
DO "PROBLEMA NACIONAL" ÀS CLASSES SOCIAIS

Considerações sobre a Pedagogia do Oprimido
e a Educação do Colonizador *

VANILDA PAIVA

Centro João XXIII, Rio de Janeiro

Entre nós, ninguém melhor que Paulo Freire chamou a atenção para o fato de que "cada época tem os seus temas".¹ Os temas que dão nome ao seminário não foram colocados juntos casualmente: a discussão sobre a opressão esteve, entre nós, umbilicalmente ligada à discussão sobre o colonialismo e o neocolonialismo. Isto ocorreu nos anos 50/60. No meu entender, os anos 70, se não separaram estes temas, certamente trouxeram um deslocamento no tratamento dos mesmos. Hoje, cada um deles, e eles tratados em conjunto, levantam problemas específicos, abordados de um modo que difere daquele dos anos 50/60. Tentarei explicar-me melhor:

A questão relativa à "educação do colonizador" foi levantada nos anos 50 em conexão com as lutas de libertação nacional travadas naquele período, especialmente no norte da África (em que pesem as referências aos casos do Vietnã e da Indonésia). O tema se impôs a partir das obras de Albert Memmi e de Franz Fanon, que receberam decidido apoio de Sartre, quem dedicou diversos textos ao livro do primeiro e prefaciou *Os condenados da terra*. Denunciava-se aí o colonialismo e o neocolonialismo em suas variadas manifestações. A condição para o saqueio contínuo não é somente (e, talvez, nem principalmente) a dominação pelas armas, a exploração que desagrega a economia local, organizando-a a seu favor. É também a formação de alianças locais e a preparação de um "indigenato de elite", em cuja testa, diz Sartre, os europeus gravam os princípios da cultura ocidental, a sua racionalidade, metendo-lhes nas bocas mordanças sonoras que os fazem emitir ecos daquilo que se apresenta na Europa como a verdade do colonizador. O intelectual colonizado faz sua a cultura do opressor; o colonizador penetra no colonizado.

* Contribuição aos debates da mesa redonda sobre o tema Pedagogia do Oprimido e Educação do Colonizador no I Seminário de Educação Brasileira, realizado em Campinas, São Paulo, entre 20 e 22 de novembro de 1978.

Mas não penetra apenas entre seus aliados e prepostos, penetra também nas massas, na medida em que, destruindo as bases da sua cultura, atingindo suas tradições e seus modos de vida, propaga o mito da sua superioridade buscando legitimar a dominação que exerce. Negando as qualidades da população local, o colonizador desumaniza o colonizado, mutila-o psicologicamente, fazendo-o aceitar como naturais as condições de exploração.² A agressividade gerada pela própria situação explode em lutas tribais; a afetividade mutilada se exprime e se esgota na dança e na possessão; a responsabilidade do colonizador se apaga pelo fatalismo e o potencial de luta do colonizado se desloca para o confronto com forças mágicas e sobrenaturais.³

Somente a guerra de libertação é capaz de destruir os mitos difundidos pelo colonizador e resolver as ambigüidades presentes nas respostas do colonizado, que oscilam entre o arrebatamento pelos seus valores e a revolta, a afirmação de si mesmo.⁴ Destruir tais mitos junto às massas exploradas através da própria guerra mostrou-se, porém, uma tarefa mais fácil que destruí-los junto àqueles que detinham privilégios na situação colonial. Mesmo assim, muitos foram os que ousaram querer falar por si mesmos, pregando a libertação do colonialismo, a independência nacional. E o discurso nacionalista serviu de suporte à resistência: a "Nação se põe em marcha" (Sartre) na medida em que o povo luta por conquistar sua dignidade, em que — pela resistência à opressão, pelo uso da violência — o homem colonizado recobra a sua humanidade perdida. A citação de Sartre mostra a força do nacionalismo em tal raciocínio: "Abater um europeu, diz ele, é matar dois coelhos com uma só cajadada, é suprimir ao mesmo tempo um opressor e um oprimido; restam um homem morto e um homem livre; o sobrevivente, pela primeira vez, sente um solo nacional (grifo de Sartre) sob a planta dos pés".⁵ Memmi, em 1957, afirmava igualmente que a luta assumia, necessariamente, um aspecto nacional e nacionalista,⁶ enquanto que Fanon, em 1959, considerava como a problemática fundamental a "conversão do povo subdesenvolvido em nação".⁷ Em seu livro de 1961, Fanon já afirma que "o nacionalismo se desagrega com a independência", tornando-se necessário passar da consciência nacional à consciência política e social,⁸ embora possamos observar que, na verdade, o "problema nacional" permeia toda a sua obra.

