

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

A voz do biógrafo latino-americano -

PAULO FREIRE: UM CIDADÃO DO MUNDO

Carlos Alberto Torres¹

Paulo Freire é, talvez, o educador mais conhecido do Terceiro Mundo e seu trabalho tem inspirado toda uma geração de professores progressistas e socialistas. Seu princípio de educação como ação cultural, seu método de conscientização e suas técnicas para alfabetização têm sido adotados e adaptados para ajustar milhares de projetos onde a situação de aprendizagem é parte da situação de conflito social. Mas qual é a origem política da teoria e da prática de Freire? Qual é o conteúdo político do método? Como as idéias de Freire expandiram-se durante as três últimas décadas? A estas questões este texto tentará dar respostas. Eu investigo o desenvolvimento de Freire desde o início de seu trabalho no Brasil e no Chile, passando por suas tentativas de aplicar seu método em diferentes ambientes culturais da África até ~~quando ele~~ ^{sua} volta ao Brasil, nos anos 80, e início dos anos 90.

1. Paulo Freire: cidadão latino-americano

Desde a publicação de *Educação e atualidade brasileira* em Recife, Brasil, em 1959 (mais tarde revisada e publicada com modificações como *Educação como prática da liberdade*), o trabalho de Paulo Freire tem influenciado a prática pedagógica da América Latina ~~assim~~ ^{como} a da África ². Seus

¹ Tradução de Márcia Moraes, Professora Adjunta da Universidade do Estado do Rio de Janeiro. O autor desta biografia agradece a Davis Elias, Joel Samoff, Maria Pilar O'Cadiz e Peter MacLaren por seus conselhos para escrever este texto.

² Há algumas referências bibliográficas sobre o trabalho de Freire. Veja, por exemplo, uma preparada por Anne Hartung e John Ohliger em Stanley Grabowski (ed.), *Paulo Freire: A Revolutionary Dilemma for the Adult Educator* (Syracuse University Publications em Continuing Education, 1973). Referências adicionais podem ser encontradas na bibliografia que está sendo preparada por Henry Giroux e Donaldo Macedo (por vir).

Cartão

principais trabalhos têm sido traduzidos em diversas línguas e novas gerações de educadores olham Freire como um clássico em sua área. Apesar disso,³ tem existido uma reavaliação teórica dos trabalhos iniciais de Freire que enfatizam suas conexões com a ideologia desenvolvimentista do ISEB no Brasil do início dos anos 60 e com a teoria sociológica de Karl Mannheim.⁴

Vanilda Paiva tem tentado mostrar em detalhes a semelhança entre o conceito de *processo de consciência crítica* de Freire e o *processo de compreensão* proposto pelo sociólogo húngaro. Do mesmo modo, os maiores temas de Mannheim, tais como a ampla discussão sobre liberdade, planejamento democrático, democratização fundamental da sociedade e a teoria da personalidade democrática são questões cruciais nos primeiros escritos de Freire. A avaliação *ex-post* de Paiva é arriscada, pois enfatiza similaridades formais enquanto omite uma substantiva análise das diferenças entre Mannheim e Freire. É claro, no entanto, que sua origem de educador brasileiro foi ideologicamente a de um pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal (Freire, 1971; Tristão de Aláide no Brasil ou Emmanuel Mounier na França). Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita foram incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical.⁵

³ O ISEB foi a mais importante experiência antes do golpe de estado de 1964 por desenvolver uma ideologia nacionalista que deveria contribuir para o processo de modernização social, apoiado pelo governo de João Goulart. Paulo Freire junto com outros intelectuais — Helio Jaguaribe, Roland Corbisier, Álvaro Vieira Pinto, Vicente Ferreira da Silva, Guerreiro Ramos, Durmeval Trigueiro Mendes — foram participantes da atmosfera intelectual produzida em "oficinas" do ISEB. Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee. Para uma análise do ISEB, veja Caio Navarro de Toledo, *ISEB: Fábrica de Ideologias* (São Paulo, Ética, 1977). Para uma análise das tradições intelectuais que apoiam o trabalho de Freire, veja o polêmico trabalho de Vanilda Paiva.

⁴ Um trabalho que documenta esse assunto é Vanilda Pereira Paiva, *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista* (Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira, 1980). A autora argumenta que a perspectiva de Freire foi eminentemente populista e relacionada ao nacionalismo desenvolvimentista que prevaleceu na administração de João Goulart. Esse argumento, que tem sido considerado uma crítica acadêmica ao trabalho de Freire no Brasil, aumentou minhas críticas simpatizantes do trabalho publicado de Freire em espanhol e em português. A análise de Paiva repousa num entendimento limitado, isto é, parte de uma perspectiva ortodoxa Marxista da noção de populismo russo e a relaciona ao descontentamento com as raízes da filosofia e antropologia cristãs de Freire. Como uma alternativa, veja Carlos Alberto Torres, *Leitura Crítica de Paulo Freire* (São Paulo, Edições Loyola, 1981) e Carlos Alberto Torres, *Consciência e História: A Práxis Educativa de Freire* (São Paulo, Edições Loyola, 1979); e Moacir Gadotti, *Convite à Leitura de Paulo Freire* (São Paulo, Editora Scipione, 1989).

⁵ Veja Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire: Educación y Concientización* (Salamanca, Sigüeme, 1980).

Freire no
trab. de
Freire

3

Há várias razões pelas quais o trabalho de Freire tem sido tão influente. Primeiramente, ~~os~~ ^{seus} primeiros trabalhos ~~de Freire~~ ^{ele} têm suposições que refletem uma síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico, incluindo o Existencialismo, a Fenomenologia, a dialética Hegeliana e o Materialismo Histórico. Essa ~~visão~~ ^{visão} de Freire como uma visão inovadora, ~~mas~~ ^{mas} firmemente estabelecida em seu pensamento filosófico, ~~assim como~~ ^{assim} seu talento excepcional como escritor em espanhol e português têm conquistado com seus escritos iniciais - *Educação como prática da liberdade* (1967) e *Pedagogia do oprimido* (1968) - um amplo público leitor composto por educadores, cientistas sociais, teólogos e militantes políticos.

Os leitores da língua inglesa manifestam certa dificuldade para compreender os textos freireanos. Eu acredito que ela tem menos a ver com a tradução de seu trabalho - apesar de sérias imperfeições em algumas delas - do que com a natureza do pensamento dialético e as estratégias de explanação de Freire. Essa dificuldade pode ser intensificada porque seus mais recentes livros têm sido composições "faladas" ou "dialogadas" com um distinto sabor oral. O pensamento dialético de Freire desenvolve-se num modelo de análise lógica e racional diferente das explanações positivistas, por isso fora da linha de pensamento comum em países onde se fala o inglês.

