que as novas tecnologias eletrônicas. Ainda assim, como comentadores críticos observam cada vez mais, as novas tecnologias podem

ser empregadas para propostas muito diferentes. Paulo Freire, obviamente, fez exatamente a mesma observação sobre educação — que pode ser vista como uma antiga, embora envolvente, tecnologia. Como a educação, novas tecnologias de informação e comunicação podem ser voltadas para propostas de opressão ou de libertação: as duas em seus próprios direitos e em seus próprios papéis como tecnologias *educacionais* ou de *aprendizagem*. As pessoas que estão interessadas na teoria e na prática da educação libertadora nos tempos atuais não podem ignorar essa nova dimensão da mediação e do engajamento educacional. Por esse motivo, este capítulo tentou explorar, de forma preliminar, alguns dos pontos nos quais novas tecnologias podem ser empregadas para propostas críticas, dialógicas e libertadoras dentro da educação.

AGRADECIMENTO

Gostaria de agradecer a assistência acadêmica oferecida por Colin Lankshear na preparação deste capítulo.

Notas

- 1 <http://mwk.thehub.com.au>
- 2 <http://www.odyssey.com.au/ps/GRUV/black/blkhome.htm>
- 3 <http://www.odyssey.com.au/ps/GRUV/contact/confama.htm>
- 4 <http://www.odyssey.com.au/ps/GRUV/digitart>
- 5 <http://www.odyssey.com.au/ps/GRUV/vvalley/welcome.html>
- 6 Para Vale Virtual II, veja — <http://www.odyssey.com.au/ps/GRUV/vvalley/phase2.htm>
- 7 Famosa apresentadora de TV dos Estados Unidos.
- 8 Page de Justin — <http://www.odyssey.com.au/ps/GRUV/vvalley/mis/justin.htm>

Referências

- Brown, C. (1975) *Literacy in Thirty Hours: Paulo Freire's Process in North East Brazil*. London: Writers and Readers.
- Elias, J. (1994) *Paulo Freire: Pedagogue of Liberation*. Malabar, FLA: Kriger Publishing Company.
- Freire, P. (1972) *Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth: Penguin Education.
- Freire, P. (1973) *Education for Critical Consciousness*. New York: Seabury.
- Freire, P. (1985) *The Politics of Education*. London: Macmillan.
- Gee, J. (1996) *Social Linguistics and Literacies: Ideology in Discourses*. London: Taylor and Francis.
- Gee, J., Hull, G. e Lankshear, C. (1996) *The New Work Order: Behind the Language of the New Capitalism*. Boulder: Westview Press.

- Knobel, M. (no prelo) *Four Adolescents: Language, Discourse and Social Practice*. New York: Peter Lang.
- Mackie, R. (Ed.) (1980) *Literacy and Revolution: The Pedagogy of Paulo Freire*. London: Pluto Press.
- Peters, M. e Lankshear, C. (1994) Education and hermeneutics: a Freirean interpretation. In P. McLaren e Giarelli (eds.) *Politics of Liberation: Paths From Freire*. London: Routledge, pp. 173-192.
- Shor, I. (1980) *Critical Teaching and Everyday Life*. Boston: South End Press.
- Stevenson, P. (1995). *Making space: for those who invent tomorrow, a report on the feasibility of a multi-purpose youth facility for Brisbane*. Brisbane: Queensland Department of Tourism, Sport and Racing and Queensland University of Technology Academy of the Arts.
- Taylor, P. (1993) *The Texts of Paulo Freire*. Buckingham and Bristol, PA: Open University Press.
- Wallerstein, N. (1987) Problem-posing education: Freire's method for transformation. In I. Shor (ed.) *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth, NH: Boynton/ Cook Publishers, pp. 33-44..

Paulo Freire e a Política de Pós-Colonialismo¹

Henry Giroux

Temos ainda diferentes privilégios e diferentes compensações de nossas posições na área das relações de poder. Minha preocupação é contra uma forma de turismo teórico por parte da crítica do primeiro mundo, onde a margem torna-se umas férias lingüísticas ou críticas, uma nova poética do exótico.²

O trabalho de Paulo Freire continua a exercer uma forte influência numa variedade de educadores liberais e radicais. Em alguns lugares, seu nome tornou-se sinônimo do próprio conceito e prática de pedagogia crítica. Progressivamente, o trabalho de Freire tem-se tornado a referência padrão para engajar no que é muitas vezes referido como ensino para o pensamento crítico, pedagogia dialógica ou alfabetização crítica. Como o trabalho de Freire tem passado das origens de sua produção no Brasil, através da América Latina e África às fronteiras híbridas da América do Norte, ele tem sido freqüentemente apropriado por acadêmicos, educadores de adultos e por outros que habitam a ideologia do ocidente de formas que, muitas vezes, reduzem este trabalho a uma técnica ou a um método pedagógico. Claro, as descrições requisitadas geralmente evocam termos tais como "politicamente engajada", "apresentadora de problema" ou essencial "educação para consciência crítica" e, às vezes, contradizem o uso do trabalho de Freire como uma prática pedagógica revolucionária.³ Em tal contexto, estes são termos que falam menos de um projeto político construído no meio de lutas concretas do que eles fazem às demandas insípidas e depressivas para receitas pedagógicas vestidas no jargão de rótulos progressistas abstratos. O que tem sido amplamente perdido na apropriação norte-americana e ocidental do trabalho de Freire é a natureza profunda e radical de sua teoria e prática como um discurso anticolonial

e pós-colonial. Mais especificamente, o trabalho de Freire é, muitas vezes, apropriado e ensinado "sem nenhuma consideração do imperialismo e sua representação cultural. Essa lacuna sugere a contínua dissimulação ideológica do imperialismo hoje".⁴ Isso sugere que o trabalho de Freire tem sido apropriado de formas que privam o trabalho de algumas de suas percepções políticas mais importantes. Da mesma forma, isso testemunha como uma política de localidade trabalha para o interesse do privilégio e do poder para atravessar fronteiras culturais, políticas e textuais como também para renegar a especificidade do/da outro/outra e impor o discurso e a prática da hegemonia colonial.

Quero argumentar que o trabalho de Freire deve ser lido como um texto pós-colonial e que norte-americanos/norte-americanas, em particular, devem estar engajados/engajadas numa forma radical de cruzar fronteiras para reconstruir o trabalho de Freire na especificidade de sua construção histórica e política. Especificamente, significa fazer problemática a política de localização situada no privilégio e no poder do ocidente e como engajar a questão do peso ideológico de tal posição constrói a leitura específica de uma pessoa sobre o trabalho de Freire. Ao mesmo tempo, tornar-se um/uma atravessador/atravessadora de fronteira engajado/engajada num diálogo produtivo com os outros significa produzir um espaço no qual as relações sociais, as ideologias e as práticas dominantes, que apagam a especificidade da voz do/da outro/outra, devam ser desafiadas e ultrapassadas.

Para compreender o trabalho de Paulo Freire, em termos de sua importância histórica e social, os/as trabalhadores/trabalhadoras culturais devem tornar-se atravessadores de fronteiras. Isso significa que professores, professoras e outros intelectuais devem deixar as fronteiras culturais, teóricas e ideológicas que os prendem dentro da segurança "daqueles lugares e espaços que nós habitamos e ocupamos, que delineiam nossas vidas de formas específicas e concretas".⁵ Ser uma atravessadora de fronteiras sugere que uma pessoa tem que reinventar tradições não-inseridas no discurso de submissão, reverência e repetição, mas "como transformação e crítica. [Isto é]... uma pessoa deve construir seu discurso como diferença em relação àquela tradição e isto implica, ao mesmo tempo, continuidades e descontinuidades".⁶ Ao mesmo tempo, cruzar fronteiras engaja o trabalho intelectual não apenas em sua especificidade e parcialidade, mas também em termos da função intelectual em si mesma como parte do discurso de invenção e construção, ao invés de um discurso de reconhecimento dos quais o objetivo é reduzido a revelar e transmitir verdades universais. Nesse caso, é importante destacar o trabalho intelectual como sendo forjado na interseção da contingência e da história surgindo não de uma "procura exclusiva das bases de uma elite [mas] de todos os pontos do tecido social".⁷

Essa tarefa torna-se mais difícil com Paulo Freire porque as fronteiras que definem seu trabalho têm mudado através do tempo, de acordo com seu próprio exílio e movimento do Brasil para o Chile, México, Estados Unidos, Genebra e de volta do Brasil. O trabalho de Freire não incide pesadamente apenas sobre os discursos europeus, mas também sobre o pensamento e a linguagem de teóricos

na América Latina, África e América do Norte. O projeto político contínuo de Freire levanta enormes dificuldades para os/as educadores/educadoras, que situam o trabalho de Freire numa linguagem refinada de metodologias e chamadas vazias que consagram/santificam a prática às custas do teórico e do político.

