

Revista Filosófica de Coimbra

VOL. 4 • N.º 8 • OUTÚBRO 95

MIGUEL BAPTISTA PEREIRA - *A Crise do Mundo da Vida no Universo Mediático Contemporâneo*

AMÂNDIO AUGUSTO COXITO - *Luís A. Vernei e J. Locke: Linguagem e Comunicação*

MARIA LUÍSA PORTOCARRERO F. SILVA - *Problemas da Hermenêutica Prática*

HANS-ULRICH HOCHÉ - *Universal Prescriptivism Revised; or: The Analyticity of the Golden Rule*

MARIA LUÍSA RIBEIRO FERREIRA - *A propósito da Formação de Professores - Notas para um Debate*

J. NEVES VICENTE - *Educação, Diálogo, Crítica e Libertação na Acção e no Pensamento de Paulo Freire*

EDUCAÇÃO, DIÁLOGO, CRÍTICA E LIBERTAÇÃO NA ACÇÃO E NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

J. NEVES VICENTE

Introdução

Confrontados, hoje, com uma pluralidade de teorias e modelos educacionais antinómicos, ante uma diversidade de discursos pedagógicos contraditórios, testemunhas de uma razão pedagógica predominantemente instrumental que reduz os desafios educativos actuais a questões técnicas, na certeza de que a clarificação dos problemas que a educação e a escola nos põem, hoje, não se esgota na gestão de recursos e meios para que constantemente resvalam as discussões entre os tecnocratas e os políticos, nem se confina à questão dos programas e das metodologias em que se envolvem os professores, com a consciência de que o *interesse emancipatório* e libertador da educação tem de ser tomado como um interesse maior, concebemos há alguns anos um projecto de investigação que se propunha ler a *pedagogia da libertação* de Paulo Freire como um contributo original particular para pensar de um outro e inovador modo a articulação necessária entre educação e emancipação, currículo e política, diálogo e crítica, comunicação e argumentação.

A leitura e interpretação da acção e do pensamento pedagógico de Paulo Freire tornou-se, para o efeito, um desafio estimulante. É do estudo então realizado, que se traduziu na dissertação de mestrado apresentada à FLUC, e não publicada, que se dá aqui conta.

Com esse trabalho, procurámos também fazer justiça ao pedagogo que tantas reflexões motivou entre nós em torno da educação, mas a cuja obra ainda ninguém em Portugal dedicara um estudo sério e desapassionado. Só muito parcialmente editada entre nós a sua obra, o seu pensamento foi alvo de interpretações desviantes nos anos 70 e os seus textos nem sempre foram lidos com espírito sereno e crítico. Atribuíram-se-lhe ideias e intenções de que não partilhava, nem poderia partilhar, considerados os

seus textos e a sua acção. Ao aproveitamento político de que foi alvo nesses anos 70 e às controversas “campanhas de alfabetização” então levadas a cabo em seu nome mas, na maior parte dos casos,¹ sem o seu espírito, se deve muito do silêncio a que, infelizmente, tem sido votado entre nós.

“Re-inventar” Paulo Freire, fazer-lhe justiça, sondar a actualidade e riqueza das suas propostas, reabilitar o que dele foi recalcado, fazer vir ao de cima o que consideramos serem as suas intuições mais originais e as suas convicções mais profundas, eis também alguns dos motivos dessa investigação.

1. O contexto latino-americano

Entre os projectos históricos que, desde o século passado, se têm apresentado como alternativas políticas e sociais para a América Latina contam-se, segundo Juan Carlos Scannone (1976, pp. 127-186): 1) o projecto “neocolonialista da geração liberal”; 2) o projecto “desenvolvimentista (*desarrollista*) do eficientismo tecnocrata”; 3) os projectos “inversivamente subversivos”; 4) os projectos “totalizantes inspirados na dialéctica marxista”; e 5) os projectos de “libertação”.²

O primeiro — o projecto neocolonialista — proponha, já no século passado, de uma forma mais ou menos aberta, que os povos latino-americanos adoptassem também o projecto do outro povo: o europeu e

¹ Salvuardamos aqui o rigor das campanhas de alfabetização levadas a cabo entre nós pelo GRAAL, sob a orientação de Maria de Lurdes Pintassilgo e Teresa Santa Clara Gomes, nas zonas rurais de Coimbra e Portalegre — um bom trabalho reconhecido recentemente por Paulo Freire em *Pedagogia da Esperança*, 1992, pp. 176-177.

² O conceito de “*libertação*”, hoje necessariamente vinculado em primeira instância à América Latina, tem aí um uso simultaneamente teológico, político-social, político-pedagógico, ético-político e filosófico, até. Mesmo num uso restrito, num registo filosófico-pedagógico — aquele que nos interessa neste trabalho —, contrariamente ao que sustentam alguns, não subscrevemos a tese de que a noção de “libertação” (latino-americana) se reduz a uma versão (ainda que revista, ampliada e refundida) do conceito de “emancipação” (*Emanzipation*) tal como é entendido e usado na Escola de Frankfurt. É certo que expressões como “pedagogia da libertação”, “filosofia da libertação”, “educação libertadora” e “prática da liberdade” guardam, hoje, uma proximidade evidente com a pedagogia emancipatória (*Erziehung und Emanzipation* de K. Mollenhauer), a “pedagogia crítica” (H.A. Giroux), a “teoria crítica da educação” (W. Klafki) e até o “interesse emancipatório” (J. Habermas), mas isso não significa que a noção de “libertação” não assuma na A. L. um *significado específico* e não resulte de uma *síntese original*.

o norte-americano, como se se tratasse de um projecto necessariamente bom, universal e universalmente válido, atemporal e substancial.

O segundo — o projecto desenvolvimentista — emergente sobretudo na década de 60, propunha uma “aliança para o progresso” e fez surgir a dicotomia entre “países desenvolvidos” e “países em vias de desenvolvimento”, no pressuposto de que os segundos deviam seguir os caminhos já trilhados pelos primeiros, devendo os segundos ser como os primeiros, uma vez que a pauta do ser e do dever-ser estava encontrada.

Como reacção contra aqueles dois projectos, surgem, depois, os projectos inversivamente subversivos da ordem estabelecida. No plano cultural, o latino-americano torna-se agressivo e rejeita com veemência a negatividade abstracta de tudo quanto seja europeu e norte-americano. No plano político-militar, as atitudes dos revolucionários e dos guerrilheiros atestam, no fundo, uma mesma concepção de poder e de eficácia, agora de sinal contrário, usando contra o sistema as armas que o mesmo havia forjado, sem as transformar. Ao reprimirem o passado histórico, na sua pretensão de instaurarem um futuro sem passado, continuaram neuroticamente subordinados, ainda, ao objecto da sua repressão sem alcançarem uma efectiva libertação. Mais ainda, assumiram-se como elites revolucionárias que não deixaram ser o *ser* do povo, em nome e em vez do qual faziam as revoluções.

Também os projectos totalizantes, inspirados na dialéctica marxista, se inscreveram numa concepção de ser e de tempo característica da modernidade na sua compreensão emanentista da realidade e da história, incapazes de empreender toda a transcendência, ou seja, toda a verdadeira novidade e alteridade, mantendo-se na dialéctica do mesmo e da totalidade.

É precisamente no contexto e na falência sucessiva destes projectos históricos de sociedade que a América Latina e o mundo vêem surgir, nos finais dos anos 60 e princípios de 70, um novo projecto que reclama o seu direito à diferença e promete tornar-se efectivamente libertador. As suas fontes são, por certo e em primeiro lugar, a Pedagogia (da Libertação) do Oprimido e a Teologia da Libertação, completadas mais recentemente por uma Filosofia e uma Ética da Libertação.³

³ Entre os representantes mais esclarecidos e originais do referido projecto, cujo contributo e fundamentação teóricos é de assinalar e distinguir, destacam-se os nomes de Leonardo Boff (1971), Gustavo Gutiérrez (1972), Hugo Assman (1973) e Juan Carlos Scannone (1976), por parte da Teologia da Libertação; Paulo Freire (*Bibliografia* deste trabalho) no campo da Pedagogia; e Enrique Dussel (1974, 1977 e 1977a) que ultimamente tem procurado repensar a questão de uma Filosofia e de uma Ética da Libertação a partir da América Latina.

As categorias em torno das quais se tece, desde há duas décadas, o novo discurso, imerso numa prática responsável, comprometida e dialógica, são a *alteridade*, que já não se admite reduzida à totalidade, a *relação*, que não se limita ao “*pros ti*” acidental aristotélico, o *ser-aí* como modo actual e concreto de *ser-no-mundo*, o *outro* como outro escatologicamente diferente, o *encontro* como origem mesma de mundo e de sentido, e o *diálogo* como instrumento fundante da nova *praxis* que terá de ser sempre *reflexão e acção* intersubjectivas.

Também aqui, ainda que naturalmente não tão profundamente tematizada como em autores dialógicos judeus como F. Rosenzweig, M. Buber e E. Lévinas, a experiência grega e moderna do ser, a única filosoficamente pensável durante tantos séculos, parece agora ceder o seu lugar a uma outra experiência: a experiência bíblica e hebraica. Os temas do cativo, da libertação, da denúncia e anúncio proféticos e da aliança aí estão para o atestar. O pensamento cede o passo à linguagem, o ouvir substitui o ver, o face-a-face e o eu-tu sobrepõem-se à relação sujeito-objecto ou eu-isso. Começa a fazer-se a experiência (a *experienciar-se*) que em todo o oprimido e explorado latino-americano há um resto que o sistema não pode totalizar e reduzir. O seu sofrimento e dor apresentam-se, convocam, apelam e comprometem. No face-a-face, para além do rosto visto, vislumbra-se e abre-se uma exterioridade metafísica irreductível que reclama o seu direito à diferença. É desta experiência do quase nada do oprimido ou do insondável muito do seu resto que ao rosto lhe vem que o irmão solidário se faz eco, companheiro e mediador. É da sua dor e do seu sofrimento que se faz testemunha interpellante. É dessa experiência de encontro e diálogo que nasce a convicção profunda de que os projectos históricos antes encetados e impostos não podem ser libertadores. Os “Moisés” deste novo projecto solidarizam-se com a dor alheia, com ela se comprometem na *praxis* da libertação. Tomam o homem pela sua raiz, em cuja bondade crêem, acreditando numa possibilidade de transformação do homem, inclusive, do opressor. Fazem da sua palavra uma denúncia e um anúncio. Tomam consciência do seu papel histórico e libertador. O seu profundo respeito pelo outro, a quem reconhecem e atribuem o direito à palavra e à sua diferença, impede-os de se apresentarem como sua consciência esclarecida e iluminada e seu caminho a percorrer. Com ele se irmanam, encontram, dialogam, lutam, crêem e esperam. Com ele iniciam a pronúncia do mundo, sentido e ser. Com ele se fazem caminho sem se imporem, mas também sem abandono, nem deserção.⁴

⁴ A linguagem e as categorias com que se entretece, hoje, o discurso da libertação tal como no-lo apresentam sobretudo alguns dos seus representantes, particularmente E. Dussel (1974 e 1977) e J.C. Scannone (1976), são muito devedoras para com M. Heidegger

2. Proposta de leitura e interpretação

É no contexto cujos traços se acabam de definir esquematicamente que se tem de inscrever a *pedagogia da libertação* de Paulo Freire, cujo pensamento pretendemos interrogar na convicção, já referida, de que a clarificação dos problemas que a educação e a escola nos põe hoje não se esgota nas questões técnicas para que constantemente resvalam as discussões entre os tecnocratas e os políticos, nem se reduz à gestão dos problemas quotidianos em que se consomem os professores e a administração escolar. A consciência de que o *interesse emancipatório* e libertador da educação tem de ser tomado como um interesse maior e a certeza de que o *que fazer* educativo e a acção pedagógica postulam uma ideia reguladora de educação e de escola balizam também a presente leitura e interpretação do educador brasileiro.

