

Autores

Luiza Cortesão

Eunice Macedo

Rosa Nunes

João Wanderley

José Eustáquio Romão

Abreu Freire

Rui Trindade

Diálogos através de Paulo Freire

Colecção Querer Saber I

Colecção Querer Saber

**Edição
Instituto Paulo Freire de Portugal
E
Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE**

Diálogos <i>através</i> de Paulo Freire	
Introdução	Eunice Macedo
Apresentação do “A civilização do oprimido” de José Eustáquio Romão	Luiza Cortesão
“A civilização do oprimido”	José Eustáquio Romão
Apresentação de “Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve”	Rosa Soares Nunes
“Paulo Freire e Mikhail Bakhtin – o encontro que não houve”	João Wanderley Geraldi
“Paulo Freire, profeta da utopia”	Abreu Freire
“Um texto como pretexto”	Rui Trindade

Introdução

Eunice Macedo*

Neste terceiro número da Coleção “Querer Saber” reunimos textos de três conferências. A primeira foi apresentada pelo Prof. José Eustáquio Romão, na Universidade Lusófona, em Lisboa, e é, neste livro, introduzida brevemente por Luiza Cortesão. As seguintes foram apresentadas por João Wanderley Geraldi e por Abreu Freire, como parte integrante do Ciclo de Conferências organizado, em 2003/2004 pelo IPFPortugal e pelo CRPF da FPCE UP, na Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto. Estas últimas conferências são introduzidas e/ou comentadas, nesta obra, por Rosa Nunes e Rui Trindade, respectivamente.

Este pequeno livro para além de tornar acessível aos leitores três interessantes textos, pretende assim corporizar também, duas das ideias força de Paulo Freire firmemente sublinhou nos seus trabalhos como sendo, para ele, importantes: a primeira diz respeito ao desejo muitas vezes reiterado de que a sua obra não seja seguida mas recriada e mesmo criticada. É este um dos motivos do interesse dos textos dos três autores que,. Abordando em perspectivas diferentes a obra de Freire conseguem desenvolvê-la na sua própria perspectiva acrescentando e articulando um pouco do seu trabalho ao trabalho de Freire. A segunda, é bem visível na forma como o próprio livro está estruturado. Freire, como se sabe, sempre defendeu vigorosamente em toda a sua obra e na sua prática a importância do diálogo- diálogo como forma de enriquecimento dos interlocutores, como momento de afirmação do respeito pelas ideias dos outros e de valorização das mesmas. Este livro pela sua própria estrutura e conteúdo contem momentos de um simbólico e fecundo diálogo não só entre Freire, Romão, Walderley Geraldy e Abreu Freire, mas também destes três últimos com Luiza Cortesão, Rosa Nunes e Rui Trindade.

Entende-se, portanto, que a Coleção Querer Saber fica muito enriquecida com a publicação desta malha de ideias tecidas entre os seus autores.

O Instituto Paulo Freire de Portugal (IPFP) e o Centro de Recursos Paulo Freire da Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação da Universidade do Porto

* Pós - graduada em Educação, Género e Cidadanias, Técnica de Investigação da APEM – Associação Portuguesa de Estudos sobre as Mulheres, investigadora do IPFP

agradecem aos conferencistas e às e aos comentadores a generosa oferta dos seus textos para a elaboração deste pequeno livro.

Na sua apresentação do texto “A civilização do Oprimido” de Eustáquio Romão, Luiza Cortesão valoriza o seu carácter reflexivo e inovador, dando realce às elaborações do autor sobre os conceitos de “cultura” e de “opressor” e “oprimido” e reiterando o carácter de constructo histórico-social atribuído a estes conceitos. Estes surgem como firmemente articulados com os contextos de vida das e dos sujeitos. Mais, articula o pensamento de Eustáquio Romão com os conceitos de cultura propostos por Wallerstein

José Eustáquio Romão, na introdução do seu texto, discute o conceito de cultura como tradicionalmente ligado a uma “cultura erudita”. Cultura como expressão de uma cultura hegemónica mas transmitida geracionalmente como cultura universal. Cultura que nega e estigmatiza portanto, a “cultura popular”. Argumenta pois, sobre a necessidade de articular dialecticamente e de forma crítica estes dois tipos de cultura, no sentido da construção do que designa por “impulso civilizador”.

No desenvolvimento da sua argumentação Eustáquio Romão questiona as “teorias humanas” considerando-as como “representações ou expressões” situadas e subjectivas que necessitam, por isso, de ser questionadas. Com esta ideia introduz a discussão sobre os conceitos de “opressor” e “oprimido”, reflectindo sobre a “hipótese da autoria oprimida dos avanços civilizatórios”

Na segunda parte do seu trabalho, Eustáquio Romão retoma o debate acerca de “cultura” articulando-o com “civilização” e “paradigma”, para assumir a não abrangência destes conceitos na análise da “realidade humana” e na compreensão do “impulso que faz com que homens e mulheres desenvolvam o processo civilizatório, a cultura, o movimento em busca da utopia humana, a Paideia”. Ideia com que parte para a exploração do conceito de “impulso”, tomando os constructos de “opressor” e “oprimido”, propostos por Freire, bem como a sua inter-relação.

Eustáquio Romão, nas considerações finais, reitera a necessidade de buscarmos a “perspectiva do oprimido”, compreendermos a sua ciência e a sua expressão cultural como forma de abertura epistemológica para a conquista da humanização. Deixa em suspenso algumas questões.

No texto de apresentação “Paulo Freire e Mikahil Bakhtin – o encontro que nunca houve”, de Wanderley Geraldi, Rosa Nunes começa por dar relevo particular à linguagem utilizada por ele e à inquietude de pensamento que esta reflecte. A autora destaca então os pontos de partida e os veios fortes do texto, encantando-se e encantando-nos com os diversos desafios que este propõe.

Wanderley Geraldi inicia o seu texto, a várias vozes, com duas amplas citações, uma de Freire, extraída da obra “Pedagogia da Autonomia” e outra de José Luís Pardo, da obra “El sujeto inevitable”. É com estas que dá o arranque para a análise da posição do sujeito na história, enfatizando o mútuo entrosamento entre estes dois conceitos.

Em seguida, este autor elabora acerca das “insatisfações com a teoria do sujeito” para argumentar da utilidade de aproximar Freire e Bakhtin no caminho da reconstrução das noções de “sujeito”. No segundo ponto da sua argumentação “Primeiras tomadas de posição”, Wanderley Geraldi reflecte sobre o peso da globalização na falta de alternativas e rebela-se contra uma racionalidade que impõe e é imposta pelos princípios do mercado e com vista à sua sobrevivência, dando conta de alguns movimentos anti-normalização, e da necessidade que temos de aprender a ouvi-los.

Geraldi segue na sua argumentação, tomando suporte no conto “O Fazedor” de Borges, que utiliza para desafiar o rigor da ciência e introduzir “três temas necessariamente presentes na construção de uma teoria do sujeito”, os quais considera como “Tese co-enunciáveis” pelos dois autores que põe em diálogo. Tomando vários excertos de Freire e outros de Bakhtin desafia-nos a reflectir sobre esses três temas.

Em “A consciência é produto inacabado, de (re)elaboração constante” o autor enfatiza a construção do sujeito, e da consciência, como mediada pelo contexto social e ideológico, reiterando a ideia do sujeito como actor da história. Em “O futuro como centro de gravidade das decisões do presente” argumenta acerca do inacabamento humano, entre passado e futuro, e da incompletude, compensada pela alteridade na construção de si. Em “O diálogo como forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro”, Wanderley Geraldi defende o diálogo como modo de construção e significação

intersubjectiva do mundo, considerando que tornar “a vida **existência** parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores”.

O autor remata a sua explanação enfatizando a importância da ética, da estética e da política para os dois pensadores e identificando como seus principais contributos “a grandeza da inconclusão humana e a partilha de um futuro em que a diferença sobrepuje a desigualdade”.

Abreu Freire seduz-nos também, prometendo “uma viagem de sonho e de encantamento pelo mundo de Paulo Freire”. Começa por um registo biográfico de Freire que enquadra com o seu percurso de trabalho. Faz, em seguida, um percurso de reconhecimento da formação do pensamento filosófico/ideológico de Freire que enraíza no Recife e contextualiza com vários pensadores coetâneos.

Abreu Freire busca ainda raízes mais fundas para o pensamento de Freire, recuando ao início do século XX, com as primeiras preocupações, no Brasil, com a educação, na década de 20, com o forte recrudescimento da Universidade e, na década de 30, com a criação do Ministério dos Negócios, da Educação e Saúde Pública. Feita esta contextualização, Abreu Freire retoma o percurso pessoal de Paulo Freire, referindo a sua formação, o contacto com o “movimento artístico e cultural” e o exílio, para deambular acerca de personalidades e contextos que foram influenciando e gerando o pensamento e a acção de Paulo Freire. Ressalta-nos ao olhar a referência a Augusto Boal e ao seu (nosso) “Teatro do Oprimido”.

Na década de 50, Abreu Freire destaca o desenvolvimento da Literatura e do Cinema, a criação de “um movimento colectivo com um papel claramente pedagógico que visa a conscientização e a organização das massas” e que estará na origem do movimento intelectual brasileiro, na década de 60. É com este panorama no Brasil e estando Paulo Freire no exílio que este escreve a “Pedagogia do Oprimido” que circula “primeiro clandestinamente, policopiado, até ser publicado em 1969, no Chile”.

Na mesma altura vão recrudescendo os movimentos religiosos emancipatórios, destacando-se, no Brasil, o nome de D. Helder da Câmara e nos EUA Martin Luther King, entre outros. Assiste-se também a um forte desenvolvimento da comunicação social, concretamente, da televisão. Em 68, época de forte turbulência política, seguem-se os aprisionamentos e o exílio de várias figuras da arte e do espectáculo o que vem empobrecer o movimento artístico e cultural brasileiro.

É neste enquadramento que Paulo Freire desenvolve o seu “método” de alfabetização para adultos, fortemente sustentado pela sua filosofia e emotividade “na serena utopia que o torna atractivo”. Abreu Freire denomina o trabalho freireano como “proposta poético-utópica” e “mensagem profética [que] serve de referência para uma intervenção cidadã nos tempos da esperança e dos desejos inadiáveis”. Apesar disso, existem ainda hoje no Brasil 22% de analfabetos, e fortes percentagens ao nível mundial, mesmo em países mais desenvolvidos, o que espalha as possibilidades de sobrevivência das e dos sujeitos.

Abreu Freire, falando de Paulo Freire, e traçando o cenário da sua actuação, traz-nos a figuração simbólica de toda uma geração. Paulo Freire corporiza e agrega a história de um movimento cultural, artístico, político e ideológico para a emancipação.

É com o título “um texto como pretexto” e utilizando também a “metáfora da viagem” que Rui Trindade comenta “Paulo Freire, profeta da Utopia” de Abreu Freire, que toma como ponto de partida para a sua reflexão. Toma do texto deste autor a elaboração acerca do papel fulcral da dialogicidade no trabalho de Paulo Freire, e sobre a importância do contacto de Freire com a cultura e a arte popular, para o desenvolvimento do seu percurso de político e de pedagogo.

Conduzindo-nos num percurso suave em que cada passo parece indicar o que se lhe segue, Rui Trindade vai tomando pequenos excertos do texto que lhe serve de pretexto, e alguns excertos do trabalho de Paulo Freire, para realçar o papel fundamental deste pensador no combate à iliteracia como “oportunidade de intervir no mundo”, numa perspectiva de transformação política e cultural.

Apresentação do texto de José Eustáquio Romão “A civilização do oprimido”

Luiza Cortesão*

Na intervenção que fez na Xª Semana Sociológica organizada pela Universidade Lusófona, Romão recordou-nos que Paulo Freire “não queria discípulos e que abominava a possibilidade de uma ‘seita’ em torno do seu legado”. E o que Romão faz, com o trabalho que apresentou (e a que muito Freireanamente deu o título de “Civilização do Oprimido”) constitui um excelente exemplo de uma produção feita sobre e a partir de conceitos de Paulo Freire, conseguindo mesmo, em alguns aspectos, uma clarificação e um questionamento desses conceitos que me parecem ser bem interessantes.

De todas as questões por ele abordadas eu gostaria de me deter sobre três aspectos que, creio, podem constituir uma base interessante de reflexão: e eles seriam, em primeiro lugar, as considerações que teceu à volta do conceito de cultura; em seguida, a análise que o autor da intervenção nos proporcionou sobre os conceitos (centrais para Freire) de “opressor” e “oprimido”.

Finalmente, gostaria, ainda que de modo muito breve, de formular alguns questionamentos relativos à ousada hipótese que constitui o cerne da sua comunicação.

