

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

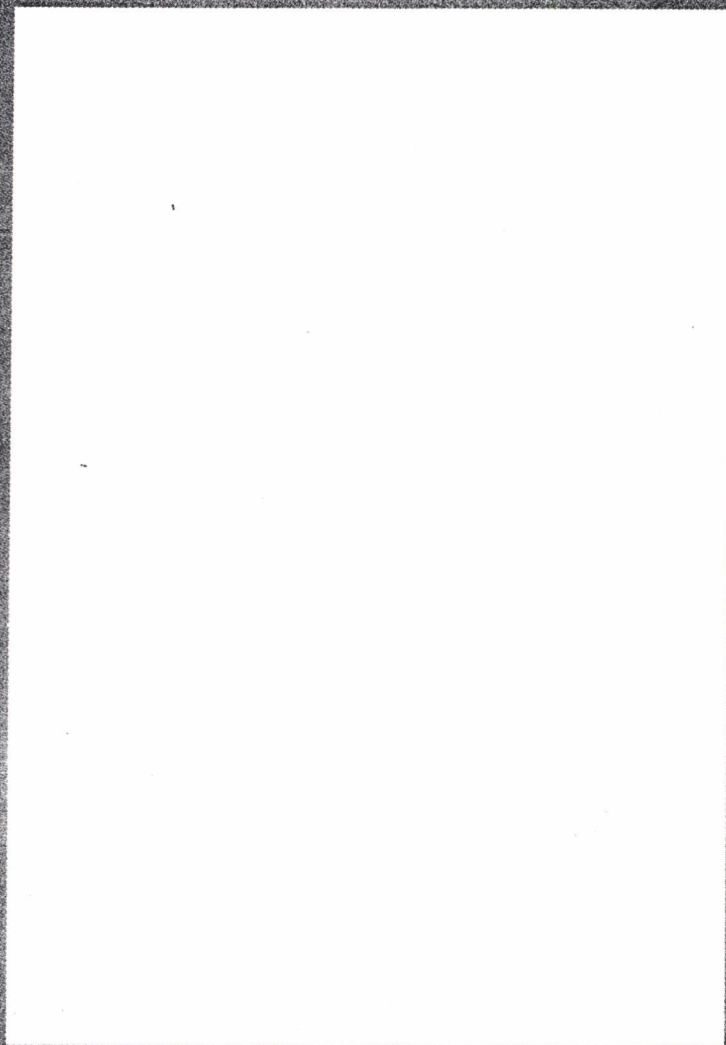
acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

INOVAÇÃO

DOSSIER BRANCO



INOVAÇÃO
VOL. 11, Nº 3
1998



RELEVÂNCIA UNIVERSAL DA OBRA DE PAULO FREIRE

JOÃO VIEGAS FERNANDES

**A LÍNGUA MÃE E OUTRAS FORMAS DE EXPRESSÃO:
UMA ACTIVIDADE DE ESCRITA CRIATIVA**

MARIA L. F. CABRAL DE SOUSA

DISCUTINDO O "ADMIRÁVEL MUNDO NOVO"

PEDRO ROCHA DOS REIS e MARIANA PEREIRA

**MANUAIS ESCOLARES:
QUE PAPÉIS PARA A ESCOLA DO SÉCULO XXI**

ANTÓNIO FRANCISCO CACHAPUZ e JOÃO FÉLIX PRAIA

**FILOSOFIA:
COM QUE OBJECTIVOS SE ENSINA E APRENDE?**

JOÃO BOAVIDA

**A FILOSOFIA NO ENSINO SECUNDÁRIO:
BASES DE UMA PROPOSTA DIDÁCTICA**

LUÍS FILIPE PAULO E LADEIRA

**DINAMIZAR A 'BIBLIOTECA DE TURMA'
COMO CONTRIBUTO PARA CONSTRUÇÃO
DO SUCESSO EDUCATIVO**

LINO MOREIRA DA SILVA

O ENSINO DE ENFERMAGEM EM PORTUGAL

TERESA ISALTINA GOMES CORREIA

O DIÁLOGO ENTRE EDUCAÇÃO E CULTURA:

**UMA TENTATIVA DE COMPREENSÃO DO PROCESSO DE
MUDANÇA ATRAVÉS DAS CATEGORIAS TEMPO E ESPAÇO**

JOSÉ DE SOUSA MIGUEL LOPES

**A UNIVERSIDADE NO SÉCULO XXI: PROJEÇÕES E
DESAFIOS**

ERNÂNI LAMPERT

**O TRABALHO PRÁTICO:
DA SUA CRÍTICA À SUA CONTRIBUIÇÃO PARA UMA
FUNDAMENTAÇÃO EPISTEMOLÓGICO-DIDÁCTICA**

JOÃO FÉLIX PRAIA e JORGE COELHO

**A CONTRIBUIÇÃO DA EDUCAÇÃO
PARA A FORMAÇÃO DA CIDADANIA**

REGINA MARIA TELES COUTINHO

PREÇO DE CAPA: 800\$00 (sem IVA)



EDITORIAL

A revista *Inovação* tem sabido promover e dar visibilidade a uma investigação educacional que se pretende útil para os decisores educativos – e nesta designação incluo desde o professor, na sala de aula, tomando decisões curriculares, ao produtor de materiais educativos que os reformula e adapta em função dos resultados que vai obtendo, ao Ministro que determina uma reforma do sistema educativo ou que tem que optar entre extinguir ou reconverter uma instituição...

Esta "utilidade" investigativa é, bem o sei, um conceito problemático – e os autores, maioritariamente oriundos do meio académico, têm, muitas vezes, resistências e dificuldades, quer na escolha de temas pertinentes para aquelas decisões, quer na passagem das conclusões duma investigação para as recomendações de acção. Mas é este aspecto que constitui a especificidade da *Inovação* face a outras revistas de investigação em Ciências da Educação e que dá sentido a esta forma de intervenção do IIE.

A organização de dossiers temáticos tem sido um meio de assegurar aquela pertinência. Os dossiers temáticos publicados em 1998 ("1º ciclo do ensino básico" e "capacitação dos alunos para a aprendizagem") são disso um bom exemplo.

No entanto, se os dossiers temáticos permitem à *Inovação* antecipar, ou acompanhar de muito perto, inovações introduzidas centralmente ou preocupações sociais evidentes ou ainda o trabalho orientado e persistente dum determinado centro de investigação, eles não permitem que se obtenha um retrato mais impressivo do que genericamente se pratica no domínio da investigação educacional em Portugal.

Por isso me parece que faz sentido publicar, anualmente ou de dois em dois anos, um número não temático que dê visibilidade a essa investigação "solta" que se vai fazendo e que é, no fundo, testemunho da criatividade científica neste domínio.

Acresce que os colaboradores deste "dossier branco" – na designação luminosa de Júlia Miguel, que assegura o Secretariado de Redacção da *Inovação* e que foi coordenadora editorial deste número – provêm não apenas de Portugal mas também do Brasil e de Moçambique. A *Inovação* gostaria de aumentar estes contributos e intercâmbios assim promovendo também a constituição de um espaço científico de Língua Portuguesa em Ciências da Educação.

In Memoriam

Paulo Freire, que é um dos grandes vultos da Educação deste século, faleceu em Maio de 1997.

Conheci-o em Genebra onde se refugiou a convite do Conselho Ecuménico das Igrejas durante a ditadura brasileira. Eu era então Assistente do *Institut de Psychologie et des Sciences de l'Education* e nessa condição organizei, com colegas, um seminário de pós-gra-

duação orientado por ele. Antes, como aluna, escolhera-o como tema da disciplina de História da Educação e, para que o professor, suíço, o aceitasse, traduzi-lhe inúmeros artigos para Francês. Já com ele em Genebra, uma longa entrevista que lhe fiz foi o trabalho apresentado num seminário de tema livre. Conheci-o por isso de perto e, coisa rara quando nos aproximamos de seres de excepção, nunca me desiluiu, nem profissional nem humanamente. Mas também percebi que não era na Genebra próspera e sofisticada do pós – Maio 68 que Paulo Freire se sentia bem nem nela que dava o seu melhor e sim no seu Nordeste brasileiro natal, no apoio às campanhas de alfabetização portuguesas ou, mais tarde, na orientação dos programas de educação de adultos nas recém-libertadas Angola e Guiné-Bissau.

A sua denúncia da "concepção bancária de Educação" é hoje mais actual do que nunca. Talvez por isso a *Harvard Educational Review* o tenha homenageado agora, voltando a publicar dois artigos seus editados há 30 anos e que permanecem impiedosamente actuais.

Agradeço ao João Viegas Fernandes o artigo que abre o número da *Inovação* e que constitui a nossa homenagem amiga e saudosa a Paulo Freire que reconheceu a voz dos oprimidos e defendeu o direito à educação, não como a transmissão dos saberes dos educados para os deseducados ou dos países "desenvolvidos" para os países "em vias de desenvolvimento", mas como um direito à comunicação intercultural e como prática da liberdade.

Maria Emília Brederode Santos

RELEVÂNCIA UNIVERSAL DA OBRA DE PAULO FREIRE

JOÃO VIEGAS FERNANDES

Universidade do Algarve

Paulo Freire foi/é o pedagogo contemporâneo, cuja produção teórica e acção prática, maior impacto teve/tem a nível mundial. Foi um dos raros intelectuais do terceiro mundo que conseguiu impôr a sua obra no primeiro mundo. A sua perspectiva construtivista, desenvolvimentista e socioculturalmente contextualizada, é uma original síntese elaborada a partir de contributos da Psicologia, da Sociologia, da Teoria Curricular, da Filosofia Marxista e do Humanismo Cristão, bem como de uma rica e diversificada reflexão sobre a prática em diversos contextos. É de salientar que a sua concepção dialógica da educação nutre um profundo respeito pelos saberes populares e articula de forma sistemática os desenvolvimentos cognitivo, afectivo e axiológico. Esta perspectiva, ao integrar os conhecimentos de várias disciplinas científicas (transdisciplinaridade), de paradigmas teóricos diversos (transparadigmática) e ao articular as diversas dimensões humanas (cognições, intuições, afectos e valores), não só contribui para a democratização do sucesso educativo e para a justiça social, mas também para o desenvolvimento de um novo paradigma científico – pós-moderno. A eficácia da sua proposta educacional tem sido comprovada não só ao nível da educação de adultos mas também da educação formal. Paulo Freire foi homenageado com o doutoramento *honoris causa* por mais de trinta universidades de vários continentes e publicou, nos seus últimos anos de vida, cinco novos livros cuja importância nunca será de mais salientar. Sendo a educação, sem sombra de dúvida, um factor imprescindível ao desenvolvimento de qualquer país, a obra de Paulo Freire é uma referência obrigatória.