É naturalmente difícil, para não dizer mesmo impossível, ousar uma interpretação do pensamento de Paulo Freire que reúna um consenso mais ou menos generalizado. Corremos o risco de dele reter apenas o que os nossos marcos de referência nos permitem captar. Estamos convictos da possibilidade de recuperação do seu discurso a partir de diferentes quadrantes ideológicos e filosóficos. Sabemos das múltiplas e controversas interpretações do seu pensamento. Tido como um revolucionário por uns, é considerado como um conservador por outros. Para alguns dos seus intérpretes, ele é um cristão convicto, enquanto, para outros, ele é um comunista militante⁵. Com muito a propósito, observava P. Furter que Paulo Freire se transformou não só num homem controverso, mas, inclusive, num *mito*, tornando-se difícil fazer a distinção entre as suas verdadeiras intenções e realizações, por um lado, e as representações que dele fazem os seus contemporâneos, por outro (P. Furter, 1985, pp. 333-334).

A proposta de leitura e de interpretação que aqui se apresenta nasceu de uma hipótese de trabalho que se propunha ler a *Educação como Prática da Liberdade*, a *Pedagogia do Oprimido*, a *Acção Cultural para a Libertação*, as *Cartas à Guiné-Bissau*, *A Importância do Acto de Ler*, etc., no fundo toda a pedagogia da libertação, essencialmente como uma pedagogia *comprometida* e *crítica*, nascida e realizada no encontro e na comunicação com os que sofrem a opressão, determinada por uma

e principalmente E. Lévinas. Veja-se, a propósito da influência de É. Lévinas no pensamento latino-americano da libertação, o artigo de E. Dussel e D. Guillot — “Liberación latinoamericana y Emmanuel Lévinas” in *Enfoques Latinoamericanos* (Buenos Aires), 3 (1975): 47-126.

⁵ Cf. P. Furter, 1985, p. 333; F. Franco, 1973, p. 24; *El Mensaje*, p. 22.

responsabilidade solidária, segundo a qual toda a educação e libertação ou são dialógicas ou não chegam a ser verdadeira educação e efectiva libertação.

Para precisar melhor o sentido da leitura e interpretação que fazemos de Paulo Freire, cumpre-nos dizer que procurámos dar conta do percurso *existencial e pedagógico* do educador brasileiro, pondo em destaque as experiências originais por que passou, experiências fecundantes onde teremos de encontrar o húmus fertilizador das suas mais genuínas intuições e das suas convicções mais profundas que o levaram à elaboração de um projecto educativo próprio e específico, susceptível de nos conduzir à formulação de um novo modo de presença em educação, num tempo e num espaço que, não sendo exactamente os de Paulo Freire, podem receber das suas intuições e do seu projecto um esclarecimento e uma reflexão, em particular sobre dimensões constantemente recalcadas no discurso pedagógico actual.

Lemos os seus textos como o discurso que esclarece, ilumina e justifica a acção empreendida ou a empreender. Procurámos *o mundo*, como dizem Gadamer e Ricoeur, de que fala o discurso como seu referente com uma preocupação central, qual seja a de elucidar a nossa própria situação aqui e agora. Tentámos a compreensão de Freire com vista à nossa própria compreensão e à compreensão do nosso mundo.

Como qualquer outro texto e acção, a obra de Paulo Freire aí está como *obra aberta* a toda uma série de possíveis leituras actuais e futuras. Cumpre-nos mais reactualizá-la nos novos contextos que são os nossos do que procurar, a todo o custo, encontrar uma sintonia e uma coincidência com o autor e a sua intenção subjectiva originária.

3. A génese das intuições e convicções mais profundas

Se as circunstâncias difíceis da existência de Paulo Freire ⁶ prestam uma primeira ajuda para nelas encontrarmos a génese e o húmus da sua

⁶ Paulo Freire, filho de Joaquim Temístocles Freire, do Rio Grande do Norte, oficial da Polícia Militar de Pernambuco, espiritista, e de Gertrudes Neves Freire, de Pernambuco, católica, nasceu em 19 de Setembro de 1921, na Estrada do Encanamento, no Bairro da Casa Amarela, no Recife (*El Mensaje*, p.19), onde, à sombra das mangueiras, o chão foi o seu primeiro quadro preto e os gravetos de mangueira o seu primeiro giz (*A Importância do Ato de Ler*, p. 16).

Como ele próprio conta no seu auto-retrato (M.M. Alves, 1970) e na entrevista a *Pasquim* (1978), a sua infância foi bastante atribulada. Filho de uma família pequeno-burguesa modesta que, a todo o custo, procurou sobreviver à crise económica de 1929,

rara sensibilidade humana, social e pedagógica, um outro factor, várias vezes apontado pelo pedagogo como decisivo, foi o ambiente familiar, o clima de afecto, de diálogo e de compreensão, oferecido pelos pais e pelo seu mútuo respeito.⁷

Igualmente importantes para Paulo Freire foram as experiências de dirigente universitário.⁸

Decisivo parece ter sido ainda o afecto, a compreensão e o encorajamento da sua querida Elza, professora primária, com quem casou em 1944 e de quem teve cinco filhos: Com ela, logo depois do casamento, se interessa e dedica, de uma maneira sistemática, aos problemas da educação, abandonando definitivamente a carreira de advocacia.

Mas, como o educador confessou por diversas vezes foram sobretudo as suas experiências e actividades como educador e animador cultural no Serviço Social da Indústria (SESI) de Pernambuco, no Movimento de Cultural Popular (MCP) do Recife e no Serviço de Extensão Cultural (SEC) da Universidade do Recife que lhe proporcionaram o desenvolvimento e o amadurecimento das suas intuições e convicções mais profundas.

numa luta frenética para não perder a sua posição de classe, o que a obrigou a abandonar o Recife e a transferir-se para Jaboaato, experimentou fome e, sobretudo, aprendeu a compreender a fome dos demais. Com o irmão Temístocles, conhecia perfeitamente a geografia da fome que era a geografia dos quintais dos outros donde retirava cachos de bananas, ainda verdes, que escondia em folhas secas para que amadurecessem mais depressa. Como ele próprio também confessa, foi nesse húmus da fome, de dor e de sofrimento que se transformou num homem e bem cedo se deu conta de que havia muitas coisas que não estavam bem e se interrogou acerca do que fazer para ajudar os homens.

A mãe peregrinou por diversas escolas, à procura de um colégio que o recebesse gratuitamente. Foi acolhido pelo Director do Colégio Oswald Cruz, depois de ter passado com dificuldade o exame de admissão ao ensino secundário, já com 15 anos e não com 11 como seria normal, quando ainda escrevia rato com dois “rr”.

Ele diz ele: “Só comecei a entender as coisas com 18 para 19 anos, quando voltei a comer” (Entrevista a *Pasquim*, 1978).

⁷ “Com eles (pais) aprendi esse diálogo que tenho procurado manter com o mundo, com os homens, com Deus, com minha mulher e com os meus filhos. O respeito de meu pai pelas crenças religiosas de minha mãe, ensinou-me desde a infância a respeitar as opções dos demais” (*El Mensaje*, p. 19).

⁸ Matricula-se na Universidade do Recife, em Direito, com 19/20 anos. Não obstante a sua origem familiar modesta e as adversidades da própria vida, conheceu, em poucos anos, uma ascensão e reputação invejáveis. A sua notoriedade vem dos tempos em que militava na Universidade, com outros jovens católicos, pelo que se designava então por “redemocratização” do Brasil, após a queda de G. Vargas e com o fim do Estado Novo (1945).

Em 1946, entra, como assistente e técnico, na Divisão de Educação e Cultura do SESI de Pernambuco, onde inicia uma acção e um diálogo importantes e decisivos com o povo, vindo a tornar-se director daquele departamento. Datam de 1947 as primeiras experiências de alfabetização de adultos que o conduziram, mais tarde, ao método que iniciou, em 1961, no MCP do Recife, de que foi um dos fundadores, continuado no SEC da Universidade do Recife de que foi o primeiro director.

Como o educador testemunha nas entrevistas concedidas a Celso Beisiegel e a Walter José Evangelista (Beisiegel, 1982, pp.36 e sgs.), foi o “diálogo com o povo”, iniciado sobretudo com os pais dos alunos que frequentavam as escolas do SESI, que constituiu o “elemento fundamental da sua formação”. No contacto com os pais dos alunos, o educador faz a experiência de que todas as dificuldades de comunicação que teve inicialmente se deviam a uma grande diferença de linguagem. Aí nasceram algumas das intuições mais importantes da sua pedagogia: — a impossibilidade da comunicação entre educador e educando a partir das palavras, do discurso, das concepções do educador; — a necessidade de investigar a linguagem do povo, os seus valores, as suas razões, as suas concepções, o seu universo vocabular, a semântica da sua linguagem; — e a recusa das “cartilhas” tradicionais de alfabetização porque constituídas a partir das palavras e das concepções dos outros.

Neste mesmo período, Paulo Freire tem, entre os seus amigos, alguns professores e alunos da Escola de Serviço Social de Pernambuco, onde leccionou durante algum tempo. Desses contactos e experiências na área da assistência social nascem também algumas das convicções profundas igualmente configuradoras do seu método: — a importância terapêutica do grupo em acções de educação, formação ou assistência social; — a recusa das práticas assistencialistas, doadoras e paternalistas; — a urgência do trabalho comprometido com as populações desfavorecidas.

A partir de 1958, como o educador reconhece na entrevista a W. J. Evangelista, dá-se uma ruptura com algumas das suas anteriores orientações “idealistas”. É na sua primeira grande exposição sistemática — *Educação e Actualidade Brasileira* (1959) — que encontramos, de forma já bastante amadurecida, algumas das grandes orientações que nortearão a sua prática. Nessa sua tese de habilitação para leccionar na Universidade do Recife a cadeira de História e Filosofia da Educação critica a educação escolar brasileira e propõe a sua revisão radical, assegurando que o planeamento da educação deve estribar-se em dois vectores essenciais: em primeiro lugar, na explicitação clara de uma concepção de homem, que deve nortear as reflexões sobre educação; em segundo lugar, na análise

sociológica dos elementos da actualidade histórica que dificultam ou favorecem a humanização integral do homem.

Vem também já deste período a convicção profunda de que era necessária uma *aposta firme e determinada na educação*, de que haveria que recusar procedimentos pedagógicos que pudessem levar a marca de paternalismo, de assistencialismo e de autoritarismo, de que a educação e a acção cultural deveriam dar-se como seu grande objectivo a *formação de personalidades democráticas*, mediante a instauração de uma *prática de diálogo e de participação* do povo na construção da vida colectiva, para a *superação da autoridade "internalizada"*, mediante o aprofundamento da *capacidade de reflexão*.

Freire, mais do que qualquer outro intelectual brasileiro, privilegiará estes elementos e objectivos como as condições e os fundamentos de uma democracia real, residindo neste enfoque e na grande importância que lhe atribui a sua originalidade e diferença. É em nome destes postulados que ele desenvolve ao longo da obra *Educação e Actualidade Brasileira* toda uma crítica à organização e funcionamento da educação escolar brasileira.