Freire é um exílio para aqueles que, estando em casa, estão muitas vezes igualmente "desabrigados" e para os quais sua própria identidade e as identidades dos outros são vistas como lugares de luta sobre a política da representação, o exercício do poder e a função da memória social.⁸ É importante notar que o conceito de "casa" usado aqui não se refere exclusivamente àqueles lugares nos quais uma pessoa dorme, come, cria os filhos e sustenta um certo nível de conforto. Para alguns, essa noção particular de "casa" é muito mítica, especialmente para aqueles/aquelas que literalmente não têm casa nesse sentido; isso também torna-se uma reificação quando significa um lugar de segurança que exclui as vidas, as identidades e experiências dos outros; isso é, quando se torna sinônimo do capital cultural dos sujeitos brancos de classe média.

"Casa", no sentido em que estou usando, refere-se às fronteiras culturais, sociais e políticas que demarcam espaços variados de conforto, sofrimento, abuso e segurança que definem a localização e o posicionamento de um indivíduo ou grupo. Distanciar-se da "casa" é questionar em termos históricos, semióticos e estruturais como as fronteiras e significados de "casa" são construídos de formas evidentes muitas vezes fora da crítica. "Casa" é sobre aqueles espaços culturais e formações sociais que trabalham hegemonicamente como locais de resistência. Em primeira instância, "casa" é segura pela virtude de suas exclusões e localização hegemônica repressivas dos indivíduos e grupos fora da história. No segundo caso, casa torna-se uma forma de "desabrigado", um lugar de mudança da identidade, resistência e oposição que possibilita condições de ser e de formação social. Abdul JanMohamed captura essa distinção lucidamente:

Casa vem a ser associada com "cultura" como um ambiente, processo e hegemonia que determina os indivíduos através de mecanismos complicados. A cultura é produtiva do senso necessário de pertencer, de "casa"; isto tenta suturar... subjetividade coletiva e individual, mas cultura é também divisível, produzindo fronteiras que distinguem a coletividade e o que reside fora dela e que define organizações hierárquicas dentro da coletividade. "Desabrigo", por outro lado, é... um conceito habilitador... associado com... o espaço civil e político que a hegemonia não pode suturar, um espaço no qual "atos alternativos e intenções alternativas", que não estão ainda articuladas como uma instituição social ou mesmo como um projeto, podem sobreviver. "Desabrigo", então, é uma situação onde a potencialidade utópica pode permanecer.⁹

Para Freire, a tarefa de ser um intelectual tem sido sempre construída dentro da metáfora de desabrigados: entre zonas diferentes de diferenças teóricas e culturais; entre as fronteiras de culturas não-européias e européias. De fato, Freire

é um intelectual de fronteira¹⁰ do qual a devoção/fidelidade não tem sido a uma classe e cultura específica, como na noção de Gramsci do intelectual orgânico; ao contrário, a escrita de Freire externaliza uma forma de luta e oposição discursiva que não apenas desafia a máquina do Estado, mas também é sensível à formação de novos sujeitos e movimentos culturais engajados na luta sobre os/as maiores modernistas de liberdade, igualdade e justiça. Em parte, isto explica o interesse de Freire para educadores/educadoras, feministas e revolucionários/revolucionárias na África, América Latina e África do Sul.

Como um intelectual de fronteira, Freire quebra o relacionamento entre identidade individual e subjetividade coletiva. Ele faz visível uma política que liga o sofrimento humano a um projeto de esperança, não como um mergulho estático na textualidade sem as lutas humanas, mas como uma política de alfabetização forjada nos deslocamentos políticos e materiais de regimes que exploram, oprimem, excluem, destroem e arruinam a vida humana. Como um intelectual de fronteira, Freire ocupa um terreno do "desabrigado" num senso pós-moderno, o qual sugere que há pouca possibilidade de limite ideológico e hegemônico, não há alívio das tensões e contradições incessantes que fazem a identidade, as lutas ideológicas e o projeto de possibilidade de uma pessoa. É esse sentido de "desabrigado", esse constante atravessar para o terreno dos outros, que caracteriza o trabalho e a vida de Freire. É como um exílio, um ser da fronteira, um intelectual localizado entre diferentes fronteiras culturais, epistemológicas e espaciais que Freire tem engajado sua própria política de localização como um atravessador de fronteira.

É crédito de Freire como um educador crítico e trabalhador cultural ter sido sempre extremamente consciente sobre as intenções, objetivos e efeitos de cruzar fronteiras e como tais movimentos oferecem a oportunidade para novas posições, identidades e relações sociais do sujeito que podem produzir resistência *para* e alívio das estruturas de dominação e desigualdade. Enquanto tal percepção tem continuamente investido em seu trabalho com uma saudável "insatisfação", isso não significa que o trabalho de Freire desenvolveu-se de forma não-problemática. Por exemplo, em seu trabalho inicial, Freire tentou reconciliar uma política emancipatória de alfabetização e uma luta sobre identidade e diferença com certos elementos problemáticos de modernismo. As tentativas incessantes de Freire para construir uma nova linguagem, produzir novos espaços de resistência, imaginar novos fins e oportunidades para alcançá-los foram, muitas vezes, reduzidas a narrativas totalizantes e binarismos que desvalorizaram o caráter mutuamente contraditório e múltiplo da dominação e da luta. Nesse sentido, a esperança inicial de Freire em emancipação como uma e a mesma com luta de classe algumas vezes ignorou como as mulheres eram subjugadas de forma diferente nas estruturas patriarcais; similarmente, sua atenção para os membros de grupos dominantes para cometer suicídio de classe minimizou a complexa, múltipla e contraditória natureza da subjetividade humana. Finalmente, a referência de Freire para as "massas" ou oprimidos como inscritos numa cultura de silêncio pareceu estar em conflito com as formas variadas de dominação que esses grupos elaboraram e com

a própria crença de Freire nas formas variadas nas quais os oprimidos lutam e manifestam elementos de agência prática e política. Enquanto é fundamental reconhecer o brilhantismo teórico e político que permeiam muito de seu trabalho, é necessário também reconhecer que esse trabalho abre leves traços de vanguardismo. Isso é evidente não apenas no binarismo que se apresenta em *Pedagogy of the Oppressed*, mas também em *Pedagogy in Process: The Letters to Guinea-Bissau* particularmente nas seções em que Freire argumenta que a cultura das massas deve desenvolver-se nas bases da ciência e que a pedagogia emancipatória deve estar aliada com a luta pela reconstrução nacional.