"Qual a herança que posso deixar? Exactamente uma. Penso que poderá ser dito quando já não esteja no mundo: Paulo Freire foi um homem que amou. Ele não podia compreender a vida e a existência humana sem amor e sem a busca de conhecimento. Paulo Freire viveu, amou e tentou saber. Por isso mesmo, foi um ser constantemente curioso"

Paulo Freire, "A Educação na Cidade"

Paulo Freire, recentemente falecido⁽¹⁾, veio desenvolvendo, desde a década de sessenta, uma original concepção dialógica, problematizadora, conscientizadora e libertadora de educação, como alternativa à educação tradicional, baseada em pressupostos behavioristas que designou por *concepção bancária*. A educação tradicional transforma o/a educando/a (objecto da educação) numa mera "vasilha". O/a educando/a tem um papel passivo no processo de aprendizagem, limitando-se a memorizar e a armazenar os conhecimentos que o/a educador/a transmite através de aulas expositivas e narrativas. Desta forma, os/as educandos/as transformam-se em seres domesticados e alienados. A proposta educacional de Paulo Freire, quer a nível da *educação popular* e da *alfabetização de adultos*, quer ao da *escola pública, popular e democrática*, fundamenta-se em pressupostos simultaneamente construtivistas e socioculturalmente contextualizados. A *educação dialógica* pressupõe um diálogo,

mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes – educador/educando e educando/educador. Os/As alunos/as são sujeitos activos na construção do seu próprio saber, agentes criadores em busca permanente de novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligíveis. Esta perspectiva que se insere no âmbito das teorias críticas da educação pressupõe, ao nível do *método*, uma prática dialógica reflexiva e, ao nível dos *conteúdos*, que se parta da realidade conhecida dos/as educandos/as visando a sua superação.

Para que haja diálogo autêntico é necessário que o/a educador/a tenha consciência de que qualquer educando/a ignora certamente coisas que o/a educador/a conhece, mas, em contrapartida, sabe outras que o/a educador/a ignora. *Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais* (Freire, 1975: 116). São, para Paulo Freire, condições necessárias a esta prática dialógica que o/a educador/a ame o mundo, a vida e os outros seres humanos, bem como tenha fé nas capacidades dos/as educandos/as e humildade para respeitar a pluralidade e a diversidade de culturas e conhecimentos. Contudo, para que haja verdadeira educação, é necessário que o diálogo implique um pensar crítico. *O homem dialógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingénua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado... um desafio ao qual tem de responder* (Freire, 1975: 116). O papel do/a educador/a é ajudar os/as alunos/as a questionar a realidade, a problematizá-la, a desocultá-la através do desenvolvimento dos conhecimentos acerca dela e do espírito crítico. De facto, a verdadeira liberdade só é atingida quando o ser humano actua conscientemente sobre a realidade. Como referiu o grande sociólogo americano Wright Mills, *A liberdade é primeiro que tudo a oportunidade de formular escolhas disponíveis, argumentar acerca delas e, então, a oportunidade de escolher. É por isso que a liberdade não pode existir sem um aprofundado papel do conhecimento humano acerca dos assuntos humanos* (Wright Mills, 1959).

Devido à globalidade e à complexidade da obra de Paulo Freire é impossível inseri-lo numa corrente educacional. Contudo, pode situar-se no âmbito da teoria crítica (visa a transformação da realidade existente) e do paradigma radical⁽²⁾. O que faz a concepção educacional de Paulo Freire verdadeiramente radical (radical no sentido de visar a essência no processo de ensino-aprendizagem e de procurar uma profunda transformação social) é a articulação dialéctica entre os conteúdos relacionados com a existência dos/as educandos/as e o método dialógico problematizador. A educação dialogal, activa e crítica promove a descoberta da causalidade dos fenómenos e, como tal, a substituição de explicações mágicas, míticas ou ingénuas por princípios causais. O questionamento, a problematização e a desocultação da realidade faz-se, ao nível da prática educativa, através dum movimento do contexto concreto ao contexto teórico (onde adquire uma concepção mais precisa e alargada), voltando ao contexto concreto para experimentar novas formas de praxis (acções práticas teoricamente fundamentadas). Sendo a teoria indispensável à compreensão e à transformação do mundo é, para Paulo Freire, indicotimizável da prática, pelo que toda a reflexão teórica

tem, necessariamente, que conduzir a uma acção transformadora que designa por "práxis autêntica". A educação dialógica implica, pois, dois aspectos essenciais, complementares e interrelacionados – reflexão teórica sobre a prática e acção. *Enquanto fonte de conhecimento a prática não é, porém, a teoria de si mesma. É entregando-se constantemente à reflexão crítica sobre ela que a prática possibilita a sua teoria que, por sua vez, ilumina a nova prática* (Freire, 1978: 160).

Uma das grandes virtualidades da concepção de Paulo Freire consiste na articulação entre a teoria e a prática. *O que dá força às teorias de Paulo Freire é a sua vinculação estreita com a sua prática pedagógica* (Gadotti, 1991: 27). Esta pedagogia libertadora, comprometida com a transformação social inicia-se pela tomada de consciência da situação existencial e passa de imediato à práxis social. É esta articulação que promove a conscientização. *O esforço de conscientização, que se identifica com a própria acção cultural para a libertação, é o processo pelo qual, na relação sujeito-objecto (...) o sujeito se torne capaz de perceber em termos críticos a unidade dialéctica entre ele e o objecto. Por isto mesmo, repitamos não há cosncientização fora da praxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-acção* (Freire, 1977b: 18).

A grande eficácia daquilo que alguns, de uma forma simplista e reducionista, designam por «Método Paulo Freire», advém de uma concepção e prática educativa fundamentada numa teoria do conhecimento, bem como numa grande coerência entre os seus pressupostos social-construtivistas e a prática pedagógica. Esta eficácia ficou logo bem patente nas primeiras experiências de alfabetização realizadas, em 1962, na cidade de Angicos (Nordeste do Brasil) ... *onde 300 trabalhadores rurais foram alfabetizados em 45 dias* (Gadotti, 1991a: 32).

A existência de uma teoria do conhecimento com profundos fundamentos psicológicos construtivistas e sociológicos está bem evidente na citação seguinte: *Ninguém ensina o que não sabe. Mas também ninguém, numa perspectiva democrática, deveria ensinar o que sabe sem, de um lado, saber o que já sabem e em que nível sabem aqueles e aquelas a quem vai ensinar o que sabe. De outro, sem respeitar esse saber, parte do qual se acha implícito na leitura do mundo dos que vão aprender o que quem vai ensinar sabe (...) Para, que, porém, (...) quem sabe possa ensinar a quem não sabe é preciso que, primeiro, quem sabe saiba que não sabe tudo; segundo, que, quem não sabe, saiba que não ignora tudo. Sem esse saber dialéctico em torno do saber e da ignorância é impossível a quem sabe, numa perspectiva progressista, democrática, ensinar a quem não sabe (...) curiosidade inquieta de saber. Por essa curiosidade que só tem quem, sabendo que sabe, sabe que sabe pouco e que precisa e pode saber mais* (Freire, 1997a: 131 e 188-189).

A especialização e a fragmentação de conhecimentos nos paradigmas científico e educacional contemporâneos

A crescente especialização e fragmentação do conhecimento científico levou à fragmentação do universo teórico numa multiplicidade crescente de especialidades desligadas entre si.

A fragmentação artificial da realidade (natureza e sociedade), quer ao nível das ciências da natureza quer das ciências sociais, que durante muito tempo permitiu o progresso científico, passou a constituir na actualidade um entrave ao desenvolvimento dos conhecimentos científicos. Essa fragmentação da realidade foi causadora de erros científicos que provocaram desastres tecnológicos/ambientais e sociais graves.

As consequências negativas desta especialização já tinham sido salientadas por Ortega y Gasset. No livro "La Barbarie del Especialismo" (1970) designou os cientistas/especialistas de *sábios ignorantes*. Mais recentemente Sousa Santos (1987) chamou-lhes *ignorantes especializados*. Esta crescente especialização e fragmentação, em ruptura com o senso comum, tem vindo a ser acompanhada pela Escola através da compartimentação dos conteúdos programáticos disciplinares. Na Escola tradicional os currículos estão divididos por disciplinas pelo que a realidade que os/as alunos/as vivenciam é artificialmente compartimentada, fragmentada e consequentemente explicada numa forma abstracta. Bernstein (1980) designou esta fragmentação disciplinar por *currículo de colecção*. Os *currículos escolares hegemónicos* para além da sua fragmentação disciplinar caracterizam-se por serem monoculturais e unidimensionais. São *monoculturais* porque valorizam somente as competências cognitivas e linguísticas e os capitais culturais das classes médias e altas, urbanas e brancas. São *unidimensionais* porque valorizam somente a dimensão cognitiva e ignoram o desenvolvimento dos afectos e dos valores dos/as educandos/as. Sendo ainda de salientar que mesmo a nível cognitivo sobrestimam as inteligências lógico-matemática e linguística subestimando as restantes – espacial, musical, cinestésica, intrapessoal e interpessoal (Gardner, 1986).

Os *currículos hegemónicos* têm consequências a três níveis:

- Reproduzem o modelo científico moderno (Newtoniano) nas novas gerações de cientistas, quando por imperativo epistemológico, urge construir um novo paradigma científico pós moderno. No paradigma pós-moderno a fragmentação não é disciplinar mas temática (Sousa Santos, 1987).
- Reproduzem culturalmente e socialmente as desigualdades sociais existentes, porque ao privilegiarem o *código elaborado* fazem apelo a níveis de abstracção elevados. Colocam, deste modo, dificuldades de aprendizagem acrescidas aos/as alunos/as oriundos/as dos grupos sociais desfavorecidos (classes trabalhadoras, minorias raciais, étnicas e regionais) que em regra têm dificuldade em compreender conhecimentos abstractos. O processo de socialização familiar e comunitário típico destes grupos sociais exercita somente o *código restrito* (Bernstein, 1980) que lhes assegura a compreensão do concreto, do global. A exclusão escolar prematura destes grupos sociais contraria um pressuposto fundamental das sociedades democráticas – a democratização do sucesso escolar.
- Reproduzem a ideologia dominante nas sociedades industriais avançadas – *sociedades unidimensionais* (Marcuse, 1968). A não inteligibilidade das explicações abstractas reforça a alienação dos oprimidos em relação às suas condições reais de existência e dificulta a sua conscientização.

Paulo Freire, a inter/transdisciplinaridade e a integração de correntes teóricas diferentes no âmbito de cada ciência

A interdisciplinaridade curricular constitui um caminho para se chegar à transdisciplinaridade de forma a tornar possível a compreensão do meio natural e social em que os/as alunos/as se inserem – *currículo integrado* (Bernstein, 1980).