Se é verdade que os fundamentos teóricos que haviam de informar o chamado "método Paulo Freire" se encontram já pre-anunciados na sua tese de habilitação, é sobretudo a sua acção e experiência no MCP de Pernambuco que lhe vão permitir a sistematização propriamente dita desse método (Entrevista a W. J. Evangelista — 1972).

No MCP do Recife, onde coordena o projecto de educação de adultos, Paulo Freire lança duas instituições básicas: o *Círculo de Cultura* e o *Centro de Cultura*. Nos Círculos de Cultura institui debates de grupo para o esclarecimento das situações problemáticas e em busca de soluções para as mesmas. Os diálogos estendem-se a temas como o nacionalismo, remessas de lucros para o estrangeiro, evolução política do Brasil, desenvolvimento, analfabetismo, voto do analfabeto, etc.. Foi a partir destas experiências de diálogo que o educador se interrogou sobre se não seria possível encontrar um método activo que desse também resultados na alfabetização. Foi, assim, no âmbito das actividades do MCP, que Paulo Freire iniciou, em rigor, as suas experiências de alfabetização.

Na posse de informações precisas e de resultados positivos e encorajadores, colhidos nessas experiências que lhe foram assegurando a validade do método preconizado, Paulo Freire vai ter a possibilidade de incrementar novas e decisivas experiências no âmbito do SEC da Universidade do Recife, criado em 8/2/62. Como primeiro director do SEC, o pedagogo constitui uma equipa de sete pessoas e pôde, então, imprimir maior impulso e mais rigor às investigações em torno da metodologia da alfabetização.

O governo federal, através do Ministro da Educação Darcy Ribeiro, desloca verbas importantes para a realização de novas experiências com a colaboração da União Nacional dos Estudantes (UNE) de Pernambuco e do Direcrório Central Académico. Universitários e intelectuais diversos aderem incondicionalmente à campanha, trazendo-lhe importantes contributos nos domínios da Sociologia, da Comunicação e, sobretudo, da Linguística. O método, após mais algumas experiências decisivas⁹ de que se destaca a de Angicos,¹⁰ fica consolidado e corresponde às preocupações pedagógicas enunciadas pelo seu autor nos escritos anteriores. Como refere Paulo Freire, “as classes eram substituídas pelos ‘círculos de cultura’, os alunos pelos participantes dos grupos de discussão, os professores cediam o lugar aos coordenadores de debates. De igual modo a aula era substituída pelo debate ou pelo diálogo entre educador e educando e o programa por situações de aprendizagem.” (Beisiegel 1982, p. 144)

Ao contarem com o apoio comprometido de muitos intelectuais e com o empenhamento militante dos estudantes universitários católicos da JUC, as propostas educativas de Freire, a metodologia de alfabetização e as concepções pedagógicas subjacentes tiveram de pronto rápida difusão e expansão. Por toda a parte, os grupos universitários católicos forneceram os quadros dirigentes e executores preponderantes dos movimentos de educação de adultos. Foram ainda estes grupos de intelectuais e univer-

⁹ Sob a orientação do SEC, decorre em João Pessoa, no Estado da Paraíba, uma campanha de educação popular com 10 ‘círculos de cultura’. Em Outubro de 1962, a experiência é repetida num município do Rio Grande do Norte, a convite do Secretário de Educação. Também sob a orientação do SEC, são instalados, em Natal, mais alguns ‘círculos de cultura’ no âmbito da campanha “De pé no chão também se aprende a ler”.

¹⁰ É sobretudo em Angicos, no Estado do Rio Grande do Norte, que é levada a cabo a grande experiência-piloto de alfabetização segundo o método que definitivamente ficará ligado a Paulo Freire. Angicos ficou para a história como a grande experiência pedagógica da alfabetização conscientizadora. “Em Angicos, 300 homens eram alfabetizados e conscientizados em apenas 40 horas”. As colunas dos jornais nacionais e internacionais referiam-se-lhe com grande ênfase. O *New York Times* publicou uma fotografia do primeiro dia de alfabetização. Jornais diversos, revistas e a televisão noticiaram e comentaram a experiência. A *Tribuna da Imprensa* do Rio de Janeiro, citando a *Tribuna do Norte* (Natal), referiu-se-lhe nestes termos: “Uma experiência inédita está chamando a atenção dos jornais do mundo inteiro. Estão a caminho de lá repórteres do *Time* e do *Le Monde*. ... Quando acabar a experiência de Angicos é bem possível que nunca mais seja enterrado ali um analfabeto. É uma experiência, ainda, e já é uma revolução” (*Tribuna do Norte*, 17/2/1963).

Na aula de abertura estiveram presentes o governador estadual Aluísio Alves e o secretário de Educação e Cultura. Na cerimónia de encerramento, o Presidente da República João Goulart fez questão de estar presente. Populisticamente falava-se em “revolução pela educação”.

sitários católicos que, gozando de grande influência junto dos governos estaduais e do próprio governo federal, impuseram a todo o Brasil o método de Paulo Freire que se veio a materializar, sobretudo, no Plano Nacional de Alfabetização,¹¹ de que Freire foi nomeado coordenador e cujo método foi adoptado como método oficial de alfabetização.

4. “Educação como Prática da Liberdade”

Em Junho de 1964, Paulo Freire é preso às ordens do novo regime político que o considera um revolucionário perigoso e um traidor da pátria. Após mais de dois meses de cadeia e alguns dias de liberdade condicional, confidencialmente informado de que iria de novo ser preso, em Setembro desse ano, Freire parte para essa “realidade de empréstimo” que foi o exílio.

Desse período brasileiro, desse sonho e dessa realidade, dessas esperanças e dessas desventuras, dos entusiasmos e das decepções, dos êxitos e dos fracassos e, principalmente, das reflexões sobre tudo isso, sobre esse experienciar único e ímpar, Paulo Freire deixou-nos, para além de outros textos, a sua primeira grande obra de reflexão que é *Educação como Prática da Liberdade*. Concluída no Chile, reúne, no essencial, as principais teses do seu autor e dá-nos conta das intuições e das categorias centrais do seu discurso pedagógico-filosófico e do seu projecto educativo.

A partir da análise, nos dois primeiros capítulos, da sociedade brasileira, nos anos que antecederam o Golpe de 1964, em trânsito de uma

¹¹ O Plano Nacional de Alfabetização (PNA), criado pelo Decreto 53465, de 21/1/64, sendo já Ministro da Educação Júlio Sambaqui, adoptou, como metodologia de alfabetização, o “método Paulo Freire”. Na sequência da 1ª experiência-piloto, levada a cabo em Brasília, o PNA entrou em funcionamento mediante a implementação de mais dois outros projectos-piloto localizados: um, na região Nordeste, em Sergipe; outro, na região Sul, no Rio, onde a experiência ganhou outra dimensão e projecção, podendo ser considerada como a experiência mais representativa do PNA, precisamente aquela que chamou a atenção dos opositores e desencadeou toda uma série de reacções de que se fez eco sobretudo o jornal *Globo*. Os dois projectos foram coordenados por elementos das equipas de Paulo Freire de Pernambuco e de São Paulo cuja primeira e única tarefa foi a de realizar cursos de formação de alfabetizadores.

Mas, quando tudo estava preparado para um lançamento alargado, escolhidos os primeiros municípios onde o Plano ia ter a sua concretização, adquiridos imensos materiais didácticos, prevista a inauguração oficial para o dia 13 de Maio, com a abertura de 300 Círculos de Cultura, as actividades são suspensas, no dia 2 de Abril, com o Golpe de Estado que depôs João Goulart. Pelo Decreto 58886, de 14/4/64, o Plano é extinto.

sociedade fechada para uma sociedade mais aberta e democrática, o autor passa a explicitar, no 3º capítulo, as conclusões a que chegara como educador empenhado e comprometido com a transformação da realidade social e política brasileira. Formulara, então, o objectivo de trazer uma resposta de ordem pedagógica para os problemas de uma sociedade em transição, marcada ainda pela inexperiência democrática e por uma grande ausência de participação. A sua contribuição seria a de uma educação predominantemente crítica e problematizadora, tendente à passagem de uma *transitividade ingénua* para uma *transitividade crítica* e que encaminhasse o povo para a decisão e para a responsabilidade social e política (EPL, pp.85-88). Haveria que superar o analfabetismo e a inexperiência democrática, superando a descrença no povo e na sua capacidade de trabalhar e discutir (*Ibidem*, p. 96), constituindo-o como sujeito e agente da sociedade e do futuro. Uma educação, assim concebida e fundamentada, seria o único antídoto contra os sectarismos e as posições irracionais.

Na sequência do desenvolvimento destes propósitos, o pedagogo, oferece-nos o 4º e último capítulo, “Educação e Conscientização”, o texto que, reproduzido em múltiplas publicações periódicas da A. L. e da Europa, nos anos imediatos, permitiu ao mundo o primeiro contacto com Paulo Freire e o conhecimento do seu método de alfabetização e, sobretudo, das suas propostas pedagógicas. Trata-se da primeira grande exposição sistematizada das experiências do seu autor no Brasil (no SESI, no MCP e no SEC), da génese das ideias e convicções mais profundas, hauridas na experiência do contacto com o povo, dos resultados e, sobretudo, do método tal como foi sendo aperfeiçoado. Embora estejamos ainda longe do que poderíamos chamar uma teoria geral de educação, tal como veio a ser formulada na *Pedagogia do Oprimido* e em *Ação Cultural para a Liberdade*, encontramos já aí a presença dos supostos antropológicos, filosóficos e pedagógicos que informam a pedagogia da libertação: o homem como ser de relações, a crença e a aposta na original positividade do ser humano, a rejeição da ignorância absoluta do não alfabetizado, a convicção da capacidade de comunicação e diálogo do oprimido, a certeza de que todo o homem, independentemente do grau da sua ignorância, é capaz de exercer um olhar crítico sobre o mundo, a rejeição da alfabetização mecânica e, acima de tudo, a consciência clara e a certeza de que uma educação ao serviço da superação das atitudes mágicas ou ingénuas perante a realidade teria de passar: a) por um método activo, dialógico, crítico e criticizador; b) por uma modificação do conteúdo programático da educação; c) pelo uso de técnicas pedagógicas específicas como a “redução” e a “codificação” (*Ibidem*, p. 107). As últimas páginas da EPL são consagradas à exposição do método de alfabetização conscientizadora. *Vide* quadro abaixo.

5. A experiência na realidade de empréstimo e a “Pedagogia do Oprimido”

Em Junho de 1964, como se disse, Paulo Freire é preso e, em Setembro, parte para o exílio no Chile. É recebido em Santiago por Jacques Chonchol, então director-presidente do Instituto de Desarrollo Agropecuario que o contrata, de imediato, como seu assessor para o que então se designava de “promoção humana”.

Ainda ao serviço do INDAP, Freire inicia uma estreita colaboração com o Ministro da Educação e com a Corporação da Reforma Agrária cujos programas de acção se encontravam então muito preocupados com a alfabetização e a educação de adultos. O brasileiro dá a conhecer aos quadros técnicos dessas instituições as suas experiências no Brasil e discute com eles a sua aplicabilidade no Chile.