A questão da "educação do colonizador" nasce no bojo da discussão sobre as guerras de libertação. A colonização não desfigura apenas o colonizado; ela aleija psicologicamente também o colonizador. Se o primeiro se liberta através da sua luta, ao pôr fim ao co-

lonialismo ele liberta e ensina também o colonizador. Não é apenas o colonizado que deve superar em si o colonizador, recuperando ou forjando a sua identidade; também o colonizador recupera a sua humanidade se são suprimidas as condições que possibilitavam o ser colonizador. Segundo Memmi, era preciso "curar e preservar" o colonizador, eliminando o colonialismo.⁹ Abater o colonialismo era dar morte simultânea ao colonizado e ao colonizador, o que implicava na necessária reeducação de ambos, segundo Fanon.¹⁰ Já Sartre fala no papel educativo da denúncia do colonialismo ("meio de curar a Europa"). Mas educaria o colonizador primeira e fundamentalmente a violência do colonizado em busca da sua liberdade e, secundariamente, a extirpação, em cada europeu, "do colono que há em cada um de nós", pela prática do "strip-tease do nosso humanismo".¹¹

Ora, na medida em que toda esta literatura trabalhou com as categorias de colonizador/colonizado, opressor/oprimido, a contrapartida para a "educação do colonizador" (a "educação do opressor") é uma pedagogia do oprimido. É preciso que o colonizado, o oprimido, aprenda a liberar-se: a luta de libertação traz uma pedagogia implícita que se desvela na própria prática. Fanon foi pródigo nos exemplos que ofereceu. A questão da libertação feminina ao longo da luta argelina é um dos mais expressivos: a mulher argelina tira o véu, rejeita formas de opressão cultural sem rejeitar sua cultura como um todo, na medida em que isso se faz necessário dentro da luta.¹² Mas os africanos ficaram nos exemplos, sem sistematizar esta pedagogia nascida da luta.

Fanon e Memmi chegaram à América Latina, seja diretamente, seja pela mediação francesa. E nós oferecemos uma pedagogia do oprimido que é, apenas secundariamente, uma resposta às sugestões do nacionalismo africano. A pedagogia do oprimido latino-americano responde às condições de luta política do continente nos anos 50 e 60, nasce de uma realidade sócio-econômica determinada e diversa da do norte da África, e paga tributo às características da vida intelectual local do período. Quando afirmamos que algo que aparece já nos anos 70 é uma resposta a condições dos anos 50 e 60 é porque consideramos que *Educação como prática da liberdade* (e, antes dela, *Educação e atualidade brasileira*) são preâmbulos da *Pedagogia do oprimido*, vão desembocar nela dentro de um quadro teórico e ideológico que se altera mas não se rompe e que (e aí está a conexão com Fanon e Memmi), está bem próximo daquele que informou os trabalhos dos africanos empenhados na luta contra o colonialismo. Estas afirmações merecem maior esclarecimento.