Romão toma o conceito de cultura no sentido defendido por Freire, como algo que resulta da acção humana “conferindo novo significado” àquela que “coisas e processos tinham no estado natural” (pag 10). E adiante, depois de aprofundar este conceito cruzando-o com contributos de Darcy Ribeiro, refere que, “apesar de toda esta minuciosa explicação, o conceito de cultura, porém continua carregado de ambiguidades, especialmente no seu uso social”. Ilustra, em seguida, esta afirmação lembrando o recurso muito generalizado que se faz ao termo cultura com o significado de erudição. É aqui que gostaria de acrescentar um breve comentário bem na linha do

* Professora Emérita da FPCE-UP, investigadora do CIIIE e do IPPF, Presidente do IPPF e coordenadora do CRPF – FPCE-UP

que é defendido pelo autor deste texto, mas, desta feita recorrendo a uma contribuição de Wallerstein que considero particularmente pertinente para o problema que se está a debater. Wallerstein refere que há, essencialmente, duas situações distintas em que se recorre ao termo cultura: quando se está a fazer referência a um conjunto de aspectos (relativos a valores, rituais, crenças, saberes, etc) que são comuns, e portanto caracterizam um determinado grupo, e quando se está a pensar em características (ligadas à erudição, e/ou à posse de determinados saberes, que conferem estatuto mais elevado), características essas que permitem distinguir, permitem diferenciar algumas pessoas ou grupos no interior de um grupo mais vasto. No primeiro caso, a que Wallerstein dá o nome de Cultura tipo I, o termo “cultura” é algo que une. No segundo caso (Cultura tipo II) é, ao contrário, um instrumento que contribui para que se possa fazer uma discriminação no interior de um grupo mais vasto. Ora, este autor chama a atenção para que, no discurso comum, a confusão entre estes dois tipos de cultura é tão frequente, tão constante, que é pouco provável que seja accidental, podendo, portanto, ter algum significado que será interessante discutir.

No desenvolvimento que faz desta análise, depois de alertar para que a distribuição de diferentes estatutos a alguns grupos no interior de diferentes culturas, estará, evidentemente, relacionada com a ocorrência de situações de discriminação e de racismo, Wallerstein evidencia que “racismo e sexismo” fazem parte de um “par simbólico funcional ao sistema mundial capitalista”. Não é aqui o local adequado para desenvolver esta ideia mas fácil é de admitir como poderá ser funcional ao processo de acumulação de capital, a tentativa de legitimação que a “cultura” pode oferecer as práticas que consistem no tratamento, posicionamento e a remuneração diferenciados a certos grupos aos quais seja possível atribuir um estatuto de inferioridade (as mulheres, os pretos, etc).

Creio que poderá ser interessante, talvez até produtivo, articular este tipo de raciocínio com o que Romão defende no seu texto, pois que pode lançar mais alguma luz sobre o processo de opressão que se faz sentir sobre certos grupos culturais contribuindo para o seu acontamento em grupos minoritários (em termos de poder).

Por outro lado esta questão da tentativa de legitimação de tratamento diferenciado, que é frequentemente feito relativamente a grupos minoritários, parece

oferecer uma boa ponte de passagem para o segundo tema que queria abordar e que é o debate sobre os conceitos de “opressor” e “oprimido”. Mas aqui só me limitaria a apoiar e a valorizar a forma como o autor da comunicação trata este tema, arrancando-o da redutora dicotomia a que poderia eventualmente ser ligado por alguns que analisam esta questão. E Romão faz isto muito bem quando explica, claramente, que “não existe opressor nem oprimido ‘em si’. Ambos emergem nas relações históricas concretas e podem coabitar simultaneamente, na mesma pessoa, dependendo das circunstâncias por ela vivenciada” (pag 14). Portanto, isto significa que se defende que um grupo que em certos contextos se encontra numa situação de oprimido poderá, alterando-se essas circunstâncias, passar a opressor. Sobretudo se tendo interiorizado, se estando “colonizado” (como diz Paulo Freire) pelos valores do opressor, passou a ter no seu horizonte, como meta, destronar esse opositor, passando a usufruir das vantagens que ele tem na circunstância de dominação.

A questão sobre que finalmente gostaria de reflectir é relativa à hipótese-base que, a partir de Paulo Freire, Romão (e um grupo de trabalho de que ele faz parte) defendem de que a “libertação humana”...”se ela vier, algum dia, ela virá das mãos dos oprimidos” (pag. 18).

Ora, o próprio Paulo Freire afirma, em diferentes trabalhos (e aliás vários outros autores defendem, noutros contextos, esta mesma ideia) que a marca mais poderosa que se pode encontrar naqueles que se encontram na situação de oprimidos é aquela que consiste numa interiorização de tal forma profunda que eles fazem de normas e valores que lhes foram inculcados pelos que se encontram em situações de opressores que tomam essa norma e valores como se fossem seus. E essa adopção, embora inconscientemente, passa a formatar os seus conceitos do bem e mal, correcto ou incorrecto, até a certas noções de “pecado”, bloqueando, portanto, o acesso à consciência e à defesa dos seus próprios reais valores e direitos.

Poderá, então, questionar-se como será possível ao oprimido adoptar atitudes, desenvolver actividades que conduzam à libertação da sua situação de oprimido. Parece lógico ser de admitir que, para tal, será necessário (e como primeiro passo), tomar consciência dessa mesma situação. Mas esse processo de “prise de conscience” que constituirá um passo significativo em direcção à “conscientização”, tem vindo a ser defendida como algo que só tem algumas possibilidades de acontecer através de uma medição desenvolvida num processo de educação dialógica.

O desenvolvimento deste raciocínio conduz-nos, assim, a uma hipótese inesperada, cuja defesa parece ser fortemente contestada por muitos trabalhos que identificam o papel de fortes e influentes, lugares estruturais (cf. Sousa Santos, 1988; Cortesão e Stoer, 2001). Este raciocínio, pelo contrário, levou-nos a termos de admitir que, afinal, a possibilidade de que os que se encontram na situação de oprimido terão de se “mobilizar para a colectivização ou socialização” na luta pela libertação, residirá na acção desenvolvida no contexto bem frágil e ameaçado de uma educação dialógica, pois que será através desta que se poderá aceder ao estado de consciencialização.

Fica, portanto, uma perturbadora interrogação: de colonizado em valores do opressor a “fazedor de civilização” a medição deverá ser feita pela educação dialógica. Será sobre ela que recairá toda a esperança de que “a libertação humana” “se ela vier” aconteça algum dia?

Bibliografia

Cortesão, L.; Stoer, S. (2001) Cartografando a Transnacionalização do Campo Educativo: o caso Português (2001), in Boaventura Sousa Santos, (2001), *Globalização, Fatalidade ou Utopia?*, Porto, Afrontamento

Romão, José Eustáquio (2003) *A Civilização do Oprimido*, Lisboa, Universidade Lusófona (Policopiado)

Santos, Boaventura S. (1995) *Toward a New Common Law, Science and the Paradigmatic Transition*, New York, Routledge

A CIVILIZAÇÃO DO OPRIMIDO

José Eustáquio Romão*

Introdução

Cultura como Visão de Mundo

Desde os primeiros dias de escola, aprendemos que a ciência, a tecnologia, a religião, a arte e as demais construções superiores do engenho humano, em todas as épocas da história, nasceram de grupos sociais privilegiados ou dominantes. Percebemos, porém, nas entrelinhas dos ensinamentos escolares que, embora algumas vezes os representantes desses grupos não tenham se destacado muito pelas próprias “prendas intelectuais”, sempre decidiram sobre o que deveria ser preservado e disseminado das criações ou invenções da inteligência humana, graças ao controle que tiveram sobre o financiamento das formulações teóricas e da condensação delas na fabricação dos artefatos.

Ao longo da história das sociedades estratificadas, as produções e expressões das classes hegemônicas e/ou as dos segmentos por elas controlados têm constituído a denominada “**cultura erudita**”. E, por ela ser a expressão dos que têm poder, aparece, quase sempre, como a única que deve ser transmitida às futuras gerações, como ela se contivesse, exclusivamente, a garantia da elevação dos seres da espécie a patamares superiores de actualização¹ de suas potencialidades específicas.

Na linha do mesmo raciocínio, ouvimos, à exaustão, afirmações sobre a “incultura” dos pobres, sobre o “não-saber” dos dominados. Ainda que, de vez em quando, escutemos falar de seus modos específicos de analisar e de interpretar a realidade, suas representações quase nunca são levadas em conta e, por isso mesmo, são também rechaçadas dos processos de preservação, acumulação e transmissão do patrimônio cultural e, conseqüentemente, banidas dos currículos escolares. Em outras

* Fundador e Director do IPFP, professor de Mestrado do Centro de Ensino Superior de Juiz de Fora, do Centro Universitário Nove de Julho e secretário Municipal de Governo na Prefeitura de Juiz de Fora

¹ No sentido aristotélico do termo.

palavras, a **cultura popular** quase nunca é considerada como elemento constitutivo dos acervos a serem considerados importantes e, portanto, preservados. Ela aparece como contraponto à “cultura erudita” e sua expressão linguística confronta-se com “norma culta”, sendo estigmatizada com uma conotação epistemológico-política negativa.

Para citar um caso dessa verdadeira bipolaridade cultural, na perspectiva da historiografia hegemônica, a expressão “*pas de documents, pas d’histoire*”² é reveladora. Ora, se não há história onde não há documento (escrito), não há história do povo, porque ele, em geral, não escreve. O absolutismo do documento escrito na ciência histórica é um dispositivo ideológico excludente, usado pela cultura letrada e camuflado sob o argumento de uma suposta superioridade epistemológica em relação aos “registros” da oralidade, gravados na memória das gerações. Para se reconstituir a história e a historiografia dos oprimidos, há que se lançar mão de fontes primárias diferentes das escritas, há que se descobrir testemunhos alternativos e usualmente desconsiderados pela investigação acadêmica.

Não seria demais lembrar que a maravilhosa variedade expressiva das línguas neolatinas não derivou do Latim Clássico, mas, sim, do Latim Vulgar! Neste caso, não faz sentido que as escolas dos países de língua neolatina rechacem o dialecto popular em nome de uma maior riqueza epistemológico-expressiva da “norma culta”. Agindo assim, estariam alimentando um verdadeiro etnocentrismo – ou seria “classicentrismo” – a todo o momento denunciado nas evidências das verdadeiras contraprovas expressas nas frequentes preciosidades da prosa e da poesia populares. Aí, muitas vezes, a beleza e a precisão dos termos e expressões parecem resultar de uma verdadeira “navalha de Occam” epistemológico-ético-estética³.

² “Sem documentos, sem história”. (Tradução de J. E. Romão).

³ Guilherme de Occam (1270-1347), pensador escolástico, considerado como o “O Doutor Invencível”, foi um filósofo importante, especialmente por ter sido, praticamente, o criador do princípio da simplicidade na construção da hipótese científica, traduzida na expressão “Navalha de Occam” ou “Princípio de Occam”. A suposição da uniformidade da Natureza, por exemplo, baseia-se neste princípio e tem como corolária a presunção de que todo o universo é composto das mesmas substâncias, que se comportam da mesma maneira, quando submetidas às mesmas condições. A não aplicação da “Navalha de Occam” acarretaria, primeiramente, uma grande dificuldade: não seria possível levantar todas as partes constitutivas do Universo, para comprovar que elas são constituídas dos mesmos elementos e que se comportam uniformemente. É mais simples partir do pressuposto de que o são. Em segundo lugar, podemos provar que isso não é verdade se encontrarmos um único caso excepcional. A presunção de que todo mundo é inocente, até prova em contrário, no sistema jurídico, também se baseia neste princípio. Nos regimes opressivos, a violação da “Navalha de Occam” aparece sempre como um instrumento de eliminação das

É claro que o reconhecimento do valor epistemológico, ético, estético e político de uma criação, produção ou expressão popular não pode levar ao exagero do etnocentrismo (classicism) às avessas, no qual parte-se da premissa “basista” de que tudo que vem do povo é verdadeiro, bom, belo e responsável. Nem um lado nem outro da bipolaridade cultural contém todos os instrumentos adequados de desenvolvimento do processo de humanização. Certamente, da relação dialética – enfatizando-se mais o caráter dialógico da tese e da antítese – das culturas erudita e popular é que se constrói o impulso civilizador.

(Cons)Ciência

Civilização do Oprimido como Hipótese

No limite, toda tese permanece como hipótese, porque pode ser negada por uma tese posterior. Muitas vezes, a humanidade deixou-se levar por crenças em “teorias científicas” que se comprovaram, mais tarde, como completamente equivocadas, para não dizer errôneas. Foi o caso, por exemplo, dos séculos de aceitação do geocentrismo⁴.

As teorias humanas são meras representações ou expressões – mais ou menos próximas, ou mais ou menos distantes das determinações naturais e sociais – construídas de acordo com a posição de quem observa, representa e exprime um recorte da realidade objetiva e das relações que nela se dão. Ou seja, a maior ou menor “intimidade científica” não depende, fundamentalmente, do talento dos formuladores, mas de sua posição no contexto.