A interdisciplinaridade e a transdisciplinaridade (forma de integração e de globalização máxima) restituem ao objecto de estudo o sentido da sua concretude, de nexos entre o objecto científico e o objecto real e como tal constituem uma verdadeira exigência do acto pedagógico. Quando Paulo Freire foi Secretário Municipal da Educação em São Paulo uma das suas principais medidas foi o desenvolvimento de currículos inter-disciplinares – transcurricularidade (Gadotti, 1997). Paulo Freire sabia trabalhar com diferentes teorias de várias disciplinas ao mesmo tempo. Integrava conhecimentos de diversas ciências (psicologia, sociologia, teoria curricular, filosofia, antropologia/etnografia, economia, ciência política, epistemologia) e dentro de cada uma articulava elementos de várias correntes teóricas (fenomenologia, existencialismo, personalismo, humanismo, marxismo, teoria crítica, teologia da libertação). Leu e estudou autores tão diversos como Piaget, Vygotsky, John Dewey, Freinet, Wright Mills, Gramsci, Marcuse, Mannheim, Max Weber, Max Scheler, Pareto, Ortega y Gasset, Althusser, Habermas, Amílcar Cabral, Julius Nyerere, Ernesto (Che) Guevara, Fidel Castro.

Influências fundamentais⁽³⁾

As influências cristãs e marxistas na obra de Paulo Freire têm sido frequentemente referidas por vários autores e até pelo próprio. (...) *leituras fundamentais, uma certa camaradagem com Cristo e com Marx, para espanto de certos cristãos e desconfiança de marxistas ingênuos* (Freire, 1995: 60).

A importância da formação cristã é manifesta em toda a obra de Paulo Freire. É o seu humanismo cristão, a sua fé e o seu amor aos outros que está bem patente na sua concepção dialógica de educação exposta na "Pedagogia do Oprimido". *Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens (...) Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo (...) Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal em que a confiança de um pólo no outro é consequência óbvia* (Freire, 1975: 114-117). A educação dialógica pressupõe, portanto, amor, humildade, fé e confiança entre educador e educando, independentemente da sua origem social, raça ou género. É em profunda coerência com esta postura que anos mais tarde afirma *Jamais entendi, desde criança, como é possível conciliar a fé no Cristo e a discriminação racial, de sexo, de classe, de nação* (Freire, 1996: 86). De entre os autores marxistas, salientarei a influência de Gramsci, designadamente em três aspectos: primeiro, todos os seres humanos têm potencialidades intelectuais, independentemente da sua origem social e nível educacional (todos os homens são filósofos); segundo, a importância da articulação dialéctica da teoria e da prática (filosofia da práxis); terceiro, a necessidade dos intelectuais, *intelectuais*

orgânicos, se unirem e trabalharemos em conjunto com os "simples", nos movimentos sociais, de forma a ajudá-los a superar o senso-comum e a atingir uma concepção superior de realidade (Gramsci, 1974, Vol. I).

Na sequência de Gramsci, Paulo Freire reafirmou ao longo de toda a sua obra que todos os seres humanos, incluindo os oprimidos, têm potencialidades intelectuais. (...) *é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também (...) Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais* (Freire, 1975: 73 e 116). E alguns anos depois *O intelectual precisa saber que sua capacidade crítica não é superior nem inferior à sensibilidade popular. A leitura do real requer as duas* (Freire in Gadotti, 1991a: 75). Contudo, salienta, à semelhança de Gramsci, a importância que os intelectuais (*orgânicos*) podem e devem desempenhar na organização e sistematização do conhecimento e na reflexão crítica: (...) *nostra contribuição intelectual pode se dar no terreno da organização do conhecimento. Creio que se trata de buscarmos aquela organicidade mencionada pelo Gramsci (...) O conhecimento mais sistematizado é indispensável à luta popular. (...) as utopias populares aparentam ser 'ingênuas' aos olhos do intelectual. É importante a crítica, o olhar crítico (...) os educadores intelectuais e os grupos populares irão tomando com as mãos os elementos da crítica para essas 'ingenuidades'* (Freire & Nogueira, 1989: 35-25-43).

Paulo Freire salienta que, embora no processo de construção de conhecimentos haja uma dimensão individual (o/a educando/a é o sujeito das suas próprias aprendizagens), existe também uma dimensão social no mesmo. Precisamos de outros para conhecermos melhor e, neste sentido, o diálogo entre educador/a e educando/a desempenha um papel importante. *Pensar que não se dá fora dos homens nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens e sempre referido à realidade* (Freire, 1975: 44). Esta dimensão social do conhecimento e a necessidade dos outros na sua construção e desenvolvimento, bem como a importância do intelectual/educador neste processo, já havia sido por si salientada no livro "Educação como Prática de Liberdade" (...) *o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas (...) (Freire, 1965: 111). Esta componente social do conhecimento é reafirmada nas suas últimas obras. Em "Educação na Cidade" Defendo uma pedagogia crítico-dialógica (...) apreensão crítica do conhecimento significativo através da relação dialógica (...) onde se propõe a construção do conhecimento colectivo, articulando o saber popular e o saber crítico, científico, mediado pelas experiências no mundo* (Freire, 1995: 83). E no livro "Professora Sim, Tia Não" afirma *Isto significa simplesmente que a relação chamada cognoscitiva não se encerra na relação sujeito cognoscente-objecto cognoscível porque se estende a outros sujeitos cognoscentes* (Freire, 1997b: 122). Como os grupos oprimidos estão, em regra, alienados pela ideologia da classe dominante e não possuem os instrumentos teóricos de leitura da realidade, os intelectuais podem desempenhar um papel importante no desenvolvimento dos conhecimentos e da consciência crítica.

(...) *o cientista social pode desempenhar o papel de detonador desse processo de tomada de consciência. Contudo, para que não se reproduza uma nova relação de depen-*

dência, é preciso que seu papel de animador ou de coordenador se limite a recolher os elementos que existem no grupo de maneira desorganizada e os devolver ao grupo, de maneira organizada estes elementos que foram recolhidos na sua própria realidade (Freire, 1977b: 30).

Um dos aspectos fundamentais da obra de Paulo Freire consiste na não dicotomização entre a teoria e a prática e na necessidade de articulação permanente entre ambas. A influência da filosofia da praxis de Gramsci é manifesta nesta concepção: *A praxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo* (Freire, 1975: 53). Contrariamente à ênfase dada às influências marxistas e cristãs, os comentadores de Paulo Freire, em regra, não têm destacado a influência de psicólogos construtivistas como Piaget e construtivistas sociais como Vigotsky e Luria. Aliás, um dos grandes méritos de Paulo Freire foi ter conseguido integrar contributos fundamentais da psicologia contemporânea com uma profunda vivência sociológica e uma práxis política. É necessário saber-se bem como se aprende, como o conhecimento se constrói e se desenvolve para se procurar promover uma praxis educativa que vise uma maior justiça social. Não basta querer, é necessário, antes de tudo, saber quais os fundamentos das aprendizagens significativas e verdadeiras. É necessário compreender como se opera o processo de conhecer. A influência destes psicólogos é visível na concepção dialógica de educação, em que o educando é o sujeito e o construtor do seu próprio conhecimento; na articulação do ensino de novos conhecimentos com os anteriores dos educandos, de forma que a aprendizagem se situe no âmbito das *zonas de desenvolvimento próximo/potencial* (Vigotsky, 1991); da relação íntima e profunda entre a leitura da palavra e a leitura do mundo (Vigotsky, 1991; Luria, 1991).

A influência de Vigotsky e, designadamente, da importância do ensino se situar no âmbito da *zona de desenvolvimento próximo*, para que os/as educandos/as possam apreender novos conhecimentos significativos, é manifesta na citação seguinte: *(...) é impossível ensinarmos conteúdos sem saber como pensam os alunos no seu contexto real, na sua cotidianidade. Sem saber o que eles sabem independentemente da escola para que os ajudemos a saber melhor o que já sabem, de um lado e, de outro, para, a partir daí, ensinar-lhes o que ainda não sabem* (Freire, 1997b: 105). A importância destes autores, é de resto referenciada por Paulo Freire: *De facto, não é possível trabalhar hoje com a alfabetização, não importa se de crianças ou de jovens e adultos, sem um mínimo de intimidade teórica com Piaget, Vigotsky, Luria (...)* (Freire, 1991: 109). A influência destes autores, e designadamente de Piaget, é repetidamente assumida: *Baseando-me num excelente estudo de Piaget sobre o código moral da criança, sua representação mental do castigo (...) falei longamente, citando o próprio Piaget, sobre o assunto, defendendo uma relação dialógica amorosa, entre pais, mães, filhas, filhos, que fosse substituindo o uso dos castigos violentos* (Freire, 1997: 25).

É de salientar ainda que a obra de Paulo Freire se fundamenta em profundos conhecimentos sociológicos (no âmbito da sociologia da educação, da cultura e do conhecimento), sendo contudo difícil distinguir influências específicas individuais. A concepção educacional de Paulo Freire fundamenta-se, pois, em pressupostos construtivistas e socioculturalmente

contextualizados. A educação dialógica, problematizadora e conscientizadora implica um diálogo mediatizado pelo mundo, entre dois sujeitos cognoscentes – educador/educando e educando/educador. Os/as educandos/as são sujeitos activos na construção do seu próprio saber, agentes em busca permanente de novos conhecimentos que tornem a natureza e a realidade social cada vez mais inteligíveis. Compete ao/à educador/a o papel de organizador/a, de estruturador/a e de problematizador/a dos conhecimentos. É caracterizada a nível do método por uma prática dialógica reflexiva e a nível dos conteúdos por se partir da realidade conhecida dos/as educandos/as (na alfabetização são as palavras geradoras e na pós-alfabetização são os temas geradores referentes ao universo das situações problemáticas existenciais).

Paulo Freire, os saberes populares e o multi-interculturalismo

Profundo respeitador dos saberes populares, desde as suas primeiras obras, foi com eles enriquecendo a sua visão global dos fenómenos e do Mundo. O *andarilho do óbvio*, como por vezes se auto-intitulava, dialogou e interrelacionou-se com grupos populares e intelectuais, de muitos contextos socioculturais de diversos continentes, mantendo-se sempre predisposto a aprender. O confronto permanente entre a teoria e a prática em vários contextos reforçou a globalidade da sua perspectiva educacional. Como mais uma vez salienta no seu último livro "Pedagogia da Autonomia" é um imperativo pedagógico respeitar a leitura do mundo do/a educando/a, como ponto de partida da aprendizagem, que deve visar a superação dessa leitura ingénua *A resistência do professor, por exemplo, em respeitar a «leitura do mundo» com que o educando chega à escola, obviamente condicionada por sua cultura de classe e revelada em sua linguagem, também de classe, se constitui em um obstáculo à sua experiência de conhecimento. Como tenho insistido neste e em outros trabalhos saber escutá-lo não significa, já deixei isto claro, concordar com ela, a leitura do mundo, ou a ela se acomodar, assumindo-a como sua... É a maneira correcta que tem o educador de, com o educando e não sobre ele, tentar a superação de uma maneira mais ingénua por outra mais crítica de inteligir o mundo. Respeitar a leitura do mundo do educando significa tomá-la como ponto de partida para a compreensão do papel da curiosidade, de modo geral, e da humana, de modo especial, como um dos impulsos fundantes da produção do conhecimento. É preciso respeitar a leitura do mundo do educando para ir mais além dela...* (Freire, 1997: 138-139).