Em segundo lugar, os primeiros escritos de Freire apareceram durante um período de intenso conflito político ~~com momentos expressivos da luta de~~ ^{de classes} na América Latina, por isso o momento histórico é extremamente importante para se entender a popularidade de Freire na América Latina. O período que se estendeu do início dos anos 60 ao início dos anos 70 foi marcado por fatos inter-relacionados. Dentre os mais importantes, estão: o triunfo e a consolidação da Revolução Cubana (1959-1961) e a instalação do primeiro governo socialista na região (1962); o relativo avanço e consolidação das forças populares - particularmente os sindicatos das classes trabalhadoras e os partidos políticos de esquerda - sob os regimes populistas;⁶ e o projeto da *Aliança para o Progresso* designado e apoiado pela administração Kennedy como resposta norte-americana para a tendência radical surgida com a Revolução Cubana. O projeto trouxe um considerável apoio financeiro para os programas econômicos, políticos e educacionais ~~(da região)~~ ^(da região) do continente latino-americano. Dois aspectos desse programa de desenvolvimento devem ser ressaltados: primeiro, o apoio a reformas agrárias que tentaram desestabilizar o poder da burguesia agrária tradicional e promover o agri-comércio na região; e em segundo lugar, a diversificação e expansão do processo de industrialização através da substituição de

⁶ Existe uma literatura extensa sobre a caracterização dos regimes populistas ou Bonapartistas na América Latina. Um dos mais impressionantes trabalhos é Octavio Ianni, *La Formación del Estado Populista en América Latina* (México, ERA, 1975).

importações durante o período de consolidação da penetração de corporações multinacionais dos Estados Unidos ^{na América Latina} ~~na região~~. Foram muitas as implicações que essas tendências tiveram em alterar as estruturas políticas e econômicas originais. (1)

Esse também foi um período em que os primeiros sintomas da crise de hegemonia no ventre da burguesia tornaram-se claramente perceptíveis em alguns países do continente. Em particular, a experiência populista (bonapartista) do Peronismo e do Getulismo apareceram apenas como um período entre a crise do Estado oligárquico nos anos 30 e a tentativa de estabelecer uma hegemonia do capitalismo industrial burguês nas sociedades sul-americanas nos anos 60. A falência dessa tentativa e o ativismo político das massas provocaram coalisões burguesas que viram no golpe de estado e no controle administrativo deste pelos militares a última chance de restaurar a ordem.

Uma consequência maior desse processo foi o surgimento de movimentos populares revolucionários na América Latina com diferentes expressões e estratégias de acordo com a experiência histórica de cada país. Por isso, a proposta de Freire para a educação como prática da liberdade - ^{grupos de ao} ~~em contraste com o~~ positivismo e pragmatismo educacional, então predominantes nos círculos educacionais - e para a pedagogia do oprimido foram naturalmente ouvidas e ~~aceitas~~ ^{aceitas} por educadores latino-americanos progressistas.

Nesse período, devido à superestrutura política, jurídica e democrático-burguesa das sociedades latino-americanas, esses movimentos populares foram capazes de organizar as massas politicamente levando-as, algumas vezes, a confrontarem o Estado capitalista. Portanto, políticas anti-capitalistas e anti-imperialistas foram exaustivas num contexto onde os direitos humanos ~~foram~~ moderadamente respeitados, em contraste com a experiência dos anos 70 e do início dos anos 80. ^{Nesse sentido,} os anos 60 caracterizam-se como um período fértil para o surgimento e receptividade de uma pedagogia como a de Freire ^{para causar} ~~para~~ impacto sobre os cenários educacionais progressistas do mundo inteiro.

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

O mais importante registro para comprovar nossa tese em relação à posição ideológico-política na Igreja pode ser encontrado nos Documentos Finais de Medellín, produzidos na assembleia regional de

7 Por exemplo, a ditadura militar que regulou a Argentina durante o período 1976-1983 aniquilou a oposição política através da detenção, da tortura, assassinato e "desaparecimento" de milhares de cidadãos argentinos. Veja a evidência no relatório CONADEP Nunca Jamás (Buenos Aires, CONADEP, 1984). B.L.

5

Bispos em Medellin, Colômbia em 1968. A influência do pensamento de Freire é claramente evidenciada no documento sobre educação:

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

Essa linguagem é parecida com a de Educação como prática da liberdade que atingiu grande ressonância como um texto básico para educadores cristãos. Da mesma forma, em 1963, foi ~~feita~~ ^{realizada} a aprovação oficial do método de alfabetização de Freire pela Conferência Nacional de Bispos no Brasil ^{e qual} foi adotado pelo Movimento de Educação de Base (MEB) como seu próprio método de atingir alfabetização através da tele-escola (educação à distância, usando televisão e monitores). ⁹

Em resumo, o desenvolvimento do pensamento de Freire reflete o novo horizonte intelectual na América Latina. Sem desenvolver uma extensiva história das ideias na América Latina, talvez se possa dizer que essa atmosfera intelectual tem algumas características chaves: primeira, o renascimento do pensamento Marxista após o fim Stalinista. Nesse sentido, a repercussão do trabalho de Louis Althusser e, subsequentemente, de Antonio Gramsci no meio acadêmico da América Latina e as fortes figuras de

⁸ Veja Documentos Finales de Medellin (Buenos Aires, Editorial Paulinas, 1971), p. 70-72. ¹²³

⁹ Veja Emmanuel de Kadt, Catholic Radicals in Brazil (Oxford University Press, London, 1970); e especialmente Thomas G. Sanders, "The Paulo Freire Method: Literacy Training and Conscientization", South American Series XV (1) (1968). O mais completo estudo do MEB é Luiz Eduardo W. Wanderley, Educar para transformar: Educação Popular, Igreja Católica e Política no Movimento de Educação de Base (Petrópolis, R.T., Vozes, 1984). ¹²³

Ernesto "Che" Guevara e Fidel Castro nos meios prático e político, foram sintomáticas dos novos grupos socialista e progressista. Além disso, o ressurgimento da guerrilha e das lutas armadas cuja característica predominante foi a progressiva e massiva incorporação de militantes burgueses - muitos dos quais oriundos das raízes católicas - criaram novas questões políticas, ¹⁰ ~~deslocaram e causaram uma~~ ¹⁰ ~~metamorfose~~ ¹⁰ ~~na frente principal???~~ do campo aos centros urbanos. Em certos casos, esses movimentos de guerrilha - por exemplo, Uruguai com a Frente Amplio ou a Argentina com a experiência Montoneros-Peronista - foram fortemente ligados ao ativismo político das massas.

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

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

¹⁰ Certamente, há considerável experiência de luta armada na região durante esse século, tal como a Revolução Mexicana (1910-1917), o movimento de Sandino na Nicarágua durante os anos 30 e a Revolução Nicaraguense nos anos 70 famosa pelo sucesso da derrubada da ditadura de Somoza em 1979, a insurreição popular em El Salvador (1932), a Revolução Boliviana (1952), a luta armada em Cuba (1957-1959) e as experiências de múltiplas guerrilhas na Colômbia e Venezuela entre 1940 e 1970, para citar apenas os casos mais relevantes. Mas uma das mais distintas características da experiência da nova guerrilha dos anos 60 foi, particularmente, a adesão de membros da classe média ao invés das tradicionais brigadas de camponeses.