Sem tratar adequadamente das questões que essas contradições levantam entre os objetivos do Estado, o discurso da vida diária e o potencial para violência pedagógica sendo feita em nome de correção política, o trabalho de Freire é aberto para a acusação, feita por alguns teóricos esquerdistas, de que é excessivamente totalizante; mas isso pode ser lido menos como uma crítica reducionista do trabalho de Freire do que como uma indicação da necessidade de subjetivar esse trabalho e todas as formas de crítica social para análises que engajam suas forças e limitações como parte de uma diálogo mais amplo a serviço da política emancipatória. As contradições levantadas no trabalho de Freire oferecem um número de questões que necessitam ser abordadas por educadores/educadoras críticos/críticas não apenas sobre o trabalho de Freire, mas também em seus próprios trabalhos. Por exemplo, o que acontece quando a linguagem do educador/da educadora não é a mesma dos oprimidos? Como é possível ser vigilante contra o fato de tomar a noção de linguagem, política e racionalidade que enfraquece/incapacita reconhecer a própria parcialidade de uma pessoa e as vozes e as experiências dos outros? Como uma pessoa explora a contradição entre validar certas formas de pensamento "correto" e a tarefa pedagógica de ajudar estudantes a assumirem ao invés de simplesmente seguirem o comando da autoridade, independentemente do quanto o projeto de tal autoridade seja radical? Claro, não se pode esquecer que a força do discurso inicial de Freire reside, em parte, com seu fazer visível, não meramente a luta ideológica contra a dominação, mas também a substância material do sofrimento, da dor e do imperialismo humano. Forjado no aquecimento das lutas de vida e morte, o apelo de Freire aos binarismos tais como oprimidos *versus* opressores, resolver problema *versus* problema-modelo, ciência *versus* mágica, explodiu bravamente contra linguagens dominantes e configurações de poder que se recusavam tratar de sua própria política através de apelos para os imperativos de polidez, objetividade e neutralidade. Aqui, Freire estabelece os limites entre discurso modernista e anticolonialista; ele luta contra o colonialismo, mas, ao fazê-lo, às vezes inverte ao invés de romper sua problemática básica. Benita Parry encontra um problema similar no trabalho de Frantz Fanon: "O que acontece é que a heterogeneidade é reprimida nas figuras monolíticas e nos esteriótipos das representações colonialistas... [mas] os conceitos originais devem ser rejeitados".¹¹

Em seus recentes trabalhos, especialmente em seu trabalho com Donald Macedo, em suas várias entrevistas e em seus livros-falantes com escritores tais

como Ira Shor, Antonio Faundez e Myles Horton, Freire inicia uma forma de crítica social e política cultural que vai de encontro àqueles limites que invocam o discurso do unificado, do sujeito humanista, dos agentes históricos universais e da racionalidade do Iluminismo.¹² Recusando o privilégio de casa como um intelectual de fronteira situado na mudança e sempre mudando o universo da luta, Freire evoca e constrói elementos de uma crítica social que compartilha uma afinidade com elementos do discurso pós-moderno; isto é, em sua recusa de uma ética transcendente, ele desenvolve um discurso ético e político temporário sujeito à ação da história, da cultura e do poder. Como um intelectual de fronteira, Freire constantemente reexamina e levanta questões sobre que tipos de fronteiras estão sendo atravessadas e revisitadas, que tipo de identidades estão sendo refeitas dentro das novas fronteiras históricas, sociais e políticas e quais efeitos tais atravessamentos têm para redefinir a prática pedagógica. Para Freire, a pedagogia é vista como uma prática e uma política cultural que tem lugar não apenas na escola, mas também em todas as esferas culturais. Nessa instância, todo trabalho cultural e trabalhadores culturais habitam um número de locais que incluem, mas que não são limitados às escolas. Mais recentemente, num diálogo com Antonio Faundez, Freire fala sobre sua própria formação como um exilado e como um atravessador de fronteira. Ele escreve:

Foi viajando por todo o mundo, foi viajando pela África, foi viajando pela Ásia, Austrália e Nova Zelândia e através das ilhas do Pacífico Sul, foi viajando por toda a América Latina, Caribe, América do Norte e Europa — foi passando por todas essas partes diferentes do mundo como um exilado que eu pude compreender melhor meu próprio país. Foi vendo-o a distância, foi estando distante dele, que eu consegui compreender-me melhor. Foi estando em confronto com outro ser que eu descobri mais facilmente minha própria identidade. Então, ultrapassei o risco que algumas vezes acontece com exilados de serem muito remotos em seus trabalhos como intelectuais, das experiências mais reais, mais concretas, e de estarem perdidos de alguma forma, e mesmo contidos de alguma forma, porque eles estão perdidos num jogo de palavras, o que eu de modo geral humoristicamente chamo de “especilista na esfera dos conceitos”.¹³

É aqui que nós colhemos indícios de alguns dos princípios que permeiam Freire como um revolucionário. É nesse trabalho e em seu trabalho com Donald Macedo, Ira Shor e outros que nós vemos traços, imagens e representações de um projeto político que são intrinsecamente ligados à própria formação pessoal de Freire. É aqui que Freire está mais profético, descomplicando e desmantelando ideologias e estruturas de dominação como elas emergem em seu confronto com as exigências existentes da vida diária, como manifestadas de formas diferentes nas tensões, sofrimentos e esperança entre as diversas margens e os centros de poder que têm caracterizado um mundo pós-moderno/pós-colonial.

Lendo o trabalho de Freire durante 15 anos, consegui ficar mais próximo de análise de Adorno que diz: “É parte da mortalidade não estar em casa na casa de uma pessoa”.¹⁴ Adorno também foi um exilado, furioso contra o horror e o mal de outra era, mas ele também insistia em que era o papel dos/das intelectuais, em parte, desafiar aqueles lugares cercados pelo terror, pela exploração e pelo sofrimento humano. Ele também chamava os/as intelectuais para refutarem e transgredirem aqueles sistemas de padronização, acomodação e administração impressas a serviço de uma ideologia e linguagem de “casa” que ocupou ou foi cúmplice de centros opressivos de poder. Freire difere de Adorno no senso mais profundo de ruptura, transgressão e esperança, intelectualmente e politicamente, em seu trabalho. Isso é evidente em sua chamada para os/as educadores/educadoras, críticos/críticas sociais e trabalhadores/trabalhadoras sociais para apresentarem uma noção de política e pedagogia fora de fronteiras disciplinantes estabelecidas; fora da divisão entre alta cultura e cultura popular; fora de “noções estáveis de ser e de identidade... baseadas na exclusão e seguradas pelo terror”;¹⁵ fora de esferas públicas homogêneas e fora das fronteiras que separam o desejo da racionalidade, o corpo da mente.

É claro que isso não sugere que os/as intelectuais tenham que ir para o exílio para compreender o trabalho de Freire, mas isso sugere que, tornando-se atravessadores/atravessadoras de fronteiras, não é incomum para muitos deles/delas engajarem-se no trabalho de Freire como um ato de fé ruim. Recusando negociar ou desconstruir as fronteiras que definem suas próprias políticas de localizações, eles/elas têm pouco senso de mover para um “espaço imaginado”, uma *posicionalidade* da qual eles/elas podem intimidar, interromper e “iluminar aquilo que não é mais como uma casa, *heimlich*, sobre a casa de uma pessoa”.¹⁶ Da perspectiva confortante do olhar contemplativo colonizador, tais teóricos apropriam-se muitas vezes do trabalho de Freire sem engajarem-se em sua especificidade histórica e no projeto político existente. O olhar contemplativo, nesse caso, torna-se auto-serviço e auto-referencial; seus princípios, delineados por considerações técnicas e metodológicas. Sua perspectiva, apesar de si mesmo, é amplamente “visual e, então, dominadora”.¹⁷ Para estarem certos/certas, tais intelectuais atravessam fronteiras menos como exilados/exiladas do que como colonialistas. Portanto, eles/elas muitas vezes recusam obstruir a crítica de suas próprias cumplicidades em produzir e manter injustiças, práticas e formas de opressão específicas que inscrevem profundamente o legado e a herança do colonialismo. Edward Said retoma a tensão entre exilado/exilada e crítica, casa e “desabrigado”/“desabrigada” em seu comentário sobre Adorno, sendo este comentário aplicável a Paulo Freire:

Seguir Adorno é ficar longe de “casa” para olhá-la com o distanciamento de exilado [sic], para existir mérito considerável na prática de notar as discrepâncias entre vários conceitos e idéias e o que elas, na verdade, produzem. Nós tomamos casa e linguagem como certezas; eles tornam-se natureza e seus pressupostos originais retrocedem num dogma

e ortodoxia. O exilado [sic] sabe que num mundo secular e contingente, as casas são sempre provisórias. Fronteiras e barreiras, que nos prendem dentro do território seguro e familiar, podem também tornar-se prisões e são muitas vezes defendidas acima da razão ou da necessidade. Exilados [sic] atravessam fronteiras, quebram barreiras do pensamento e da experiência.¹⁸

É claro que os/as intelectuais do primeiro mundo, especialmente os/as acadêmicos/acadêmicas brancos/brancas, correm o risco de agir de má fé quando eles/elas apropriam o trabalho de um intelectual do terceiro mundo tal como Paulo Freire sem “mapear a política de seus ataques em outras culturas”,¹⁹ os discursos teóricos e as experiências históricas. É extremamente desconcertante que educadores/educadoras do primeiro mundo raramente articulem a política e os privilégios de suas próprias localizações, nesse caso, de no mínimo serem autoconscientes sobre o fato de não repetirem os tipos de apropriações que informam o legado do que Edward Said chama de academia “orientalista”.²⁰

Quero concluir, levantando algumas questões com relação ao que significa para os trabalhadores sociais resistir à recuperação do trabalho de Freire como uma comodidade²¹ acadêmica, uma receita para todos os tempos e lugares. Similarmente, quero oferecer algumas considerações gerais para reinventar a radicalidade do trabalho de Freire dentro da emergência de um discurso pós-colonial fundamentado pelo que Cornel West chama de “descolonização do terceiro mundo [e caracterizada pelo] exercício de... agência e a [produção de] novas... subjetividades e identidades colocadas à frente por aquelas pessoas que foram degradadas, desvalorizadas, caçadas e atormentadas pelos impérios marítimos europeus”.²² O desafio apresentado por Freire e outros críticos pós-coloniais oferece novas possibilidades teóricas para tratar a autoridade e os discursos daquelas práticas casadas com o legado de um colonialismo, que tanto constroem diretamente ou são envolvidas nas relações sociais, que deixam o privilégio e a opressão vivos como forças ativas constituintes da vida diária dentro dos centros e das margens do poder.

Os discursos pós-coloniais tem tornado claro que antigos legados da esquerda política, do centro político e da direita política não podem mais ser tão facilmente definidos. Na verdade, a crítica pós-colonial tem ido além e oferecido percepções teóricas importantes em como tais discursos ativamente constroem relações coloniais ou estão envolvidos em suas construções. Dessa perspectiva, Robert Young argumenta que o pós-colonialismo é um discurso deslocado que levanta questões teóricas com relação a como as teorias dominantes e radicais

têm, por si próprias, contribuído na longa história das práticas do colonialismo europeu — e, acima de tudo, a extensão para a qual [elas] continuam a determinar tanto as condições institucionais de conhecimento como os termos das práticas institucionais contemporâneas — que continuam acima dos limites da instrução acadêmica.²³

É isso especialmente verdade para muitos/muitas dos/das teóricos/teóricas numa variedade de movimentos sociais que têm considerado a linguagem da diferença e uma preocupação com a política do outro. Em muitas instâncias, teóricos/teóricas inseridos/inseridas nesses novos movimentos sociais têm tratado questões políticas e pedagógicas através da construção de oposições binárias que não apenas contêm traços de racismo e vanguardismo teórico, mas que também caem numa armadilha de simplesmente reverter o velho legado colonial e a problemática do oprimido *versus* o opressor. Fazendo isso, eles/elas têm muitas vezes ingenuamente imitado o modelo colonial de apagar a complexidade, os diversos agentes e as múltiplas situações que constituem as áreas distintas da prática e do discurso colonial/hegemônico.²⁴

Os discursos pós-coloniais têm tanto expandido quanto movido adiante os parâmetros desse debate de várias formas. Primeiro, a crítica pós-colonial tem argumentado que a história e a política de diferença é, muitas vezes, fundamentado por um legado de colonialismo que garante analisar as exclusões e repressões que possibilitam formas específicas de privilégio para permanecerem irreconhecíveis na linguagem dos educadores/das educadoras e dos trabalhadores/das trabalhadoras culturais ocidentais. A questão aqui é a tarefa de desmistificar e desconstruir formas de privilégio que beneficiam a masculinidade, a brancura e a propriedade, como também aquelas condições que têm inabilitado os outros para falarem em lugares onde aqueles que são privilegiados pela virtude do legado do poder colonial assumem a autoridade e as condições para a agência humana. Isso sugere, como Gayatri Spivak tem considerado, que há mais em jogo do que o discurso problematizante. O mais importante é que educadores/educadoras e trabalhadores/trabalhadoras culturais devem estar engajados/engajadas em “colocar de lado/esquecer a prática do privilégio de uma pessoa. Então, não apenas uma pessoa torna-se habilitada para ouvir a constituição/organização de outro, mas a pessoa aprende a falar de uma forma que essa pessoa será capaz de ser considerada seriamente pela constituição/organização de outra”.²⁵ Nessa instância, o discurso pós-colonial amplia as implicações radicais de diferença e de localização tornando tais conceitos alertas para oferecer as bases para formas de auto-representação e de conhecimento coletivo, no qual o sujeito e o objeto da cultura europeia são problematizados.²⁶

Em segundo lugar, o discurso pós-colonial reescreve a relação entre a margem e o centro através da desconstrução das ideologias colonialistas e imperialistas que estruturam o conhecimento, os textos e as práticas sociais ocidentais. Nesse caso, há uma tentativa de demonstrar como a cultura europeia e o colonialismo europeu “estão profundamente implicados um com o outro”.²⁷ Isso sugere mais do que reescrever ou reconstruir as histórias repressivas e as memórias sociais do outro; isso significa compreender e tornar visível como o conhecimento ocidental está enclausurado em estruturas históricas e institucionais que tanto privilegiam e excluem leituras particulares, vozes particulares, certas estéticas, formas de autoridade, representações específicas e formas de socialibilidade. O ocidente e o outro não relatam como polaridades ou binarismos no discurso pós-

colonial, mas em caminhos nos quais ambos são cúmplices e resistentes, vítimas e conspiradores. Nessa instância, a crítica do "outro dominante" retorna como uma forma de autocrítica. Linda Hutcheon captura a importância dessa questão com sua pergunta: "Como construímos um discurso que desloca os efeitos da visão colonizadora enquanto ainda estamos sob sua influência?"²⁸ Enquanto não se pode esquecer que o legado do colonialismo tem significado tanto morte em grande escala e destruição quanto imperialismo cultural para o outro, o outro não é meramente o oposto do colonialismo ocidental, nem é o ocidente uma tropa homogênea do imperialismo. Sugere isso uma terceira ruptura oferecida pelos discursos pós-coloniais. A preocupação atual com a "morte do sujeito" não pode ser confundida com a necessidade de afirmar o caráter complexo e contraditório de agência humana. O discurso pós-colonial nos lembra que é ideologicamente conveniente e politicamente suspeito os intelectuais do ocidente falarem sobre o desaparecimento do sujeito falante das instituições de privilégio e poder. Isso não é sugerir que os teóricos pós-coloniais aceitem a noção humanista do sujeito como uma identidade unificada e estática. Pelo contrário, o discurso pós-colonial concorda que o sujeito falante deve estar descentralizado, mas isso não significa que todas as noções de agência humana e de mudança social devam ser descartadas. Compreendida nesses termos, a noção pós-modernista de sujeito deve ser aceita e modificada para ampliar, ao invés de apagar, a possibilidade de criação de condições para a agência humana. No mínimo, isso significaria vir a compreender as forças e os limites da razão prática, a importância de investimentos afetivos, o discurso de ética como um recurso para visão social e a disponibilidade de discursos múltiplos e recursos culturais que oferecem as bases e as necessidades para agência.²⁹