Na América Latina falava-se e fala-se em emancipação nacional. Mas o quadro difere muito do quadro colonial africano. A independência formal dos países latino-americanos havia sido conquistada há mais de um século. A crise de 1929 e a segunda guerra mundial estimularam um processo de industrialização substitutiva de importações, provocando a diferenciação da estrutura produtiva desses países e a expansão de seu mercado interno, com suas conseqüências políticas e sociais. A queda da taxa de lucro dos capitais aplicados na reconstrução européia nos anos 50, com o conseqüente deslocamento de capitais para países como o nosso, acirrou a discussão sobre o papel dos capitais estrangeiros, sobre o neocolonialismo, sobre o imperialismo. O discurso nacionalista inseriu-se aí numa explicação da realidade, cujas coordenadas centrais foram dadas pelo pensamento cepalino e que se combinaram com influências várias, cristalizando-se entre nós, nos anos 50, na ideologia isebiana. A defesa de um desenvolvimento nacional capitalista, autônomo, auto-centrado, tinha como corolário a luta contra o neocolonialismo e o imperialismo (enquanto penetração do capital estrangeiro) e seus aliados. Uma interpretação dualista da realidade (considerada como dividida entre setores arcaicos e modernos) permitia ver aquela luta como se fora travada entre uma burguesia agrário-comercial, aliada aos interesses estrangeiros (interessada, portanto, na manutenção do subdesenvolvimento e da subordinação aos interesses estrangeiros), e uma burguesia industrial-urbana nacional e nacionalista, comprometida com um projeto de emancipação da nação através do desenvolvimento. A sociedade moderna, a nação, travava o combate com a sociedade arcaica, rural, a antinacão. Enquanto esta estava comprometida com o autoritarismo, com o totalitarismo, o projeto político daquela correspondia à democracia parlamentar, às liberdades burguesas. Estávamos igualmente diante de uma luta de libertação: o controle do aparelho do Estado pela burguesia moderna (a ser conquistado através de eleições) era a condição para a eliminação da dominação externa sobre o nosso aparelho produtivo. E porque tal conquista dependia do voto, precisávamos de uma pedagogia que libertasse o homem de uma visão ingênua da realidade e o conduzisse à consciência crítica da realidade nacional. Educar para tal crítica era educar para a liberdade. Ora, numa educação para a liberdade, que está voltada para a emancipação da dominação externa, está embutida a "educação do colonizador": ele se educa na medida em que aqueles que se tornam livres se recusam à exploração, em que — no caso concreto — expulsam o capital estrangeiro. Em tal quadro não se coloca a violência armada como pedagogia, tal como na África do Norte. Se se acredita que libertar-se dos grilhões impostos pelo capital estrangeiro é do interesse da burguesia industrial

nacional, basta a educação para o exercício do voto contra a "sociedade arcaica", contra a facção das classes dominantes cujos interesses seriam coincidentes com os interesses do capital externo, passando esta educação também pela superação dos mitos ligados a esta sociedade e sua sobrevivência na sociedade moderna.

O sucinto quadro que apresentamos acima é, evidentemente, incompleto. Serve apenas para mostrar que aquilo que consideramos como preâmbulo à pedagogia do oprimido está vinculado ao nacionalismo brasileiro da época. Deve-se ressaltar, no entanto, que tal pensamento educacional, e a pedagogia que lhe corresponde, aparecem na intersecção de uma formulação especialmente ambígua e cheia de contradições (que permitia, por isso mesmo, uma leitura radical) da ideologia isebiana (a formulação de Vieira Pinto) e do pensamento católico radical brasileiro do início dos anos 60. A passagem da "educação como prática da liberdade" à "pedagogia do oprimido" não significou apenas uma tentativa de revisão teórica pela incorporação de novas idéias e conceitos, mas também uma interpretação mais radical daquelas idéias que já estavam presentes e que se prendiam à influência dos autores que marcaram aquele período da vida intelectual brasileira: procedeu-se a uma leitura radical não apenas de Vieira Pinto mas também de Mannheim,¹³ de Jaspers e até mesmo das idéias propagadas por "Economia e humanismo" (Pe. Lebret). Mas, como já vimos anteriormente, não é preciso superar o nacionalismo para desembocar numa "pedagogia do oprimido", como nos mostra muito bem o exemplo africano. O discurso de Fanon, por exemplo, se coloca dentro de uma perspectiva nacionalista (embora ele esbraveje contra um certo tipo de nacionalismo não comprometido com as classes dominadas da sociedade) que, se por um lado comporta afirmações consideradas radicais (compromisso com as massas, confiança no povo, etc.), não vê com muita clareza o radical antagonismo entre as classes sociais. Assim, sua crítica à burguesia nacional centra-se no fato de que ela tem debilidades próprias de uma burguesia subdesenvolvida. O que ele espera dela é que ela se negue enquanto burguesia, deixe de ser "burguesa" e entre na "escola do povo", como se uma classe pudesse propor destruir-se enquanto classe, como se a burguesia pudesse negar-se a si mesma enquanto classe detentora do capital. Sua imprecisão moralista, dentro de tudo isso, centra-se sobre "sua traição ao papel a que estava destinada", por ter enveredado "no caminho horrível, porque antinacional, de uma burguesia... burguesa".¹⁴