¹¹ Veja Carlos Alberto Torres, *The Church, Society and Hegemony: A Critical Sociology of Religion in Latin America*. Traduzido por Richard A. Young (New York, Praeger, 1992).

¹² Fernando Henrique Cardoso e Enzo Faletto, *Dependency and Development in Latin America* (Los Angeles e Berkeley, University of California Press, 1979); André Gunder-Frank, *Capitalism and Underdevelopment in Latin America* (New York e Londres, Monthly Review Press, 1969); Osvaldo Sunkel e Pedro Paz, *El Subdesarrollo Latinoamericano y La Teoría del Desarrollo*. (Mexico, Siglo XXI, 1979); Theotonio dos Santos, "La crisis de la teoría del desarrollo y las relaciones de dependencia en América Latina" In Helio Jaguaribe, Aldo Ferrer, Miguel S. Wionczek, Theotonio dos Santos, *La Dependencia político-económica de América Latina* (Mexico: Siglo XXI Editores, 1970).

representa e reflete em seus escritos dedicados à pedagogia um momento ideológico particular nas sociedades da América Latina.

John de Witt
transição
Chile
Após o golpe de estado brasileiro de 1964, Freire deixou o país para viver e trabalhar no Chile no ICIRA, um órgão do governo Democrático Cristão responsável pela extensão educacional no interior do programa de reforma agrária.¹³ Freire teve a oportunidade de experimentar sua metodologia num novo ambiente intelectual, político, ideológico e social, trabalhando com os setores mais progressistas do jovem Partido Democrata Cristão - alguns deles foram posteriormente incorporados a novos partidos dentro da coalisão da Unidade Popular - e em contato com o pensamento marxista, altamente estimulante, e com fortes organizações da classe trabalhadora. Isso foi o início do triunfo da Unidade Popular no Chile, que foi a primeira experiência eleitoral bem-sucedida ~~na~~ transição para o socialismo na América Latina, que começou em 1970 e terminou em 1973 com o golpe de estado que levou Pinochet para o poder.

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

A partir desse momento, a palavra conscientização (ou consciência crítica) ~~(adquire a força de um programa político-cultural para os grupos socialistas)~~ adquire força nos programas político-culturais dos grupos socialistas ??? Sua popularidade, como uma nova perspectiva educacional, cresceu em todos os lugares. Além disso, Freire explicitamente alertou contra a obsessão do uso de sua palavra-emblema¹⁵ como ~~frase~~ Preocupado, Freire explicitamente alertou contra a obsessão do uso de sua

13 Veja John de Witt, *An Exposition and Analysis of Paulo Freire's Radical Psycho-Social Andragogy of Development* (Boston University, School of Education, 1971). 1

14 Veja Torres, *Leitura Crítica de Paulo Freire*.

15 Veja Paulo Freire, "Pilgrims of the Obvious", In Risk 11 (1) (1975); *Reading the World: Paulo Freire in Conversation with Dr. Carlos A. Torres*, videotape (Alberta, Canada, ACCESS Network, 1990).

palavra-emblema ??? para programas conservadores cujos princípios educacionais estavam mais próximos da educação bancária do que da educação problematizadora ou da ação cultural para liberdade.¹⁶

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

Essas breves considerações nos guiam para, na próxima seção, esclarecer a caracterização do processo de educação, ação cultural e consciência crítica no trabalho de Freire, e sua contribuição para a radical mudança social.

A Filosofia Política de Paulo Freire

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

Portanto, da perspectiva de Freire, educação, como uma ação cultural, é relacionada ao processo de consciência crítica e, como educação problematizadora, objetiva ser um instrumento de organização política do oprimido.

O primeiro nível de apreensão da realidade é a tomada de consciência. Esse conhecimento existe porque como seres humanos somos "colocados" e "datados", como Gabriel Marcel costumava dizer, os homens são espectadores *com* e *no* mundo.

16 Freire tem definido pedagogia como uma ação cultural, distinguindo duas culturais ações centrais: educação bancária e educação ~~apresentadora de problemas~~ problematizadora — "The former attempts to maintain the submersion of consciousness; the latter strives for the emergence of consciousness and critical intervention in reality" (*Pedagogy of the Oppressed*, New York: Herder & Herder, 1971, Capítulo 2).

17 Veja Paulo Freire, "Acción Cultural Liberadora" In Carlos A. Torres, Paulo Freire: Educación y Concientización (Salamanca, Sigüeme, 1985), p.85.

Essa tomada de consciência, no entanto, não é ainda a consciência crítica. Há a intensidade da tomada de consciência. Isto é, o desenvolvimento crítico da tomada de consciência. Por essa razão, a consciência crítica implica em ultrapassar a esfera espontânea da apreensão da realidade para uma posição crítica. Através dessa crítica, a realidade ~~parece~~ ser um conhecido objeto dentro do qual o homem assume uma posição epistemológica: homem procurando conhecimento. Portanto, consciência crítica é um teste de ambiente, um teste de realidade. Como estamos conscientizando, estamos revelando realidade, estamos penetrando na essência fenomenológica do objeto que estamos tentando analisar.

Consciência crítica não significa confrontar-se com a realidade, assumindo uma falsa posição intelectual, que é "intelectualista". Consciência crítica não pode existir fora da práxis, isto é, fora do processo ação-reflexão. Não existe consciência crítica sem comprometimento histórico. Portanto, consciência crítica significa consciência histórica.

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

Finalmente, consciência de classe tem uma forte identidade com conhecimento de classe. Mas conhecimento não se dá naturalmente. Se definirmos conhecimento como um fato acabado em si mesmo, nós estamos perdendo a visão dialética que pode explicitar a possibilidade de conhecer. Conhecimento é um processo resultante da permanente práxis dos seres humanos sobre a realidade. Na verdade, existência individual, mesmo apresentando características singulares, é uma existência social.¹⁸

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

1. A proposta global de Freire transcende a crítica de formas educativas atuais e desenvolve-se virtualmente transformando-se numa crítica de cultura e construção do conhecimento. Em resumo, as

18 Veja Paulo Freire, "Conscientizar para Libertar" In Torres, Paulo Freire: Educación y Concientización, p. 73-74; e Paulo Freire, "Entrevista" In Torres, Paulo Freire: Educación y Concientización, p. 158-159.

afirmações básicas do trabalho de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade.

2. No entanto, para Freire, as questões e problemas principais de educação não são questões pedagógicas. Ao contrário, são questões políticas. Em última instância, o sistema instrucional não modifica a sociedade; ao contrário, a sociedade pode mudar o sistema instrucional.¹⁹ No entanto, o sistema educacional pode ter um papel crucial numa revolução cultural. Para Freire, revolução implica a consciente participação das massas. Pedagogia crítica, como uma práxis cultural, contribui para revelar a ideologia encoberta na consciência das pessoas. Além disso, a revolução em si mesma é uma pedagogia significativa para as massas - Freire tem falado de revolução como uma contínua oficina política.