Paulo Freire e a multidimensionalidade humana

Permito-me salientar que, se o clima/contexto afectivo e axiológico na sala de aula, decorrente da postura do/a educador/a, é importante nas aprendizagens cognitivas, por maioria de razão, o é ao nível do desenvolvimento daquelas dimensões nos/as educandos/as. Na forma sistemática como integrou, ao longo da sua obra, as dimensões cognitivas, afectivas e axioló-

gicas reside, sem dúvida, um dos grandes e originais legados de Paulo Freire.

As qualidades que Paulo Freire considera mais importantes nos/as educadores/as são a coerência, a humildade, a tolerância, a competência, o rigor, a paixão, o respeito pelos saberes e pelas diferenças culturais dos/as educandos/as e o comprometimento com a história como possibilidade-esperança, visando a transformação progressista da sociedade. No que diz respeito à *postura ética*, salienta a necessidade de grande coerência entre os valores que se defende ao nível da teoria e a prática docente. *O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, directiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar; de um lado, o direito de termos o dever de brigar por nossas ideias, por nossos sonhos... de outro, o respeito mútuo* (Freire, 1997: 78).

Este posicionamento implica que os/as educadores/as devem explicitar os seus valores, as suas utopias/sonhos, as suas ideias, lutar por eles, mas respeitando perspectivas diferentes *Meu dever ético... Meu respeito até mesmo às posições antagónicas às minhas que combato com seriedade e paixão* (Freire, 1997: 79).

Por um lado, esta postura constitui um desafio à participação dos educandos e uma forma de praticar a tolerância e o respeito mútuo que são pressupostos base de uma vivência democrática. Por outro lado, os/as educadores/as ao explicitarem e defenderem abertamente os seus pontos de vista evitam a manipulação subreptícia dos/as educandos/as. Estou em completa concordância com esta posição que também já foi defendida, entre outros, pelo sociólogo Alvin Gouldner: *Se os sociólogos não deversem expressar os seus valores pessoais no cenário académico, como proteger os estudantes contra a influência inconsciente dos valores que determinam a selecção de problemas, as preferências por certas hipóteses ou esquemas conceptuais e a negação de outros?... A única opção possível é entre a mais aberta e honesta declaração dos próprios valores que se possa conseguir fora do divã psicanalítico, e um vão ritual de neutralidade ética que, ao ocultar aos homens que a razão é vulnerável à parcialidade, os deixa à mercê da irracionalidade* (Gouldner, 1979: 34).

Neste âmbito, Paulo Freire defende que o papel do/a educador/a progressista passa pela desocultação do carácter necessariamente político de qualquer prática educativa, demonstrando a impossibilidade da neutralidade da educação. Assim, no Simpósio Internacional para a Alfabetização, em Persépolis, em 1975, concluiu a sua comunicação afirmando: *Os defensores da neutralidade da alfabetização não mentem quando dizem que a clarificação da realidade simultaneamente com a alfabetização é um acto político. Falseiam, porém, quando negam o mesmo carácter político à ocultação que fazem da realidade* (citado por Gadotti, 1991: 74). Quando recebeu, em 1986, o prémio Unesco da Educação para a Paz, reafirmou: *A paz se cria e se constitui com a superação das realidades sociais perversas. A paz se cria e se constitui com a edificação incessante da justiça social. Por isso não creio em nenhum esforço chamado de educação para a paz que, em lugar de revelar o mundo das injustiças, o torne opaco e tenda a cegar suas vítimas* (citado por Gadotti, 1991: 88).

Paulo Freire diz que os/as educadores/as progressistas têm que ser leais ao sonho de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista e menos classista que esta. Para isso têm que ter uma prática/acção coerente com esse sonho, é uma exigência ética. Para que essa exigência ética se concretize é necessário que estejam em formação permanente e que a mesma se centre na reflexão crítica da sua prática, não só no que diz respeito ao currículo explícito mas também ao currículo oculto. *No currículo oculto o discurso do corpo, as feições do rosto, os gestos, são mais fortes do que a oralidade. A prática autoritária concreta põe por terra o discurso democrático dito e redito* (Freire, 1991: 123).

No livro "Pedagogia da Esperança" retoma a sua *autocrítica ao discurso machista* que usou nas suas primeiras obras (designadamente na "Educação como Prática de Liberdade" e na "Pedagogia do Oprimido") e que já havia encetado no livro "Educação na Cidade" *Como explicar, a não ser ideologicamente, a regra segundo a qual se há duzentas mulheres numa sala e só um homem devo dizer: «Eles todos são trabalhadores e dedicados»? Isto não é, na verdade, um problema gramatical mas ideológico... Mudar a linguagem faz parte do processo de mudar o mundo. A relação entre linguagem-pensamento-mundo é uma relação dialéctica, processual, contraditória* (Freire, 1997: 67-68). Obviamente que, como Paulo Freire muito bem salientou, a superação do discurso machista exige que, concomitantemente com o novo discurso, nos engajemos em práticas também não sexistas e democráticas (Freire, 1997: 68). Em trabalhos anteriores abordei de forma aprofundada a problemática da discriminação/desigualdade sexista (Viegas Fernandes, 1983; 1984; 1986; 1987; 1988; 1990) por questões de coerência ética e de eficácia na luta pela construção de uma sociedade mais justa. Com efeito, a construção de uma sociedade verdadeiramente democrática pressupõe a necessidade de lutar articuladamente contra todas as formas de desigualdade social (classe, raça, etnia, género, região e religião), uma vez que cada sociedade é uma totalidade dialéctica em que todas as formas de desigualdade se interpenetram, articulam e potenciam.

A *afectividade* inunda o discurso e a prática de Paulo Freire. O cognitivo, o afectivo e o ético são, como já o afirmámos, três componentes indissociáveis em toda a sua obra.

No livro "A Pedagogia do Oprimido", concluído em 1968, durante o seu exílio no Chile e editado, primeiro em inglês e espanhol, em 1970, a componente afectiva da sua concepção de *educação dialógica*, problematizadora, conscientizadora e libertadora, é manifesta.

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens... Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo... Onde quer que estejam estes oprimidos o acto de amor está em comprometer-se com a sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso é dialógico e mais à frente acrescenta "Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a confiança de um polo no outro é consequência óbvia... A esperança está na raiz mesma da inconclusão dos homens da qual se movem em permanente busca (Freire, 1975: 114-117).

Donde se conclui que os valores afectivos do amor, da humildade, da fé, da confiança, do comprometimento e da esperança são componentes imprescindíveis à *educação dialógica*.

No livro "A Educação na Cidade", mais uma vez se verifica uma forte componente afectiva quer no que diz respeito ao acto de conhecimento em si, quer no que concerne à prá-

tica pedagógica e à praxis social ... *não acredito em revolução que negue o amor, que coloque a questão do amor entre parêntesis. ... Acho um absurdo afastar o ato rigoroso de saber o mundo da capacidade apaixonada de saber. Eu me apaixono não só pelo mundo mas pelo próprio processo curioso de conhecer o mundo. ... Mas acho que a tarefa da liberdade, a tarefa da libertação, a história como possibilidade, a compreensão do corpo consciente e sensual, cheio de vida, isto tudo exige necessariamente uma pedagogia do contentamento (...) a amorosidade, a afectividade, não enfraquecem em nada, primeiro a seriedade de estudar e de produzir; segundo, não obstacilizam em nada a responsabilidade política e social.* Salienta ainda que a escola, ao mesmo tempo que deve ser séria e rigorosa, deve ser alegre também e que *O importante é que a criança perceba que o acto de estudar é difícil, é exigente, mas é gostoso desde o começo* (Freire, 1991: 92-95).

No livro "Pedagogia da Esperança", Paulo Freire clarifica e aprofunda alguns aspectos tratados em livros anteriores. Explicita a sua *concepção de história*, já presente na "Pedagogia do Oprimido". A história é uma possibilidade e não algo pré-determinado, porque se assim o fosse não haveria lugar para a utopia, o sonho, a esperança de transformação do mundo. Nesse caso não haveria lugar para a educação, só para o adestramento. Neste livro reafirma a vocação ontológica do ser humano pela permanente procura do "ser mais", dado à aventura e à paixão de conhecer, vocacionado para a humanização, ... *esta vocação, em lugar de ser algo a priori da história é, pelo contrário, algo que se vem constituindo na história. ... A utopia, porém, não seria possível se faltasse a ela o gosto da liberdade, embutido na vocação para a humanização. Se faltasse também a esperança sem a qual não lutamos* (Freire, 1997: 99).

No que diz respeito à *conscientização*, esclarece que a mesma não se esgota na etapa de conhecimento da realidade mas sim quando este constitui uma unidade dinâmica e dialéctica com a prática de transformação da realidade. O conhecimento da realidade e a transformação da realidade constituem dois pólos dialécticos. Reafirma a não neutralidade da educação *Combater o autoritarismo de direita ou de esquerda não me leva, contudo, à impossível neutralidade que não é outra coisa senão a maneira manhosa com que se procura esconder a opção* (Freire, 1997: 112). Salienta novamente que o acto de estudar, de ensinar, de aprender, de conhecer é difícil e exigente mas também prazeroso. É necessário, portanto, despertar nos/as educandos/as a alegria e o prazer contido no processo de aprendizagem. É importante estimular nas crianças o gosto pela pergunta, a paixão do saber, a curiosidade, a alegria de criar e o prazer do risco.

No seu último livro "Pedagogia da Autonomia", editado pouco tempo antes de morrer, reafirma a importância das intuições, das emoções e dos afectos na educação. *O que importa na formação docente. ... a compreensão do valor dos sentimentos, das emoções, do desejo, da insegurança a ser superada pela segurança, do medo que, ao ser educado vai gerando coragem. Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingénua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor das emoções, da sensibilidade, da afectividade, da intuição ou adivinhação. Conhecer não é, de fato, adivinhar, mas tem*

algo que ver, de vez em quando, com adivinhar, com intuir. O importante, não resta dúvida, é não pararmos satisfeitos ao nível das intuições, mas submetê-las à análise metódicamente rigorosa de nossa curiosidade epistemológica (Freire, 1997: 50-51). Neste livro salienta ainda a importância da afectividade e do prazer no processo de ensino/aprendizagem. *A afectividade não se acha excluída da cognoscibilidade... ensinar e aprender não podem dar-se fora da procura, fora da boniteza e da alegria* (oc: 160).

*Da inteligência emocional e da racionalidade dos afectos/sentimentos
à racionalidade integradora/global*

Os melhores normalmente devem a sua excelência a uma combinação de qualidades que se supunham incompatíveis.