É sobretudo no Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agrária (ICIRA), onde foi encarregado de orientar cursos de formação de coordenadores para a educação rural, que Paulo Freire vai desenvolver uma das suas mais importantes actividades. Para esses cursos escreveu imensos textos de apoio que constituem parte substancial da sua obra, correspondendo, por certo, ao período de maior fecundidade reflexiva e produção intelectual, cuja expressão mais elaborada se concretiza na redacção da *Pedagogia do Oprimido*.

A *Pedagogia do Oprimido*, resultado das experiências e das observações levadas a cabo durante os cinco anos de exílio no Chile, redigida, em boa parte, a partir de uma série de materiais que foram elaborados como instrumentos de trabalho, de reflexão e de orientação para os animadores dos “círculos de cultura” em Santiago do Chile, no âmbito das campanhas de educação rural e de alfabetização promovidas pelo ICIRA, inspirada ainda nas experiências originais de alfabetização no Nordeste brasileiro, é, com inteira justiça, considerada a obra mais completa e mais significativa do pensar freiriano. A ela vamos prestar aqui atenção particular, designadamente ao 3º capítulo, na intenção de pôr em evidência as intuições mais originais e as convicções mais profundas de Paulo Freire e retirar delas alguma inteligibilidade e orientação para o que fazer pedagógico nas nossas escolas.

O 1º capítulo, que retoma e amplia as análises já feitas acerca da sociedade brasileira nos capítulos 1º e 2º da EPL, descreve, pelo recurso a novas categorias sociológicas, a situação concreta de opressão, realizando o que se poderia designar por uma *fenomenologia da consciência oprimida*, e formula as respostas que, no entender do educador, podem contribuir para uma libertação da situação opressora.

Segundo o autor, a situação de dependência e de opressão revela-se, por um lado, na “aderência ao opressor”(PO, p. 44) e, por outro, no “medo de liberdade”(PO, p. 46). A consciência oprimida apresenta-se como “hospedeira” da consciência opressora, aparecendo os seus comportamentos e desejos como prescritos pelas pautas do opressor (PO, p. 46). Mesmo conscientes da sua situação de opressão, os oprimidos, por medo da liberdade, podem — o que é frequente — preferir manter o “*status*” de oprimidos ou desejar tornar-se o contrário do que são, passando a opressores dos seus opressores.

A posição de Paulo Freire é, a este respeito, clara e inequívoca. Esse não poderá ser o caminho. Os projectos históricos que visam a simples inversão dos pólos não poderão aspirar a uma efectiva libertação porque continuam prisioneiros das pautas da opressão. A libertação que uma pedagogia do oprimido, com o oprimido, ajudará a realizar, implica:

a) a *transformação subjectiva*, ou melhor, *intersubjectiva* da consciência (PO, p. 51), com o reconhecimento crítico da razão da situação opressora, com a expulsão da sombra do opressor (PO, p. 68), com a superação do sentimento de auto-desvalia (PO, p. 69) e com a superação da atracção pelo poder e pelo opressor (*Ibidem*), de modo a proporcionar a “*extrojecção*” da consciência dominadora que habita a consciência oprimida;

e b) a *transformação objectiva* da situação e realidade opressora, mediante uma praxis que seja, simultaneamente, reflexão e acção (PO, p. 61).

Nem subjectivismo sem objectividade, nem objectivismo sem subjectividade (PO, p. 51), mas praxis autêntica, que implica um projecto (PO, p. 55), que nasce de um diálogo (PO, p. 55) com cada homem e com todo o povo, capazes de restaurar a intersubjectividade (PO, p. 56) da qual não podem ser expulsos os opressores que também devem sair, assim, libertados.

“O diálogo crítico e libertador (...) tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta pela sua libertação (...) não podendo ser substituído pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados, o que seria pretender a libertação dos oprimidos com os instrumentos da domesticação” (PO, p. 72).

“A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce deste parto é um homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressores-oprimidos, que é a humanização de todos” (PO, p. 48).

O 2º capítulo reproduz, ao nível mais restrito da educação, o esquema traçado no primeiro: da análise crítica de uma concepção e de uma prática

bancárias da educação (instrumento de opressão) à concepção e à prática de uma *educação crítica e problematizadora* (instrumento de libertação).

A concepção bancária da educação e a sua prática são a expressão da contradição educador-educando; só uma educação problematizadora e dialogante na co-pronúncia do mundo, em que todos aprendem a dizer a sua palavra, permitirá a superação daquela contradição.

De acordo com o primeiro capítulo, ninguém liberta ninguém, ninguém se liberta sozinho, os homens libertam-se em comunhão (PO, p. 37); de acordo com o segundo, ninguém educa ninguém, ninguém se educa sozinho, os homens educam-se entre si (PO, pp. 79 e 97).

Porém, o que constatamos, diz Paulo Freire, é que as relações educadores-educandos são relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras de uma realidade que se apresenta simultaneamente parada, estática, compartimentada e alheia à experiência dos educandos (PO, p. 81). O educador aparece como o agente da opressão, encarregado de encher vasilhas vazias, trocando a comunicação pelos comunicados e o diálogo pelos “slogans”, anulando ou minimizando o poder criador dos educandos, “estimulando a sua ingenuidade e não a sua criatividade” (PO, p. 85).

A uma tal concepção bancária da educação, cujos conteúdos são objecto de depósito e de crédito, de narração e dissertação, de transmissão e transferência, que reduz os educandos a espectadores e a recipientes e, assim, mantém “apassivados” e adaptados na dominação, opõe o pedagogo uma educação problematizadora e dialogante que existencie a comunicação, que instaure o companheirismo, que busque ser com os outros, *con-viver* e *sim-patizar*, no mundo co-compreendido — a única educação que servirá a libertação. Só esta poderá permitir actos cognoscentes e proporcionar situações gnosiológicas em que o objecto cognoscível, em lugar de ser o *terminus* do acto cognoscente de um sujeito, se torna mediatizador de sujeitos cognoscentes: educador de um lado, educando do outro (PO, p. 96).

Se a primeira, a educação bancária, punha em evidência a contradição educador-educando, só a segunda, a educação problematizadora, pela instauração da “relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes em torno do mesmo objecto cognoscível” (PO, p. 96), é verdadeiramente superadora da contradição.

“Para manter a contradição, a concepção bancária nega a dialogicidade como essência da educação e se faz antidialógica; para realizar a superação, a educação problematizadora — situação gnosiológica — afirma a dialogicidade e se faz dialógica” (PO, p. 97).

No diálogo, ambos — educador e educando — se assumem sujeitos do processo e crescem juntos, constituindo-se em educador do educando e

educando do educador. A educação bancária pretende “manter a imersão”, a educação crítica, pelo contrário, “busca a emersão” da consciência, de que resultará a sua inserção crítica na realidade (PO, p. 98).

É precisamente no 3º capítulo (epicentro da PO e até de toda a pedagogia da libertação) que estas proposições encontram o seu mais cabal desenvolvimento e aclaração. Nele podemos distinguir duas partes: uma primeira, onde Paulo Freire aborda a *dialogicidade* como essência da educação enquanto prática da liberdade e, uma segunda, onde o autor dá conta da metodologia da investigação dos *temas geradores*, com vista à elaboração dos conteúdos programáticos — da teoria do diálogo à prática de uma pedagogia dialógica.

Ao iniciar uma série de “considerações em torno da essência do diálogo”, na sequência das afirmações a respeito do mesmo tema em EPL, o educador brasileiro começa por estabelecer a estreita relação entre diálogo e palavra, uma vez que, no diálogo, a palavra é instituída como meio e essência daquele e cujas dimensões terão de ser sempre acção e reflexão, dado que a palavra-reflexão sem acção é palavraria, verbalismo, blá-blá-blá e a palavra-acção sem reflexão é activismo, tornando-se ambas formas inautênticas de pensar. A existência humana não pode ser muda, silenciosa ou nutrir-se de falsas palavras. Existir humanamente é pronunciar e modificar o mundo.

Para além disso, o dizer a palavra verdadeira não pode ser privilégio de alguns, pois é direito de todos. Mais, “ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho ou dizê-la para os outros, num acto de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais” (PO, p. 113).

Enquanto encontro dos homens, mediatizado pelo mundo, para a co-pronúncia deste, o diálogo aparece, assim, como a forma de ser da existência humana e como sua exigência fundamental. No entender de Freire, o diálogo comporta necessariamente estas duas facetas: é uma relação eu-tu, mas não se esgota nela; exige a mediação do mundo como algo que lhe é fundamental. Porque encontro de homens que pronunciam o mundo, o diálogo também não pode reduzir-se a um acto de doação do pronunciar de uns aos outros, tornar-se instrumento manhoso para a conquista do outro ou cair numa discussão guerreira ou polémica (PO, p. 113). Um autêntico diálogo há-de, então, pautar-se por um amor sem pieguices, por uma humildade sem arrogância, pela esperança no futuro e, naturalmente, por um pensar verdadeiro e crítico (PO, p. 114).

Só por amor poderá um homem comprometer-se com outro homem, sem intuito de dominação, co-assumindo com ele a tarefa da libertação.

“Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a pronúncia do mundo, que é um acto de criação

e de recriação, se não há amor que os infunda. Sendo fundamento do diálogo, o amor é também diálogo” (PO, p. 114)

Por isso, a pronúncia do mundo por homens que o recriam não pode ser um acto arrogante, mas antes, de todo em todo, humilde. Pergunta Freire: “Como posso dialogar se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim? Como posso dialogar se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto” em que não reconheço outros eu?” (PO, p. 115).

A pronúncia do mundo não pode provir de um “gheto” de homens puros, donos da verdade e do saber para quem os que estão fora são “essa gente” ou são “nativos inferiores”.

Assim, “a auto-suficiência — continua Freire — é incompatível com o diálogo. Neste lugar do encontro não há ignorantes absolutos: há homens em comunhão buscam ser mais” (PO, p. 116).

Também por isto não há diálogo sem uma fé intensa nos homens. A fé nos homens é um dado *a priori* do diálogo (PO, p. 116). Antes do encontro com os outros homens, o homem dialógico já está marcado por essa fé, não obstante a situação de alienação que naturalmente prejudicou e diminuiu a capacidade crítica de quem a sofreu. Sem essa fé no poder dos homens, “o diálogo é uma farsa, tornando-se, na melhor das hipóteses, diz ainda o pedagogo, em manipulação adocicadamente paternalista” (PO, p. 117). A propósito, considerem-se estas palavras da EPL:

“Sempre confiámos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas dadas. Sempre acreditáramos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe. Experimentáramos métodos, técnicas, processos de comunicação. Superámos procedimentos. Nunca, porém, abandonámos a convicção que sempre tivemos, de que, nas bases populares e com elas, poderíamos realizar algo de sério e autêntico para elas. Daí, jamais admitirmos que a democratização da cultura fosse a sua divulgação, ou então a sua doação ao povo, do que formulássemos nós mesmos, em nossa biblioteca e que a ele entregássemos como prescrições a serem seguidas. (...) Experiências mais recentes de há cinco anos, no Movimento de Cultura Popular no Recife, nos levaram ao amadurecimento de convicções que vínhamos tendo e alimentando, desde quando, jovem ainda, iniciáramos relações com proletários e subproletários, como educador” (EPL, p. 102).

Do amor com humildade e fé nascerá, então, a confiança mútua — condição mantenedora e ampliadora da relação dialógica encetada.