3. Mas o que pode ser feito antes da revolução? A pedagogia do oprimido de Freire é designada como um instrumento de colaboração pedagógica e política na organização das classes sociais subordinadas. Nesse sentido, é importante enfatizar a distinção proposta por Freire entre "ação cultural" e "revolução cultural":

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

4. A especificidade da proposta de Freire é a noção de consciência crítica como conhecimento e práxis de classe. Freire, seguindo o filósofo brasileiro Álvaro Vieira Pinto, considera a "atividade heurística da consciência como a maior contribuição possível do processo de pensamento".²¹ Nesse sentido, ele vê sua

¹⁹ Veja Freire numa conversa com o filósofo chileno Antonio Faúndez, Por uma Pedagogia da Pergunta (Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985), p. 139-140.

²⁰ Veja Paulo Freire, Cultural Action: A Dialectical Analysis (Mexico, CIDOC, 1970), caderno de notas 1004, p. 51.

²¹ Veja Paulo Freire, "La concientización desmitificada" In Torres, Paulo Freire: Educación y Concientización, p. 143.

contribuição para o processo de humanização dos seres humanos como uma constante reavaliação das condições "subjetivas" para a práxis revolucionária.

5. É uma pedagogia da consciência. Portanto, essa pedagogia — particularmente em *Pedagogia do Oprimido* — enfatiza um aspecto fundamental no processo de organização política das classes sociais subordinadas: os elos entre a liderança revolucionária e as práticas da massa. ~~Estes~~ ^{Elas} são ~~completamente~~ expressos num plano genérico — particularmente nos primeiros escritos antes da experiência africana —, próximos à ética política, sem discutir em detalhes os problemas e características do Estado e do partido político revolucionário.

6. Finalmente, em termos educacionais, a proposta de Freire é uma proposta anti-autoritária apesar de pedagogia dirigente, onde professores e alunos ensinam e aprendem juntos. Partindo-se do princípio que educação é um ato de saber, professor-aluno e aluno-professor devem engajar-se num diálogo permanente caracterizado por seu "relacionamento horizontal", que não exclui desequilíbrios de poder ou diferenças de experiências e conhecimentos. Esse é um processo que toma lugar não na sala de aula, mas num círculo cultural. Não existe um conhecimento "discursivo" mas um conhecimento começando das experiências diárias e contraditórias de professores-alunos/alunos-professores. Certamente esse conjunto de conceitos desfaz a moldura mais importante da pedagogia autoritária e aparece como uma prática e ideologia de "contra-hegemonia" dentro das instituições de treinamento de professores.

Nesse sentido, a proposta de Freire, nos anos 60, não se relaciona com o sistema formal de instrução antes da revolução. Ao contrário, desde seu começo, essa proposta evita sugerir mudança dentro da instrução formal marcada pela concentração de máquinas burocráticas. Ao invés disso, muda a referência para o não-formal, sistema menos estruturado. Outra importante característica dessa estratégia é que muitos de seus representantes têm evitado trabalhar com essa pedagogia dentro das instituições do Estado capitalista, preferindo trabalhar profissionalmente em universidades ou em instituições privadas, muitas vezes ligadas à igreja.²²

Há alguns argumentos complementares para essa estratégia:

1. Freire e educadores da Libertação ??? têm originariamente desenvolvido sua proposta nessa área no Brasil (1960-1964), no Chile (1965-1970) e na África.

22 Não é surpresa que, desde que Freire retornou ao Brasil em junho de 1980, ele tem trabalhado para a Pontifícia Universidade Católica (PUC) de São Paulo e nas universidades públicas UNICAMP e Universidade de São Paulo; enquanto Rosiska e Miguel Darcy de Oliveira — que eram membros do Instituto para Ação Cultural (IDAC), fundado por Freire em Genebra, e principais colaboradores de Freire em Guiné-Bissau — também trabalharam ~~sobre seus retornos~~ ^{ao Brasil} em São Paulo num projeto de educação popular apoiado pela Arquidiocese de São Paulo. Veja *Jornal da Educação*, Campinas, abril 1980, p. 3-5, 8-9.

2. As implicações políticas da educação de adultos excederam aquelas metodologias de instrução formal. Definindo, por exemplo, as "palavras geradoras" a partir das necessidades da comunidade e de seu "universo vocabular mínimo".
3. Programas de educação de adultos, do ponto de vista dessa filosofia educacional, são mais ligados às necessidades da comunidade e mais sensíveis às suas pressões do que a instrução formal. Portanto, essa "educação popular" deve ser entendida mais como uma forma de educação desenvolvida pelo oprimido do que para o oprimido. ⁽²³⁾
4. Essa educação também possui uma flexibilidade curricular e organizacional que a instrução formal não apresenta.
5. Os resultados da educação de adultos são mais imediatos do que os da instrução formal. Não é necessário esperar 10-15 anos, como é o caso da escolaridade formal das crianças, para a incorporação do "graduado" no mercado de trabalho ou nas atividades políticas.
6. A educação de adultos, nas formações capitalistas sociais periféricas, procura trabalhar principalmente com os despossuídos, aqueles que não têm poder, revelando que o analfabetismo, longe de ser uma "doença social", é uma consequência de uma estrutura de classe hierárquica ou de processos históricos violentos ~~como~~ como a colonização.
7. Finalmente, a educação de adultos tem mostrado grande importância enquanto instrumento para mobilização política e para a consciência crítica em alguns dos processos de transição para o socialismo, ~~como~~ como em Cuba e Nicarágua.

É importante acrescentar que, como a experiência da América Latina demonstra, esta proposta pedagógica só pode ser adotada, no mínimo, num contexto institucional e político liberal-democrata. Obviamente, isso restringe sua aplicabilidade em alguns países do Terceiro Mundo sob regimes despóticos-burgueses. Dessa forma, essa pedagogia pode ser assumida por um partido revolucionário - como parte de sua estratégia educacional num processo de transição social - ou por movimentos sociais baseados em organizações não-governamentais. ⁽²⁴⁾

²³ Paulo Freire, Rosiska Darcy de Oliveira, Miguel Darcy de Oliveira e Claudius Ceccon, *Vivendo e Aprendendo - Experiences do IDAC* In *Educação Popular* (São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980); Carlos A. Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America* (New York, Praeger, 1990).

²⁴ A experiência do Partido dos Trabalhadores na administração municipal em São Paulo e o papel de Paulo Freire como Secretário de Educação da cidade de São Paulo, com suas novas iniciativas de reforma curricular democrática, o Conselho de Escolas e o MOVA mostram os limites e possibilidades de uma administração progressista do sistema público.

O Passado Africano

O primeiro contato de Paulo Freire com a África se deu através de seu envolvimento com a Campanha Tanzaniense de Alfabetização depois de 1970. Ele foi convidado para apresentar seu método de alfabetização no Instituto de Educação Adulta da Universidade de Dar es Salaam e para ajudar a organizar novos projetos experimentais, como o currículo no Curso de Educação Adulta. Infelizmente, há apenas referências dispersas e escassa documentação sobre os experimentos com o método de alfabetização de Freire que poderiam ajudar a avaliar ~~essa~~ experiência ~~na Tanzânia~~.