É óbvio que enquanto o encargo de engajar essas preocupações pós-coloniais deve ser tomado por aqueles/por aquelas que apropriaram-se do trabalho de Freire, é também necessário para Freire ser mais específico sobre a política de sua própria localização e o que significam os discursos emergentes de pós-modernismo e pós-colonialismo para a auto-reflexão engajar tanto o próprio trabalho de Freire como sua localização como um intelectual ajustado ao Estado (Brasil). Se Freire tem o direito de formular sobre suas próprias experiências, como isso é reinventado para prevenir sua incorporação pelos teóricos do primeiro mundo em termos e práticas colonialistas, ao invés de descolonialistas? Levantando essa questão, quero enfatizar que o que faz o trabalho de Freire ser importante é que esse trabalho não se posiciona sem mudanças. Esse trabalho não é um *texto para*, mas *contra* o monumentalismo cultural; é um texto que oferece por si diferentes leituras, audiências e contextos. Além disso, o trabalho de Freire tem que ser lido em sua totalidade para ganhar o senso de como esse trabalho tem se engajado na era pós-colonial. O trabalho de Freire não pode ser separado de sua história ou de seu autor, mas também não pode ser reduzido às especificidades de intenções ou de localização histórica. Talvez o poder e a intensidade do trabalho de Freire devam ser encontrados aqui na tensão, na poesia e na política que faz desse trabalho um projeto para atravessadores de fronteiras, aqueles/aquelas que lêem

a história como uma forma de reconstruir o poder e a identidade através da reescritura desse espaço e dessa prática de resistência cultural e política. O trabalho de Freire representa uma fronteira textual na qual a poesia desliza na política e a solidariedade torna-se uma música porque o presente começou no passado enquanto espera para ser ouvido no futuro.

Notas

- 1 Este capítulo deriva de um capítulo em Henry A. Giroux e Donaldo Macedo, *Paulo Freire: History, Pedagogy, and Struggle* (University of Minnesota Press, no prelo).
- 2 Caren Kaplan, "Deterritorializations: the rewriting of home and exile in Western feminist discourse", *Cultural Critique*, 6 (Spring, 1987), p. 191.
- 3 Uma excelente análise deste problema entre os seguidores de Freire pode ser encontrada em Gail Stygall, "Teaching Freire in North America", *Journal of Teaching Writing* (1988), p. 113-125.
- 4 Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West*. New York: Routledge, 1990, p. 158.
- 5 Joan Borsa, "Towards a politics of location", *Canadian Women Studies* (Spring, 1990), p. 36.
- 6 Ernesto Laclau citado em: *Strategies Collective*, "Building a new left: an interview with Ernesto Laclau", *Strategies*, 1 (1988), p. 12.
- 7 *Strategies Collective*, "Building a new left", p. 27.
- 8 Meu uso do termo exílio e "desabrigado" tem sido profundamente influenciado pelos seguintes artigos: Carol Becker, "Imaginative geography", School of the Art Institute of Chicago, artigo não publicado, 1991, 12 páginas; Abdul JanMohammed, "Wordlines-without world, homelessness-as-home: toward a definition of border intellectual", University of California, Berkeley, artigo não publicado, 34 páginas; Edward Said, "Reflections on exile" In Russell Ferguson, Martha Gever, Trinh T. Minh-ha e Cornel West (Eds.) *Out There: Marginalization and Contemporary Cultures*. New York: New Museum of Contemporary Art e MIT Press, 1990; Bidy Martin e Chandra Talpade Mohanty, "Feminist politics: what's home got to do with it?" In Teresa de Lauretis (Ed.) *Feminist Studies/Critical Studies*, Bloomington: Indiana University Press, 1986; Kaplan, "Deterritorializations", p. 187-198; veja também artigos seletos em bell hooks, *Talking Back*, Boston: South End Press, 1989; e bell hooks *Yearning*, Boston: South End Press, 1990.
- 9 JanMohamed, "Worldlines-without world, homelessness-as-home", p. 27.
- 10 Tomei este termo de JanMohamed.
- 11 Benita Parry, "Problems in current theories of colonial discourse", *The Oxford Literary Review*, 9 (1987), p. 28.
- 12 Veja, por exemplo, Paulo Freire, *The Politics of Education* (New York: Bergin & Garvey, 1985); Paulo Freire e Donaldo Macedo, *Literacy: Reading the Word and the World* (New York: Bergin & Garvey, 1987); Paulo Freire e Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation* (London, MacMillan, 1987); Myles Horton e Paulo Freire, *We Make the Road by Walking: Conversations in Education* (Philadelphia, Temple University Press, 1990).
- 13 Paulo Freire e Antonio Faundez, *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation* (New York, Continuum, 1989), p. 13.

- 14 Adorno citado em Said, "Reflections on exile", p. 365.
- 15 Martin e Mohanty, "Feminist politics", p. 197.
- 16 Becker, "Imaginative geography", p.1.
- 17 JanMohamed, "Worldlines-without world, homelessness-as-home", p. 10.
- 18 Said, "Reflections on exile", p. 365.
- 19 JanMohamed, "Worldlines-without world, homelessness-as-home", p. 3.
- 20 Edward Said, *Orientalism* (New York, Vintage Books, 1979).
- 21 N.T.: Comodidade no sentido marxista; comodidade como algo a ser adquirido.
- 22 Cornel West, "Decentering Europe: A memorial lecture for James Snead", *Critical Inquiry* 33 (1), 1991, p. 4.
- 23 Robert Young, *White Mythologies: Writing History and the West* (New York, Routledge, 1990), p. viii.
- 24 Para uma excelente discussão dessas questões como elas estão especificamente relacionadas à teoria pós-colonial, veja Parry, "Problems in current theories of colonial discourse", p. 27-58; Abdul JanMohamed, *Manichean Aesthetics: The Politics of Literature in Colonial Africa* (Amherst, University of Massachusetts Press, 1983); Gayatri C. Spivak, *The Post-Colonial Critic: Interviews, Strategies, Dialogues*, ed. Sarah Harasym (New York, Routledge, 1990). As formas pelas quais as posições binárias podem apanhar em armadilha um autor/uma autora particular nos argumentos mais superficiais podem ser vistas num recente trabalho de Patti Lather. O que é muito incomum nesse texto é que sua chamada para a abertura, para a parcialidade e para as múltiplas perspectivas está pessimamente fundamentada pelos binarismos que estruturam seus argumentos. Veja Patti Lather, *Getting Smart* (New York, Routledge, 1991).
- 25 Spivak, *The Post-Colonial Critic*, p. 42.
- 26 Essa posição é explorada em Helen Tiffin, "Post-Colonialism, Post-Modernism and the Rehabilitation of Post-Colonial History", *Journal of Commonwealth Literature* 23(1), 1988, p. 169-181; Helen Tiffin, "Post-Colonial Literatures and Counter-Discourse", *Kunapipi* 9(1), 1987, p. 17-34.
- 27 Young, *White Mythologies*, p. 119.
- 28 Linda Hutcheon, "Circling the downspout of empire". In Ian Adam e Helen Tiffin (eds.) *Past the Last Post* (Calgary, Canada, University of Calgary Press, 1990), p. 176.
- 29 Eu exploro essa noção em Henry A. Giroux, *Border Crossings: Cultural Workers and the Politics of Education* (New York, Routledge, 1992).

10

Um Diálogo com Paulo Freire

Paulo Freire e Donalddo Macedo

Os autores que colaboraram neste livro levantaram questões importantes e pertinentes que necessitam ser rigorosa e cuidadosamente tratadas. Para tanto, significaria escrever um ou dois livros a mais para se fazer justiça à complexidade dos problemas delineados por esses/essas autores/autoras. Obviamente, não seremos capazes de enfrentar tamanha tarefa ambiciosa devido às delimitações de tempo e espaço. O que gostaríamos de fazer é retomar o questionamento existente da pedagogia freireana com relação ao seu tratamento de gênero.