O discurso da época é, portanto, um discurso cheio de contradições, imprecisões e ilusões. Dentro dele embute-se não a pedagogia do oprimido mas a sua justificação teórica. Mais que isso: pre-

tende-se dar (na África, depois da libertação nacional, e entre nós, nos anos 50/60) à "educação do colonizador" uma abrangência tal que ela ganhe atualidade nas sociedades formalmente independentes. Naturalmente que isto só pode ocorrer devido a sérias imprecisões teóricas. Se nos foi possível dar o exemplo de Fanon, que pretende uma burguesia que, comandada pela moral, pratica a autofagia, entre nós vamos encontrar — no final dos anos 60 — um exemplo muito claro num trabalho de Roland Corbisier — e nada tem de casual que ele seja um antigo membro do ISEB.

Roland Corbisier, ao prefaciá-lo em 1967 a edição brasileira do livro de Memmi, começa por afirmar que o colonialismo "assume (hoje) outras formas", sofre "metamorfoses superficiais". Esta afirmação não é gratuita: seu propósito é poder defini-lo como "consistindo essencialmente... na dominação e na exploração de grupos humanos, de classes sociais, ou de povos, uns pelos outros".¹⁵ Assim, tudo passa a ser abrangido pela categoria "colonialismo". É colonialismo a segregação racial, a marginalização do povo do processo eleitoral, a proscricção das lideranças populares etc., como ele mesmo afirma. A educação das classes dominantes converte-se, assim, também em "educação do colonizador". Chegamos agora onde pretendíamos no início da nossa conversa.

Quando dissemos que os dois temas são hoje tratados de forma diferente daquela dos anos 50 e 60, nos referíamos fundamentalmente ao fato de que este discurso, que enfatiza a dominação externa e utiliza as mesmas categorias com que a trata (e que não primam pela precisão) para pensar as relações entre as classes sociais e que não se coloca muitos problemas no que concerne à articulação entre esses dois níveis da análise, este é um discurso ultrapassado. Qual o sentido de usar a categoria "colonialismo" quando estamos pensando ao nível das relações de produção e das relações entre as classes sociais? Tal uso poderia dar atualidade, ao nível pedagógico, a uma "educação do colonizador". Mas não se trataria da educação das classes dominantes através da luta que lhes é movida por outras classes cujos interesses não podem ser conciliados? A crítica de Weyfort à teoria da dependência atinge precisamente o cerne da questão: tanto a "educação do colonizador" como a "pedagogia do oprimido" têm a sua origem num tipo de análise na qual o problemação¹⁶ (quando esta análise posterior aparece, porque afinal a frase central é o *problema nacional* e que, se as classes sociais não são deixadas de lado, é "o conceito de nação (que) opera como premissa de toda a análise posterior das classes e das relações de produção se refere a algo mais sofisticado como análise e também posterior e que é a teoria da dependência). Não vale a pena aqui dis-

cutir se o capitalismo teria ou não renunciado às formas tradicionais (nacionais) de expansão (embora eu, pessoalmente, creia bem colocada a questão em função do rumo que tomou a acumulação e seus mecanismos a nível mundial), simplesmente porque isso nada traria no que concerne ao nosso tema — pedagógico.