Assim, a introdução de Freire à realidade africana, através da Tanzânia, foi uma importante etapa para que, em seguida, ele viesse a ter uma participação mais significativa (à sua mais significante participação) em Guiné-Bissau, Cabo Verde, São Tomé e Príncipe. Além disso, ??? Freire tem muitas vezes expressado seu interesse com as experiências de Angola e Moçambique em educação de adultos. ???

Em relação a esse trabalho, podemos resumir as diferenças e similaridades mais significativas com a experiência latino-americana.

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

Tabela 1

Matrícula escolar em Guiné-Bissau, 1974

Nível	Número de alunos

²⁵ Veja Philip G. Altbach e Gail P. Kelly, *Education and Colonialism* (New York, Longman, 1978).

²⁶ Veja Lars Rudebeck, *Guinea-Bissau: A Study of Political Mobilization* (New York, African Publishing Company, 1974), p. 27-40.

²⁷ Citado em Rosiska Darcy de Oliveira e Miguel Darcy de Oliveira, *Guinea-Bissau - Reinventing Education*, IDAC Document 11-12 (Genebra, 1976), p. 53.

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

Para as pessoas que tinham acesso, a educação colonial era basicamente um meio de "des-africanização" cultural, particularmente num modo de colonizar mais violento - como o estilo português - ; um meio de criar um selecionado corpus de serventes civis que geralmente, depois de graduarem-se, transformavam-se em empregados de posições medianas do governo dentro da burocracia sob a liderança colonial dos oficiais; um meio de criar um grupo seletivo de elite urbana que apoiaria o projeto dos colonizadores: uma pele negra, máscara branca da burguesia, nas palavras de Frantz Fanon. Em relação a esse aspecto, Freire percebeu, no caso da Guiné-Bissau, seguindo a percepção de Amílcar Cabral, que os intelectuais da burguesia têm apenas essa alternativa: "trair a revolução ou cometer suicídio de classe constituem a real opção da classe média no quadro geral da luta pela libertação nacional".²⁸

No entanto, Freire argumenta que o novo sistema educacional não deve apenas ajudar no suicídio de classe dos intelectuais, mas também impedir que se tornem uma elite na nova sociedade. Freire argumenta que, "numa importante ~~avaliação~~, ??? deve ligar educação com trabalho produtivo, evitando alunos de tempo integral e combinando tempo de estudo com horas de trabalho numa íntima relação com camponeses.

Uma segunda importante diferença é o nível de desenvolvimento das forças produtivas e das relações sociais de produção que têm determinado a estrutura de classe e dinâmicas da sociedade. As sociedades africanas diferem das latino-americanas ~~de diversas formas~~. Por exemplo, não há burguesia

²⁸ Veja Paulo Freire, *Pedagogy in Process* (New York, Seabury Press, 1977), p. 16.

15

agrária extensa nas áreas rurais com origens "oligárquicas" - conservando a propriedade dos meios de produção - comparável ao "coronelismo", no caso brasileiro, com sua origem ??? "patrimonialista" e práticas "clientelistas" que têm afetado historicamente a configuração do estado burocrata brasileiro.²⁹

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

As formações sociais capitalistas na África e na América Latina têm algumas características similares, inclusive o analfabetismo de camponeses. No entanto, os governos pós-coloniais africanos já têm concentrado esforços educacionais em áreas rurais.³² Na América Latina, em contraste, devido ao processo de urbanização acelerada, crescimento de migrações internas e penetração de agri-negócios ??? enfim, devido aos efeitos combinados de desenvolvimento irregular de capitalismo, existe um progressivo desequilíbrio entre as áreas rural e urbana. Os analfabetos estão concentrados, em dimensão

29 Veja Fernando Uricoechea, *The Patrimonial Foundations of the Brazilian Bureaucratic State* (Los Angeles e Berkeley, University of California Press, 1980). Para uma discussão sobre patrimonialismo e educação no Brasil, veja Nelson Rodrigues, *Estado, educação e desenvolvimento econômico* (São Paulo, Autores Associados e Cortez, 1982).

30 Torres, *The Politics of Nonformal Education in Latin America*, p. 33-45.

31 Veja Amílcar Cabral, *Revolution in Guinea* (New York, Monthly Review Press, 1969), p. 69.

32 Veja, por exemplo, Martin Carnoy e Joel Samoff, *Education and Social Transition in the Third World* (Princeton, New Jersey, Princeton University Press, 1990), especialmente os capítulos sobre a Tanzânia e Moçambique.

igual, dentro das áreas rurais e nas periferias das capitais ou cidades metropolitanas. Portanto, na experiência de Freire na América Latina, em adição ??? ao camponês, tem existido uma extensiva marginalidade urbana (logicamente, com um recente passado de camponês) que tem representado a constituição central para sua educação problematizadora. Freire tem enfatizado o contraste entre as experiências brasileira e chilena e sua experiência em Guiné-Bissau. ³³

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

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

Freire argumentará que a conclusão bem sucedida da campanha de alfabetização e a continuação do processo - a pós-alfabetização - estão fortemente ligadas ~~com~~ à realização progressiva da transição social para o socialismo na Guiné-Bissau.

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

³³ Veja Freire, *Pedagogy in Process*, p. 132-136.

³⁴ Veja Paulo Freire, "Quatro cartas aos animadores de círculos de cultura de São Tomé e Príncipe" In Carlos Rodrigues Brandão (ed.) *A Questão Política da Educação Popular* (São Paulo, Livraria Brasiliense Editora, 1980), p. 136-197.

³⁵ Veja Paulo Freire, "Educação: O sonho possível" In Carlos Rodrigues Brandão (ed.), *O Educador: Vida e Morte* (Rio de Janeiro, Edições Graal, 1986), p. 97.

17

processo de alfabetização com o processo de produção e trabalho produtivo - essa foi uma das maiores fraquezas técnicas nos escritos iniciais de Freire.

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

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

Em adição a essa "determinação econômica", uma terceira importante diferença do cenário da América Latina reside em variáveis políticas específicas. Primeiro a experiência na Tanzânia ofereceu a Freire a oportunidade de trabalhar dentro do experimento socialista, com plano centralizado, com um partido socialista revolucionário e um substantivo interesse em educação adulta como uma real alternativa metodológica para o sistema formal de instrução. A educação adulta na Tanzânia está longe de ser irrelevante: numa população de dezessete milhões de pessoas, o índice de alfabetização em 1966-1967 -

36 Darcy de Oliveira e Darcy de Oliveira, *Guinea-Bissau. - Reinventing Education*, p. 49.

18

quando os programas de alfabetização funcional começaram - era 25-30%, quando esses programas foram avaliados em 1975-1976, o governo declarou que o índice de alfabetização tinha crescido para 75-80%, embora outras fontes tenham declarado que foi de 55-60%.³⁷