MACEDO: Alguns/algumas educadores/educadoras, particularmente as feministas norte-americanas, argumentam que seu trabalho tende a universalizar a opressão enquanto ignora as especificidades de posições diversas e contraditórias que caracterizam os grupos subordinados juntamente às linhas de cultura, etnia, linguagem, raça e gênero. Em particular, algumas feministas apontam que sua falha para escrever essas especificidades históricas revelam "deficiências que emergem numa tentativa de estabelecer uma pedagogia que assume uma experiência universal e objetivos abstratos" (Weiler, no prelo, p. 11). Weiler argumenta que "tal como a pedagogia freireana, a pedagogia feminista é fundamentada numa visão de mudança social. E, tal como a pedagogia freireana, a pedagogia feminista reside em reivindicações verdadeiras da primazia da experiência e consciência, que são fundamentadas em movimentos de mudança historicamente situados" (p. xx). Ela também afirma que algumas críticas feministas sentem, por exemplo, que você tem falhado em "tratar as várias formas de poder defendidas por professores dependendo de suas raças, gêneros e dos ambientes históricos e institucionais nos quais trabalham" (p. 18).

Paulo, você tem compartilhado comigo em várias conversas que, desde a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, você recebe periodicamente cartas de algumas feministas as quais afirmam que, embora seus livros e suas teorias lidem com a opressão e a necessidade de transformação social para terminar com formas de dominação, você tende a relegar essa questão do gênero a uma posição inferior. Algumas dessas feministas apontam que você não apenas dá menor importância à questão do gênero como também à própria linguagem que você utiliza, principalmente em *Pedagogia do Oprimido*, que é sexista por natureza. Elas também apontam que seus objetivos para libertação e transformação política e social são implantadas em universalizações que, de certo modo, negam igualmente sua posição de privilégio como um homem intelectual e a especificidade de experiências que caracterizam conflitos entre grupos oprimidos em geral. Isso significa que, ao teorizar sobre opressão como verdade universal, você falha em apreciar diferentes localizações históricas de opressão. Por exemplo, um homem negro, embora oprimido, ainda aproveita uma posição privilegiada *vis-a-vis* uma mulher negra. Por essa razão, você precisa levar em consideração que esses diferentes níveis de opressão necessitam uma análise específica com um foco diferente, que chame a atenção para uma pedagogia diferente. Uma pedagogia feminista emancipatória deve também, como Gary Olson argumenta,

rejeitar o tipo de feminismo popular defendido principalmente por mulheres brancas ocidentais — o tipo que aponta o patriarcado como a principal forma de dominação enquanto ignora raça e classe; o tipo que coloca relações de gênero numa relação simplista e binária nós/ eles. Tal modernista, totalizando o conceito de relações de poder de gênero, não está de acordo com o tipo de pós-estruturalismo defendido especialmente por mulheres negras, lésbicas e mulheres pobres da classe de trabalhadores e que tenta desafiar o essencialismo, separatismo e etnocentrismo, que têm sido expressos na teoria feminista ao longo de várias décadas.

(Olson, 1992)

Você pode comentar essas questões?

FREIRE: Acredito que a questão que as feministas nos Estados Unidos levantam, que se relaciona com meu tratamento de gênero em *Pedagogia do Oprimido* não é apenas válida, mas muito acurada. Dada a seriedade e a complexidade da questão de gênero, isso merece reflexão em conjunção com uma rigorosa análise com relação ao fenômeno de opressão. Isso também requer novas práticas pedagógicas, para que se alcance o sonho da luta para libertação e a vitória sobre todas as formas de opressão.

Muito cedo, em minha juventude, comecei a sentir a dor de opressão no meu país. Senti todas as formas de expressões discriminatórias, da opressão racial

mais vulgar ao furto criminal que caracteriza a apropriação inconsciente dos recursos nacionais; da classe arruinada pelas regras da elite à discriminação de gênero. Desde o tempo em que eu era tocado por práticas discriminatórias que eram parte integrante da paisagem social na qual eu fui socializado, eu ficava aborrecido. Por exemplo, quando um empregado negro era ofendido verbalmente pelas normas do discurso da classe branca — um discurso que muitas vezes refletia violência psicológica enquanto classificava os negros como sub-humanos, quase criaturas animais. De fato, é seguro dizer que, em alguns casos, animais domésticos recebiam melhor tratamento pela sociedade do que os desprotegidos, subordinados negros.

Foi durante a carreira dos meus 20 anos que a violência verbal contra os negros alertou minha consciência a um nível que eu comecei não apenas a compreender que a sociedade brasileira era profundamente racista e injusta, mas essa injustiça provocou em mim um senso de revolta e desgosto. Essa compreensão, que começou a ter raízes, como eu disse, durante meus vinte anos, radicalizou-me para que eu tomasse um posição muito crítica contra todas as formas de discriminação e expressões de opressão, incluindo a posição opressiva a que as mulheres brasileiras, particularmente as mulheres negras, tinham sido relegadas; mas, para ser honesto, naquela época eu era inicialmente golpeado e atingido pela opressão racial e de classe. Sendo um produto da região nordeste brasileira, uma sociedade patriarcal e machista, também tornei-me, nos meus anos iniciais de desenvolvimento, uma vítima de um contexto cultural que discriminava sistematicamente as mulheres. Digo que era vítima porque, inserido nesse contexto de sexismo, minhas sensibilidades contra opressão eram mais predominantes com as linhas de classe e de raça. É precisamente através da raiva que a opressão de classe e de raça produz em mim, que eu comecei a abrir meu olhos mais nitidamente em direção à subordinação total das mulheres nesse ambiente cultural altamente patriarcal que é o nordeste do Brasil.

É com grande satisfação que eu admito que meu engajamento com movimentos feministas possibilitaram-me tomar um foco mais acurado das questões de gênero. Por isso, estou em débito com as feministas norte-americanas, que chamaram minha atenção por diversas ocasiões para a discriminação de gênero. Foi durante os anos 70, após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, que comecei a refletir mais profundamente e a aprender mais sistematicamente sobre o trabalho das feministas. Após a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, recebi cartas das feministas norte-americanas criticando minha linguagem sexista. De fato, recebi há pouco tempo atrás uma carta de uma jovem mulher que recentemente leu, pela primeira vez, *Pedagogia do Oprimido*, criticando minha linguagem machista. Essa carta foi muito insultante e até um pouco vulgar, mas eu não estava chateado com isso. Não estava chateado pela carta que ela escreveu porque, certamente, ela leu *Pedagogia do Oprimido* para apenas avaliar minha linguagem, como se o livro tivesse sido escrito no ano passado; isto é, ela não contextualizou *Pedagogia do Oprimido* em

seu contexto histórico; mas não me interprete mal: Não estou me desculpando pela linguagem sexista desse livro. Estou apenas esclarecendo que, durante meus anos de formação, eu não escapei dos poderes envolventes de uma cultura altamente sexista no meu país. No entanto, desde a publicação de *Pedagogia do Oprimido*, tenho tentado remover de minha linguagem todas essas características que são degradantes para as mulheres. Tenho insistido para que meus tradutores da língua inglesa prestem muito atenção e apresentem meu trabalho num inglês não-sexista. Se essa mulher jovem pudesse ler, por exemplo, *A Política da Educação* que você, Donald, traduziu — você lembra minha insistência sobre evitar linguagem sexista — e *Literacy: Reading the Word and the World*, do qual nós fomos co-autores, ela veria uma diferença marcante na linguagem utilizada.

Vamos agora nos voltar para a questão central do sexismo. Durante os anos 70, quando comecei a aprender com as feministas, principalmente com as feministas norte-americanas, devo dizer que eu era, naquela época, mais influenciado pela análise marxista, particularmente pela análise de classe. Quando escrevi *Pedagogia do Oprimido*, estava muito influenciado pela análise de classe de Marx e, dada a cruel opressão de classe que caracterizou meus anos de desenvolvimento no nordeste do Brasil, minha maior preocupação era, portanto, a opressão de classe. É irônico o fato de alguns marxistas terem me criticado por não ter prestado atenção suficiente à análise de classe social. Em *Pedagogia do Oprimido*, se minha memória não falha, fiz aproximadamente 33 referências à análise de classe social.