Bertrand Russell

As correntes filosóficas contemporâneas fenomenológica e existencialista atribuem um grande valor ao mundo das emoções e dos sentimentos mas consideram-nos autónomos e não assimiláveis à razão. Outros autores vão mais longe e salientam que existe uma relação profunda entre o desenvolvimento ou a diminuição da sensibilidade na actividade intelectual e afirmam que a educação afectiva deveria ser a primeira preocupação dos educadores, porque é ela que condiciona o comportamento, o carácter e a actividade cognitiva da criança (Mauco, 1986). O sociólogo Georges Snyders afirma que o afectivo não se opõe ao racional mas que pelo contrário se reforçam um ao outro, pelo que é necessário fazer uma síntese entre o afectivo e o racional. *Esta síntese, ... implica ao mesmo tempo que o amor não seja o contrário do conhecimento, que a paixão não seja necessariamente a negação da razão... O amor pode tornar-se lucidez, necessidade de compreender, alegria de compreender* (Snyders, 1986: 172-173). E afirma ainda que quando se ama o mundo, esse amor ilumina e ajuda a revelá-lo, a descobri-lo. Os actos de sentir, pensar e decidir pressupõem um trabalho conjunto das dimensões cognitivas e emocionais do cérebro. Essa ligação entre os processos emocionais e racionais é salientada entre outros por De Sousa (1991), Damásio (1994), Goleman (1995), Best (1996), Filliozat (1997), Martin & Boeck (1997), Miranda (1997).

Damásio apoiado em sólidas investigações neurobiológicas refuta o erro de Descartes que defendeu a separação abismal entre o corpo e a mente e demonstra que os sentimentos e as emoções têm uma base cognitiva. Por vezes quando são excessivos ou negativos podem provocar erros. *Os sentimentos, juntamente com as emoções que os originam... ao contrário da opinião científica tradicional, são precisamente tão cognitivos como qualquer outra percepção. ... Não se pretende negar com isto que as emoções e os sentimentos podem provocar distúrbios nos processos de raciocínio em determinadas circunstâncias* (Damásio, 1997: 17 e 14).

Damásio demonstra baseado em evidência empírica que, embora as várias partes do cérebro estejam predominantemente especializadas em funções distintas, existe uma interrelação profunda entre elas.

Miranda salienta que a parte medular do cérebro, a cortical e a pós-cortical estão intimamente vinculadas em suas capacidades extra-sensoriais *O conhecimento dessa interrelação e inter-cooperação essencial entre os sistemas operacionais e intelectuais permite que usemos nosso corpo para influenciar a nossa mente, tanto quanto nossa mente para influenciar nosso corpo* (Miranda, 1997: 203).

Howard Gardner (1986) desenvolveu a *Teoria das Múltiplas Inteligências*, tendo identificado (pelo menos) sete inteligências distintas: a *lógico-matemática*, a *linguística*, a *espacial/visual*, a *musical*, a *cinestésica*, a *intrapessoal* e a *interpessoal*. A Escola Tradicional sobrevaloriza as inteligências lógico-matemática e linguística e não promove o desenvolvimento harmonioso das restantes cinco. Goleman, partindo dos conceitos de inteligência intrapessoal e interpessoal de Gardner, salienta que aprendemos melhor sempre que se trata de assuntos que nos interessam e em que temos prazer. A preparação da criança para a escola passa pelo desenvolvimento de competências emocionais – *inteligência emocional* – designadamente confiança, curiosidade, intencionalidade, auto-controlo, capacidades de relacionamento, de comunicação e de cooperação. Segundo este autor, o crescimento da *iliteracia emocional* é responsável pelo crescendo de doenças mentais, de problemas sociais como a violência e a criminalidade, do consumo de drogas, dos suicídios dos adolescentes e jovens. A instabilidade familiar e a centração da escola somente no desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e linguística são as principais causa dessa iliteracia. O desenvolvimento de competências sociais e emocionais visa não só usar o afecto para educar mas também educar o próprio afecto. O âmbito da *inteligência emocional* de Goleman coincide com o das inteligências pessoais (intra e interpessoais) de Gardner.

Goleman preconiza a implementação de *programas de literacia emocional nas escolas*. Em suma, o formato ideal dos programas de literacia emocional é *começarem cedo, estarem adequados à idade dos alunos, acompanharem toda a vida escolar e coordenarem esforços com a escola, o lar e a comunidade* (Goleman, 1997: 303). Os programas de literacia emocional melhoram o desempenho ao nível da aprendizagem académica das crianças e ajudam-nas a cumprirem melhor os seus múltiplos papéis na vida *... tornando-as melhores amigos, estudantes, filhos e filhas – e no futuro, muito provavelmente, melhores pais e mães, empregados e patrões, pessoas e cidadãos* (Goleman, 1997: 307). Filliozat critica o facto da Escola pouca ou nenhuma atenção prestar ao desenvolvimento social e afectivo das crianças. Os jovens saem da Escola na melhor das hipóteses cheios de conhecimentos, mas sem desenvolverem a sua criatividade, autonomia, responsabilidade, as suas capacidades de cooperação e de gestão de conflitos. Afirmar ainda que os problemas afectivos estão na origem de grande parte das dificuldades de aprendizagem. Esta autora salienta que a não realização afectiva conduz a *uma ligação mórbida ao dinheiro e ao poder. O analfabetismo emocional tem consequências individuais e constitui um flagelo social* (Filliozat, 1997: 284). Os analfabetos emocionais são presa fácil dos extremismos, dos fundamentalismos, dos racismos. Thomas Gordon refere que uma linguagem só é eficaz (atinge o seu propósito de comunicação) quando existe empatia e os intervenientes no processo se sentem respeitados. *Para ele a comunicação é ineficaz se um ou outro dos parceiros não se sente respeitado* (Filliozat,

1997: 251). David Best (1996) rejeita o mito de que a mente humana é composta por dois reinos distintos – o cognitivo/racional (científico) e o afectivo/criativo (domínio artístico) e preconiza a racionalidade dos sentimentos. Critica o conceito errado de que os raciocínios científicos se limitam aos dedutivos e aos indutivos e refere a existência de um *racionalismo interpretativo* em que a sensibilidade desempenha um papel importante. O sentir é muitas vezes indispensável à boa compreensão de um fenómeno ou acontecimento porque dessa forma os objectos de estudo libertam-se de abstracção e tornam-se algo individual e concreto. No que diz respeito à racionalidade, os sentimentos são fundamentais *Se alguém produzisse, sistematicamente, juízos frios e imparciais, mesmo nos casos mais extremos de injustiça, crueldade, sofrimento desnecessário, etc, isso revelaria, ipso facto, pelo menos em certa medida, uma falha de compreensão das situações relevantes* (Best, 1996: 217).

As autoras alemãs Martin e Boeck salientaram a importância e o pioneirismo nesta matéria das obras de António Damásio, Howard Gardner e David Goleman que mostram que existe racionalidade nas emoções e que as competências emocionais podem aprender-se e aperfeiçoar-se ... *pensar e sentir, isto é, o cérebro racional e emocional, formam um todo inseparável... Apenas a coordenação da capacidade de sentir com a capacidade de pensar proporciona ao ser humano o seu amplo leque de possibilidades de expressão, único na natureza... as emoções são importantes para o pensamento, os pensamentos são importantes para as emoções* (Martin & Boeck, 1997: 31). Um exemplo de interrelação profunda, entre o corpo e as componentes racionais e emocionais do cérebro, é quando no exercício de uma actividade física ou mental ocorre um desempenho máximo, sem acréscimo de esforço e acompanhado de uma sensação de prazer. Este fenómeno foi estudado pelo psicólogo Mihaly Csikszentmihalyi (1990) que o denominou *Flow* (fluxo). O desempenho é acompanhado de um estado de felicidade produzido pela *euforia do alto rendimento*. A *euforia do alto rendimento* resulta da produção de substâncias químicas indutoras de prazer – *dopamina e colicistoquinina* (Martin & Boeck, 1997: 78). A *euforia do alto rendimento* – *fluxo* – ocorre associada a um estado de fluidez, de transe, de êxtase. O *fluxo* pressupõe uma elevada concentração, que se goste daquilo que se está a fazer e se esteja motivado a conseguir um desempenho superior.

Ser capaz de entrar em fluxo é inteligência emocional no seu melhor; o fluxo representa possivelmente o máximo em matéria de dominar as emoções ao serviço do desempenho e da aprendizagem... Se o fluxo é um pré-requisito para a excelência num ofício, profissão ou arte, também o é na aprendizagem (Goleman, 1997: 112-115).

Howard Gardner defende que motivar as crianças a partir de tarefas que elas gostem de realizar e pelas quais se interessam, é mobilizar as emoções ao serviço da educação, é perseguir o *fluxo* através da aprendizagem. A obtenção de *fluxo* nas áreas de que gostam motiva-as para a aprendizagem noutras áreas, pelo que a Escola não pode continuar a centrar-se em áreas do conhecimento que promovam só o desenvolvimento das inteligências lógico-matemática e linguística. Estes novos desenvolvimentos no conhecimento científico das emoções e da afectividade, vêm confirmar aquilo que já Paulo Freire vinha dizendo e praticando desde a década de sessenta. A afectividade, as emoções e a intuição são fundamentais no pro-

cesso de ensino/aprendizagem bem como na construção de novos conhecimentos científicos.

Contributo para uma ciência e uma sociedade pós-moderna

Gostaria de salientar uma faceta importante da obra de Paulo Freire, à qual, em regra, não tem sido prestada atenção. Refiro-me à perspectiva epistemológica de Paulo Freire que se situa num paradigma de ciência pós-moderna, segundo o qual todos os tipos de conhecimentos científicos, conhecimentos vulgares, cognições, intuições, percepções, sentimentos e emoções podem dar contributos à interpretação e compreensão hermenêutica dos fenómenos.

O paradigma científico moderno (Newtoniano) fundamenta-se: na compartimentação do estudo da realidade entre múltiplas ciências; apoia-se em certezas e leis determinísticas; na superioridade das ciências da natureza sobre as sociais; na sobrevalorização das metodologias laboratoriais e das análises de carácter quantitativo; na valorização exclusiva da razão e do conhecimento cognitivo; e na ruptura com os saberes do senso comum.

Este paradigma foi destronado pela teoria da relatividade e pela mecânica quântica (Prigogine & Stengers, 1986; Prigogine, 1996; Sousa Santos, 1987, 1989; Popper, 1989). O paradigma científico pós-moderno não se apoia mais sobre certezas, sobre leis determinísticas, em *ciências exactas*, mas antes sobre possibilidades; procura recuperar a totalidade da realidade natural e social através de abordagens diversas: multi-inter-transdisciplinares (incluindo as ciências da natureza e as ciências sociais); multi-inter-transparadigmáticas (diversas correntes ou perspectivas teóricas dentro de cada ciência); multiculturais e feministas do senso comum; e integrar os conhecimentos de carácter cognitivo, sensitivo e afectivo. Como refere Sousa Santos, o paradigma pós-moderno pressupõe um conhecimento total: *a ciência pós-moderna sabe que nenhuma forma de conhecimento é, em si mesma, racional; só a configuração de todas elas é racional* (1987: 55) (...) *A fragmentação pós-moderna não é disciplinar e sim temática* (1987: 47).