É neste sentido que os teóricos do conhecimento vinculados à “Razão Temporal”, por oposição à “Razão Estrutural”, consideram a ciência como a própria relação que se estabelece entre o sujeito cognoscente e o objeto cognoscível, e não como um conjunto estruturado de leis, axiomas e postulados, elaborados a partir das conclusões que esse sujeito tira do exame do objeto⁵. No limite, toda ciência é

oposições. É o caso, por exemplo, dos presos políticos que têm de provar sua não adesão a ideários considerados subversivos, quando seus acusadores é que deveriam ter o ônus da prova.

⁴ Teoria segundo a qual a Terra é o centro do sistema solar.

⁵ Trato mais detalhadamente dessa questão no meu livro *Dialética da diferença* (2000).

“(cons)ciência”. Na mesma linha de raciocínio, Lucien Goldmann, por exemplo, definiu ciência como:

*“Et comme la pensée humaine a, de par sa nature, un caractère théorique et qu’elle ne saurait par cela même saisir la totalité, le problème d’une compréhension positive de la réalité devient celui d’une correction progressive des données de l’expérience et de la réflexion dans le sens de leur insertion dans l’Être, de manière à diminuer les distorsions, ontologiquement inévitables.”*⁶ (Goldmann, 1978, p. 18).

Diríamos, antes que, além das “distorções ontologicamente inevitáveis”, o pensamento humano também se vê enredado em distorções histórico-socialmente determinadas.

São exatamente estas constatações que nos obrigaram a rever as verdades “inarredáveis” que se nos apresentaram desde a escola básica. Ouvíamos, o tempo todo, que a criação cultural significativa é oriunda das sociedades e dos grupos hegemônicos em cada época da história. Contudo, observando a evolução da humanidade e compulsando a historiografia que se debruçou sobre a trajetória do “processo civilizatório”⁷, percebemos que os avanços da espécie humana para patamares mais elevados – no sentido da plenificação de suas potencialidades – derivaram de formações ou segmentos sociais dominados ou oprimidos; jamais de formações ou classes sociais opressoras. Certamente, foi, também, por esta constatação que Paulo Freire escreveu:

“Os opressores, violentando e proibindo que os outros sejam, não podem igualmente ser; os oprimidos, lutando por ser, ao retirar-lhes o poder de oprimir e de esmagar, lhes restauram a humanidade que haviam perdido no uso da opressão. Por isto é que, somente os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam.” (FREIRE, 1979, p. 46).

Se, por um lado, os limites ontológicos e histórico-sociais de nossas elaborações pessoais e coletivas obrigam-nos a relativizar nossas teses, reforçando-lhes o caráter de hipóteses, posicionando-nos na perspectiva de “não estarmos demasiado

⁶ “E como o pensamento humano tem, por determinação de sua natureza, um caráter teórico e, por causa disso mesmo, ele não pode captar a totalidade, o problema de uma compreensão positiva da realidade torna-se a questão da reflexão no sentido de sua inserção no ser, de modo a diminuir a distorções ontologicamente inevitáveis.” (Tradução de J.E. Romão).

⁷ Notadamente, Arnold J. Toynbee, com seu *Um estudo de história* (1953); Carroll Quigley, com *A evolução das civilizações* (1963); Fernand Braudel, com sua *Gramática das civilizações* (1989), Immanuel Wallerstein, com *O sistema mundial moderno* (© 1974), Norbert Elias, com *O processo civilizador* (1993, 1994) e Darcy Ribeiro, com *O processo civilizatório* (1999).

certos de nossas certezas” (FREIRE, 1997, p. 30); por outro, as afirmações de Paulo Freire impõem-nos, também, a desconfiança, a suspeita de que o ponto de observação do oprimido lhe dá algumas vantagens epistemológicas e alimenta-o com o impulso realizador das iniciativas que poderão elevá-lo, e elevar com ele, uma grande parte, senão toda a humanidade.

Contudo, há uma série de questões que se levantam com a hipótese da autoria oprimida dos avanços civilizatórios.

Em primeiro lugar, o próprio termo “civilização” está carregado de etnocentrismo, na medida em que resultou da classificação que um “civilizado” fez dos estágios da evolução cultural das diferentes formações sociais, a partir de sua própria perspectiva, de seu olhar enviesado etnocentricamente. Por isso, a discussão do conceito de cultura, das etapas de sua ocorrência nas diversas sociedades e dos “sistemas” ou processos culturais presentes em todas elas é de suma importância para os propósitos da hipótese mencionada.

Em segundo lugar, não é fácil identificar um vocábulo ou, no limite, construir um neologismo – como fazia Paulo Freire frequentemente – que dê conta, semanticamente e sem marcas etnocêntricas, do significado que queremos emprestar à idéia de **processo civilizatório**.

Em terceiro lugar – e, talvez, esta seja a tarefa que se cerca de maior dificuldade – é necessário descobrir o(s) fator(s) que potencializa (m), nos oprimidos, o impulso para os avanços da humanidade em direção à “civilização” e, não, para seu recuo à “selvageria” ou à “barbárie”.

Há, ainda, entre outras, uma quarta dificuldade, quando se levanta a hipótese de serem as formações sociais e os grupos oprimidos os sujeitos da ação cultural: trata-se da tese, cientificamente consolidada, da “hospedaria” em que se transformam os grupos dominados de todas as épocas da História, abrigando em seu interior os grupos dominantes e passando a ver o mundo com o olhar de seus “hóspedes”.

Paulo Freire traduziu a já clássica constatação de Marx de que as idéias dominantes, numa sociedade de classes, são as idéias das classes dominantes, da seguinte forma:

“...é a dualidade existencial dos oprimidos que, ‘hospedando’ o opressor, cuja ‘sombra’ eles ‘introjetam’, são eles e ao mesmo tempo são o outro. Daí que, quase

sempre, enquanto não chegam a localizar o opressor concretamente, como também enquanto não cheguem a ser 'consciência para si', assumam atitudes fatalistas em face da situação concreta de opressão em que estão.

[...]

Na 'imersão' em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a 'ordem' que serve aos opressores que, de certa forma, 'vivem' neles. 'Ordem' que, frustrando-se no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros." (FREIRE, 1979, p. 52 e 53).

Finalmente, a hipótese que levantamos, neste trabalho, busca atender a um apelo que Paulo Freire, nos últimos anos de sua vida, não cansava de fazer aos que lhe eram mais próximos: não queria discípulos e abominava a possibilidade da formação de uma “seita”, em torno de seu legado. Temia o que se poderia denominar “ideocídio”, ou seja, o assassinato de idéias e concepções a partir de sua exaustiva repetição. Afinal, se estávamos convencidos, como ele, de que as concepções mais próximas da consistência científica e mais relevantes, social e politicamente falando, são as que emergem de uma leitura crítica de cada contexto, não há como lançar mão de um grande legado simbólico a não ser como referência a ser superada. Neste sentido, honrar o legado de Paulo Freire é recriá-lo, em cada *locus* e em cada momento histórico peculiar; ao contrário, repeti-lo, descontextualizadamente, é destruí-lo.

Portanto, estender, aos limites do processo civilizatório, a afirmação “somente os oprimidos libertando-se, podem libertar os opressores” (id., ib.) é um esforço de atendimento àquele apelo. Isto é, considerar que as criações dos oprimidos – quando elas resultam de sua perspectiva historicamente determinada, e não do viés de “hospedeiros dos opressores” – é que fazem evoluir a civilização, constitui um esforço re-criação do pensamento freiriano a respeito das relações opressor/oprimido.

Sabemos da diferença fundamental que Paulo Freire estabeleceu entre uma “pedagogia para ou sobre o oprimido” e uma “pedagogia do e com o oprimido”. Desenvolver esta última significa colocar-se na perspectiva do oprimido, desenvolver o processo pedagógico a partir do ato de aprender, e não, do de ensinar. Ora, estender sua concepção ao universo do processo cultural, em geral⁸, significa olhar o mundo, o homem e suas relações múltiplas a partir da perspectiva do oprimido. Para melhor

⁸ É bom lembrar, a este propósito, a centralidade que a cultura ocupa no pensamento freiriano: ele não criou “círculos pedagógicos” ou círculos educacionais” em sua proposta metodológica de substituição da aula tradicional, mas **círculos de cultura** (ver mais detalhes desta discussão em ROMÃO, 2001).

esclarecer este ponto, alguns pesquisadores do grupo da Cátedra do Oprimido⁹, mais voltados para a área de literatura, vêm discutindo autores brasileiros que, embora generosos para os oprimidos, não chegaram a desenvolver obras na perspectiva do oprimido, como é o caso de Lima Barreto¹⁰.

Cultura, Civilização ou Paradigma

Na tentativa de criar um programa de pesquisa na Cátedra do Oprimido, criada em 2001, na *Universitas Paulo Freire*¹¹, as discussões já fervilharam, quando se tratou de dar um nome a ele. Inicialmente, pensou-se em “Civilização do Oprimido”, mas logo a expressão foi bombardeada pela ambigüidade e pelo etnocentrismo inerentes a seu primeiro termo. Optou-se, então, por “Cultura do Oprimido”, por ser uma expressão mais genérica, já que a cultura não está adstrita apenas a uma formação ou a um estrato social, mas a todas e a todos. Contudo, nem aí a discussão parou, sendo sugerida a formulação “Paradigma do Oprimido”, na tentativa de manter o caráter de generalidade, sem, contudo, deixar de conotar a especificidade civilizadora dos dominados, já que “paradigma” remete a referência, a parâmetro.

Já se gastou muito papel e tinta com a discussão sobre as diferenças, as aproximações e as dessemelhanças e divergências entre os conceitos de cultura e os de civilização. Mais recentemente, não menos tem-se gasto na polêmica sobre os paradigmas. Não é o caso de reconsiderá-las neste trabalho. Por isso, apenas retomamos, aqui, de modo bastante sumário, o que já desenvolvemos em outras obras¹² a propósito do conceito de cultura e de seus corolários e implicações.

O termo “cultura” apresenta uma pluralidade semântica, mas, dados os limites que aqui e agora se nos impõem, limitar-nos-emos a seu significado de “humanização do mundo”. Neste sentido, cultura é tudo aquilo que resulta do pensar e do agir humanos sobre a natureza, com vistas à obtenção de bens e serviços necessários à

⁹ Hoje, abrigando mais de cinquenta pessoas, dos mais variados campos do conhecimento, desenvolvendo dissertações de mestrado, teses de doutoramento, pesquisas pós-doutorado etc., reúne-se, quinzenalmente, em São Paulo, às terças-feiras, e em Juiz de Fora (Minas Gerais), às quintas-feiras.

¹⁰ Escritor brasileiro (1881-1922) cujos romances voltaram-se, quase que integralmente, à denúncia dos processos de alienação da sociedade burguesa emergente. Sua obra-prima é *O triste fim de Policarpo Quaresma*, recentemente adaptada para o cinema.

¹¹ Movimento criado no II Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, realizado em Bologna (Itália), em setembro de 2000, expresso no documento aprovado na plenária final daquele encontro, por unanimidade, e que ficou conhecido como a “Carta de Bologna” (em anexo).

¹² Como em *Avaliação dialógica* (1998) e *Dialética da diferença* (2000).

sobrevivência e à reprodução da espécie. Em suma, cultura é toda ação humana que confere um novo significado ao que, originalmente, as coisas e os processos tinham no seu estado natural. Os seres e os fenômenos naturais existem e se transformam objetivamente, como que obedecendo a um *teleos* determinante e que lhes é exterior, isto é, evoluem como que impulsionados para um objetivo exógeno. Quando o ser humano lança mão de um desses seres ou interfere em um desses fenômenos, ele lhes confere um segundo significado e um outro objetivo, criando cultura. Imaginemos como exemplo, a utilização de um galho de árvore por uma nossa antepassada para “aumentar seu braço” e, com ele, alcançar uma fruta em uma árvore mais alta. O que era, natural e simplesmente, “galho” virou “coletor de alimentos”; ganhou, portanto, novo significado e novo objetivo nas mãos de uma representante da espécie. Da mesma forma, ela poderia usar o galho para alcançar a cabeça do marido fujão, conferindo-lhe, agora, o sentido de “arma”. Nas duas oportunidades, estamos diante de atos de criação de cultura, por mais violentos que eles sejam.

Ainda numa perspectiva antropológica, devemos derivar desse conceito de cultura, dentre outras, pelos menos três ordens de consideração. Em primeiro lugar, cultura é mais um processo do que um conjunto estruturado de conceitos, leis, axiomas, postulados, artefatos etc. Mais do que uma estrutura, ela é um processo de estruturação e desestruturação dos significados e das formas de intervenção humana no cosmos, portanto, em constante movimento e mutação. Em segundo lugar, temos de admitir que todos os povos, por mais primitivos que sejam, têm cultura. Finalmente, mesmo que em estágios diferentes, todas as formações sociais, das mais simples às mais complexas, constituem sua cultura com três sistemas, ou, melhor dizendo, com três processos de intervenção no mundo:

- I – o Produtivo;
- II – o Social e
- III – o Simbólico.