Se algo resta que possa ser tratado como "educação do colonizador" este algo não é a educação das classes dominantes, mas, apesar disso, se define a partir da luta travada entre as classes no interior de uma formação social concreta. Tomemos um exemplo que nos toca de perto. Cabe à comunidade acadêmica "educar" os *brazilianists*, recusando-se às interpretações que nos impõem a partir de um conhecimento superficial da nossa realidade, de um trabalho realizado "em moldes industriais", sem compromisso com a realidade tratada; recusando-se à oferta subserviente de dados para projetos de pesquisa que se montam à medida em que os interesses do capital centralizado, com origem predominante em tal ou qual país, penetram ou se aprofundam no país; atacando a leveza e a superficialidade com que se manifestam acadêmicos, cineastas, jornalistas etc. sobre a nossa realidade, para servir às classes dominantes, aos donos do capital, seja ele nacional ou internacional. É nossa tarefa fazer a crítica daqueles que, nos países desenvolvidos, dedicam-se a escrever livros "para nós", ou porque visam difundir aqui idéias comprometidas com os seus interesses, ou porque publicar num país subdesenvolvido exige, freqüentemente, um esforço menor — seja junto às editoras, seja no que concerne ao nível dos trabalhos. É também nossa tarefa rejeitar a interferência de acadêmicos estrangeiros que, aproveitando-se da situação política, interferem na nossa luta interna, substituindo-nos quando sobre alguns de nós se abate a perseguição política, oferecendo a sua força de trabalho qualificada (aceitando, de boa ou má fé, convites que incentivam o turismo acadêmico e facilitam a vida de pretendentes a títulos de pós-graduação no exterior, ou propondo-se diretamente para lugares determinados através dos serviços de intercâmbio acadêmico mantidos pelos diversos países) às graduações e pós-graduações, para cursos rápidos (mas que valem créditos) sobre assuntos que, com freqüência, parca conexão encontram com a nossa realidade. No Brasil temos diversos exemplos de tal prática que — no entanto — no Chile, após a queda de Allende, atingiu proporções alarmantes. Ainda na mesma área, cabe recusar-mo-nos a assimilar as idéias que eles nos querem impor quando vamos até eles (freqüentemente recrutados por eles) para nossas pós-graduações. Mas não se trata aqui de "nacionalizar" nossas mentes (como antes se dizia da burguesia: "nacionalizar seus interesses"). Quando assimilamos certas teorias, não somos con-

quistados por outra perspectiva nacional: aderimos a determinada perspectiva científica com implicações políticas, que se manifestam na nossa participação na confrontação das classes dentro da nossa sociedade. Mas a nossa capacidade ou a nossa possibilidade de nos opormos a eles não é determinada apenas pela consciência de alguns de nós. A contradição entre as classes dentro desta sociedade concreta, o nível e o rumo das lutas que aí se desenvolvem atravessam a educação e penetram a comunidade acadêmica: a dialética que nos empurra pedagogicamente (nos ensinando e nos tornando instrumento para a aprendizagem do próximo) só se entende dentro da dialética da história.