Foi exatamente minha preocupação com o processo de transformação do mundo, no qual incluo obviamente a luta das mulheres, a reivindicação das mulheres, que me levou a focalizar o que acredito ser a questão central de classe. Eu acreditei que a palavra *transformação* implicava num interesse em classe maior do que o individual ou o interesse sexual. Em outras palavras, a libertação deveria ter lugar para homens e mulheres e não apenas para homens ou para mulheres ou para as pessoas negras e de linhas étnicas.

MACEDO: Paulo, mas aqui reside o problema de generalizar opressão e libertação. Em outras palavras, uma pessoa teria que identificar a especificidade e a localização de opressão inseridas num momento histórico. Você deve perceber que tanto mulheres negras quanto homens negros são oprimidas/oprimidos pela classe branca, mas dentro dessa estrutura opressiva, a posição do homem negro difere em certo ponto da posição da mulher negra; isto é, a mulher negra experimenta não apenas o racismo branco, mas também o domínio masculino.

FREIRE: Mas não discordo dessa posição.

MACEDO: Sim, mas a crítica contra seu trabalho, particularmente sua posição no que se refere ao gênero em *Pedagogia do Oprimido*, levanta a questão de que você universaliza a opressão sem levar em conta a multiplicidade de experiências opressivas que caracterizaram as histórias vividas pelos indivíduos juntamen-

te com raça, gênero, etnia e linhas religiosas. Por essa razão, a pedagogia crítica precisa tratar dessas especificidades de opressão tanto quanto criar as estruturas pedagógicas necessárias para libertação. Você não pode assumir que, erradicando-se o racismo, as mulheres negras vão terminar automaticamente ou magicamente com a opressão masculina. O triste fato que se mantém é que as posições assimétricas de poder, das quais a mulher negra é relegada por seu companheiro masculino, não são de forma alguma afetadas pelo apagamento das estruturas raciais.

FREIRE: Sem evitar a questão de gênero, devo dizer que os leitores/as leitoras têm alguma responsabilidade em colocar meu trabalho inserido nesse contexto histórico e cultural; isto é, a pessoa lendo *Pedagogia do Oprimido* como se tivesse sido escrito ontem, de alguma forma descarta a historicidade do livro. O que eu acho absurdo é ler um livro como *Pedagogia do Oprimido* e criticá-lo porque o autor não tratou de todos os temas de opressão potencial de forma igualitária. Acredito que o que uma pessoa precisa fazer é apreciar a contribuição do trabalho inserido em seu contexto histórico. Que eu não estava consciente das questões de gênero quando escrevi *Pedagogia do Oprimido* é um fato absoluto. É igualmente um fato absoluto que a base do conhecimento com respeito à opressão de gênero que nós temos hoje — graças ao trabalho das feministas — não estava disponível para mim ou não estava disponível para muitas mulheres. Eu sinto que, se eu fosse escrever *Pedagogia do Oprimido* hoje e ignorasse o imenso mundo de informação relacionado à discriminação sexual e o nível de consciência relacionado ao sexismo que homens e mulheres têm hoje, algumas das críticas levantadas para *Pedagogia do Oprimido* seriam não apenas válidas, mas seriam também necessárias. O que eu gostaria de pensar é que, sem querer universalizar a opressão, eu fiz algumas contribuições positivas para a compreensão de estruturas opressivas e que essa compreensão também contribuiu para a luta de todas as mulheres em suas válidas questões por igualdade e libertação.

Acredito que, sem dúvida, há especificidades na opressão. Isso é interessante. Por exemplo, outro dia eu estava fazendo referência à prefeita* de São Paulo, uma mulher extraordinária que também é da região Nordeste do Brasil. Numa entrevista dada por ela à televisão, recentemente, disse: "Ser mulher no Brasil é muito difícil. Ser uma mulher prefeita de São Paulo é algo ainda mais difícil, particularmente se essa mulher for da região Nordeste do Brasil"; isto é, ela é primeiramente discriminada contra sua condição como mulher e, em segundo lugar, por sua posição de mulher da região Nordeste. Depois, ela complementou: "Minha dificuldade como prefeita seria correspondentemente pior se eu fosse negra e agricultora".

* N. de T.: Luiza Erundina pertence ao Partido dos Trabalhadores (PT) e foi eleita Prefeita de São Paulo em 1991.

MACEDO: Esse exemplo que você acaba de citar resgata o espírito da crítica levantada contra seu trabalho. Isso é o mesmo que dizer que existe uma estrutura hierárquica de opressão que vai do fato de ser uma mulher branca de classe média até a uma mulher negra de classe baixa ou uma agricultora.

FREIRE: Exatamente, não discordo.

MACEDO: Você deve apreciar o fato de que, como um homem da região Nordeste do Brasil, você experimentou menos discriminação do que a atual prefeita experimentou em sua capacidade como mulher de sua região. Sua posição masculina privilegia você a certas aceitações sociais que são negadas a ela.

FREIRE: Como eu disse, não discordo dessa posição. No entanto, deixe-me perguntar o seguinte: Em quais sentidos essas especificidades alteram a análise de opressão e suas relações em *Pedagogia do Oprimido*?

MACEDO: Não estou certo de que essas críticas requeiram que as especificidades de opressão alterem sua análise de opressão e suas relações. O que nós precisamos fazer é compreender o fato de que as diferentes localizações históricas de opressão necessitam de uma análise específica com um foco diferente e único que também busque uma pedagogia diferente.

FREIRE: Se você considera homens e mulheres da região Nordeste do Brasil, é evidente que eles/elas são mais discriminados do que homens e mulheres de São Paulo. Uma mulher de São Paulo tem uma condição mais privilegiada do que uma mulher do nordeste. Para mim, um dos problemas táticos fundamentais na luta pela transformação é ver como, mesmo numa visão das diferenças, os oprimidos assumem suas posições como oprimidos e juntam suas forças para efetivamente e, com sucesso, enfrentar seu maior inimigo. O que eu quero dizer é que nós precisamos criar estruturas de luta coletiva, nas quais as mulheres do nordeste, que são mais discriminadas, aprendam a unir forças com as mulheres menos discriminadas de São Paulo, numa luta coletiva contra a maior opressão produzida contra todas as mulheres. Precisamos compreender a extensão para a qual o homem oprimido do nordeste também irá aprender a unir forças com as mulheres da mesma região, para lutarem em favor da erradicação de todas essas estruturas sócio-políticas que têm relegado tanto homens quanto mulheres a uma posição altamente discriminatória.

MACEDO: As forças unidas poderiam existir apenas quando as mulheres do nordeste não tivessem mais experiência de subordinação em relação aos homens nos seus ambientes sociais e culturais.

FREIRE: Para mim, a prática pedagógica correta para as feministas é compreender os diferentes níveis de opressão masculina e, ao mesmo tempo, criar estruturas pedagógicas nas quais os homens irão confrontar suas posições opressivas. Acredito que não é suficiente para as mulheres libertarem-se da opressão dos homens, que são, por sua vez, oprimidos pela sociedade como um todo, mas

que juntos movam-se simultaneamente para cortar as correntes de opressão. Obviamente, homens precisam e mulheres oprimidas necessitam compreender suas diferentes posições nas estruturas opressivas para que, juntos, eles possam desenvolver estratégias efetivas e deixem de ser oprimidos.

Isso pode ser motivo pelo qual algumas pessoas acusem-me de ingênuo. Não acredito que eu esteja sendo ingênuo. Eu acho que, quando possível, os pessimistas necessitam retificar o comportamento sexista de homens que são também oprimidos, fazendo com que eles assumam suas posições como oprimidos no processo e, portanto, esses homens também reconhecerão seus papéis como opressores de mulheres. E, em contrapartida, esses homens oprimidos, por manterem certa coerência em sua luta de libertação, terão que renunciar aos seus papéis de opressores de mulheres. Acredito que, através desse processo, a luta pela libertação envolverá uma guerra coletiva contra toda forma de opressão. Se as mulheres oprimidas escolhem lutar exclusivamente contra homens oprimidos, quando os dois grupos estão na categoria de oprimidos, talvez elas quebrem as relações opressor-oprimido específicas de homens e mulheres. Se isso for feito, a luta será apenas parcial e, talvez, taticamente incorreta.