O primeiro é constituído pelas formas e instrumentos de “produção e reprodução da vida imediata”, como dizia Engels, na *Origem da família, da propriedade privada e do Estado* (1975: 19). Ou seja, o processo Produtivo – que alguns

antropólogos, como Darcy Ribeiro (1978), preferem chamar de “Sistema Adaptativo”¹³ – diz respeito às formas, meios e instrumentos de produção da existência material. Ele corresponde à versão antropológica do que a explicação materialista dialética chamou de “infra-estrutura das sociedades”¹⁴. Ele se constitui, portanto, dos meios de produção e das forças produtivas. Já o processo Social¹⁵, denominado por Darcy Ribeiro (id., ib.) de “Sistema Associativo”, constitui-se do conjunto das normas específicas de

Já o processo Social¹⁶, denominado por Darcy Ribeiro (id., ib.) de “Sistema Associativo”, constitui-se do conjunto das normas específica convivência humana em cada uma das formações sociais de que se tem notícia, bem como das formas, também específicas, de sua aplicação. Tem, ainda, como partes constitutivas os “aparelhos” de fiscalização e aplicação dessas normas, além de responsabilizar-se pelas sanções aplicáveis a quem a elas desobedece. Pode-se dizer, numa linguagem mais técnica, que o processo Social é constituído pelo direito e pela burocracia de cada sociedade, pois mesmo que estes vocábulos sejam aplicados somente às formações sociais modernas e complexas, não é difícil imaginar sua adequação às comunidades humanas mais primitivas e mais simples. Nos termos do materialismo histórico, este sistema corresponde à superestrutura jurídico-política. Tentando uma maior precisão terminológica, Décio Saes chamou este processo de “Direito” e “Burocratismo”:

“O direito, enquanto conjunto de regras (escritas ou não) que disciplinam e regularizam as relações entre os agentes de produção (produtor direto versus proprietário, produtor direto versus produtor direto e proprietário versus proprietário) de modo a possibilitar sua reiteração...

[...]

O burocratismo é um sistema particular de organização das forças armadas e das forças coletoras do Estado...” (SAES, 1985, p. 36 e 39).

¹³ Tanto na obra *Os Brasileiros: I. Teoria do Brasil* (1978, p. 129), quanto na *O processo civilizatório* (1998, p. 40 e seguintes). Ainda que, nesta última, Darcy faça menção a um “sistema tecnológico”, desenvolve o raciocínio no sentido de um “contingenciamento” e, portanto, de uma adaptação. No nosso modo de ver, inadequadamente, uma vez que a espécie humana não se adapta à natureza, mas adapta a natureza às suas necessidades.

¹⁴ Preferiríamos “processo de infra-estruturação” da sociedade.

¹⁵ Aqui, também, evitamos o termo “sistema” que remete mais a algo estruturado, preferindo o vocábulo “processo”, que traduz melhor o permanente movimento de relações do ser humano com seus semelhantes. Por outro lado, substituímos o termo “Associativo” por “Social”, já que o primeiro conota, restritivamente, uma interação positiva, enquanto o segundo dá conta da maior variedade de inter-relações, quer sejam amistosas, quer seja conflituosas.

¹⁶ Aqui, também, evitamos o termo “sistema” que remete mais a algo estruturado, preferindo o vocábulo “processo”, que traduz melhor o permanente movimento de relações do ser humano com seus semelhantes. Por outro lado, substituímos o termo “Associativo” por “Social”, já que o primeiro conota, restritivamente, uma interação positiva, enquanto o segundo dá conta da maior variedade de inter-relações, quer sejam amistosas, quer seja conflituosas.

E, sabiamente, este historiador logo acrescenta que, embora baseado em autores que limitaram estes conceitos à sociedade burguesa, essas concepções não correspondem “exclusivamente às relações de produção capitalistas” (id., ib., p. 39).

De acordo com a concepção gramsciana de “Estado Ampliado”, aos aparelhos coletores e repressores do burocratismo devem ser acrescentados os aparelhos ideológicos, como a escola, que, mesmo sendo mantida pela iniciativa particular, substitui o argumento da força pela força do argumento em favor da organização e da reprodução da dominação.

O processo Simbólico, que Darcy Ribeiro denomina “Sistema Ideológico”¹⁷, ao contrário dos dois primeiros, que são processos de intervenção concreta na realidade, é um processo de representação: por intermédio dele, mulheres e homens representam a natureza, a si mesmos, as suas relações com a natureza, os outros seres humanos, suas relações mútuas, o cosmos etc. O processo Simbólico é constituído pela ciência, pela arte, pela religião e por todas as formas de captação, interpretação, representação e expressão do mundo.

Há ainda uma realidade humana que não está contida especificamente em qualquer um dos processos culturais mencionados, ainda que os perpassa. Ela constitui, talvez, um outro processo¹⁸. É a afetividade, às vezes, denominada “realidade libidinal”. Ela é tão fundamental à sobrevivência da espécie quanto os elementos dos demais processos, pois seu desequilíbrio pode levar, no limite, à auto-eliminação; é mais fundamental, ainda, para a reprodução da espécie, evidentemente! Sob a racionalidade freudiana¹⁹, a libido aparece como elemento diametralmente antagônico à sociabilidade, manifestando-se como busca individualista trágica da felicidade pessoal.

Em resumo, a cultura pode ser sintetizada como diagrama contido no quadro I.

¹⁷ Além do caráter estrutural do primeiro termo, a denominação de Darcy Ribeiro apresenta o inconveniente de usar, no segundo termo, um vocábulo mais polêmico e ambíguo ainda: “Ideologia”. Para a discussão do conceito de ideologia, remetemos ao texto que escrevemos com Carlos Alberto Torres para o capítulo “Questão da Ideologia”, para o n.º 100, volume I, da coleção “Questões da Nossa Época”, da Editora Cortez (no prelo).

¹⁸ A discussão mais aprofundada deste tema ultrapassa os limites deste trabalho, mas fica aqui registrada como promessa de uma retomada em outros, de maior fôlego.

¹⁹ E aqui incluímos os pós-freudianos, como Wilhelm Reich.

QUADRO I

Processos Culturais

PROCESSO	MANIFESTAÇÃO	ELEMENTOS	FINALIDADE
Produtivo	Ação	Meios de Produção	Vida Material
		Forças Produtivas	(Produção/Reprodução)
Associativo		Direito Burocracia	Vida Coletiva
Simbólico	Representação	Ciência, Arte, Religião...	Explicação Expressão

Apesar de toda esta mais minuciosa explicação, o conceito de cultura, porém, continua carregado de ambigüidades, especialmente no seu uso social. Para não nos estender sobre o tema, basta dizer que ele é mais comumente utilizado como sinônimo de erudição. Dizemos que “uma pessoa é culta” e, na maioria das vezes que o fazemos, talvez fosse mais adequado dizer que “tal pessoa é erudita“. Por outro lado, a palavra cultura denota uma estrutura, na medida em que trai uma conotação mais processual. Ora, a leitura e administração do mundo, pelas mulheres e homens, constituem um processo em permanente mutação. Tentando escapar das armadilhas das ambigüidades de outro termo, “pedagogia”, os gregos acabaram por nos oferecer uma palavra que se aproxima muito da idéia que queremos captar e registrar. Trata-se de “Paidéia”, cuja tradução mais próxima é “processo civilizatório”, ou processo de busca da realização plena da humanidade. E é neste sentido que se constrói a nossa tese, ou melhor, nossa hipótese – talvez, nem isso, mas uma mera suspeita – de que os avanços humanos no sentido desta plenificação só podem ser desenvolvidos pelos oprimidos.

De nossa parte, com toda a simpatia que temos pelo termo “Paidéia”, mantemos nossa preferência por “Civilização do Oprimido”, porque se o primeiro termo da expressão nasceu marcado pelo etnocentrismo excludente dos opressores, ele deve ser incorporado, estrategicamente no universo simbólico do oprimido, que

deve lhe conferir uma ressignificação mais abrangente, no sentido dos avanços da humanização, da construção do processo civilizatório para todos. Se os opressores apropriam-se das realizações e criações dos oprimidos – especialmente, das constitutivas de seu processo simbólico que têm mais *appeal* político –, descaracterizando-as e conferindo-lhes sentidos diferentes dos originais, com vistas à consecução de seus objetivos de dominação, nada mais justo do que os oprimidos apropriarem-se de termos ou conceitos dos opressores que lhes permitam marcar, enfaticamente, sua luta contra-hegemônica.

Além do rico debate em torno dos conceitos de cultura, civilização, ciência e consciência no processo histórico, chegamos à conclusão, coletivamente, que o oprimido não deve ser concebido ontologicamente, mas como um agente histórico. Neste sentido, não existe, de um lado, o ente oprimido e, de outro, o ente opressor. Em outras palavras, não existe o “oprimido em si”, nem o “opressor em si”. Ambos emergem nas relações históricas concretas e podem coabitar, simultaneamente, a mesma pessoa, dependendo das circunstâncias por ela vivenciadas. A título de exemplo, um trabalhador pode ser, ao mesmo tempo, extremamente oprimido na fábrica em que trabalha e ser um rígido opressor da esposa e dos filhos, em sua própria casa. Em suma, o importante, na análise, é a situação de opressão. E ela é uma ocorrência historicamente determinada, portanto, necessária e contingente: necessária, porque resulta da trajetória e da correlação de forças políticas; contingente, porque não é natural e pode ser transformada, dependendo das intervenções, conscientemente críticas e eficazes, naquela correlação.

Resta, finalmente, identificar qual é o impulso que faz com que homens e mulheres desenvolvam o processo civilizatório, a cultura, o movimento em busca da utopia humana, a Paidéia.

Contudo, para descobrirmos qual é o **impulso** – e até mesmo como ele deve ser denominado – que leva formações sociais periféricas e grupos sociais dominados a superarem “situações limites”, transformando-as em “inéditos viáveis” –, há necessidade de se levantar e analisar a situação específica de cada formação

social que ocorreu na história da Humanidade. Como este exame também escapa aos limites deste trabalho, as sumárias considerações que aqui fazemos sobre o tema têm a natureza de provocações, hipóteses, suspeitas, desconfianças a serem confirmadas na comprovação empírica da análise de formações sociais concretas. Portanto, faremos aqui apenas uma primeira prospecção, que deve ser mais profundamente desenvolvida com uma inquirição simultânea da história concreta e da história do pensamento humano sobre o tema do impulso.

Até o século XVII, o impulso humano para o “avanço paidético” era visto como resultado de um movimento passivo em direção a um *teleos* externo ao ser e que o atraía. A partir daí, vários pensadores buscaram o impulso interno, a autopropulsão para a plenificação humana.

“Pelo ano de 1600, os homens começaram a colocar esta propensão dentro dos homens (impelindo-os) e não fora dos homens (atraindo-os) como antes de 1600. Pelo ano de 1670, Espinosa chamou a esse impulso ‘alma’. Pelo ano de 1818, Schopenhauer chamou-lhe ‘vontade’. Pelo ano de 1890, Bérghson chamou-lhe ‘o élan vital’, enquanto, ao mesmo tempo, Freud lhe chamava ‘sexo’²⁰. Através deste último período, muitos naturalistas lhe chamaram ‘energia’”. (Quigley, 1961: 30-31).

Arnold Toynbee, o historiador que é uma referência para Quigley²¹, desenvolveu a teoria de que as civilizações só são construídas pelas formações sociais que respondem aos desafios (reais, mas não excessivos), que lhe são postos . Aqui, ainda que critique o *teleos* (atração exógena), Quigley, ao inspirar-se em Toynbee, acaba por retornar à negação do impulso endógeno: os desafios que se apresentam na trajetória das formações sociais é que lhes catapultam para a civilização. Por extensão, as pessoas e os segmentos sociais somente se desenvolvem se desafiados. Neste sentido, os indígenas brasileiros, por exemplo, estariam no “atraso” civilizatório, porque são pouco desafiados, ou não o são, na medida em que são protegidos por uma natureza benevolente, acomodando-se ao conforto material que ela lhes propicia. Não seria o caso de perguntar também porque os favelados do Brasil estão na situação “incivilizada”? Seria por que não puderam responder aos desafios reais e excessivos da dominação?!

²⁰ Na verdade, Freud e seus discípulos, especialmente Reich, chamaram o impulso humano de “pulsão”.

²¹ Ainda que ele faça uma crítica a ele.

Paulo Freire deu uma contribuição notável à discussão do conceito de impulso, desenvolvendo a teoria da consciência humana sobre a própria incompletude, o inacabamento e a inconclusão, como elemento catalizador da insatisfação e, dialeticamente, como fator de propulsão para a construção da esperança e da utopia, na busca incansável do “ser mais”. Iguais a todos os seres do Universo – porque como eles incompletos, inacabados e inconclusos – os seres humanos deles se distinguem pela consciência que têm de sua própria incompletude e, por causa disso, auto-impulsionam-se para a completude, para a plenitude.