Paulo Freire foi pioneiro em termos educacionais neste novo paradigma. Desde o início da sua obra procurou desenvolver uma praxis educativa a partir de temas interdisciplinares e articular o conhecimento científico com o senso comum. *A tarefa do educador dialógico é trabalhar em equipa, interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu. Se, na etapa de alfabetização, a educação problematizadora e de comunicação busca e investiga a «palavra geradora», na pós-alfabetização, busca e investiga o «tema gerador»* (Freire, 1975: 146).

Contudo, é nas suas últimas obras⁽⁴⁾ que o seu pensamento está mais explícito acerca do seu posicionamento pós-moderno, nas suas componentes educacionais, científicas e políticas.

O paradigma científico pós-moderno que não se apoia em certezas mas sim sobre possibilidades é assumido no livro "À Sombra desta Mangueira" (...) *dúvida que me inquieta mas também me devolve à incerteza, único lugar de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias* (...) *Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a solidez da*

possibilidade cognitiva. A certeza fundamental: a de que posso saber. Sei que sei. Assim como sei que não sei o que me faz saber: primeiro, que posso saber melhor o que já sei; segundo, que posso saber o que ainda não sei; terceiro, que posso produzir conhecimento ainda não existente (...) Saber melhor o que já sei, às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância de educar a curiosidade(...) (Freire, 1996: 19).

A importância do conhecimento do senso comum é frequentemente salientada por Paulo Freire na "Pedagogia da Esperança": (...) *temos de ser pós-modernamente radicais e utópicos. Progressistas (...) Possivelmente foi a convivência sempre respeitosa que tive com o 'senso-comum', desde os idos de minha experiência no Nordeste brasileiro, a que se junta a certeza que em mim nunca fraquejou de que sua superação passa por ele, que me fez jamais desdenhá-lo ou simplesmente minimizá-lo (...) Isto significa, em última análise, que não é possível ao(a) educador(a) desconhecer, subestimar ou negar os 'saberes de experiência feitos' com que os educandos chegam à escola (...) O que não é possível é o desrespeito ao saber do senso comum; o que não é possível é tentar superá-lo sem, partindo dele, passar por ele (...) subestimar a sabedoria que resulta necessariamente da experiência socio-cultural é, ao mesmo tempo, um erro científico e a expressão inequívoca da presença de uma ideologia elitista (...) essa 'miopia' que, constituindo-se em obstáculo ideológico, provoca o erro epistemológico (...) (Freire, 1997a: 52, 58-59, 84-85).*

Para além dos erros científicos resultantes do desrespeito pelo senso comum, Paulo Freire recusa igualmente os erros decorrentes da ciência moderna não considerar como relevantes os conhecimentos de cariz intuitivo, afectivo e emocional. Este aspecto que é salientado em vários livros, documentá-lo-emos com a seguinte citação retirada de "À Sombra desta Mangueira":

(...) manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua falta de rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afectiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com o meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também (...) (Freire, 1996: 18).

No livro "*Professora Sim, Tia Não*" reafirma a importância das componentes afectivas e intuitivas na construção do conhecimento bem como a necessidade das submeter a uma reflexão crítica mas nunca ao seu desprezo:

(...) é necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica mas também com meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objectos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso mas nunca desprezá-los (Freire, 1997b: 43).

Acerca do papel da intuição na produção de novos conhecimentos⁽⁶⁾ salienta na "A

Educação na Cidade": (...) *é impossível conhecer rigorosamente com desprezo à intuição, aos sentimentos, aos sonhos, aos desejos. É o meu corpo inteiro que, socialmente, conhece. Não posso, em nome da exactidão e do rigor, negar meu corpo, minhas emoções, meus sentimentos. Sei bem que conhecer não é adivinhar. O que não tenho direito a fazer, se sou rigoroso, sério, é ficar satisfeito com a minha intuição. Devo submeter o objecto dela ao crivo rigoroso que merece, mas jamais desprezá-lo. Para mim, a intuição faz parte da natureza do processo do fazer e do pensar criticamente o que se faz (...)* (Freire, 1995: 109-110).

A relevância das dimensões não cognitivas do conhecimento que, em regra, estão associadas a uma epistemologia feminina (desvalorizada e secundarizada nas sociedades 'desenvolvidas'), para o *paradigma de uma ciência pós-moderna*, é também salientada entre outros por Sousa Santos (1989: 134-135): (...) *penso que a defesa de uma interacção mais profunda e tolerante entre processos cognitivos e processos não-cognitivos, entre ciência e emoção, é uma das áreas de convergência entre a concepção de ciência pós-moderna que tenho vindo a propor e a teoria feminista. À teoria feminista devem ser creditadas algumas das críticas mais radicais e consistentes à concepção estrita de racionalidade que subjaz ao paradigma de modernidade, não sendo, de resto, incomum a associação explícita entre feminismo e pós-modernismo.*

Importância da obra a nível mundial

Paulo Freire foi o Educador de Língua Portuguesa de maior renome mundial. Considerado por alguns (Roger Garaudy in Gadotti, 1991a: 17) como *o maior pedagogo do nosso tempo*, foi sem dúvida, quer a nível da produção teórica quer da intervenção prática, um dos maiores pedagogos de todos os tempos⁽⁶⁾. É uma referência obrigatória quando se fala de alfabetização, educação de adultos, educação popular ou comunitária. Pode-se estar de acordo ou em desacordo com os seus pontos de vista, é, contudo, impossível ignorar a sua obra.

Publicou 25⁽⁷⁾ livros (10 dos quais em diálogo com outros educadores) traduzidos em 35 países. O seu livro mais conhecido – "Pedagogia do Oprimido" – foi traduzido em mais de duas dezenas de idiomas diferentes e teve cerca de 30 edições em Língua Inglesa, 40 em castelhana e várias dezenas em Língua Portuguesa.

Em 1987, foram referenciados por Donaldo Macedo, em Língua Inglesa, cerca de 6.000 títulos, entre livros e artigos sobre Paulo Freire e, em 1988, Admardo Serafim de Oliveira reuniu 1.400 títulos de trabalhos de/ou referentes a Paulo Freire (Gadotti, 1991a: 120-160).

Em 1991, foi criado o "Instituto Paulo Freire", sediado em 18 países diferentes.

Em 1996, foi publicado um livro sobre a vida e obra de Paulo Freire "Paulo Freire, Uma Biobibliografia" que incluiu a participação de cerca de cento e setenta educadores de diferentes países e de vários continentes (Gadotti et al, 1996). Acerca da sua obra foram realizadas centenas de teses de doutoramento (Gadotti et al, 1996). Exerceu as funções de Professor em várias Universidades (incluindo Harvard), coordenou Seminários e proferiu Conferências

em dezenas de Instituições e Universidades Norte-Americanas, Latino-Americanas, Europeias, Africanas, Australianas, Neozelandesas e Asiáticas⁽⁸⁾. Assessorou os governos de diversos países da América Latina, Ásia e África, designadamente dos novos países africanos de Língua Oficial Portuguesa – Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe e Angola. Mais de trinta Universidades, de diferentes países (EUA, Canadá, Inglaterra, Bélgica, Suíça, Itália, Espanha, Portugal, Suécia, Brasil, Bolívia e El-Salvador) concederam-lhe Doutoramentos Honoris Causa⁽⁹⁾.

Em Estocolmo, o escultor sueco Pye Engström esculpiu em pedra um monumento às sete personalidades contemporâneas mais importantes na defesa dos atormentados e dos oprimidos. Paulo Freire é uma dessas sete. Foram-lhe atribuídos vários prémios, distinções e homenagens, designadamente o Prémio Rei Balduino para o Desenvolvimento em 1980, o Prémio UNESCO de Educação Para a Paz em 1986 e o prémio Andreas Bello da Organização dos Estados Americanos, como Educador do Continente em 1992. A Associação dos Educadores Cristãos dos EUA concedeu-lhe, em 1985, o prémio de Proeminente Educador Cristão⁽¹⁰⁾.

Em 1993, foi incluído pelo Norvegian Nobel Comittée, na lista dos candidatos ao Prémio Nobel da Paz. Dirigiu a Secretaria Municipal de Educação da cidade de São Paulo (11,4 milhões de habitantes, dos quais 1,2 milhões são analfabetos), entre 1989 e 1991, onde desenvolveu um trabalho notável. Enquanto desempenhou este cargo promoveu algumas mudanças estruturais importantes no sistema educativo. De entre elas, permito-me salientar o desenvolvimento de currículos inter-transdisciplinares e multi-interculturais; o desenvolvimento global dos/as alunos/as, a nível cognitivo, afectivo e axiológico; a democratização das relações de poder dentro da Escola; a abertura da Escola à comunidade; a instituição da autonomia da Escola; implementação de programas de educação de jovens e de adultos; implementação de programas de formação permanente dos/as educadores/as visando o desenvolvimento de competências, em sintonia com os parâmetros atrás expostos. A influência da obra de Paulo Freire como educador comunitário/popular, tendo sido maior no Terceiro Mundo, espalhou-se, contudo, a outros contextos e continentes.

Paulo Freire tem tido um considerável impacto no pensamento e na prática educacional através do mundo. Noções como de aprendizagem centrada no estudante, negociação, 'empowerment' dos aprendentes e diálogo são utilizadas geralmente na educação progressista Britânica e estas noções são frequentemente associadas com Freire (Allman, 1987: 214). No entanto, esta autora refere que a aplicação total da perspectiva educacional de Paulo Freire com adultos tem sido extremamente limitada na Grã-Bretanha.

Nos E.U.A. a influência de Paulo Freire tem vindo a aumentar nos últimos anos. Para além da publicação em Língua Inglesa dos seus últimos livros, escreveu livros com Henri Giroux, Donaldo Macedo, Ira Shor, Peter MacLaren, Carlos Alberto Torres e Myles Horton. Como refere Giroux, na introdução ao livro de Paulo Freire & Donaldo Macedo, "Literacia – Lendo a Palavra e o Mundo" (1987: 67) *o trabalho de Paulo Freire em literacia e pedagogia tem assumido importância crescente do ponto de vista teórico e de significância política (...) um dos poucos modelos emancipatórios de aplicação prática que desenvolveu uma filoso-*

fia da literacia e uma pedagogia radicais.

A mesma opinião é manifestada por outros autores *McLaren, assim como outros autores que desenvolvem a sua actividade no espírito da pedagogia crítica, a considerarem o trabalho de Paulo Freire como muito importante para a educação, para a delegação de poderes e para a emancipação (...)* (Murrow & Torres, 1997: 381-382).

As repercussões da obra de Paulo Freire transcendem em muito o âmbito educacional e extravasam para a antropologia/etnografia, a sociologia, a comunicação, a filosofia, o serviço social, a ecologia, a medicina, a psicologia, a psicoterapia, a história, o jornalismo, as artes, a ciência política, a teologia (Gadotti et al, 1996).