Essas questões foram enriquecidas com a experiência PAJEC de luta revolucionária em Guiné-Bissau, quando a campanha de alfabetização pareceu ser uma etapa essencial para o processo nacional de reconstrução depois da guerra de libertação, uma experiência comparável à experiência da Nicarágua durante sua própria campanha de alfabetização.³⁸ Educação adulta era claramente educação política que, como Denis Goulet esclareceu³⁹, ~~continua~~ ^{estabelece} alguns temas politizados tais como a unidade política entre Guiné-Bissau e Cabo Verde, a proposta de associar os trabalhos manual e intelectual, a responsabilidade de todos os cidadãos em ajudar o PAJEC a criar uma sociedade justa, e assim por diante. Com relação a isso, Freire expressou os resultados contrastantes das primeiras tentativas em Guiné-Bissau: por um espaço de tempo, a campanha de alfabetização foi completamente bem sucedida entre os militantes do Exército Revolucionário em áreas urbanas da Guiné-Bissau, educação adulta básica dirigida à sociedade geral falhou em seus primeiros objetivos ???⁴⁰

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

Terceiro Freire ~~promoveu o dilema~~ ^{discutiu a importância} de se escolher uma língua de ensino para programas de alfabetização; isto é, deveria ser em língua(s) indígena(s) ou deveria ser português. Essa questão, apesar

³⁷ Veja Carlos Torres et al., *Comparative Adult Education in Canada, Tanzania and Mexico: Final report*, Edmonton, Canada, University of Alberta, mimeographed, 800 páginas.

³⁸ Veja Robert Arno, *Education and Revolution in Nicaragua* (New York, Praeger, 1986); e Martin Carnoy e Carlos Torres, "Education and Social Transformation in Nicaragua" In Carnoy e Samoff, *Education and Social Transition in The Third World*.

³⁹ Veja Denis Goulet, "Looking at Guinea-Bissau: A new nation's development strategy", *Occasional Papers*, 9, Março 1978 (New York, Overseas Development Council).

⁴⁰ Veja Freire et al., *Vivendo e Aprendendo*; e Freire, "Quatro cartas".

⁴¹ Veja Amílcar Cabral, *L'Arme de la Theorie* (Paris, Maspero, 1975).

de brevemente analisada, continua relevante - na perspectiva de Freire - para o processo de identidade nacional, particularmente quando: "Embora figuras precisas não estejam disponíveis, aproximadamente 80% da população total da Guiné-Bissau não fala português. A língua franca dos vários grupos étnicos do país é Creole/ Crioulo ???, uma mistura dos dialetos português e africano".⁴² Além disso, Creole é falado por, aproximadamente, 45% da população e não é uma língua escrita.

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

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

1. Consolidar o conhecimento adquirido em fases prévias no domínio de escrita, leitura e matemática.
2. Aprofundar esse conhecimento através de sistemática introdução de rudimentos básicos de categorias gramaticais e aritméticas - operações fundamentais.
3. Continuar, de uma forma mais profunda, a "ler" a realidade através da leitura de variados textos e com mais variados e ricos temas.
4. Desenvolver a capacidade para análise crítica da realidade e expressão oral dessa realidade.
5. Preparar os alunos para o estágio seguinte, no qual, devido às necessidades impostas pelo processo de reconstrução nacional, cursos para treinamento técnico - nunca treinamento tecnicista - devem ser criados em diversos setores. Isso é o mesmo que dizer que esses cursos de treinamento de recursos humanos serão desenvolvidos especificamente com uma visão crítica e, através disso, com uma visão global de suas próprias atividades que é oposta à visão dirigida e alienada.⁴³

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

A fase de planejamento da campanha de alfabetização de massa começou em 1975 e a primeira campanha foi iniciada em 1976 com mais de 200 alfabetizadores organizando círculos culturais em vilas. O treinamento de alfabetização inspirado pelo método de Freire foi adotado em áreas rurais e na capital de Bissau. Linda Harasim diz que, em 1980, relatórios da Guiné-Bissau começam a reconhecer

⁴² Veja Goulet, *Looking at Guinea-Bissau*, p. 31. Veja também Paulo Freire e Donaldo Macedo, *Literacy, Reading the Word and the World* (Amherst, Massachusetts, Bergin & Garvey, 1987), especialmente p. 108-119.

⁴³ Veja Paulo Freire, "Quatro Cartas".

que os objetivos da alfabetização para reconstrução nacional tinham falhado: de 26.000 alunos envolvidos em treinamento de alfabetização, praticamente nenhum ~~transformou-se~~ em funcionalmente alfabetizado.⁴⁴

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

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

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

Finalmente, somando-se a essas contradições resultantes das pobres condições materiais e dos problemas da reconstrução nacional, a teoria e prática de Freire falharam, não apresentando uma

⁴⁴ Veja Linda M. Harasim, "Literacy and National Reconstruction in Guinea-Bissau" A critique of the Freirean literacy campaign", Ph.D. Dissertation, OISE - University of Toronto, 1983, p. 6.

⁴⁵ Idem, p. 139.

⁴⁶ Idem *ibid.*, p. 107.

⁴⁷ Idem *ibid.*, p. 148-152.

eficiente proposta para alfabetização. Freire é acusado de impor uma visão ocidental num cenário diferente como o da Guiné-Bissau. Harasim argumenta que talvez Freire tenha sido levado a pensar idealisticamente que seu método tem validade universal e é apropriado para qualquer sociedade do Terceiro Mundo — um problema que se deu devido à sua percepção romântica do nível de alfabetização política da população rural da Guiné-Bissau. Juntamente com essas concepções equivocadas, o planejamento, a organização da campanha e o método implementado não levaram em consideração a ausência de militantes bem treinados da Guiné-Bissau que fossem capazes de compreender e implementar a estratégia e o método de alfabetização.⁴⁸

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

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

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

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

⁴⁸ Idem *ibid.*, p. 197-199.

⁴⁹ Idem *ibid.*, p. 345.

⁵⁰ Idem *ibid.*, p. 377-378.

Freire tem apontado as críticas ao seu trabalho na Guiné-Bissau em vários lugares, incluindo suas conversas com Antonio Faúndez ⁵¹ e Donalddo Macedo ⁵². Freire não analisa a questão da economia política da Guiné-Bissau, mas debate o custo do populismo ideológico, enfatizando também a repressão das condições políticas impostas sobre sua prática numa sociedade em transformação social e como isso afetou seu trabalho. Ele faz referências às similaridades entre seu trabalho na África e suas primeiras experiências no Chile e no Brasil, mas a questão central a que ele atribui a falência de seu trabalho na Guiné-Bissau é a seleção da linguagem para o ~~treinamento~~ ^{seu} de alfabetização.

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

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

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

56

⁵¹ Veja nota 19.

⁵² Veja nota 42.

⁵⁴ Veja Freire e Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, p. 100-102.

⁵⁵ Veja Freire e Faúndez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, p. 124.

⁵⁶ Veja Freire e Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, pp. 112-113. É notório que Amílcar Cabral negou como oportunismo cultural quaisquer críticas de sua forte sugestão de

O Último Freire: Brasil, 1980-1991

Após viver no exílio durante dezesseis anos e retornado ~~ao país~~ em 1980, Freire tentou "reaprender" o Brasil⁵⁷, viajando incessantemente por todo o país, ministrando palestras, publicando e engajando-se em diálogos com estudantes e professores.