A contribuição freiriana se dirige também ao problema do porquê de esse impulso não estar presente no opressor – ou de estar nele de uma maneira distorcida – mas no oprimido.

Como o oprimido – e não o opressor – faz a humanidade avançar, se as idéias, os valores, as projecções e aspirações dominantes numa sociedade de classes são as idéias das classes dominantes, como dizia Marx? Como o oprimido fará algo diferente do opressor, se ele é cooptado pelo tráfico ideológico de seu oponente, transformando-se em seu hospedeiro, como afirmava Freire, e, na maioria das vezes, quer apenas mudar de posição com o opressor, transformando-se nele?

“O importante, por isto mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar, nos pólos da contradição.

(...)

No momento, porém, em que o novo poder se enrigece (sic) em ‘burocracia’ dominadora, se perde a dimensão humanista da luta e já não se pode falar em libertação” (Freire, 1979: 47).

De fato, na relação opressor/oprimido está a mediação da situação de opressão. O oprimido, na sua reacção à situação de opressão, pode desenvolver várias representações e desencadear várias reacções, dentre as quais destacamos três mais recorrentes:

1.º) Considera a situação de opressão “natural” e, portanto, a única maneira de sair da dominação, é imitando o opressor e, no limite, substituindo-o. Passa a ler o mundo com os olhos do opressor, sonha com a utopia dele, aspira às aspirações do

outro, valoriza os ideais espúrios... enfim, desenvolve uma visão de mundo que não é sua, incorpora uma “consciência” hóspede, com a qual lê o mundo, a si mesmo, os demais seres humanos e as relações que entre todos se estabelecem.

2.º) “Naturaliza”, também, a situação vigente e, embora a considere muito adversa, pois, diferentemente da perspectiva anterior, não vê como chegar à posição de seus opressores, desenvolve o conformismo e, no limite, o fatalismo. Consequentemente, assume a ataraxia como consolo e a apatia ou o absentismo como atitude.

3.º) Constata a situação de opressão, sente a dor, o sofrimento de suas consequências, mas não desenvolve, nem o fatalismo, nem a inveja. Pelo contrário, considera-a como historicamente determinada e, portanto, mutável, encetando a luta para mudá-la. Esta terceira opção não é a da resignação com a “sorte” e do conformismo com o “destino” que levam ao fatalismo típico da “naturalização” (desestoricização) das relações humanas; é a do impulso, a do movimento conscientizador, libertador e transformador.

E aí está a chave do pensamento de Paulo Freire, que nega a possibilidade de a libertação humana vir das mãos dos opressores: se ela vier, algum dia, virá das mãos dos oprimidos, o que não quer dizer que virá fatalmente. Ela não virá, nem dos oprimidos, quando eles estiverem mais interessados na troca de posições ou submetidos ao fatalismo da irreversibilidade dos contextos. No dois primeiros caminhos, o oprimido não se libertará, nem libertará seu opressor; apenas percorrendo o terceiro, liberta-se e, em se libertando, liberta também seu opressor.

Resta ainda saber qual é o factor do impulso, qual seu motor e por que ele se localiza nos oprimidos. Seria o sofrimento sob a situação de dominação? Podemos inferir da tese de Freire que somente ao oprimido pode interessar a mudança da situação de opressão, em função de seu sofrimento. Mas a resposta a esta questão já faz parte essencial de nossa tese (hipótese, desconfiança ou mera suspeita), que queremos apresentar nas nossas considerações finais.

Há uma questão que nos tem sido apresentada, toda vez que excursionamos pela discussão das relações entre opressor e oprimido no universo da criação cultural: “Para haver, então, avanços no processo civilizatório, é necessário que haja sempre oprimidos? Afinal, de acordo com a hipótese, não são eles que fazem o processo de humanização avançar?”. A resposta, mesmo que provisória, é não! Retornamos à questão sobre o oprimido ser um ente ou um agente historicamente determinado pelas trajetórias pessoais e sociais. Ele não é um ente, ontologicamente existente de “per si”. Ele é forjado no entrechoque e na correlação das forças histórico-sociais.

Talvez, possamos avançar um exemplo que nos aponta para um caso de sociedade e de um segmento social que não teve necessidade de dominar, para afirmar-se em termos de humanidade. Trata-se das mulheres nas formações sociais simples, em que imperavam o matriarcado, a matrilocidade e a matrilinearidade. Ou seja, nas sociedades em que as mulheres eram a referência da coesão social, por causa dos acasalamentos socializados – certamente pela superação do “ciúme zoológico” típico das espécies superiores – não houve necessidade da adoção de argumentos e mecanismos de dominação para a identificação da descendência, por sua própria condição biológica. Ela era capaz de identificar os próprios filhos, numa sociedade de casamentos colectivos. Já para o homem, pelo fato de ser macho, a única forma de identificação dos próprios filhos, numa sociedade de processo Social dessa natureza, é pela imposição da monogamia à parceira. O único modo de ele saber quem são seus filhos biológicos é pelo subterfúgio dos acasalamentos exclusivos da parceira. Ela passa a ser individualmente apropriada. Ela não pode mais ser socializada...

Considerações Finais

Carroll Quigley (op. cit.) desenvolveu a teoria de que toda sociedade tem um ou mais “instrumentos de expansão”, que faz com que ela avance em direção à construção de uma civilização. Para ele, o impulso é dado por este instrumento. Contudo, todo instrumento de expansão tem uma tendência incoercível à institucionalização. Isto é, um factor que existe e trabalha em função de toda a

sociedade, como foi o caso da infantaria na República Romana, produz o desenvolvimento dessa sociedade. Porém, com o passar do tempo, ele é ameaçado de superação pelas novas necessidades sociais, porque seus agentes internos tendem a resistir às mudanças exigidas pelos desafios dos novos tempos. Neste momento, o instrumento se institucionaliza, ou seja, não atende mais às necessidades e desígnios da sociedade como um todo, mas aos interesses exclusivistas daqueles agentes.

Todo grupo hegemônico, nos aparelhos do Estado²², que são, originalmente, instrumentos de expansão, temendo a perda de posições na implementação das modificações exigidas pela sociedade, passa a usar esses instrumentos inalterados para defender apenas os interesses corporativos. Em suma, todo grupo dominante teria uma tendência estrutural à “institucionalização”, como diz Quigley, à apropriação individualizada, corporativista, do que antes era instrumento de desenvolvimento geral e que, agora, passa a atender aos desígnios de apenas uma categoria social. Em outras palavras, cada formação social apresenta vários setores de atividades e, em cada um deles, podem existir processos mais ou menos dinâmicos²³, no sentido da realização do avanço da humanização. Quanto mais dinâmicos eles são, mais “instituintes” eles se tornam; quanto menos dinâmicos, mais instituídos ou institucionalizados. E o grau de dinamismo deve ser medido pela sua eficiência e eficácia em responder às missões institucionais que a sociedade como um todo lhes confia. As instituições/instituintes vão perdendo sua capacidade de responder a essas missões, quando migram, cada vez mais, para seu próprio interior, voltando-se para os objetivos de seus próprios agentes, sacrificando os da formação social em geral, corporativizando-se.

Vejamos como isso ocorre no processo histórico mais amplo. De uma maneira geral, os grupos oprimidos ascendentes, na sua luta contra as situações de opressão, conseguem alto índice de identificação entre seus valores e ideais com as projeções e aspirações do conjunto da sociedade. Porém, uma vez no poder, tendem à corporativização de seus objetivos e à cristalização da história como possibilidade do devir. Em outras palavras, uma vez no lugar da classe opressora, apresentam uma

²² E aqui o conceito é o de Gramsci, no sentido do “Estado ampliado”, ou seja, todos os aparelhos de organização e exercício do poder localizados, não só na comunidade política, como também, na comunidade social em geral.

²³ Quigley (op. cit., *passim*) fala em “níveis” ao invés de setores e em “instrumento de expansão”, no lugar de instituição. O que chamamos “corporativização”, ele considera “institucionalização” do “instrumento de expansão”, que ameaça a formação social, podendo levá-la à decadência e ao desaparecimento.

tendência à negação da história, na medida que começam a enxergar a sociedade resultante de sua vitória como terminal, ao mesmo tempo em que, entrincheirados na defesa de direitos e ideais exclusivistas, “esquecem-se” de seus objetivos universalistas originais. Por isso, a perspectiva oprimida de construir a Paidéia está no movimento, não na estruturação de sua vitória.

Paulo Freire, neste sentido, deu duas contribuições importantes. Primeiramente, estudou e escreveu “pedagogias”, recomendando a seus amigos mais próximos que fizessem o mesmo. Não estaria ele, cada vez mais universalista em seu pensamento e ação, contraditoriamente recomendando uma produção setorizada, voltada para um campo específico? Ou estaria dizendo que a pedagogia, no sentido “paidético” (processo de humanização pela cultura), é a racionalidade necessária ao século que se inicia? Devemos insistir na questão: não foi em razão disso que, ao invés de criar “círculos pedagógicos” ou “círculos educacionais”, propôs a constituição de **círculos de cultura?**

Em segundo lugar – e esta é a contribuição mais importante que deu ao pensamento mundial – tentou ler o mundo com o olhar do oprimido, sob a perspectiva da pedagogia. Não produziu uma “pedagogia para o oprimido”, mas uma pedagogia **do** oprimido!

Enquanto estudiosos e re-inventores do pensamento freiriano, devemos vasculhar cada setor das atividades humanas, em busca dessa **perspectiva do oprimido**, desse olhar que vê o mundo, epistemológica e politicamente, como espaço do mais-ser. Porque a “superioridade” da ciência, da arte, da religião e das demais formas de representação do oprimido está, exatamente, na sua admissão da mudança, na compreensão e aspiração da/pela transformação. Poder-se-ia argumentar que este é um raciocínio “basista” – e sabemos como Paulo encarava tanto o “vanguardismo” quanto o “basismo” como formas alienadas/alienantes de construção do conhecimento e de militância política. Pode-se argumentar ainda que a visão de mundo do oprimido está eivada de traços da consciência e da cultura do opressor. Então, como considerar a consciência oprimida como mais científica e com maior densidade política? Aqui, não

há como escapar da distinção feita por Lucien Goldman²⁴ entre “consciência real” e “consciência possível”, desenvolvida ao longo de toda sua obra. O próprio Paulo Freire, em *Pedagogia do oprimido*, remete-nos para o exame quase obrigatório dessa distinção goldmanniana²⁵.

Neste sentido, devemos ir atrás, da ciência do oprimido, da música do oprimido, da literatura do oprimido etc., não apenas por generosidade e compromisso político com os “esfarrapados do mundo”, mas, também, por clareza epistemológica e necessidade ontológica de realização de nossa humanidade.

O próprio Paulo Freire deu-nos, neste particular, o exemplo, posicionando-se na perspectiva do oprimido para construir o processo educacional e pedagógico. Mas, esta perspectiva não aparece na superfície da consciência do oprimido, ela tem de ser buscada na sua inserção no processo histórico, na sua historicidade, que potencializa traços de consciência libertadora, independentemente das consciências psicológicas e das socialmente manifestas. Porém, para que estes traços se tornem realidade, é necessário um processo pedagógico que desencadeie uma educação libertadora e, portanto, realizadora da Paidéia, do processo de desenvolvimento cultural da Humanidade.

Ora, estamos convencidos, até o presente momento, de que os mais ricos, os mais poderosos, politicamente falando, e os que dispõem de mais tecnologia não são, obrigatoriamente, os que avançam, fazendo a humanidade toda avançar consigo. A história das sociedades está cheia de exemplos contrários a essas crenças hegemônicas. Vejamos, a título de exemplo, o caso ibérico. Até o século XIV, era uma região da periferia da Europa²⁶, sem poder econômico, tecnológico ou político. Contudo, de uma hora para outra, realiza sínteses importantes, quer seja na ciência, quer seja na tecnologia conhecidas nas diversas partes do mundo à época, para aplicá-las nas “Grandes Navegações” e, com elas, permitir o avanço de toda a Humanidade em vários aspectos de seu processo de “ser-mais”. Na mesma linha de raciocínio, quando as formações sociais ibéricas tentaram consolidar seus impérios coloniais, de

²⁴ Especialmente em *A criação cultural na sociedade moderna* (1972).

²⁵ Ver *Pedagogia do oprimido*, op. cit.: 126.

²⁶ Dizia-se até que a “Europa terminava nos Pirineus”.

dominação sobre outrem, perderam a identidade com as idéias, os valores, os sonhos e as utopias mais planetárias e entraram em decadência.