Mas também não poderá haver, e muito menos continuar, um diálogo no qual não há esperança. Porque o homem é um ser inconcluso e porque o diálogo se constitui como encontro de homens que desejam ser mais, a esperança há-de habitar e preencher permanentemente as suas lutas.

“Finalmente — conclui Freire — não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um *pensar verdadeiro ... e crítico ...* que perceba a realidade como processo, que a capte em constante devir e não como algo estático e ... que se banhe permanentemente de temporalidade e cujos riscos não teme”, em oposição a um “pensar ingénuo que vê o tempo histórico como um peso ... de que resulta dever ser o presente algo de normalizado e bem comportado” (*PO*, p. 119).

Assinalada, assim, a importância do diálogo enquanto essência da educação como prática da liberdade, consideradas as condições ou requisitos para uma autêntica prática dialógica, Paulo Freire dedica a segunda parte do terceiro capítulo da *PO* à exposição do *método psico-social* por ele concebido para garantir uma educação e alfabetização conscientizadoras, prestando particular atenção ao *conteúdo programático* da educação e à *investigação e metodologia da investigação das palavras* e dos *temas*, designados *geradores*,¹² ou seja, das palavras e das situações que deverão ser objecto de *codificação*¹³ e *descodificação*¹⁴ nos centros

¹² *Palavra geradora*. Designa-se palavra *geradora* aquela palavra que é susceptível de, a partir das suas partes (sílabas) permitir transitar a outras. **Ta-ba-co** permite passar à exploração de outras combinações: **ta-co**, **co-ta**, **ba-co**.

Tema gerador. À semelhança da palavra geradora, diz-se *tema gerador* aquele que com facilidade permite o trânsito para outros temas, por contiguidade, semelhança, oposição, etc.

¹³ *Codificação*. Em sentido lato, designa-se por *codificação* de uma situação existencial o acto de assinalar, demarcar, distinguir uma determinada situação, problema, tema, anseio, comportamento significativos no universo temático da época na área de investigação. Em sentido estrito, designa-se por *codificação* (material) a representação gráfica de uma situação com alguns dos seus elementos constitutivos. A representação pode ser feita de diferentes maneiras e recorrendo a diversos materiais: pode ser pintada ou fotografada, ser objecto de encenação, relato, canto, etc..

¹⁴ *Descodificação*. Análise crítica e dialógica da situação codificada. Nos *seminários de descodificação* (fase de investigação) e, depois, nos *círculos de cultura* (fase educativa), pelas intervenções de cada um dos participantes, dão-se cisões na realidade total que, por sua vez, vão permitir ao grupo que, dialogicamente, retotalize, na re-admiração que faz da admiração de cada um dos intervenientes, a totalidade cindida. No processo de descodificação, os indivíduos exteriorizam a sua temática, explicitam a sua consciência real. Pela força catártica da metodologia (*PO*, p. 161), os participantes vão extrojectando uma série de opiniões e sentimentos (de si, do mundo e dos outros) que não extrojectariam em quaisquer outras circunstâncias. Ao fazê-lo, percebem como actuam e chegam à percepção da percepção anterior, ampliando o horizonte do perceber. Esta nova percepção e conhecimento permite transformar o ‘inédito viável’ na ‘acção editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’, sendo este o objectivo da educação problematizadora que conduz a uma efectiva libertação.

de cultura, com vista ao esclarecimento das relações homem-mundo e à inserção crítica e problematizadora nas múltiplas situações existenciais, designadamente nas *situações-limite*.¹⁵

A metodologia da educação/alfabetização problematizadora exige que lhe dediquemos uma atenção particular enquanto expressão concreta das convicções mais arraigadas de Paulo Freire. Em conformidade com a esquematização exibida no quadro abaixo, ela comporta três fases distintas, mas entre si conexas: uma primeira, eminentemente investigativa do *universo temático*¹⁶ da área onde decorre a educação/alfabetização; uma segunda, voltada para a planificação da intervenção educanda; e uma terceira, a da educação/alfabetização propriamente dita.

Ao fazer preceder as acções de educação/alfabetização de uma exaustiva investigação e tratamento interdisciplinar do universo cultural da área,¹⁷ ao defender a presença dos membros do povo na investigação participante, ao fazer incidir a acção educanda mais na leitura crítica da realidade do que na leitura mecânica das palavras, ao ter tanta preocupação

¹⁵ *Situações-limite*. Paulo Freire entende as 'situações-limite' como situações existenciais difíceis (situações-problema) experienciadas pelos seres humanos actuais: exploração, violência, pobreza, falta de auto-estima, etc., *mas não* enquanto insuperáveis, *mas sim* enquanto "a margem real onde começam todas as possibilidades"; não são a fronteira entre o *ser* e o *nada*, à maneira de Jaspers, mas entre o *ser* e o "ser mais", entre o *ser* e o poder-ser. Vide *PO*, p. 129.

¹⁶ *Universo temático*. Conjunto constituído pelos elementos culturais de uma área, numa determinada época: situações existenciais experienciadas, "situações-limite", crenças, valores, padrões de comportamento, anseios, representações da realidade, visões do mundo, etc.

¹⁷ Na sequência da proposta apresentada por Paulo Freire, em 1968, ao Departamento de Planificação e Métodos de Educação Rural, dependente do ICIRA, foi levada a cabo, nos arredores de Santiago, uma das experiências mais importantes de alfabetização, precedida daquela que foi, sem dúvida, a mais completa investigação temática, segundo a metodologia desenhada por Freire. Todos os estudos que dedicam alguma atenção ao trabalho do educador pernambucano do Chile se lhe referem com ênfase particular. Em Fevereiro de 1968 fora criada em Santiago uma equipa interdisciplinar, coordenada por Freire, que integrava o filósofo José Luís Fiori, a socióloga Maria Edy Ferreira, o pedagogo Sérgio Villegas, o especialista da FAO Odílio Friedrich, a psicóloga Margarita Depetris, a especialista em teoria de conjuntos Maria Helena de Jordán, a linguista francesa Martine Hughes e a especialista em fundamentos sociológicos da educação Marcela Gajardo (Cfr. "Acción cultural libertadora"). Em Julho desse mesmo ano, após um trabalho de reflexão que incidiu naturalmente sobre os fundamentos teóricos (filosóficos, sociológicos, psicológicos, metodológicos) da educação, da alfabetização e da conscientização, inicia-se no *asentamiento* de "El Recurso" a investigação do *asentamiento* como totalidade cultural, com vista ao trabalho de alfabetização conscientizadora.

com a selecção das palavras “grávidas de mundo” e dos temas/problemas sobre que hão-de incidir os diálogos problematizadores, ao exigir dos educadores o conhecimento pormenorizado do mundo dos educandos, ao fazer do acto educativo um acto de clarificação intersubjectiva das situações existenciais, designadamente das *situações-limite*, Paulo Freire dá concretização às posições teóricas que incansavelmente repete em todos os seus textos. O método não é aqui um puro artificialismo acidental. É antes um procedimento substantivo, em que forma e conteúdo se interpenetram indissociavelmente.

As *palavras* que hão-de ser objecto de leitura e discussão nascem do encontro e do diálogo em torno das situações vividas pelo educador e pelo povo. Não há conteúdos programáticos prévios, não existem cartilhas de aprender a ler, cujas palavras foram antecipadamente escolhidas na ausência e fora da experiência dos educandos. A investigação das *palavras* e dos *temas geradores* em equipa e interdisciplinarmente é o ponto de partida do processo educativo e nela se hão-de achar já e sempre os investigadores, o povo e os educadores propriamente ditos.

O *tema gerador* não pode ser considerado uma criação arbitrária ou uma qualquer hipótese de trabalho que deva ser comprovada, mas algo a que só podemos ter acesso mediante uma experiência existencial e uma reflexão crítica sobre as relações homem-mundo e homem-homem (*PO*, p. 126). A sua investigação e as suas implicações remetem para a necessidade de uma consideração prévia do homem como único ser capaz de tornar objecto da sua consciência a sua actividade e o seu si-mesmo.

A instauração da situação crítica há-de nascer da análise do universo temático da época, ou seja, da análise da unidade epocal caracterizada pelo conjunto das ideias, concepções, esperanças, dúvidas, valores e desafios, em interacção com os seus contrários e com os obstáculos ao “Ser Mais” dos homens. Mediante essa visão crítica e dinâmica da realidade que se empenhe no seu desvelamento, desmascare a mitificação e busque a plena realização humana, a realidade transformar-se-á para a libertação dos homens.

Dado que os homens são seres em situação, enraizados em condições espaço-temporais, a reflexão sobre a sua “situacionalidade” torna-se um pensar a própria condição de existir. Por ela hão-de emergir da *imersão* em que se achavam, capacitando-se para se inserirem na realidade que vão desvelando. A *inserção*, enquanto primeira forma de superação da imersão, resultará da *conscientização* da situação, enquanto aprofundamento da tomada de consciência que acompanha a *emersão*. Por isso, toda a investigação temática de carácter conscientizador assume uma dimensão pedagogicamente relevante na qual investigação e educação se acompanham e desenvolvem mutuamente.

MÉTODO DE EDUCAÇÃO/ALFABETIZAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Primeira fase - Investigação descritiva da comunidade alfabetizanda

Etapas prévias - Formação do grupo interdisciplinar de investigadores/educadores.

1ª etapa - Reconhecimento da área, por parte dos investigadores e educadores.

- Delimitação da área e levantamento do material bibliográfico sobre a comunidade.
- Reconhecimento da área: da paisagem física e da realidade humana e cultural.

2ª etapa - "Codificação existencial". Recolha e exploração do universo temático da área, com vista ao levantamento exaustivo da temática/problemática mais significativa da região, mediante observação de factos, conversas informais, participação na vida das colectividades.

Dados a recolher: níveis de percepção da realidade, representações, ideias e concepções, esperanças, anseios, frustrações, descrenças, dúvidas, valores, papéis sociais da comunidade, comportamentos religiosos, maneiras de conversar, expressões linguísticas, sintaxe, modos de pensamento/linguagem referidos à realidade, etc.

Intervenientes: educadores, especialistas e membros voluntários do povo.

3ª etapa - "Descodificação existencial". Discussão, em seminário, no círculo de investigação, das codificações existenciais (materiais recolhidos) com o objectivo de aprofundar o seu significado antropológico, sociológico, psicológico e linguístico.

4ª etapa - Avaliação dos resultados da investigação, com apuramento das conclusões e selecção das palavras e dos temas geradores a explorar nos círculos de cultura. (Se necessário, procede-se a nova recolha de dados considerados indispensáveis após os seminários de descodificação.)

Segunda fase - Tematização programática

1ª etapa - "Tratamento temático". Estudo sistemático e interdisciplinar das codificações existenciais, dos temas geradores.

"Destotalização dos núcleos temáticos fundamentais por disciplina".

2ª etapa - Redução temática. Distribuição (redução) das temáticas significativas e das palavras geradoras por unidades pedagógicas de aprendizagem.

3ª etapa - Codificação temática. Eleição dos códigos (canais de comunicação) mais adequados aos temas a tratar.

4ª etapa - Confeccção dos materiais didácticos.

Preparação dos guiões para cada reunião e dos materiais a utilizar.

Materiais: - fotografias, desenhos, slides, film-strips, cartazes, (canal visual/pictórico);
- sociodrama, curtas metragens, reportagens (canal sensível);
- relatos, canções, leituras, conversações (canal auditivo);

Terceira fase - Trabalho pedagógico-problematizador

1ª etapa - Apresentação e discussão do programa, com motivação dos alfabetizandos.