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

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

Além de seu envolvimento com a educação superior, ele criou o Centro Educacional Vereda, reunindo muitas pessoas que trabalharam nos projetos originais da educação popular nos anos 60. Politicamente, Freire colabora com a Comissão de Educação do Partido dos Trabalhadores (um partido socialista-democrático do qual Freire faz parte desde 1979, quando ainda estava em Genebra) e aceitou a posição honorária de Presidente da Universidade dos Trabalhadores de São Paulo - uma instituição financiada pelo Partido dos Trabalhadores e preocupada com o sindicato e a educação política.

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

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

adotar português como língua oficial. Para Cabral, português era o único e verdadeiro presente que os colonizadores deram a Guiné-Bissau; veja Amílcar Cabral, *Análise de Alguns Tipos de Resistência* (Guiné-Bissau: Edição do PAIGC, 1979), pp. 102-105. Freire discorda; veja Freire e Faúndez, *Por uma Pedagogia da Pergunta*, p. 126.

⁵⁷ Paulo Freire, "Os planos de Paulo Freire", *Jornal da Educação, CEDES, Campinas, Ano 1, nº 0* (Abril, 1982), pp. 3 - 5.

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

Desde seu retorno ao Brasil em 1980, Freire tem produzido vários livros e artigos "falados" - não traduzidos para o inglês - incluindo seus diálogos com Sérgio Guimarães ⁵⁹, Moacir Gadotti e Guimarães ⁶⁰, Frei Betto ⁶¹, Adriano Nogueira e Debora Mazza ⁶², dentre outros. Apenas seu livro com Faíndez foi traduzido para o idioma inglês.

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

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

⁵⁸ Veja Carlos Alberto Torres, "Educational Policy and Social Change in Brazil. The Work of Paulo Freire as Secretary of Education in the Municipality of São Paulo", apresentado no AERA (American Educational Research Association), Chicago, Abril 1991, pp. 4 - 7.

⁵⁹ Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Sobre Educação: Diálogos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, 2 volumes.

⁶⁰ Moacir Gadotti, Paulo Freire e Sérgio Guimarães, *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Cortez-Editora Autores Associados, 1986.

⁶¹ Paulo Freire e Frei Betto. *E Esta Escola da Vida*. São Paulo: Ática, 1985.

⁶² Paulo Freire, Adriano Nogueira e Debora Mazza, *Fazer Escola Conhecendo a Vida*. Campinas: Papirus, 1986.

⁶³ Veja Freire e Macedo, *Literacy. Reading the Word and the World*, p. viii.

28

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

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

A repercussão do trabalho de Freire na vida pedagógico-acadêmica da atualidade é impressionante e não pode ficar restrita ao ~~reimantimento~~^{recurso} de alfabetização. A proposta freireana tem sido implementada não apenas em estudos sociais/sociológicos ??? e no currículo da educação adulta, secundária e superior, mas também em diversas áreas tais como o ensino da matemática e física, planejamento educacional, estudos feministas, línguas, psicologia educacional, leitura e escrita crítica, dentre outros⁶⁵. Os diálogos de Freire com Ira Shor⁶⁶ tentam formular a *Pedagogia do oprimido* levando em consideração a problemática da reprodução social no contexto das sociedades industrializadas.

Pode-se argumentar que o trabalho de Freire tem sido, simultaneamente, reinterpretado ou "reinventado", como Freire diria, em sociedades industrialmente avançadas por aqueles que tentam construir uma nova síntese teórica juntando Freire, Dewey e Habermas. Um notável representante desta agenda é Henry Giroux e sua teoria da resistência em pedagogia e currículo / teoria crítica e resistência em educação⁶⁷. Além disso, a filosofia política de Freire tem influenciado as perspectivas socialistas-democráticas da educação nos Estados Unidos. Nesse sentido, o trabalho de Ira Shor é exemplar por tentar compreender o poder reprodutivo da instrução apesar da "Guerra de Cultura" / "Guerra de posição" ??? que prevalece no mosaico dos Estados Unidos, e por apontar as possibilidades de relacionar as lutas

64 Idem ibidem, p. 157.

65 Veja, por exemplo, Ira Shor (Ed.), *Freire for the Classroom: A Sourcebook for Liberatory Teaching*. Portsmouth e New Hampshire: Boynton/Cook Publishers, 1987. Veja também, Peter McLaren, "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve", *Educational Theory*, 36 (4), 1986, pp. 389-401.

66 Paulo Freire e Ira Shor, *A Pedagogy for Liberation, Dialogues on Transforming Education*. Amherst e Massachusetts: Bergin & Garvey, 1987.

67 Veja, por exemplo, Henry Giroux, *Theory and Resistance in Education: A Pedagogy for the Opposition*. South Hadley e Massachusetts: Bergin & Garvey, 1983. Henry Giroux, "Introduction". In Paulo Freire, *The Politics of Education, Culture, Power, and Liberation*. Amherst e Massachusetts: Bergin & Garvey, 1984.

norte americanas com a pedagogia para libertação⁶⁸. Consequentemente, o paradoxo aparente é que o ativismo político da alfabetização em sociedades industrializadas é guiado por noções de educação e mudança social desenvolvidas no terceiro mundo⁶⁹.

Existem algumas nuvens escuras no céu ?

Conclusões Finais

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

Nessas conclusões finais, gostaria de direcionar minha atenção para apenas duas questões essenciais: Primeira, esta é uma pedagogia pré ou pós-revolucionária? Segunda, em termos Gramscianos, um processo dirigido por consciência crítica pode ser ensinado como um processo de contra-hegemonia no bloco histórico? Existem, certamente, muitos outros pontos extremamente relevantes que deveriam ser tratados numa discussão muito extensa e teórica. No entanto, devo restringir-me em minha discussão para oferecer apenas algumas conclusões para questionar, ao invés de responder, os dois tópicos.

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

⁶⁸ Veja a análise de Ira Shor em *Culture Wars: School and Society in the Conservative Restoration, 1969-1984*. Boston: Routledge & Kegan Paul, 1986. Veja também Freire e Shor, *A Pedagogy for Liberation. Dialogues on Transforming Education*.

⁶⁹ Veja Daniel Wagner, "Literacy Campaigns: Past, Present, and Future", *Comparative Education Review*, 33 (2), 1989, pp. 256-260.

⁷⁰ Veja Freire, *Pedagogy in Progress*, p. 176.

ser voltada para o sistema informal? Ou, dada a prioridade da luta política, a prática pedagógica é insignificante?

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

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

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

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

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

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

1. É crucial estudar o processo educacional partindo de dupla perspectiva: usando a lente da classe hegemônica - reprodução de relações sociais de produção - e usando a lente das classes subordinadas - educação como forma de construir uma nova hegemonia.