Mas qual é, então, finalmente, o impulso criador de “civilização”, de cultura, de humanização? Parece ser o que diz respeito à coletivização ou socialização. Já o movimento contrário, de naturalização, de retorno à “barbárie”, parece sempre impulsionado pela categoria da privatização. A privatização do processo Produtivo e, conseqüentemente dos bens (de produção e de consumo), tem levado a minoria à alienação do consumismo, da acumulação e da destruição ambiental, impondo à maioria o sofrimento atroz da fome e da violência, ameaçando as bases da própria sobrevivência da espécie no Planeta. Mas isto já foi exaustivamente demonstrado. A apropriação privada do processo Social, ou seja, a utilização do direito e dos aparelhos de Estado (no sentido gramsciano) tem conduzido a minoria à alienação dos despotismos de todos os matizes e tem levado a maioria à loucura da submissão aos poderes paralelos da contravenção, do narcotráfico e dos fundamentalismos. A privatização da afetividade leva ao delírio e à loucura do narcisismo e da solidão.

Quer dizer que os oprimidos mobilizar-se-ão sempre para a socialização? Não. Nem sempre, porque, na maioria das vezes, estarão lendo o mundo com os olhos do opressor, com a língua e a cabeça do opressor. Para que leiam o mundo com seus próprios olhos, com a perspectiva que a história lhes imprimiu, é necessário que se continue a expandir a pedagogia do oprimido.

Somente o oprimido tem o potencial que permite à humanidade avançar no sentido da Paidéia; somente a (cons)ciência crítica e a prática político-pedagógica do oprimido é que permitirão a construção da Civilização do Oprimido.

A suspeita gera desconfiança; a desconfiança é a mãe da hipótese; a hipótese enquanto “pré-conceito informado” pela leitura crítica do mundo, instala o caos na ordem consagrada; no seio do caos pode estar a verdade e a nova ordem necessária ao avanço da Civilização.

Referências Bibliográficas

BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). *A questão política da educação popular*. 4. ed. São Paulo : Brasiliense 1984.

BRAUDEL, Fernand. *A gramática das civilizações*. São Paulo : Martins Fontes, 1989.

ELIAS, Norberto. *O processo civilizador; Formação do estado e Civilização*. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1993

_____. *O processo civilizador; Uma história dos costumes*. Trad. Ruy Jungmann, Rio de Janeiro : Jorge Zahar, 1994.

ENGELS, Friedrich. *A origem da família, da propriedade privada e do Estado*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1975.

FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'água, 1995a.

_____. *Ação cultural para a liberdade*. 8. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.

_____. *A educação na cidade*. 2. ed., São Paulo: Cortez, 1995b.

_____. *A importância do ato de ler*. 26. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1991.

_____. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Cortez e Moraes, 1979a.

_____. *Educação como prática da liberdade*. 18. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

_____. *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979b.

_____. *Educadores de rua: uma abordagem crítica*. Bogotá: UNICEF, 1989a.

_____. *Extensão ou comunicação?* 10. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.

_____. *Pedagogia da autonomia; Saberes necessários à prática pedagógica*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997 (Col. "Leitura").

_____. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 10. ed. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1979.

_____. *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993 (Col. "Questões da nossa Época", 23).

_____. *Professora sim, tia não; cartas a quem ousa ensinar*. 7. ed., São Paulo: Olho d'Água, 1995c.

_____. BETTO, Frei. *Essa escola chamada vida*. 6. ed., São Paulo: Ática, 1988.

_____. et alii. *Vivendo e aprendendo; experiências do IDAC em educação popular*. 9. ed., São Paulo : Brasiliense, 1985.

_____. e FAUNDEZ, Antonio. *Por uma pedagogia da pergunta*. 3. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____. GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. 3. ed., São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1989.

_____. e GUIMARÃES, Sérgio. *Aprendendo com a própria história*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1987.

- ___ e MACEDO, Donaldo. *Literacy: reading the word and the world*. Mass.: Bergin Garvey, 1987.
- ___ e SHOR, Ira. *Medo e ousadia: o cotidiano do professor*. 5. ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.
- GADOTTI, Moacir. *Diversidade cultural e educação para todos*. Rio de Janeiro: Graal, 1992a.
- ___ . Educação municipal e poder popular. *Educação Municipal*. São Paulo, 4, maio 1989, 60-6.
- ___ . *Escola cidadã*. São Paulo: Cortez/Autores Associados, 1992b.
- ___ . *Escola vivida, escola projetada*. Campinas: Papyrus, 1992c.
- ___ . *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993a.
- ___ . *Organização do trabalho na escola*. São Paulo: Ática, 1993b.
- ___ (org.). *Paulo Freire: uma biobibliografia*. São Paulo: IPF/Cortez, 1996a.
- ___ . *Paulo Freire, su vida e su obra*. Colômbia: CODECAL, s/d.
- ___ . *Pedagogia da praxis*. São Paulo: Cortez/IPF, 1995.
- ___ . *Pedagogía de la praxis*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1996b.
- ___ . *Reading Paulo Freire; His life and work*. New York: State University of NY, 1994.
- ___ . *Uma só escola para todos*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- ___ e ROMÃO (org.). *Educação de jovens e adultos: Teoria, prática e proposta*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997a.
- ___ . *Autonomia da escola: princípios e propostas*. São Paulo: IPF/Cortez, 1997b (Série “Guia da Escola Cidadã”, v. 1).
- ___ e TORRES, Carlos Alberto. *Estado e educação popular na América Latina*. Campinas: Papyrus/IPF, 1992.
- ___ . *Educación popular - crisis y perspectivas*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1993.
- GANDIN, Luís Armando. *Educação libertadora: avanços, limites e contradições*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- GOLDMANN, Lucien. *A criação cultural na sociedade moderna*. São Paulo: DIFEL, 1972.
- ___ . *Épistemologie et philosophie politique*. Paris: Denoël, 1978.
- JANUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e o MOBREAL*. São Paulo: Cortez 7 Moraes, 1979.
- MCLAREN, Peter, LEONARD, Peter e GADOTTI, Moacir (org.). *Paulo Freire: Poder, desejo e memórias da libertação*. Porto Alegre: Artmed 1998.
- NOGUEIRA, Adriano e GERALDI, João W. *Paulo Freire: Trabalho, comentário, reflexão*. Petrópolis: Vozes, 1990.
- OLIVEIRA, Admardo Serafim de. *Educação: redes que capturam caminhos que abrem...* Vitória: EDUFES, 1996.
- PASSETTI, Edson. *Conversação libertária com Paulo Freire*. São Paulo: Imaginária, 1998.

- QUIGLEY, Carroll. *A evolução das civilizações*. Rio de Janeiro: Fundo de Cultura, 1974.
- RIBEIRO, Darcy. *Os brasileiros: I. Teoria do Brasil*. Petrópolis: Vozes, 1978.
- _____. *O processo civilizatório; Etapas da evolução sociocultural*. São Paulo : Companhia das Letras, 1998.
- ROMÃO, José Eustáquio. *Avaliação dialógica*. São Paulo: Cortez, 1998.
- _____. O Círculo de Cultura. *Revista Portuguesa de Pedagogia*, Coimbra, v. Ano 35-1, p. 123-147.
- _____. *Dialética da diferença*. São Paulo : Cortez/IPF, 2000.
- _____. (org.). *Dívida externa e educação para todos*. Campinas: Papirus/IPF, 1995.
- _____. *Poder local e educação*. São Paulo: Cortez, 1992.
- _____; GADOTTI, Moacir. *Município e educação*. São Paulo: Cortez/IPF/IDEM, 1993a.
- _____. *A educação e o município: sua nova organização*. Brasília: MEC, 1993b, Série “Inovações”, v. 3.
- _____. *et alii. Conciliação, neoliberalismo e educação*. São Paulo : Annablume/ UNESP, 1996.
- SAES, Décio. *A formação do Estado Burguês no Brasil (1888-1891)*. Rio de Janeiro : Paz e Terra, 1985.
- SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa, Ed. Universitária/UFPB, 1997.
- TAMARIT, José. *Educar al soberano; crítica al iluminismo pedagógico de ayer y de hoy*. Buenos Aires: Miño y Dávila/IPF, 1994.
- _____. *Escuela crítica e formación docente*. Buenos Aires: Miño y Dávila, 1997.
- _____. *Poder y educación popular*. Buenos Aires: Libros del Quirquincho, 1992.
- TORRES, Carlos Alberto. *A política da educação não-formal na América Latina*. Rio e Janeiro: Paz e Terra 1992.
- _____. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.
- _____. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- _____. *Pedagogia da luta; Da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papirus, 1997.
- _____. RIVERA, Guillermo (coord.). *Sociología de la educación: corrientes contemporáneas*. Campinas: Papirus/IPF, 1994.
- TORRES, Rosa Maria. *Que (e como) é necessário aprender?* Campinas: IPF/Papirus, 1994.
- _____. (org.). *Educação popular: um encontro com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1987.
- TOYNBEE, Alnold J. *Um estudo de história*. Rio de Janeiro: E. W. Jackson, 1953.
- WALLERSTEIN, Immanuel. *O sistema mundial moderno; A agricultura capitalista e as origens da economia-mundo europeia no século XVI*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto : Afrontamento, s/d. (v. I).
- _____. *O sistema mundial moderno; O mercantilismo e a consolidação da economia- mundo europeia*. Trad. Carlos Leite, Fátima Martins e Joel de Lisboa, Porto : Afrontamento, s/d. (v. II).

Apresentação de “Paulo Freire e Mikahil Bakhtin – o encontro que nunca houve” de João Wanderley Geraldi

Comentário de Rosa Soares Nunes

No texto de João Wanderley Geraldi - “Paulo Freire e Mikahil Bakhtin, o encontro que nunca houve” -, o autor, com a mestria oficial de uma linguagem criativa, que materializa um pensamento inquieto, intenta esse encontro, pondo em confronto algumas passagens de duas obras de cada um destes autores¹

Assumindo os riscos inerentes à aproximação de conceitos marcados por tempos, espaços e programas diferentes de reflexão, W. Geraldi constrói um posto de observação, assente em três pontos de partida — a projecção de futuros possíveis e o lugar dos sonhos e utopias constitutivos da subjectividade; a turbulência da construção das hegemonias e a insistência na escuta do discurso silenciado a retoma das perguntas insolúveis, no reconhecimento da provisoriedade de todas as respostas — aí se definindo alguns lugares desse encontro significativo: na recusa de uma significação única, o que (lembrando E. Prado Coelho) mantém o texto num estado de enunciação e não de enunciado.

O patrocínio desse encontro é justificado convocando-se alguma reflexão sobre a “teoria do sujeito” na qual, esgrimindo-se em diferentes direcções, porém, se compartilha a possibilidade de acção dos sujeitos sociais, diferentemente definidos em função de diferentes condicionamentos históricos. E o autor deixa em mau lençóis os discursos «mal intencionados, pragmaticistas ou com interesses a defender» que, sob a égide da “adaptação aos tempos”, se pautam por um mal disfarçado determinismo conformista. Para W. Geraldi, «talvez este seja um tempo de retorno às perguntas cruciais: quem somos?»

Na imaginação de respostas a haver, faz intervir Placer e J. Ibañez, tal como

¹ Mikhail Bakhtin – *Marxismo e Filosofia da Linguagem* (1929) e *Autor e Herói* (1936)
Paulo Freire – *Pedagogia do oprimido* (1974) e *Pedagogia da Autonomia* (1996)

Boaventura de Sousa Santos, de regresso às perguntas simples, em *Um Discurso Sobre as Ciências*, recorre a J. J. Rousseau.

De Ibañez (*Ei Regresso del Sujeto*, 2001), retira os três pontos (atrás referidos) de partida para o encontro Bakhtin-Freire, que W. Geraldi faz corresponder a três teses que, do seu posto de leitura, poderiam (parece-lhe) ser subscritas pelos dois autores: três aspectos de uma mesma perturbação, desejavelmente compartilháveis, enquanto capacidade de todos os seres humanos de interrogar e, «sabendo que não há resposta, obrigar-nos a continuar perguntando» (Ibañez,íbid). As passagens escolhidas para ilustrar essas teses facilitam a inferência de convergências no reconhecimento do carácter socialmente construído da consciência, em resultado da irreduzível incompletude humana, convertida em condição agencial: Bakhtin, centrando mais o seu trabalho no campo da linguagem, na explicitação de que a consciência desperta e opera pela sua imersão na linguagem - «Fora da sua objectivação, da sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito) a consciência é uma ficção»(1929); P. Freire, no campo da educação, nessa consciência e incompletude encontrando a raiz da própria educação, como manifestação exclusivamente humana. Em ambos esses são dois conceitos fundantes de uma concepção de sujeito histórico, incrustado num irrecusável devir, lugar de utopias em Paulo Freire ou de memória de futuro em Mikhail Bakhtin. Sujeito que se forja num eu-tu interconstitutivo, remetendo para uma relação dialógica, inaugurada numa abertura do sujeito ao mundo e aos outros, confirmando-se «como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História» (Freire,1996), ou na «necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória» (Bakhtin, 1936), na mira de um acabamento sempre inconcluído.