2ª etapa - Descodificação temática. Diálogo problematizador em torno das situações existenciais seleccionadas e das palavras geradoras.

3ª etapa - Alfabetização. Aprendizagem da leitura das palavras geradoras. A selecção das palavras a aprender a ler é feita segundo uma ordem e uma metodologia que obedece a diversos critérios linguísticos: fonéticos, sintácticos e pragmáticos.

Cf. EPL, 4º capítulo

6. A experiência do “terceiro mundo” no “primeiro” e “Acção Cultural para a Libertação”

Convidado pela Universidade de Harvard, durante o ano de 1969, Paulo Freire reside e ensina em Cambridge e colabora com o *Center for Studies in Development and Social Change* onde desenvolve um trabalho particularmente interessante. Como o explicitará posteriormente, uma das constatações mais significativas experienciadas por Freire na sua passagem pelos EUA, motivadora de algumas reflexões retomadas aqui e ali, foi o reconhecimento de que o “terceiro mundo” não é uma realidade geográfica, mas antes uma realidade sócio-económica. Aí toma consciência dessa realidade contraditória que é a (co)existência de um grande “terceiro mundo” no “primeiro”.

Enquanto aguardava a publicação da PO, já nos EUA, durante o ano de 1969, Freire redige esse texto decisivo que é “*Acção Cultural para a Libertação*” que, juntamente com a EPL e a PO, constituem a trilogia freiriana da sua pedagogia da libertação.

A primeira grande tese agora claramente enunciada é a de que toda a prática educativa implica uma *concepção dos seres humanos e do mundo*. Toda a prática educativa envolve uma *postura teórica* por parte do educador (ACL, p. 59). A educação enquanto processo de orientação dos seres humanos no mundo põe a questão das finalidades. “O analista crítico descobrirá nos métodos e nos textos usados pelos educadores opções valorativas que revelam uma filosofia do ser humano, bem ou mal esboçada, coerente ou incoerente, assim como uma opção política, explícita ou disfarçada” (*Ibidem*, p. 60). Eis porque a alfabetização de adultos se não pode conceber apenas como uma acção puramente técnica e as técnicas utilizadas como instrumentos neutros. A título de exemplo, Paulo Freire analisa o conteúdo das cartilhas habitualmente utilizadas na alfabetização. Por detrás do seu uso e dos seus conteúdos, esconde-se uma postura que faz dos alfabetizandos depósitos e objectos e do acto de conhecer um acto de comer que leva implícita uma concepção “digestiva” do conhecimento (Sartre — *Situations I*).

Uma outra tese que aí aparece também muito bem enunciada, com interesse para uma filosofia da educação e de grandes repercussões para uma pedagogia do conhecimento, diz respeito à educação e à alfabetização enquanto *actos de conhecimento*. A alfabetização, como, de resto, toda a educação, enquanto acto cognoscitivo, pressupõe uma teoria do conhecimento e um método que corresponda a essa teoria. “A educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática” (*Ibidem*, p. 77).

O autor havia já encontrado um método de alfabetização e desenvolve agora — pelo menos explicita-a mais rigorosamente — a teoria gnosioló-

gica que o legitima. Nem objectivismo nem subjectivismo (psicologismo), mas unidade dialéctica, dinâmica, processual e permanente entre objectividade, subjectividade e intersubjectividade. Uma excelente demonstração dessa unidade dialéctica era-lhe fornecida pela metodologia da investigação das palavras e temas geradores, do universo temático e da alfabetização com base nesses temas e palavras. A codificação das situações existenciais e a descodificação que se lhes seguia exibiam a situação e a prática da alfabetização como um acto de conhecimento num contexto simultaneamente teórico (o diálogo entre educadores e educandos) e concreto (a realidade observada e problematizada). A codificação fazia a mediação entre o contexto teórico e o contexto concreto. Por outro lado, a codificação, como objecto de desvelamento, mediatiza os sujeitos cognoscentes. Nessa situação, o objecto, a realidade, já não é algo de objectivo e puro, nem se reduz à mera percepção ou facto de qualquer consciência individual.

Se o acto de conhecer exige a presença concomitante da realidade e da intersubjectividade, a educação enquanto acto de conhecimento não poderia ter lugar num contexto em que a intersubjectividade deixasse de ser operante. Sem o diálogo, o que fica é apenas a transferência, a creditação, mas nunca o conhecimento e, muito menos, a educação. Donde se conclui que, numa educação “bancária” e domesticadora, não há, pois, lugar a um verdadeiro conhecimento. Estamos, deste modo, perante uma mudança do paradigma gnosiológico. O primado da relação sujeito-objecto, estribado no modelo do conhecimento como percepção e visão, cede lugar à relação sujeito-sujeito, à relação eu-tu, como diria M. Buber, à relação intersubjectiva ou interpessoal, à intercomunicação. É no *entre* da relação sujeito-sujeito, mediatizada naturalmente pelo mundo a desvelar, que se dá o verdadeiro conhecimento e uma educação humanizadora. A educação e o conhecimento tornam-se, assim, o resultado sobretudo de um encontro, de um diálogo, interpessoais, perante a realidade. Não há um saber prévio doável de uns aos outros. É na presença e não na ausência do outro — do educando — que se constituem progressivamente a consciência, um mundo e um projecto. Não há educação nem conhecimento sem que todos aprendam a dizer a sua palavra. Sem essa experiência e aprendizagem fundamentais premanecer-se-á na cultura do silêncio que continua a caracterizar, sob múltiplas formas, as nossas sociedades.

Uma terceira tese igualmente definida na “Acção Cultural para a Libertação” é a de que uma pedagogia da libertação e da transformação tem de ser uma *pedagogia utópica e esperançosa*, polarizada pelo futuro, delineada a partir de sonhos possíveis, fiel ao compromisso histórico que exige a denúncia da sociedade presente e o anúncio de uma sociedade futura, com base numa teoria da acção transformadora da sociedade

denunciada. Adverte, no entanto, o autor: “Numa utopia autêntica não se pode falar em esperança se os braços se cruzam e passivamente se espera. Na verdade, quem espera na sua pura espera vive um tempo de esperança vã. A espera só tem sentido, quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante (*Ibidem*, p. 83). E continua: “Não pode haver esperança verdadeira, também, naqueles que tentam fazer do futuro uma repetição do seu presente, nem naqueles que vêem o futuro como algo pré-determinado. Têm ambos uma noção ‘domesticada’ da História” (*Ibidem*, p. 83). A esperança utópica é “engajamento” arriscado.

7. O peregrino mundial do óbvio a partir do Conselho Ecuménico das Igrejas

De 1970 a 1980, o pedagogo brasileiro trabalha no Departamento de Educação do Conselho Ecuménico das Igrejas — *CEI* — que lhe possibilita a agradável tarefa de ‘andarilhar’ pelo mundo. Participa em múltiplas conferências internacionais, anima seminários e cursos um pouco por todo o lado. Como ele próprio afirma (*ACL*, p. 207), transforma-se num “andarilho do óbvio” ou num “peregrino do óbvio”, em matéria de educação. Conhecido internacionalmente, discutido em todas as reuniões e encontros sobre educação, torna-se o animador implícito de múltiplos debates pedagógicos. A alfabetização problematizadora, o método psico-social e, sobretudo, a conscientização assumem foros de grandes “slogans” educativos e pedagógicos. As grandes questões em torno das relações entre educação e sociedade, pedagogia e política, escola e transformação, instituição escolar e reprodução social passam, frequentemente, pela consideração das suas teses pedagógicas e posturas educativas que se tornam à margem e contra a sua visão dialéctica, crítica, dinâmica e processual da educação, alvo de adesões fanáticas e paixões cegas ou, ao invés, de hostilidades exacerbadas e críticas contundentes.

Em 1971 funda com alguns educadores brasileiros, exilados em Genebra e seus colaboradores desde o Brasil e o Chile, o Instituto de Acção Cultural — *IDAC* —. A partir do *IDAC*, apoia múltiplos programas internacionais de alfabetização e educação de adultos, inclusive nos países africanos de língua oficial portuguesa, com destaque para a Guiné-Bissau.

Da abundante produção reflexiva dos anos 70, Paulo Freire deixou mais de uma vintena de pequenos textos (entre artigos para revistas, comunicações em encontros e congressos internacionais e documentos de trabalho destinados aos cursos que dinamizou) de grande interesse para uma pedagogia da libertação em contextos muito diferenciados.

Ao lado do tema da *conscientização* que, de facto, habita profusamente os textos deste período, uma outra preocupação se revela evidente: a denúncia da pseudo-neutralidade da ciência, assim como da pretendida neutralidade das Igrejas e das instituições educativas, sobretudo, em matéria política.

É particularmente em “Algumas notas sobre humanização” (ACL, pp. 135-146) e em “O papel educativo das Igrejas” (ACL, pp. 147-178) que podemos surpreender a denúncia.

“Aprendemos hoje na Universidade — diz o educador, naquele primeiro texto — que a objectividade da ciência implica a neutralidade do cientista, (...) que o saber é puro, universal e incondicionado, (...) que (a Universidade) tem de pairar acima de terrestres preocupações, como, por exemplo, a da libertação dos homens, (...) que a nossa imparcialidade científica nos permite apenas descrever a realidade tal como ela é, (...) e que se procurarmos denunciá-la como ela está sendo para anunciar uma nova forma de ser (...) já não seremos cientistas, mas ideólogos, (...) que o desenvolvimento económico é um problema puramente técnico.” E acrescenta: “O indubitável é que toda esta mitificação, através da escola ou não, termina por obstaculizar a capacidade crítica dos homens em favor da preservação do *status quo* (“Algumas notas sobre humanização” in ACL, p. 145).

Também as Igrejas se não podem esconder atrás da sua pseudo-neutralidade. A sua neutralidade é impossível. Não há neutralidade política alguma. E a verdade é que coexistem diferentes Igrejas na sociedade latino-americana, cada uma com suas práticas próprias, diferentes umas das outras: à Igreja tradicionalista — protestante ou católica — corresponde uma prática de aliança indiscutível com as classes dominantes, pelo silenciamento da opressão, defendida em nome de uma vida futura de que a presente seria tão-só um caminho purificador; às Igrejas modernizantes — que têm lugar nas sociedades onde se deu o “trânsito” para a industrialização e conseqüente entrada no chamado período de “desenvolvimento” —, correspondem práticas de tipo assistencialista, em defesa de reformazinhas estruturais, e “humanização do capitalismo”, promoção humana, etc. Estas Igrejas, como aquelas, tornam-se igualmente conservadoras da ordem vigente e a sua acção é tipicamente “anestesiadora”, à maneira da “acção aspirina”. Tal idealismo subjectivista só conduz à manutenção do *status quo* (Cfr. “Papel educativo das Igrejas” in ACL, pp. 163-173). Há, no entanto, um terceiro tipo de Igreja que se vem afirmando, nos últimos tempos, na América Latina — a Igreja profética —, cuja linha utópica e esperançosa é combatida, quer pelas Igrejas tradicionais, quer pelas modernizantes, sobretudo pelo seu compromisso com as classes sociais mais desfavorecidas, para a transformação social da realidade. A uma *Teologia do Desenvolvimento* sucede, paulatinamente, uma *Teologia da Libertação* (*Ibidem*, pp. 173-178).