2. Educação é importante para reconstruir a cultura do oprimido, particularmente através da noção de elaboração sistemática do conhecimento popular: conhecimento compreendido como um instrumento de luta da contra-hegemonia.
3. Designar práticas educacionais autônomas inseridas nas comunidades urbano-rurais pobres pode ajudar a ampliar a organização e o poder do oprimido.
4. Finalmente, a noção de Freire de uma relação dialética entre a liderança revolucionária e as massas tem um terreno rico nas práticas educacionais, na verdade - em termos gramscianos - um rico terreno para desenvolver a liderança de trabalhadores jovens. Nesse sentido, a relevância dada por Freire para a auto-vigilância epistemológica e política da práxis dos militantes na Guiné-Bissau produz uma nova e importante questão para a prática política: como esta vigilância deveria ser atingida dentro de um processo revolucionário?

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

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

A relevância da antropologia política de Freire para a educação democrática

Carlos Alberto Torres

Um dos aspectos fundamentais da contribuição de Paulo Freire apontado por Torres nos anos setenta (Torres, 1979, 1982) foi o estabelecimento de uma antropologia democrática da educação que, ainda hoje, oferece possibilidades inéditas para pensar a educação democrática na América Latina. Esta contribuição da antropologia política de Freire tem dois aspectos: primeiro, ele aponta um dilema sério da democracia que é a constituição do cidadão democrático. Segundo, ele avançou nos anos sessenta muito

precocemente comparado às preocupações pós-modernas dos anos oitenta, quanto à questão dos (?) crossing borders na educação.

Nós já observamos em outro artigo, que ~~a~~ noção de democracia implica (?) (entails) a noção de uma cidadania democrática, onde agentes ~~são~~ responsáveis, capazes de participar, de escolher seus representantes e de monitorar sua atuação. Estas são práticas não apenas políticas, mas também pedagógicas, uma vez que a construção (?) do cidadão democrático implica ~~a construção de um sujeito pedagógico~~. Indivíduos não estão, ~~pela própria natureza, (?) aptos a~~ participar de política. ~~Tem que ser~~ educados, de inúmeras maneiras: ~~em políticas democráticas, incluindo espaço político organizado, comportamento ético, estabelecimento do processo democrático e (desempenho técnico)~~. A construção do sujeito democrático é um problema conceitual, um dilema da democracia. Simplificando: democracia implica um processo de participação onde todos são considerados iguais. Por outro lado, educação envolve um processo pelo qual os imaturos são trazidos para se identificarem com os princípios e formas de vida dos membros amadurecidos da sociedade. Assim, o processo de construção do sujeito democrático é um processo alimentado culturalmente que envolve (?) manipulating principles of pedagogic and democratic socialization in subjects que não são tabula rasa seja em termos cognitivos ou éticos, nem são totalmente equipados para o exercício de seus direitos e obrigações democráticas. Todavia, na construção de políticas modernas, a constituição de um sujeito pedagógico democrático (?) is predicated on grounds that are, paradoxalmente, uma pré-condição mas também o resultado de experiências prévias e políticas de solidariedade nacional (incluindo cidadania, competência para fazer e colaboração/ para viver em cooperação ???).

Uma segunda contribuição importante da teoria de Freire ~~avança~~ em relação à pedagogia dos oprimidos, quando afirma (?) que os sujeitos pedagógicos do processo educacional não são cidadãos homogêneos, mas indivíduos culturalmente diferentes. De sua noção de diversidade cultural, ele identificou a noção dos limites (fronteiras, contornos ?) em educação e afirmou (propôs, sugeriu ?) que existe um dever ético para ultrapassar limites se nos esforçamos para educar para o poder e não para a opressão. Puigros e Torres demonstraram recentemente que foi Paulo Freire que já no início de sua pedagogia do oprimido falou dos significados (?) of border crossings, otherness, culturas híbridas (miscigenadas) e desenvolvimento (?) asynchronic na América Latina. Assim procedendo, ele mostrou as implicações políticas no trabalho pedagógico. Freire afirma que ~~noções de opressão e dominação~~ são parte e parcela das relações pedagógicas entre professores e alunos nas tradicionais salas de aula. Assim, a noção de extensionismo (i.e. the provision do discurso educacional dominante para camponeses no contexto de reforma agrária) foi expressado não só como parte e parcela de um discurso pedagógico mas também como parte e parcela de um discurso político. Freire tem seu maior "insight", quando afirma que os

sujeitos sociais e pedagógicos da educação não são fixos, essenciais ou inflexíveis, i.e. o professor é um aluno e o aluno é um professor. As implicações culturais e pedagógicas são que o lugar e o papel de um professor não é sempre e necessariamente a extensão do papel dos homens brancos adultos, ou inversamente um papel desempenhado por uma professora mulher submissa a um discurso hegemônico da masculinidade. De maneira semelhante, como um produto do pensamento logocêntrico europeu, conhecimento escolar não é sempre(?) reproduzido nas escolas, mas é também tema para contestação e resistência. Enquanto Freire criticou a escola ocidental na América Latina como responsável por uma educação bancária e como um aparelho autoritário (isto é, como um aparelho que transmite o conhecimento oficial e ao mesmo tempo exclui o aluno como sujeito de sua própria educação), sua pedagogia da libertação convida ao diálogo num contexto de política múltipla e lutas sociais de libertação. O diálogo surge não somente como um instrumento pedagógico, mas também como um método de desconstrução da maneira como os discursos políticos e pedagógicos são construídos. Mais de trinta anos depois da publicação dos principais livros de Freire, o conceito de educação dialógica ainda se apresenta como um instrumento democrático para trabalhar com a complexidade dos conflitos culturais no contexto desigual and combined do desenvolvimento da educação da América Latina.

O aporte (?) de Paulo Freire tem sido sem dúvida nenhuma, uma contribuição importante, em genio, espirito y pluma, para a democratização da educação Latino americana. Uma contribuição que continuará repercutindo em nossas salas de aula, na luta dos movimentos populares e organizações não governamentais e nos espaços de progressistas para inaugurar papéis inovadores e democráticos nos espaços estatais públicos do continente. Quer dizer, uma contribuição que continuará repercutindo enquanto exista uma luta pela democracia, decência e dignidade de todos os indivíduos. Quer dizer, uma luta sem condições nem adjetivos.

Agradecemos a Waller Feinberg por sua sugestão de contato pessoal com um dos autores (for this suggestion in personal communication to one of the authors).

Consultar Carlos Alberto Torres e Adriana Puiggrs, *The State and Public Education in Latin America*. *Comparative Education Review*, fevereiro 1995, introdução. A noção do sujeito pedagógico está relacionada à noção de sujeito social desenvolvida por Ernesto Laclau em muitos de seus trabalhos. Consultar por exemplo, Ernesto Laclau e Chantal Mouffe, *Hegemonia e estratégia socialista*. (Madri, século XXI, 1987); Ernesto Laclau, *New Reflections on the Revolution of our Times*. (London, verso, 1991).

Paulo Freire, Educación como práctica de la libertad (Buenos Aires, Siglo XXI, 1978); Pedagogía del Oprimido (Buenos Aires, Siglo XXI, 1978); Carlos Alberto Torres, Estudios freireanos (Buenos Aires, Ediciones del Quirquincho, no prelo)

OBS: este artigo não tem data.