Consciente do risco hermenêutico de inferir similitude onde outros poderão ler diferenciação, Wanderley Geraldi deixa-se espelhar ideológica e politicamente nestas escolhas ao sabor do argumentário tripartido da sua justificação. Para ambos, mas também para ele, a evidência da importância da ética, da estética e da política na luta por um mundo menos mal frequentado.

PAULO FREIRE E MIKAHIL BAKHTIN

O encontro que não houve

João Wanderley Geraldi ¹

IEL/UNICAMP

“Estar no mundo sem fazer história, sem por ela ser feito, sem fazer cultura, sem ‘tratar’ sua própria presença no mundo, sem sonhar, sem cantar, sem musicar, sem pintar, sem cuidar da terra, das águas, sem usar as mãos, sem esculpir, sem filosofar, sem pontos de vista sobre o mundo, sem fazer ciência, ou teologia, sem assombro em face do mistério, sem aprender, sem ensinar, sem ideias de formação, sem politizar não é possível.”

(Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia**)

“La libertad es ei outro lado dcl limite, de la línea, supera todas las condiciones de determinación impuestas por la epístênê, escapa a todos los determinismos, y por eso deve permanecer como algo radical y absolutamente incognoscible, por eso hemos de respetar su incompreensibilidad. (...) No basta con decir de quê nos libera la libertad, haca falta además decir para quê nos hace libres. Pues bien, nos hace libres para damos una ley. Para inventaria de forma totalmente incondicionada: eso — y no una invitación ai libertinaje o a la barbarie, sino más bien a la rnoderación o a la modulación — es lo que significa que todo está permitido. La libertad, para decírllo en una clave sartreana, nos condena a damos una ley (pero no nos dice

¹ ‘Agradeço à Universidade de Aveiro, particularmente ao Departamento de Didáctica e Tecnologia Educativa, que me acolheu como professor visitante no período de Fevereiro a Maio de 2003. Agradeço igualmente ao Instituto Paulo Freire de Portugal, sediado na Universidade do Porto, pela provocação intelectual e o estímulo a realizar este estudo.

quê ley hemos de damos). La ley que nos damos presupone ia iibertad, pero una libertad que no es ‘nuestra’, de la que no somos duefios, una libertad que sólo se convierte en nues/ra libertad cuando efectivamente nos damos una ley, una libertad de la que sólo nos adueftamos inventando una ley.”

(José Luis Pardo. **El sujeto inevitable**)

Nota Introdutória

Para além dos riscos próprios da aproximação de conceitos elaborados em tempos, espaços e condições diferentes, no contexto de programas de pesquisa, e também de acção, diferenciados, propor um encontro que não houve demanda assumir a não neutralidade da mediação feita pelo leitor. Afinal, os processos de compreensão de uma e de outra obra são executados pelas contrapalavras do leitor que patrocina o encontro, e resulta muito mais de sua busca de respostas a suas próprias inquietações do que do registro do entrelaçamento de discursos demonstrados pelas citações, referências e compartilhas.

No fluxo ininterrupto da cadeia contínua e infinita dos discursos, a leitura é sempre já uma resposta em elaboração que, explicitada, demanda por seu turno frituras leituras e a elas, desde sua formulação, já tenta responder. Assim, nada mais justo que o encontro que não houve, e que se deseja delinear, apresente suas justificativas próprias para que a aproximação faça sentido no contexto em que ela se elabora.

I. As insatisfações com a teoria do sujeito

O pensamento crítico deste final e inícios de século tem ramificações de toda a ordem, apontando ora para ‘as tensões dialécticas que informam a modernidade ocidental’ (Boaventura de Sousa Santos, por exemplo, e a sua trilogia de tensões: entre regulação social e emancipação social; entre o Estado e a sociedade civil e entre o Estado-nação e o que designamos por globalização); ora apontando para as crises

dos paradigmas científicos, reintroduzindo o tempo, o acontecimento e o acaso onde a modernidade apostava na previsibilidade inscrita nas “leis da natureza” (Ilya Prigogine, por exemplo, e a reintrodução da seta do tempo e sua irreversibilidade que demanda o reencantamento do mundo); ora apontando para a construção de subjetividades autónomas, para o exercício da cidadania e para a construção de uma acção contra-hegemónica (conceitos tão presentes nos textos da pedagogia crítica quanto nos movimentos sociais contra-hegemónicos, de Paulo Freire a Edgar Morin, do MST ao movimento anti *fastfood*).

Todas estas direcções remetem a concepções de sujeito, de forma explícita ou implícita, concepções nem sempre partilhadas, mas todas elas com um denominador comum: compartilham crenças e certezas nas possibilidades de acção dos sujeitos sociais, que se definem de formas distintas relativamente a seus condicionamentos históricos. Estas direcções podem tomar diferentes fundamentos para o sujeito — uma vocação à eternidade? uma vocação à solidariedade? uma vocação à racionalidade? uma vocação à subjetividade eticamente fundada, razão convertida em paixão pelo humano de cada um e de todos? — mas nenhuma destas direcções dispensa ou se dispensa de uma tomada de posição.

A estas concepções e à compartilha da crença de outros possíveis (para usar uma chave paulofreireana, outros inéditos possíveis), opõem-se não somente discursos mal intencionados, pragmatistas, com interesses a defender, em que a noção de “adaptação aos tempos” é o condão mágico do pensamento sobre a constituição das subjectividades, como se os tempos não fossem “regíveis”, mas regentes. Estes discursos podem ser encontrados na imprensa, na política, nos acordos de uma economia planejada para a liberdade dos mercados, nos planejamientos educacionais: o discurso hegemónico sempre encontrou porta-vozes eficientes.

Também no próprio campo crítico estas concepções e sua compartilha básica de possibilidades de construção de um outro futuro são postos sub suspeita. Do embate, certamente o debate entre Teimo Cracia e Rui Gomes (revista **Educação, Sociedade e Culturas**, 18, Porto, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação, 2002) é um exemplo recente. As críticas endereçadas ao pensamento crítico pelas análises foucaultianas, pelas desconstruções derridianas, necessariamente devem ser postas sob escrutínio, porque elas não representam mais urna diferença de opção entre campos de luta, mas resultam de um refinamento necessário às concepções para

não cairmos no engodo da inovação que repete e reproduz os mecanismos mesmos que quer destruir.

Corno ilustração dos diferentes lugares ocupados, comparemos as duas passagens seguintes, cada urna delas definindo territórios diferenciados a partir dos quais tecem a crítica ao mundo contemporâneo:

‘Prefiro ser criticado como idealista e sonhador inveterado por continuar, sem relutar, a apostar no ser humano, a me bater por urna legislação que o defenda contra as arrancadas agressivas e injustas de quem transgride a própria ética.’ (Paulo Freire, **Pedagogia da Autonomia**, p. 146)

“O ponto de partida de nosso argumento é o seguinte: o novo discurso sobre a autonomia não foi conquista dos de baixo, uma recusa ou uma resistência a um estado-maior constrangedor, mas é antes uma nova forma de regular e governar a educação escolar. (...) o conceito de si como nódulo que passa a articular todos os restantes discursos, esgotando-lhes qualquer energia emancipadora. A questão da contra-hegemonia é, portanto, para mim, um problema da ordem do empírico: trata-se de descobrir nos discursos-práticas os movimentos contra-hegemônicos que pusessem em causa a sua energia reguladora. E esses movimentos continuo a não saber onde encontrá-los.” (Rui Gomes, **Tecnologias e discursos da autonomia: a regularidade a várias vozes**. Educação, Sociedade e Culturas 18, 2002, p.202)

É precisamente no percurso desta busca - encontrar categorias com que reconstruir nossas noções de sujeito, sem perder esperanças num momento propício à desistência e à inacção — que me parece útil aproximar Paulo Freire e Mikhail Bakhtin, apesar das distâncias de programas de reflexão que os separaram mais do que os espaços geográficos: Paulo Freire tendo sempre em mente o fenómeno da educação; Mikhail Bakhtin tendo em mente a linguagem e as manifestações artísticas (a literatura, sobretudo). Em suas histórias de vida, ambos compartilham o fato de terem produzido sua obra sob as condições adversas dos regimes políticos de ditaduras em suas pátrias, mas ambos apostando em futuros menos sombrios do que seus presentes: ambos viram ruir as ditaduras brasileira e russa.

2. Primeiras Tomadas de Posição

Talvez este seja um tempo em que as imagens que projectamos como futuro tenham deixado de nos ver porque nós, vivendo o presente de uma ordem mundial globalizada e assentada no movimento de capitais virtuais e de seus lucros, deixamos de enxergar quaisquer caminhos alternativos de construção de uma nova ordem. Na seriedade superficial e cotidiana de uma imprensa que comenta factos e prega o discurso hegemónico e com pretensões de ser único, os discursos que apontam as desgraças, as misérias e os sofrimentos são ironizados. De qualquer voz contrária que se levante, cobra-se a proposição de um mundo acabado e sem as mazelas contemporâneas. Cobra-se que da proposição surja uma realidade por passe de magia. Não havendo tal proposição nem sua magia, o discurso é tomado vazio de sentido pela imposição dos sentidos pré existentes. Trata-se de encontrar no presente como realidade empírica o que se projecta como possibilidade de vida. Quer se fazer crer que estamos para sempre presos à racionalidade das técnicas e mecanismos de controlo, para o sucesso do descontrolo dos mercados. A ordem está dada, como se a ela não tivéssemos chegado depois de um longo percurso histórico, um tempo em que as imagens não eram cegas porque enxergavam pelos nossos olhos que ainda carregavam sonhos. Será possível escapar à ordem sem compor imagens de futuro?

Talvez este seja um tempo de purgar a desqualificação: apostamos tanto nos nossos ideais de liberdade, igualdade e fraternidade - e tínhamos fé no caminho do progresso como forma de sua concretização - que nos esquecemos de compreender qualquer outra fé, qualquer outra ideia, qualquer outra pessoa. Empacotamos os nossos modos de ser e os espalhamos por toda a parte como “informação e modernidade” no mercado da cultura de massa construída pelos processos mediáticos, e no mercado da especulação transformamos a todos em devedores, e quando a dívida não foi suficiente para imobilizar, de exércitos lançamos mão para impor aos outros serem espelhos de nós mesmos. O mundo viu desaparecerem outros saberes, tomou-se pobre em narrativas e em narradores, apequenou-se no grande feito de desqualificar o diferente e moldá-lo à imagem real e concreta do homem branco, ocidental e europeizado. Para fugir a este mercado mundial da cultura sobraría apenas a submissão aos autoritarismos das comunidades, aos fascismos sociais, muito próximos dos fundamentalismos de todos os matizes? O conjunto de conflitos dos mais diferentes

níveis - desde as entusiastas e pacíficas manifestações do Fórum Social de Porto Alegre, pelas formas de luta do Movimento dos Trabalhadores Rurais sem Terra do Brasil, chegando à resistência dos zapatistas no México ou mesmo aos desesperos dos gestos suicidas de palestinos, iraquianos e tantos outros - não estaria a mostrar que é pequeno demais o uniforme com que se quis vestir o mundo? Mesmo sob peles aparentemente bem comportadas de um mundo desejado uniforme, dos conflitos parecem emergir diferenças insubmissas.

4

Talvez este seja um tempo de retomo às perguntas cruciais: quem somos? Perturbados pela consciência da mortalidade, e conseqüente desassossego dos sentidos, parece que estamos condenados a significar:

“(...) nós, os humanos, não podemos crescer, viver e envelhecer sem instituir um tempo, sem fragmentar, pautar e contabilizar seu devir e seu passar; não sabemos deixar transcorrer nossa vida sem nomear, sequenciar, ordenar e esclarecer o sentido do que passa e do que existe, do que permanece e do que se desvanece; não desejamos viver sem especificar o indivíduo próprio e o alheio, o que nos une e nos separa, o que nos diferencia e nos iguala.” (Placer, 2001, p.82).

“Projectar, qualificar e significar. Memória de futuro, cálculo de horizontes de possibilidades e acabamento transitório do presente: três aspectos de uma mesma, complexa e contínua perturbação: a das perguntas fundamentais, que deveriam acompanhar-nos sempre como sinal de uma capacidade, essa sim, comum a todos os seres humanos: a capacidade que mantém viva a pergunta precisamente porque, sabendo que não há resposta, obriga-nos a continuar perguntando.” (Ibafiez, J. El regreso dei sujeto, apud. Ferre, 2001, p.206)

Estes três pontos de partida — incidindo inicialmente sobre a projecção de futuros possíveis, e portanto incluindo os sonhos e as utopias como parte constitutiva da subjectividade; em segundo lugar, incidindo sobre a turbulência da construção das hegemonias e insistindo na escuta do discurso silenciado que não sabemos ouvir e que precisamos aprender a ouvir e a aceitar seus mutantes significados; e em terceiro lugar recuperando perguntas insolúveis, para as quais as respostas produzidas são provisoriiedades com que convivemos - todos eles constituem um posto de observação e leitura que iluminou a definição de alguns lugares de encontro entre Paulo Freire e Mikhail Bakhtin.