8. O regresso ao Brasil e os “livros falados”

Em 1980, Paulo Freire regressa ao Brasil, após dezasseis anos de exílio. Continua a manter contactos com o Conselho Ecuménico das Igrejas e com outros organismos internacionais particularmente voltados para a educação de adultos. Integra o Conselho de Educação de Adultos da América Latina que o nomeia seu presidente, colabora com diversos departamentos universitários ligados à educação e, sobretudo, à formação de professores e aceita esporadicamente participar em seminários diversos promovidos por universidades estrangeiras: nos Estados Unidos da América, no Canadá e em diversos países da A. L. (*Pedagogia da Pergunta*, pp. 43-44).

Nestes últimos anos deixam de aparecer textos monográficos com a envergadura dos seus escritos clássicos. Mais, um certo “silêncio teórico”, como diz R. M. Torres (1987, p. 53), torna-se evidente. Surgem, aqui e ali, alguns artigos e alguns textos de conferências ou seminários. As produções mais importantes e mais características destes últimos anos são, sem dúvida, os seus “livros falados”, livros de entrevistas mútuas ou colectivas em que o entrevistador, se é que podemos falar de entrevistador, se transforma num dialogante. São “livros falados” sobretudo com outros educadores (Frei Betto, Sérgio Guimarães, António Faúndez ou Ira Shor) que, em comum, falam das suas experiências, por vezes diferidas no tempo e no espaço, para explicitarem as conclusões e as convicções mais profundas que se desprendem das suas práticas.

É sobretudo em *Por uma Pedagogia da Pergunta*, livro falado com A. Faúndez, e em *Medo e Ousadia*, livro falado com Ira Shor, que Paulo Freire aborda, com os seus interlocutores, o significado e a importância de um “livro falado”. De facto, “falar um livro a dois, a três, em lugar de escrevê-lo a sós, rompe um pouco, pelo menos, com uma certa tradição individualista na criação da obra e, tirando-nos da intimidade gostosa do nosso quarto de trabalho, nos põe abertos um ao outro, na aventura de pensar criticamente” (*Por uma Pedagogia da Pergunta*, p. 10). “Este fazer em comunhão, esta experiência dialógica me interessam enormemente”. “É importante, contudo, sublinhar que a vivacidade do discurso, a leveza da oralidade, a espontaneidade do diálogo, em si mesmos, não sacrificam em nada a seriedade da obra ou a sua necessária rigorosidade” (*Ibidem*, p. 11). E acrescenta: “É incorrecto pensar que só na intimidade silenciosa dos livros ou dos laboratórios é possível a seriedade científica” (*Ibidem*).¹⁸

¹⁸ Se este “estilo” de fazer livros se enquadra perfeitamente no modo de ser predominantemente “conversador” de Paulo Freire e sem pormos em causa algumas

Nestes “livros falados”, como nas conferências e entrevistas mais recentes,¹⁹ ao lado dos temas já conhecidos e abordados nas suas obras clássicas, surgem alguns outros que caracterizam e animam o debate pedagógico actual, perante os quais o educador vai assumindo uma posição de adesão, crítica ou distanciamento.

Entre os temas de maior actualidade e controvérsia abordados nestes últimos anos, sobressaem, pela sua novidade (relativa) em Paulo Freire e, sobretudo, pela polémica que têm suscitado, os seguintes: — a importância, para a educação libertadora, dos fenómenos de resistência,²⁰ observáveis nas classes populares, nos grupos de estudantes, nos movimentos feministas, ecológicos, para a paz, etc.; — a directividade ou não-directividade em educação, a igualdade ou não na relação educador-educando, a relação pedagógica “horizontal” e a “facilitação”; — os novos modelos emergentes em investigação em educação, como a investigação participante e a investigação-acção; — as diferenças culturais, a tolerância e a necessidade de romper com a visão etnocêntrica ocidental da humanidade; — a pedagogia da pergunta; — a necessidade de reinventar o poder e a luta pelo poder; — a necessidade da reinvenção da cultura, da educação e da linguagem; — a pedagogia do diálogo e do conflito; — as virtudes do educador; — a escola paralela, os meios de comunicação e a tecnologia educativa: virtualidades, limites e perigos.

virtualidades pedagógicas destes textos, não podemos deixar de assinalar que os temas abordados nos “livros falados” se revestem de uma enorme dispersão, de um carácter fragmentário e, em parte, superficial, a que falta um rigor conceptual e uma fundamentação suficientes.

¹⁹ De entre os “livros falados” a que tivemos acesso, escritos nos últimos anos, destacamos: *Sobre Educação — Diálogos* (2 volumes) — 1982 e 1984, *Por uma Pedagogia da Pergunta* — 1985, *Essa Escola Chamada Vida* — 1985, *Pedagogia: Diálogo e Conflito* — 1986, *Medo e Ousadia* — 1987, *Aprendendo com a Própria História* — 1987 e *Literacy* — 1987 (*Alfabetización*, 1989 — trad. esp.).

²⁰ O conceito de “resistência” hoje estudado sobretudo por H. A. Giroux (1986) que o propõe como uma categoria alternativa, em matéria de Sociologia da Educação, à de “reprodução”, desenvolvida por Althusser, Bourdieu e Passeron, tem merecido a atenção e anuência de P. Freire. Uma educação libertadora tem de ultrapassar o preconceito que nos oprimidos tudo é reprodução da ideologia dominante. Um projecto político-pedagógico tem de ter antes como ponto de partida os níveis de aspiração, os níveis de sonho e os níveis de compreensão da realidade existentes nos grupos populares ou desfavorecidos (PP, 38).

Conclusão

Após este comércio mais ou menos prolongado com algumas das mais fecundantes e originárias experiências por que passou Paulo Freire, passadas em revista algumas das suas obras mais significativas, com destaque para a EPL, a PO e a ACL, destacamos, a título de conclusão, as convicções mais profundas do educador que se nos apresentam como importantes ideias reguladoras da acção educativa, susceptíveis de mais e melhor interrogarem, hoje, as nossas práticas educativas e o discurso pedagógico actual, muito insensíveis (umas e outro) a dimensões tão relevantes como a impossibilidade de uma neutralidade ideológica em educação, a necessária dimensão política da pedagogia, a estrutura dialógica do conhecimento, etc..

1. *Prioridade à educação para a transformação social.* Justamente num tempo em que por toda a Europa um sentimento de pessimismo varria as expectativas depositadas na escola e a sociologia francesa da educação cobria de suspeita a instituição escolar como agência de “reprodução social” (Bourdieu e Passeron) e “aparelho ideológico de estado” (Althusser), Paulo Freire, sentindo e assumindo, desde a primeira hora, na própria carne e sobretudo na dos demais, a experiência aniquiladora da ignorância e da superstição, do sofrimento e da opressão, entrevê na *educação o lugar primeiro e o instrumento quase único, ou único mesmo, para a libertação e para a necessária transformação radical (estrutural e pessoal) da realidade opressora.* Outros, com uma experiência idêntica da dependência e da dominação, animados também pelo desejo profundo da libertação, percorreram outros caminhos e entregaram-se a outras tarefas: à guerrilha, à luta política ou à liderança revolucionária.

2. *Prioridade a uma pedagogia da consciência e da transformação subjectiva.* Precisamente num continente (A.L.) em que nos anos 60 e 70 se institucionalizara a luta política, as guerrilhas e as revoluções, convicto de que de pouco ou nada valeria a transformação estrutural e objectiva da realidade opressora por uma qualquer revolução política feita mesmo que para o povo, mas sem o povo, se não fosse precedida ou acompanhada da transformação subjectiva (e intersubjectiva) das consciências, que só a educação poderia trazer, formula, então, o objectivo de trazer uma resposta de ordem pedagógica para os problemas de uma sociedade em que a consciência oprimida se apresenta como “hospedeira” da consciência opressora e os seus comportamentos e desejos prescritos pelas pautas do opressor (PO, p. 46), cujos objectivos seriam:

a) a “extrojecção” da consciência dominadora que habita a consciência oprimida (a autoridade “internalizada”), com a superação da “aderência

ao opressor” e da atracção pelo poder (do) opressor, e com a expulsão da sombra do opressor (PO, p. 68) e a identificação com ele;

b) a superação do analfabetismo, da ignorância e da superstição com a passagem, nos oprimidos, de uma consciência ingénuo para uma consciência crítica;

c) a formação de personalidades democráticas que encaminhasse o povo para a decisão e para a responsabilidade social e política na construção da vida colectiva.

3. *Prioridade a uma educação crítica e problematizadora.* Numa posição diametralmente oposta à florescente pedagogia por objectivos e às grandes expectativas no ensino programado, que, pouco a pouco invadiam o discurso dos tecnocratas da educação e dos pedagogos cientificistas, Paulo Freire desferiu as mais veementes críticas às pedagogias da transmissão ou inculcação de conhecimentos que têm, na prática da transferência de informações, a sua metodologia, e pressupõem, na sua prática bancária, uma concepção de educandos enquanto vasilhas vazias, a encher de uma realidade que se apresenta simultaneamente parada, estática, compartimentada e, acima de tudo, alheia à experiência dos educandos.

4. *Prioridade a uma pedagogia da comunicação e do diálogo.* Às pedagogias directivas, verticais, domesticadoras, em que as relações educadores-educandos são relações fundamentalmente narradoras e dissertadoras, trocando a comunicação pelos comunicados e o diálogo pelos “slogans”, anulando assim, ou minimizando, o poder criador dos educandos, “estimulando a sua ingenuidade e não a sua criatividade” (PO, p. 85), opõe Paulo Freire uma educação dialógica, que tenha na intercomunicação a sua essência e instrumento. Para isso cria os “círculos de cultura” que se transformam em círculos de partilha e diálogo de experiências, conhecimentos e anseios, na certeza de que a palavra aí dita e pronunciada há-de envolver a todos e a todos há-de conscientizar, por um lado, da sua situação de opressão e, por outro, do “que-fazer” libertador.

5. *Prioridade aos oprimidos.* Convicto de que ninguém pode libertar ninguém e de que ninguém pode educar ninguém, ciente também de que ninguém se liberta ou educa sozinho, convicto ainda de que a transformação das consciências oprimidas tem de ser obra dos próprios oprimidos, superando a descrença no povo e na sua capacidade de discutir, tomando como ponto de partida os níveis de aspiração, os níveis de sonho e os níveis de compreensão da realidade, existentes nos grupos populares ou desfavorecidos, dinamiza o encontro entre os que sofrem a opressão, constituindo-os como sujeitos e agentes da sociedade e do futuro, com a superação do sentimento de auto-desvalia (PO, p. 69).

A prova oferecida por Freire do estatuto ontológico e ético que confere ao outro, enquanto exterioridade metafísica, encontra-se bem patente na grande fé, confiança e respeito que deposita no outro. Uma das suas "lutas" mais significativas foi, por certo, a sua oposição a todos aqueles que, mesmo animados pelas melhores intenções, pretendiam conscientizar, em sentido transitivo e não duplamente reflexivo, os oprimidos, pretendiam apresentar-se como sua consciência esclarecida ou pretendiam fazer a revolução para o povo, mas sem o povo.