Devemos então nos perguntar agora: e a "pedagogia do oprimido"? Acaso não temos numa sociedade de classes opressores e oprimidos? Certamente. Se pensamos numa "pedagogia do oprimido" sem conexões tão íntimas com uma "educação do colonizador", se a vemos a partir de uma perspectiva interna a uma determinada formação social, ela tem plena atualidade. Mas, "deve-se chamar o pão de pão" (Gramsci). Cada um de nós, dependendo da sua situação no grupo, na família, na sociedade, pode desempenhar alternativamente o papel de opressor ou de oprimido. Por isso, se o nosso problema é a transformação da sociedade, de sua estrutura, tais conceitos precisam ganhar maior precisão: a "pedagogia do oprimido" é a pedagogia das classes dominadas, a pedagogia camponesa, a pedagogia operária, a pedagogia comprometida com a transformação profunda das estruturas sociais. Se a forma como ela começou a ser pensada por Freire tem a origem a que nos referimos, isto não significa que, por isso, seja menor o seu valor. Hoje, muitos são os pedagogos que reconhecem a importância de humanistas como Comenius, séculos atrás, vendo na sua obra momentos antecipatórios decisivos na elaboração de uma pedagogia dedicada à emancipação da classe trabalhadora.¹⁷ É como tal que devemos ver a "pedagogia do oprimido".

Freire continua sendo o grande pedagogo deste país, não apenas porque conseguiu sintetizar pedagogicamente o espírito de uma época, mas também porque abriu para nós, definitivamente, junto com outros que trabalharam em educação popular no mesmo período, o caminho para a reflexão e a prática sistemática da educação política das massas. A sua reflexão é o ponto de partida necessário para todos aqueles que hoje pretendem se dedicar ou efetivamente se dedicam a tal tarefa: a partir dela é que se poderá avançar teoricamente pensando uma situação que não é mais a dos anos 60 e que nos obriga a buscar novas estratégias de ação política e pedagógica. Tal como Comenius, cujo revolucionarismo prendia-se ao iluminismo

e ao movimento através do qual se deu a ascensão da burguesia, foi mais do que a expressão dos objetivos burgueses, também Freire — partindo do nacionalismo da época, tanto quanto do existencialismo e do culturalismo — vai além deles e aponta para direções fecundas na educação da classe trabalhadora. Em tantos anos de sofrimentos perdeu-se a forma de expressão apaixonada que permeia a obra de Freire (devemos dizer, talvez, infelizmente): o que se ganhou em rigor perdeu-se em espontaneidade e simplicidade. Mas na linguagem rebuscada e acadêmica de hoje nos vemos ainda diante dos mesmos problemas fundamentais: os mecanismos sociais da alienação, as necessidades objetivas e subjetivas do sistema de dominação, os problemas relativos a uma análise crítica das áreas de conflito, das motivações da aprendizagem e das estruturas formais da compreensão de si mesmo e da realidade pelo trabalhador, as estruturas de linguagem específicas de classe e a forma como influem sobre o conteúdo da educação, etc.¹⁸ Estas questões já estão, formuladas de outra maneira e numa linguagem até mesmo poética, na *Pedagogia do oprimido*.

Gostaria de terminar citando aqui Oscar Negt. Partindo do que temos, o que nos cabe e de que necessitamos como pedagogos é de uma interpretação da estrutura da sociedade de classes na qual vivemos, que nos permita entender as condições ligadas à ação que visa a transformação da consciência, de investigações empíricas sobre as condições (objetivas e subjetivas) de vida das classes, grupos e camadas sobre cuja experiência concreta se apóia o processo educativo no qual nos engajamos. Necessitamos, ainda, de uma teoria do movimento operário como meio de emancipação prática dos trabalhadores e que precisa encontrar a sua pedagogia: uma pedagogia que seja capaz de contribuir para transformar as formas pré-políticas de consciência de classe em ações conscientes de classe.¹⁹

NOTAS

1. Paulo FREIRE, *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1965, p. 44.
2. Albert MEMMI, *Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.
3. Franz FANON, *Os condenados da terra*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1968, p. 36-44.
4. Albert MEMMI, op. cit.
5. Jean-Paul SARTRE, Introdução ao livro de Franz Fanon, *Os condenados da terra*, p. 14.
6. Albert MEMMI, op. cit., p. 41.
7. Franz FANON, *Dialéctica de la liberación*. Libertad, Ediciones Pirata, 1974, p. 8.