Portugal talvez tenha sido, nos últimos anos de sua vida, paradoxalmente, um dos países onde a influência de Paulo Freire tenha sido menor. No âmbito da educação/alfabetização de adultos, o *Método Paulo Freire*, quando utilizado, tem sido desvirtuado e expurgado das componentes de investigação das palavras e/ou temas geradores e de reflexão crítica sobre a realidade e consequentemente, da conscientização dos/as educandos/as. A nível da reflexão teórica, poucos autores têm salientado a grande importância do contributo teórico e prático de Paulo Freire, quer ao nível da educação formal, quer ao nível da educação comunitária e de adultos:

Uma certa utopia que envolve uma certa causa... É um gosto que tem que ver com a criação de uma sociedade menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que esta... Sou leal ao sonho. Minha acção tem sido coerente com ele. Exigente com a ética, considero que ela tem a ver com a coerência com que se vive no mundo, coerência entre o que se diz e o que se faz.

Paulo Freire, «A Educação na Cidade»

Conclusão

A concepção educacional de Paulo Freire implica, em minha opinião, sete importantes consequências, a nível da aprendizagem, da construção de novos conhecimentos, do desenvolvimento global dos seres humanos e da práxis social:

1 – Ao articular-se o ensino de novos conhecimentos com os conhecimentos anteriores dos/as educandos/as situa-se a aprendizagem no âmbito das suas *zonas de desenvolvimento próximo/potencial* (Vygotsky, 1991) e consequentemente facilita-se a incorporação/construção de novos conhecimentos pela estrutura cognitiva dos/as *aprendentes*, promovendo aprendizagens significativas, propiciadoras de utilização prática.

2 – O facto dos/as educandos/as sentirem que o/a educador/a respeita e os/as estima enquanto pessoas e dá valor aos seus capitais culturais, promove o desenvolvimento da sua auto-estima e do seu auto-conceito, o que lhes incute confiança em si próprios e nas suas capacidades/competências.

3 – Os/As educandos/as são motivados/as para continuarem a aprender, porque, como refere Habermas, todo o conhecimento é posto em movimento, orientado e dirigido por interesses que visam a solução de problemas sistémicos que é o que se verifica quando o/a educador/a toma como ponto de partida, para a aprendizagem de novos conhecimentos, os conhecimentos anteriores dos/as *aprendentes*, visando aquilo que Paulo Freire designou por *tomada de consciência da situação existencial*. *Os interesses orientadores do conhecimento deixam-se avaliar unicamente pelos problemas objectivos da conservação da vida, os quais receberam resposta através da forma cultural da existência* (Habermas, 1982: 128).

4 – O clima/contexto afectivo e ético inerente à prática dialógica induz o desenvolvimento destas dimensões humanas em todos os intervenientes no processo educativo – educadores/as e educandos/as.

5 – A reflexão dialógica educador/a – educando/a mediatizada pelo mundo, promove o desenvolvimento das suas consciências críticas, conduzindo a uma prática/acção ontológica do "ser mais" (inerente à essência da natureza humana) em busca constante pela sua humanização, que pressupõe necessariamente o assumir-se como sujeito da história e, como tal, a libertar-se das amarras da opressão e da alienação.

6 – A educação dialógica problematizadora, contrariamente à educação tradicional, ao promover o desenvolvimento global/integral dos seres humanos contribui para o desenvolvimento das competências necessárias à produção científica no âmbito do paradigma pós-moderno.

7 – A educação global/integrada preconizada por Paulo Freire visa a construção de sociedades mais justas, mais solidárias, mais harmoniosas.

Saibamos ser dignos da utopia e do sonho que Paulo Freire nos legou e lutemos pela implementação duma praxis educativa e social inspirada na sua obra.

NOTAS

⁽¹⁾ Paulo Freire faleceu no dia 2 de Maio de 1997.

⁽²⁾ Etimologicamente, o adjectivo *radical* significa "essencial, fundamental, completo, decisivo, profundo, relativo ao princípio de uma coisa", in Grande Enciclopédia Portuguesa e Brasileira, Lisboa/Rio de Janeiro. Editorial Enciclopédia Limitada, p. 219.

O *Paradigma Radical* tem objectivo último contribuir para a redistribuição do saber e do poder, a democratização real da sociedade, o esbatimento das desigualdades sociais, através da capacitação, do desenvolvimento de competências e do "empowerment" das comunidades populares através da participação activa das mesmas em todas as fases do processo educativo, preparação/planeamento, organização/execução e avaliação.

⁽³⁾ Moacir Gadotti (1991a), sem dúvida um dos educadores que melhor conheceu Paulo Freire e a sua obra, refere as influências de Pichon-Rivière, Theodore Brameld, Karl Marx, Enrique Dussel, Janusz Korezak, Edouard Claparède, Pierre Bovet, Célestin Freinet, J. J. Rousseau, António Gramsci, Bogdan Suchodolski, Carl Rogers, Ivan Illich, John Dewey, Lev Vygotsky, Anton Makarenko, Pistrak, Emmanuel Mounier, Lukács, Marcuse, Frantz Fanon, Amílcar Cabral. Damke (1995) relaciona os contributos de Paulo Freire com os de Ernani Fiori (que prefaciou a *Pedagogia do Oprimido*)

e os de Enrique Dussel para a *Pedagogia da Libertação*. Menciona, também, a influência de Mounier, Gramsci, Marx, Kosik na obra de Freire.

Paul Taylor (1993) que vem utilizando há muitos anos a concepção de Paulo Freire no trabalho, na educação e no desenvolvimento comunitário, numa profunda análise à obra de Freire, refere as influências de Althusser, Farnon, Lukács, Mao, Marcuse, Marx, Aristóteles, Descartes, Hegel, Rousseau, Gramsci, Bonhoeffer, Gutiérrez, Niebuhr, Teilhard, Rahner, Buber, Lucien Febvre, Lévi-Strauss, Goldman, Barthes, Wright Mills, Althusser, Freinet, Claparède, Peterson, Amílcar Cabral, Samora Machel, Fidel Castro, Nakarenko, Nyerere, Vygotsky, Dewey, Mounier, Sartre e Kosik.

- (4) A Educação na Cidade (1991/1995), À Sombra desta Mangueira (1996), Pedagogia da Esperança-Um Reencontro com a Pedagogia do Oprimido (1992/1997), Professora Sim, Tia Não-Cartas a Quem Ouse Ensinar (1993/1997), Pedagogia da Autonomia (1997)
 - (5) A importância da intuição/imaginação na produção de conhecimentos científicos foi salientada designadamente por Einstein, Popper e Prigogine. Einstein afirmou mesmo "*Imagination is more important than knowledge*".
 - (6) Em 1986, The New York Times salientou a importância deste educador na organização de vários sistemas educacionais e designou-o como "o maior especialista em alfabetização e educador radical do Mundo" in Gadotti, 1991a: 17.
 - (7) *Educação como Prática da Liberdade* (1967), *Extensão ou Comunicação* (1968), *Ação Cultural para a Liberdade* (1968), *Pedagogia do Oprimido* (1970), *Cartas a Guiné-Bissau* (1977), *Conscientização: Teoria e Prática da Libertação* (1980), *Educação e Mudança* (1981), *A Importância do Acto de Ler* (1982), *Educação na Cidade* (1991), *Pedagogia da Esperança* (1992), *Política e Educação* (1993), *Professora Sim, Tia Não: Cartas a Quem Ousa Ensinar* (1993), *Cartas a Cristina* (1994), *À Sombra Desta Mangueira* (1995), *Pedagogia da Autonomia* (1997).
- Os livros em diálogo com outros educadores são: *Sobre Educação*, Vol I e II, com Sérgio Guimarães (1982); *Paulo Freire ao Vivo*, com Professores e Alunos da Faculdade de Ciências e Letras de Sorocaba (1983); *Por uma Pedagogia da Pergunta*, com António Faundez (1985); *Essa Escola chamada Vida*, com Frei Betto (1985); *Pedagogia: Diálogo e Conflito*, com Moacir Gadotti e Sérgio Guimarães (1985); *Medo e Ousadia: O Cotidiano do Professor*, com Ira Shor (1987); *Aprendendo com a própria História*, com Sérgio Guimarães (1987); *Alfabetização: Leitura do Mundo, Leitura da Palavra*, com Donald Macedo (1987); *Teoria e Prática em Educação Popular*, com Adriano Nogueira (1989), *We Make the Road by Walking*, com Myles Horton (1990).
- (8) Brasil, Bolívia, Chile, México, Nicarágua, Granada, Cuba, República Dominicana, Costa Rica, El-Salvador, Panamá, Barbados, Colômbia, Venezuela, Equador, Paraguai, Uruguai, Haiti, Jamaica, Perú, Argentina, Zâmbia, Tanzânia, Quênia, Senegal, Botswana, Angola, Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe, Gabão, Austrália, Nova Zelândia, Papua-Nova Guiné, Fiji, Índia, França, Suíça, Alemanha, Itália, Inglaterra, Holanda, Bélgica, Suécia, Noruega, Dinamarca, Áustria, Grécia, Escócia, Irlanda, Polónia, Espanha, Portugal, E.U.A., Canadá e Japão.
 - (9) Open University of London (1973), Universidade de Louvain (1975), Michigan University (1978), Universidade de Genebra (1979), Universidade de Salamanca (1986), University of Alberta (1986), New Hampshire College (1986), Universidade de Cochabamba (1987), Universidade de San Simon (1987), Universidade de Santa Maria (1987), Universidade de Barcelona (1988), Universidade de Bologna (1988), Universidade Estadual de Campinas (1988), Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1988), Universidade Federal de Goiás (1988), Pontifícia Universidade Católica de Campinas (1988), Universidade de Claremont (1989), Instituto Piaget (1989), Universidade de Massachussets (1990), Universidade Complutense de Madrid (1991), Universidade Federal do Pará (1991), Universidade de Mons-Hainaut (1992), Weelock College (1992), Universidade de El Salvador (1992), Fielding Institute (1993), Universidade de Illinois (1993), Universidade Federal do Rio de Janeiro (1993), Universidade Federal do Rio Grande do Sul (1994), Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro (1994), Universidade de Estocolmo (1995), Universidade Federal de Alagoas (1996), Universidade de Lisboa (1996) e estava previsto vir receber o Doutorado H. C. pela Universidade do Algarve no dia 26 de Maio de 1997.
 - (10) A Escola Superior de Educação da Universidade do Algarve, concedeu-lhe em 1995, aquando da realização do Primeiro Congresso de Formação e Cooperação entre Países Lusófonos, a medalha "A Educação ao Serviço da Paz, Liberdade, Alfabetização, Conscientização".

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Allman, P. (1987). *Paulo Freire's education approach: A struggle for meaning*, in Allen, G. et al. *Community Education: An Agenda for Educational Reform*. Open University Press.
- Bernstein, B. (1980). *Class, Codes and Control. Vol. 3, Towards a theory of educational transmissions*. London: Routledge & Kegan Paul.