6. *Primado ontológico e ético da relação e da alteridade.* Para além de reconhecer o papel decisivo da intersubjectividade para a constituição da consciência, do mundo e de um projecto e até para a produção e aprofundamento de um conhecimento mais seguro, consciente e crítico acerca da realidade, Paulo Freire insiste, sobretudo, no valor absoluto que o outro deve representar para o educador e no profundo respeito que lhe deve merecer. Para o educador, o educando tem de representar uma exterioridade irreduzível e inconstituível. Enquanto distinto, tem um novo projecto histórico de ser homem, cabendo ao educador permitir e, acima de tudo, incrementar a possibilidade de o educando ser outro que não ele. A não ser assim, o educador torna-se um educador opressor e o educando um educando alienado — o que acontece sempre que o educador pretende inscrever o educando no mesmo de si, incapaz de respeitar e amar a sua radical alteridade, a sua *outridade*. Ao outro, mesmo quando roubado na sua dignidade, é reconhecido um estatuto de revelador, uma positividade, uma novidade e uma originalidade, cuja epifania se aguarda, deseja, respeita e ama na sua incógnita e imprevisível diferença.

7. *O efeito potenciador e libertador do grupo na conscientização.* Reconhecida a importância do outro para a constituição da consciência própria e para a reflexão crítica sobre a situação de opressão, o grupo torna-se o lugar privilegiado da gestação do sentimento de mudança e de disposição mental para a mesma. Lugar de encontro físico e espiritual, espaço de confronto de aspirações e desejos, porventura contrários, palco de desencontros e equívocos também, o pequeno grupo torna-se a condição de possibilidade da formação de uma consciência transitivamente crítica e problematizadora, onde a subjectividade se faz e refaz, autêntica e reconhece. Ao grupo é cometida também, se assim se pode dizer, uma função terapêutica. É na presença e não na ausência do outro que se pode diagnosticar a má constituição da consciência e se descobre as origens da sua deformação. É na presença e não na ausência do outro que se constituem consciência, mundo e projecto. Sendo o homem um ser vulnerável à sua boa constituição, toda a educação e conscientização devem levar implícita a preocupação de diagnosticar essa má constituição da consciência, descobrindo onde isso teve lugar, por forma a contribuírem, no

encontro, no diálogo, na comunicação e em grupo, para a reposição da situação originária.

8. *O primado libertador e terapêutico da palavra.* Paulo Freire intuiu e convenceu-se profundamente, desde as suas primeiras experiências no SESI de Pernambuco, no MCP do Recife e no SEC da Universidade do Recife, de que *é em torno da palavra, da linguagem, que se coloca a questão pedagógica*, uma vez que, sendo a palavra, a linguagem (natural) do povo, a codificação da experiência da vida e seu sentido, a mediadora por excelência da experiência do homem no mundo e dos homens entre si, a objectivação da verdade da experiência, o processo de articulação e manifestação do sentido da vida, o depósito já estruturado das experiências existenciais, e constituindo a educação essencialmente uma reflexão problematizadora, crítica e recreativa da vida, da realidade, do mundo e do seu sentido, impõe-se que a educação deva principiar precisamente pelo que à linguagem, à palavra, aflora. É que, para o educador brasileiro, a palavra não é simples sinal, veste exterior, do mundo, mas antes, o próprio mundo enquanto dizível, uma vez que não há mundo (para o homem) que não seja o dito pela palavra. Eis porque, como frequentemente lembra o educador, dizer a palavra é pronunciar o mundo. Convidar um homem, o oprimido, a dizer a sua palavra, é exortá-lo a presentificar o seu mundo opressor e propor-lhe que faça vir e aparecer o “ainda-não” da libertação.

Daí a importância que ele sempre atribuiu à investigação das “palavras geradoras”, ao “universo temático” ou à “problemática significativa”. Só o levantamento dessas palavras “grávidas de mundo”, prenes de sentido, poderia fornecer, conseqüentemente, o material adequado para o encontro e o diálogo entre os homens. Uma prova não menos significativa é-nos dada pela importância que igualmente atribui à necessidade de cada um “dizer a sua palavra”. A redução ao silêncio, característica da “cultura do silêncio”, era a negação do direito ao conhecimento, à educação.

9. *A estrutura dialógica do acto cognoscitivo.* Porque a intersubjectividade ou a intercomunicação é a característica primordial do mundo cultural e histórico, toda a busca de conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objecto cognoscível, rompendo a estrutura dialógica do conhecimento, está equivocada. “Conhecer, que é sempre um processo, supõe uma situação dialógica. Não há estritamente falando um *eu penso*, mas um *nós pensamos*. (...) Na situação gnosiológica, o objecto de conhecimento não é o termo do conhecimento de sujeitos cognoscentes, mas a sua mediação” (ACL, p. 121).

“A relação dialógica é o selo do acto cognoscitivo em que o objecto cognoscível, mediatizando os sujeitos cognoscentes, se entrega ao seu desvelamento crítico”. Conseqüentemente, o que toda a educação e toda a investigação postulam, em primeiro lugar, é a criação de comunidades

de comunicação e interacção que existenciem âmbitos e espaços de diálogo. É que, para o educador do Recife, o real não pode manifestar-se, na sua pluralidade constitutiva, sem ser objecto de uma intercomunicação. É que, diz ainda ele, o discurso verdadeiro nunca é o teu nem o meu. Procedendo de uma “reciprocidade inter-locutiva”, cuja estrutura é, necessariamente, “inter-rogativa”, como diz F. Jacques, o diálogo acaba por se apresentar naturalmente como condição fundacional de toda a intervenção pedagógica e de toda a acção educativa.

10. *O primado da leitura do mundo sobre a leitura (mecânica) das palavras.* Em completa oposição ao modelo lógico-epistemológico clássico, academicista, centrado nas matérias e compartimentado em disciplinas, cujos conteúdos são considerados formativos em si mesmos, e também em oposição ao modelo tecnológico mais recente, centrado na eficácia técnico-funcional dos conteúdos científico-técnicos, imediatamente utilizáveis na produção material de bens e serviços, com subvalorização dos conteúdos culturais, Paulo Freire, antecipando o que hoje se designa por *modelo crítico*, ao perspectivar a educação como espaço de conscientização da realidade social com o propósito de a transformar, vem enfatizar que os conhecimentos escolares ou outros não são formativos em si mesmos. O que é (ou pode ser) formativo é o *uso* que deles se faz. Assim, mais importante do que *aprender a ler as palavras* é importante *aprender a ler a realidade*, ainda que pela mediação das palavras. O acto de aprender a ler não deve ser um acto de aprender apenas uma mecânica, mas um acto de simultaneamente aprender a ler o mundo que é dado nas palavras.

Por todas estas razões, Paulo Freire continua a ter hoje entre os seus leitores mais atentos aqueles que se reclamam de um *paradigma crítico* em educação e que se recusam a ver nos diversos sistemas de educação formal (ensino básico, ensino secundário, formação profissional, universidades e investigação científica) meras agências de reprodução social de saberes instrumentais e de competências cognitivas e técnicas, ainda que acrescidas de algum verniz cultural fornecido por disciplinas cada vez mais desvalorizadas como sejam a Literatura, a História, a Ética ... ou até mesmo a Filosofia.

Bem se pode contra-argumentar que o programa educativo de Paulo Freire releva de uma situação e de um contexto muito particulares, bem distintos dos nossos. Alguns dos objectivos a que se propunha estarão já assegurados, felizmente, nas nossas sociedades tendencialmente democráticas. Mas isso não retira em nada o valor e a relevância dos supostos antropológicos, filosóficos e pedagógicos que informam a pedagogia da

libertação: o homem como ser de relações, a crença e a aposta na original positividade do ser humano, a rejeição da ignorância absoluta do não alfabetizado, a convicção da capacidade de comunicação e diálogo de todo o educando, a certeza de que todo o homem, independentemente do grau da sua ignorância, é capaz de exercer um olhar crítico sobre o mundo, a rejeição da aprendizagem mecânica, a impossibilidade da comunicação entre educador e educando a partir das palavras, do discurso e das concepções do educador, a dimensão política de todo o acto educativo, o interesse emancipador de aprender a dizer a sua palavra, etc. — todo um conjunto de ideias reguladoras que podem reavivar, hoje, o espírito inconformado de muitos educadores honestos que se sentem asfixiados entre programas, notas, burocracia e, principalmente, diante da questão moral de se sentirem instrumentos de perpetuação do *status quo* domesticador, através do sistema educativo.

Referências bibliográficas

- ASSMAN, H. (1973) *Teología desde la Praxis de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- BEISIEGEL, C. R. (1982) *Política e Educação Popular. A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil*. S. Paulo: Ed. Ática.
- BOFF, L. (1971) *Jesus Cristo Libertador*. Petrópolis: Vozes.
- CARR, W. e KEMMIS, S. (1988) *Teoría Crítica de la Enseñanza*. Barcelona: Ediciones Martínez Roca.
- DUSSEL, E. (1974) *Método para una Filosofía de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- DUSSEL, E. (1977) *Filosofía de la Liberación*. México: Edicol.
- DUSSEL, E. (1977a) *Para una Ética de la Liberación Latinoamericana* (3 vols). México: Edicol.
- FRANCO, F. (1973) *El Hombre: Construcción Progresiva. La Tarea Educativa de Paulo Freire*. Madrid: Ed. Marsiega.
- FREIRE, P. (1959) *Educação e Atualidade Brasileira*. Universidade de Recife, 1959.
- FREIRE, P. (1967) *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1969) *Pedagogia do Oprimido*. Porto: Afrontamento (1975, 2ªed.).
- FREIRE, P. (1970) *Ação Cultural para a Libertação e Outros Escritos*. Lisboa: Moraes Editores (1977).
- FREIRE, P. (1971) *El Mensaje de Paulo Freire. Teoría y Práctica de la Liberación*. Madrid: Ed. Marsiega.
- FREIRE, P. (1982) *A Importância do Ato de Ler*. São Paulo: Cortez Editora.
- FREIRE, P. (1982/1984) *Sobre Educação. Diálogos* (2 vols). Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. (1990) *La Naturaleza Política de la Educación. Cultura, poder y liberación*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. (1992) *Pedagogia da Esperança*. São Paulo: Paz e Terra.

- FREIRE, P. e MACEDO, D. (1989) *Alfabetización. Lectura de la palabra y lectura de la realidad*. Barcelona: Paidós.
- FREIRE, P. e FAÚNDEZ, A. (1985) *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, P. e GUIMARÃES, S. (1987) *Aprendendo com a Própria História*. São Paulo: Paz e Terra.
- FREIRE, P. et al. (1986) *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. São Paulo: Ed. Cortez/Autores Associados.
- FURTER, P. (1985) "Profils d'éducateurs - Paulo Freire" in *Perspectives* (UNESCO), XVI/ 2 (1985): 333-342.
- GIROUX, H. A. (1986) *Teoria Crítica e Resistência em Educação*. Petrópolis: Vozes.
- GUTIÉRREZ, G. (1972) *Teología de la Liberación*. Salamanca: Sígueme.
- PAIVA, V. P. (1980) *Paulo Freire e o Desenvolvimentismo-Nacionalista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SCANNONE, J. C. (1976) *Teología de la Liberación y Praxis Popular*. Salamanca: Sígueme.
- SCHÄFER, K.-H. e SCHALLER, K. (1982) *Ciência Educadora Crítica e Didáctica Comunicativa*. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro.
- TORRES, C. A. (1980) *Leitura Crítica de Paulo Freire*. S. Paulo, Ed. Loyola.
- TORRES, C. A. (1980a) *Paulo Freire: Educación y Concientización*. Salamanca, Sígueme.
- TORRES, R.M. (1986) *Educación Popular. Un Encuentro con Paulo Freire*. Quito: CECCA-CEDECO.