É por essa razão que um dia, quando eu estava na Universidade de Londres, durante os anos 70, uma pessoa levantou a questão de gênero num debate para o qual eu dei uma resposta que chocou. Repeti essa mesma resposta anos depois no Brasil, onde choquei incrivelmente os egos machos que predominam em meu país. Eu disse: "Eu sou muito mulher". Quer dizer, essa afirmação não era sexual, mas era uma afirmação eminentemente política. O que eu gostaria de tornar muito claro, mesmo quando minhas amigas feministas não concordam, é que o conceito de luta de gênero é política, e não sexual. Não quero ter uma relação antagônica com as mulheres, mas é possível que eu precise ser reprimido por mulheres. Se esse for o caso, mereço e aceito isso. Eu reconheço as diferenças sexuais que colocam tanto homens quanto mulheres em localizações opressivas, mas para mim a questão fundamental é a visão política de sexo e não a visão sexista de sexo. O que está em questão é a libertação e a criação de estruturas libertadoras, a principal questão tanto para homens quanto para mulheres.

MACEDO: Mas, Paulo, você deve reconhecer que há vários níveis de libertação.

FREIRE: Exatamente. Esses níveis requerem diferentes táticas. Na vida, você não estará apto a atingir muito sem estabelecer táticas com o olho em direção a estratégias. Para mim o problema é o seguinte: Qual é a estratégia da luta do oprimido? É a utopia da liberdade que serve de corrente de opressão. Esse deveria ser o sonho da luta para libertação que nunca atinge a plenitude. Em outras palavras, quando você atinge alguma liberdade, você descobre, no processo, que você precisa de mais libertação. Depois, minha estratégia básica teria que ser essa utopia de liberdade, que envolve criatividade, riscos, compaixão, comprometimento político, etc.

MACEDO: Mas utopia não deveria desvalorizar as especificidades de opressão.

FREIRE: Obviamente. De fato, em certos momentos, essas diferenças terão que decretar táticas que talvez possam mesmo parecer nem tão libertadoras. Por exemplo, deixe-me contar como reconheci essas diferenças. Lembro-me que, nos anos 70, eu estava num seminário sobre o direito que as mulheres têm, em suas lutas iniciais, de não aceitar a presença de homens durante seus debates. E por que essa tática? É precisamente por causa dessas especificidades; isto é, na luta inicial de um grupo de mulheres, para consolidarem-se como um movimento, a presença de homens não deveria ser permitida, precisamente por causa da ideologia machista que caracteriza a maioria das sociedades e que dá aos homens, no mínimo, o ar sarcástico e irônico com relação à posição das mulheres.

MACEDO: Não esqueça o privilégio de poder do qual os homens gostam.

FREIRE: Sim. Precisamente. Por essa razão, elas deveriam proibir a presença de homens em seus debates iniciais. No entanto, conforme o movimento se desenvolvesse e, no processo de uma reflexão crítica, elas deveriam incorporar também os homens na luta. Esse é o processo irrefutável de maturidade da luta.

Veja você, durante os anos 70, os movimentos feministas não criticaram o tratamento de gênero no meu trabalho, mas os movimentos feministas dos anos 90 estão sendo muito críticos. Por quê? Porque as feministas dos anos 90 estão vendo agora o que elas, provavelmente, não tinham consciência nos anos 70. Eu acredito que o que está errado é criticar um autor ou uma autora usando mecanismos que a história não havia dado a ele ou a ela. Eu escrevi *Pedagogia do Oprimido* há vinte anos.

Referências

- Freire, P. (1970) *Pedagogy of the Oppressed*. New York, Seabury Press.
 Freire, P. (1985) *The Politics of Education*. South Hadley, Massachusetts: Bergin & Garvey.
 Freire, P. e Macedo, D. (1987) *Literacy: Reading the Word and World*. South Hadley, e Massachusetts: Bergin & Garvey.
 Olson, G. (1992) "Postcolonial discourse and the border intellectual: Henry Giroux and the politics of hope", *Journal of Urban and Cultural Studies* 3.
 Weiler, K. (no prelo) "Freire and a feminist pedagogy of difference", in P. McLaren e C. Lankshear (eds.) *Conscientization and Resistance*. London and New York: Routledge.

Posfácio

Cornel West

Paulo Freire é o exemplo do intelectual orgânico de nosso tempo. Se Antonio Gramsci não tivesse criado o termo, teríamos que inventá-lo para descrever o caráter revolucionário e o conteúdo moral do trabalho de Paulo Freire. É seguro dizer que seu trabalho clássico, *Pedagogia do Oprimido*, foi um evento histórico mundial para teóricos e ativistas contra-hegemônicos na busca de ligar teoria a narrativas da liberdade humana. Essa derivação complexa conduziu Freire a colocar um prêmio no diálogo, a construção de novas subjetividades de história e a criação de novas possibilidades na história. Em contraste com a chamada de Hans-Georg Gadamer para a hermenêutica dialógica e a acusação de Richard Rorty para edificar a conservação, o projeto de Freire de diálogo democrático torna-se sensível às operações concretas de poder (dentro e fora da sala de aula) e fundamentada no processo doloroso, mas fortalecedor, de conscientização. Esse processo engloba um momento desmistificador crítico, no qual, estruturas de dominação são expostas e o engajamento político é imperativo. Essa fusão única de teoria social, violência moral e práxis política constitui um tipo de política pedagógica de conversão, em que objetos da história constituem-se a si mesmos como sujeitos ativos da história prontos para fazer a diferença na qualidade de suas vidas, quer individualmente quer coletivamente. A genialidade de Freire é explicar nesse texto, e exemplificar em sua vida, a dinâmica desse processo de como pessoas comuns podem e fazem história na forma como pensam, sentem, atuam e amam. Freire tem o talento distintivo de ser um teórico profundo que permanece "na base" — isto é, ele transforma o que é abstrato em concreto sem sacrificar as nuances e ele implementa essa forma concreta de ser-no-mundo com um fogo, que sopra e queima nossa existência para sermos livres.

Dessa forma, Freire adiciona um novo significado à famosa 11ª tese de Marx sobre Feuerbach, “os filósofos têm apenas interpretado o mundo de várias formas; o ponto, no entanto, é mudá-lo”. Este novo significado consiste em reformular a reflexão filosófica entre as pessoas subalternas nos ambientes de suas vidas diárias e de reconceber mudança como a criação de novas identidades coletivas e de novas possibilidades sociais na história contra as forças viciantes de desumanização. Paulo Freire desafia caminhar por onde até mesmo Marx recusou-se a caminhar — no terreno onde o amor revolucionário de lutar pelos seres humanos sustenta a fé uns nos outros e mantém a esperança viva dentro deles mesmos e na história.

Paulo

FREIRE

Poder, Desejo e Memórias
da Libertação

Peter McLaren

Peter Leonard

Moacir Gadotti

Por que devemos ler Paulo Freire? Em uma época obcecada pelo pós-modernismo e com a morte da subjetividade, qual a relevância da Política da Libertação freireana?

Paulo Freire é considerado um dos mais importantes educadores do séc. 20. Este volume apresenta uma análise exploratória e uma ampliação de suas idéias, formuladas por grandes conhecedores de sua vida e obra, como Moacir Gadotti, Peter McLaren, Peter Leonard, Carlos Alberto Torres, Tomaz Tadeu da Silva, Donaldo Macedo, Henry Giroux, para citar alguns. Inclui também uma entrevista de Freire.

Paulo Freire: poder, desejo e memórias da libertação oferece ao leitor a mais esclarecedora e sensível análise atualmente disponível a respeito de Paulo Freire.



Livros
para uma
melhor
qualidade
de vida

ARTMED

Visite nossa homepage:
<http://www.artmed.com.br>

ISBN 85-7307-427-2



9 788573 074277