- Best, D. (1996). *A racionalidade do sentimento. O papel das artes na educação*. Porto: Edições Asa.
- Csikszentmihalyi, M. (1990). *Flow: The psychology of optimal experience* (1ª ed). New York: Harper & Row.
- Damásio, A. R. (1998). *O erro de descartes: Emoção, razão e cérebro humano*. Mem-Martins: Europa-América.
- Damke, I. R. (1995). *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: As idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes.
- De Sousa, R. (1991). *The rationality of emotions*. Cambridge, MA: MIT Press.
- Einstein, A. (s.d.). *Ideas and opinions*. New York: Bonanza.
- Filliozat, I. (1997). *A Inteligência do coração. Rudimentos de gramática emocional*. Lisboa: Editora Pergaminho.
- Freire, P. (1967). *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- Freire, P. (1975). *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento.
- Freire, P. (1977). *Acção cultural para a libertação e outros escritos*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1977). *Educação política e conscientização*. Lisboa: Sá da Costa Editora.
- Freire, P. (1978). *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Lisboa: Moraes Editores.
- Freire, P. (1982). *A Importância do ato de ler (em três artigos que se completam)*. São Paulo: Cortez/Autores Associados.
- Freire, P. ((1995). *A educação na cidade* (2ª ed.). São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1993). *Política e Educação*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. (1996). *À Sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1996). *Letters to Cristina: Reflections on my life and work*. London: Routledge.
- Freire, P. (1997a). *Pedagogia da esperança: Um reencontro com a pedagogia do oprimido* (4ª ed.). São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P. (1997b). *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água.
- Freire, P. (1997c). *Pedagogia da autonomia: Saberes necessários à prática educativa*. São Paulo: Paz e Terra.
- Freire, P., Gadotti, M. & Guimarães, S. (1985). *Pedagogia: Diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez.
- Freire, P. & Horton, M. (1990). *We make the road by walking: Conversations on education and social change*. Philadelphia: Temple University Press. Editado por Brenda Bell, John Gaventa e John Peters.
- Freire, P. & Ira, S. (1987). *A Pedagogy for liberation: Dialogues on transforming education*. Massachussets: Bergin & Garvey Publishers, (Inc.).
- Freire, P. & Macedo, D. (1987). *Literacy: Reading the word and the world*. Massachussets: Bergin & Garvey Pub.
- Freire, P. & Nogueira, A. (1989). *Que Fazer: Teoria e prática em educação popular*. Petrópolis: Vozes.
- Gadotti, M. (1991a). *Convite à leitura de Paulo Freire*. São Paulo: (Ed.), Scipione.

- Gadotti, M. (1991b). *Pensamento pedagógico brasileiro*. São Paulo: Ática.
- Gadotti, M. et al. (1996). *Paulo Freire: Uma biobibliografia*. São Paulo: Cortez.
- Gardner, H. (1985). *Frames of mind: The theory of multiple intelligence*. New York: Basic Books.
- Giroux, H. (1987). *Escola crítica e política cultural*. São Paulo: (Ed.), Cortez.
- Goleman, D. (1997). *Inteligência emocional*. Lisboa: Temas e Debates.
- Gramsci, A. (1974). *Obras Escolhidas*, Vols. 1 e 2. Lisboa: (Ed.), Estampa.
- Habermas, J. (1982). *Conhecimento e Interesse*. Rio de Janeiro: (Ed.), Zahar.
- Luria, L., Vigotsky et al (1991). *Psicologia e pedagogia I*. Lisboa: (Ed.), Estampa.
- Marcuse, H. (1982). *A Ideologia da Sociedade Industrial, o Homem Unidimensional*. Rio de Janeiro: (Ed.), Zahar.
- Martin, D. & Boeck, K. (1997). *O que é a inteligência emocional*. Lisboa: Pergaminho.
- Mauco, G. (1986). *Educação da sensibilidade na criança. Ensaio sobre a evolução da vida afectiva*. Lisboa: Moraes Editores.
- McLaren, P., Leonard, P. & Gadotti, M. (1998). *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. São Paulo: (Ed.), Artes Médicas.
- Miranda, R. L. (1997). *Além da inteligência emocional*. Rio de Janeiro: (Ed.), Campus.
- Ornstein, R. & Sobel, D. (1991). *De prazer também se vive. O Papel do prazer na saúde física e mental*. Lisboa: Difusão Cultural.
- Ortega y Gasset, (1070). *La barbarie del especialismo*. In *La Rebelion de las Massas*. Madrid: Revista de Occidente.
- Popper, K. (1991). *Sociedade aberta, universo aberto*. Lisboa: Pub. D. Quixote.
- Prigogine, I. (1996). *O fim das certezas*. Lisboa: Gradiva.
- Prigogine, I. & Stengers, I. (1986). *A nova aliança*. Lisboa: Gradiva.
- Slepoj, V. (1998). *Compreender os sentimentos*. Lisboa: Editorial Presença.
- Snyders, G. (1986). *La joie à l'école*. Paris: PUF.
- Sousa Santos, B. (1987). *Um discurso sobre as ciências*. Porto: Edições Afrontamento.
- Sousa Santos, B. (1989). *Introdução a uma ciência pós-moderna*. Porto: Edições Afrontamento.
- Vicente, J. N. (1995). *Educação, diálogo, crítica e libertação na acção e no pensamento de Paulo Freire*. In *Revista Filosófica de Coimbra*, 8. Coimbra.
- Viegas Fernandes, J. (1988). *From the theories of social and cultural reproduction to the theory of resistance*, *British Journal of Sociology of Education*, 9 (2) 169-180.
- Viegas Fernandes, J. (1990). *Quem ganha e quem perde com o sexismo: Educação para uma sociedade pós-moderna*. In *Escola não Sexista: Utopia ou Realidade?* Setúbal, TENET.
- Viegas Fernandes, J. (1991). *A Reforma Educativa e a Relação Escola/Comunidades: Desenvolvimento e Implementação de Currícula Pluriculturais Diversificados e Integrados*. In *Escola e Comunidade*. Setúbal: ESE de Setúbal.

- Viegas Fernandes, J. (1994). *Die konzeption von subversiven lehrplänen, lernmaterialien und pädagogischer praxis in der grundbildung*. In Bildung, Gesellschaft, Soziale Ungleichheit. Frankfurt: Suhrkamp.
- Viegas Fernandes, J. (1996). *Educar para desenvolver e conscientizar*. In Gadotti M. et al., Paulo Freire: Uma Biobibliografia. São Paulo: Instituto Paulo Freire.
- Viegas Fernandes, J. (1996). *Grupalização do Ensino. Desenvolvimento curricular no ensino básico para o sucesso educativo*. In Reflectir, 1, Revista da ESE. Algarve.
- Viegas Fernandes, J. *The conception of a counter: Hegemonic pedagogy*. EUA (no Prelo).
- Viegas Fernandes, J. (1997). *Educação axiológica em contexto, para uma sociedade democrática multicultural*. In Patrício, M.F. et al. A Escola Cultural e os Valores. Porto: Porto Editora.
- Viegas Fernandes, J. (1997). *Interrelação entre os conhecimentos, os afectos e os valores na obra de Paulo Freire: Uma teoria e prática educativa para o desenvolvimento global dos seres humanos*. In Caminhos para o Encontro Educativo (livro das comunicações do II Encontro LusoHispano de Educação). Huelva.
- Viegas Fernandes, J. (1997). *Da alfabetização/educação de adultos à educação popular/comunitária: Relevância do contributo de Paulo Freire* in Apple, M. & Nóvoa, A. Paulo Freire: Política e Pedagogia. Porto: Porto Editora.
- Vygotsky, L. S. (1991). *Aprendizagem e Desenvolvimento Intelectual na Idade Escolar*. In Psicologia e Pedagogia I – Bases Psicológicas da Aprendizagem e do Desenvolvimento. Lisboa: Editorial Estampa.
- Wright Mills, C. (1959). *The sociological imagination*. Oxford: Oxford University Press.

ABSTRACT

Paulo Freire's theoretical production and practical achievements has had an outstanding world-wide impact. He was one of the few third world scholars who made the "first world" accept his own work. Hence he was (and still is) a great contemporaneous pedagogue. Freire's constructivist, developmental and socio-cultural contextualised perspective is an original synthesis. This synthesis is worked out on the basis of different contributions from Psychology, Sociology, Curriculum Development Theory, Marxism and Christian Humanism and also from a rich and varied reflection on practical issues in several contexts. Additionally, his educational approach based on dialogue cherishes a profound respect for popular knowledge and articulates in a systematic way cognitive, affective and axiologic development. This perspective integrates several (a) scientific areas (transdisciplinary), (b) theoretical paradigms (transparadigmatic), (c) human dimensions (cognitions, intuitions, affections, values) and contributes not only to the democratization of educational success and social justice but also develops a new scientific paradigm – a post-modern paradigm. The effectiveness of Freire's educational proposal has been confirmed in adult education as well as in regular education. Paulo Freire published five relevant new books some years before his death in 1997. He was honoured with *honoris causa* doctorate awards by more than thirty Universities in several continents. Since Education is a major and indispensable factor for the development of any country, Paulo Freire's work should be taken as compulsory reference.

RESUME

Paulo Freire a été/est le pédagogue contemporain dont la production théorique et l'action pratique ont eu/ont le plus d'impact sur le plan mondial. Il a été un des rares intellectuels du tiers monde qui a réussi à imposer son oeuvre au premier monde. Sa perspective constructiviste, visant le développement et socio-culturellement contextualisée est une synthèse originale élaborée à partir des contributions de la Psychologie, de la Sociologie, de la Théorie Curriculaire de la Philosophie Marxiste et de l'Humanisme Chrétien, et aussi, d'une réflexion riche et diversifiée sur la pratique dans des contextes diversifiés. Sa conception dialogique de l'éducation respecte profondément les savoirs populaires et articule systématiquement les développements cognitif, affectif et axiologique. Articulant les connaissances de plusieurs disciplines scientifiques (transdisciplinarité), se réclamant de paradigmes théoriques différents (transparadigmatique), et articulant, aussi, les différentes dimensions humaines (cognitions, intuitions, affections et valeurs), cette perspective contribue, non seulement à la démocratisation de la réussite éducative et à la justice sociale, mais aussi au développement d'un nouveau paradigme scientifique post-moderne. L'efficacité des propositions éducationnelles de Paulo Freire est confirmée aussi bien en éducation d'adultes que dans le cadre de l'éducation formelle. Paulo Freire a été nommé docteur *honoris causa* par plus de 30 universités des différents continents et a publié, vers la fin de sa vie, cinq nouveaux livres dont il faut souligner l'importance. L'éducation étant, sans aucun doute, un facteur indispensable au développement de tous les pays, l'oeuvre de Paulo Freire est une référence incontournable.