Para justificar os recortes feitos, a partir da elaboração de três teses que, parece-me, poderiam ser subscritas pelos dois autores e às quais conduzo um conjunto de passagens de um e de outro, nada melhor do que recordar o irónico conto de Borges a propósito do rigor da ciência a lembrar-nos que os mapas são somente guias imperfeitos cuja utilidade está em permitir construir um caminho.

Do Rigor da Ciência

Naquele Império, a Arte da Cartografia alcançou tal Perfeição que o mapa de uma única

Província ocupava toda uma Cidade, e o mapa do Império, toda uma Província. Com o tempo, esses

Mapas Desmesurados não foram satisfatórios e os Colégios de Cartógrafos levantaram um Mapa do Império, que tinha o tamanho do Império e coincidia pontualmente com ele. Menos Afeitas ao Estudo da Cartografia, as Gerações Seguintes entenderam que esse dilatado Mapa era inútil e não sem Impiedade o entregaram às Inclemências do Sol e dos Invernos. Nos desertos do Oeste perduram despedaçadas Ruínas do Mapa, habitadas por Animais e por Mendigos; em todo o País não há outra relíquia das Disciplinas Geográficas. (Suárez Miranda: Viaje de los Arones Prudentes, livro quarto, cap. XLV Lérida, 1658)

(Borges, O Fazedor, 1999, p.247)

3. Teses co-enunciáveis

A construção do estudo partiu de início de recortes temáticos de passagens de dois livros de Paulo Freire:

Pedagogia do Oprimido (1969/1970), aqui abreviada como PO², e *Pedagogia da Autonomia* (1996), aqui abreviada como PA, e de duas obras de Mikhail Bakhtin: *Marxismo e*

² As passagens de *Pedagogia do Oprimido* estão em espanhol. Estou manuseando a 7ª edição argentina (12ª edição da obra em espanhol), de Maio de 1974. A insistência no manuseio da edição em espanhol, para além de razões de ordem pessoal, deve-se à vontade de não esquecer de que a primeira edição da obra, incompleta, ocorreu em Santiago do Chile em 1969, com uma introdução do Prof. Emani Maria Fiori, tendo sido editada no mesmo ano, e logo após, em inglês pela Universidade de Harvard. Como se sabe, a edição brasileira aguardou melhor momento em função da ditadura militar que levou Paulo Freire ao exílio.

Filosofia da Linguagem (1929), abreviada como MFL, e “Autor e Herói” (1936), texto de arquivo publicado em *Estética da Criação Verbal*, abreviado como AH. Os recortes iniciais levaram em conta a referência à consciência, linguagem, ideologia, intersubjectividade, utopias, educação. Num segundo momento, a leitura destes recortes permitiu a expressão de um ponto de vista a propósito de três temas necessariamente presentes na construção de uma teoria do sujeito, e que vão aqui expressas na forma de “teses” que poderiam ser subscritas por ambos os autores.

Na apresentação do resultado do estudo, retomo as passagens como formas de comprovação das teses elaboradas por mim como leitor, para que possam ser consideradas suas pertinências. Os breves comentários que seguem as citações são apenas produto da leitura de outras passagens dos mesmos autores e que não foram aqui apresentadas. Obviamente a limitação deste primeiro estudo aproximativo se deve tanto ao interesse momentâneo das minhas leituras sobre a questão da subjectividade quanto à limitação do número de obras postas em paralelo. Estudos subsequentes poderão refinar as teses coenunciáveis pelos dois pensadores quanto poderão aprofundar os lugares de aproximação e distanciamento.

3.1. A consciência é produto inacabado, de (re)elaboração constante

Paulo Freire

“(…) nadie se concientiza separadamente de los demás. La conciencia se constituye como conciencia del mundo. Si cada conciencia tuviera su mundo, las conciencias se ubicarían en mundos diferentes y separados, cual nómadas comunicables.” (Prefácio de Ernani Maria Fiori a PO, p. 17)

“(…) el mundo de la conciencia no es creación sino elaboración humana. Ese mundo no se constituye en la contemplación sino en el trabajo.” (Idem, p. 9)

“Humanización y deshumanización., dentro de la historia, en un contexto real, concreto, objetivo, son posibilidades de los hombres como seres inconclusos y conscientes de su inconclusión.” (PO, p. 38)

“Los hombres, diferentes de los otros animales, que son sólo inacabados más no históricos, se saben inacabados. Tiene conciencia de su inconclusión. Así se encuentra la raíz de la educación misma, como manifestación exclusivamente humana. Vale decir, en la inconclusión de los hombres y en la conciencia que de ella tienen. De ahí que sea la educación un quehacer permanente.” (PO, p. 96)

“(…) la situación concreta en que se encuentran los hombres condiciona sua conciencia del mundo condicionando a la vez sus actitudes y su enfrentamiento.” (PO, p. 169)

“Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser.” (PA, p.36/37)

(Ensinar exige consciência do inacabamento) “Aqui chegamos ao ponto de que talvez devêssemos ter partido. O do inacabamento do ser humano. Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tomou consciente.” (PA, p. 55)

“(…) a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.” (PA, p. 61)

“De um lado, a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos, mulheres e homens, seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos achamos referidos.” (PA, p. 111)

“se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.” (PA, p. 153)

“Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.” (PA, p. 153)

Mikhail Bakhtin

“O idealismo e o psicologismo esquecem que a própria compreensão não pode manifestar-se senão através de um material semiótico (por exemplo, o discurso interior), que o signo se opõe ao signo, que a própria consciência só pode surgir e se afirmar como realidade mediante a encarnação material em signos” (MFL, p. 33)

“Os signos só emergem, decididamente, do processo de interação entre uma consciência individual e uma outra. E a própria consciência individual está repleta de signos. A consciência só se torna consciência quando se impregna de conteúdo ideológico (semiótico).” (MEL, p. 34)

“A consciência individual não só nada pode explicar, mas, ao contrário, deve ela

própria ser explicada a partir do meio ideológico e social.” (MEL, p. 35)

“A consciência adquire forma e existência nos signos criados por um grupo organizado no curso de suas relações sociais. Os signos são o alimento da consciência individual, a matéria de seu desenvolvimento, e ela reflete sua lógica e suas leis. A lógica da consciência é a lógica da comunicação ideológica, da interação semiótica de um grupo social. Se privarmos a consciência de seu conteúdo semiótico e ideológico, não sobra nada. A imagem, a palavra, o gesto significante, etc. constituem seu único abrigo. Fora desse material, há apenas o simples ato fisiológico, não esclarecido pela consciência, desprovido do sentido que os signos lhe conferem.” (MFL, p. 35/6)

“Na verdade, a língua não se transmite; ela dura e perdura sob a forma de um processo evolutivo contínuo. Os indivíduos não recebem a língua pronta para ser usada; eles penetram na corrente da comunicação verbal; ou melhor, somente quando mergulham nessa corrente é que sua consciência desperta e começa a operar. (...) Os sujeitos não “adquirem” sua língua materna; é nela e por meio dela que ocorre o primeiro despertar da consciência.” (MEL, p. 108)

“(...) não existe atividade mental sem expressão semiótica. Consequentemente, é preciso eliminar de saída o princípio de uma distinção qualitativa entre o conteúdo interior e a expressão exterior. Além disso, o centro organizador e formador não se situa no interior, mas no exterior. Não é a atividade mental que organiza a expressão, mas, ao contrário, é a expressão que organiza a atividade mental, que a modela e determina sua orientação.” (MFL, p. 112)

“Fora de sua obletivação, de sua realização num material determinado (o gesto, a palavra, o grito), a consciência é uma ficção.” (MEL, p. 117/8)

“a consciência torna-se uma força real, capaz mesmo de exercer em retomo uma ação sobre as bases económicas da vida social. Certo, essa força materializa-se em organizações sociais determinadas, reforça-se por uma expressão ideológica sólida (a ciência, a arte, etc.) mas, mesmo sob a forma original confusa do pensamento que acaba de nascer, pode-se já falar de fato social e não de ato individual interior.” (MEL, p. 118)

Ao defenderem o ponto de vista de que a consciência é produto do trabalho, não pré-existe ao próprio trabalho e ao convívio com os outros, à internalização dos signos sociais, sempre ideológicos, que somente se tornam do sujeito à medida que não lhes pertencem, mas pertencem a um conjunto social, ambos os autores remetem ao papel de retomo da consciência socialmente constituída: a possibilidade de acção dos sujeitos, fundada em sua própria incompletude, donde uma concepção de sujeito agentivo e não meramente passivo diante dos mecanismos de sua constituição social. Talvez possamos adiantar que a aposta bakhtiniana é na constituição signica da consciência, por natureza material e social, que resulta dos processos interativos de

que tomamos parte e que por isso mesmo está sempre em constituição; a aposta de Paulo Freire é na constituição de diferentes níveis de consciência em função dos processos políticos de conscientização. Mas esta diferença está a ainda ser perseguida por estudos mais aprofundados.

3.2. O futuro como centro de gravidade das decisões do presente

Paulo Freire

“La esperanza está en la raíz de la inconclusión de los hombres, a partir de la cual semueven éstos en permanente búsqueda. Búsqueda que (...) no puede darse en forma aislada, sino en una comunión con los demás hombres, por ello mismo, inviable en la situación concreta de opresión.” (PO, p. 109)

“Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de determinismo, que o futuro, permita-se-me reiterar, é problemático e não inexorável.” (PA, p. 21)

“Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é predeterminada.” (PA, p. 58)

“Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado. A inexorabilidade do futuro é a negação da História. (...) A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança.” (PA, p.81)

“A proclamada morte da História que significa, em última análise, a morte da utopia e do sonho, reforça, indiscutivelmente, os mecanismos de asfixia da liberdade. Dai que a briga pelo resgate do sentido da utopia de que a prática educativa humanizante não pode deixar de estar impregnada tenha de ser uma sua constante.” (PA, p. 130)

Mikhail Bakhtin

“Uma efetiva vivência interior minha — na qual tomo parte ativa — não pode ser tranquila, deter-se, terminar-se, findar-se, acabar-se, não pode escapar a minha atividade, cristalizar-se de repente numa existência autónoma, concluída, com a qual minha atividade nada mais teria a ver, pois o que vivo é vinculado às coerções do pré-dado, e, de dentro, nunca pode deixar de ser vivido, ou seja, não posso livrar-me da minha responsabilidade para com o objeto e o sentido. (...) Para mim, a memória é memória do futuro, para outro, memória do passado.” (AH, p. 139)

“(...) é somente no futuro que se situa o centro de gravidade efetivo de minha própria autodeterminação. Por mais ingénua e aleatória que seja a forma que o-que-deve-ser e o-que-é-esperado podem revestir, o importante é que eles não se situam aqui, nem no passado, nem no presente. E o que quer que eu obtenha no futuro, mesmo que seja tudo o que eu anteriormente antecipara, o centro de gravidade de minha determinação não deixará de ser arrastado numa evolução que o impelirá para frente, para o futuro, e eu me apoiarei em meu próprio por-vir.” (AH, p. 141)

“Se eu mesmo sou um ser acabado e se o acontecimento é algo acabado, não posso nem viver nem agir: para viver, devo estar inacabado, aberto para mim mesmo — pelo menos no que constitui o essencial da minha vida - devo ser para mim mesmo um valor ainda por-vir, devo não coincidir com a minha própria atualidade.” (AH, p.33)

No mundo dos acontecimentos da vida., campo próprio do acto ético, estamos sempre inacabados, porque definimos o presente como consequência de um passado que construiu o pré-dado e pela memória do futuro com que se definem as escolhas no horizonte de possibilidades. Nosso acabamento atende a uma necessidade estética de totalidade, e esta somente nos é dada pelo outro, como criação e não como solução. A vida, concebida como acontecimento ético aberto, não comporta acabamento e, portanto, não comporta solução e fixidez. Está na incompletude a energia geradora da busca da completude eternamente inconclusa.

Os dois autores fazem a sua aposta no futuro: as utopias de Paulo Freire; a memória de futuro de Mikhail Bakhtin. Na arquitectura de suas reflexões, estas apostas somente fazem sentido considerado o inacabamento do ser humano e a sua relação com a alteridade como forma de sua própria construção. Em Bakhtin não se encontra directamente a defesa de um futuro visualizado a partir do presente, em outras obras poderemos complementar as passagens aqui estudadas, especialmente em função da defesa que faz o autor da responsabilidade do artista e a defesa de construção de um mundo ético ³. Em Paulo Freire a filiação a sonhos politicamente compartilhados é extremamente explícita, e certamente releva de seu trabalho militante. As duas obras aqui estudadas são produto de uma reflexão que resulta e ultrapassa duas experiências vividas pelo autor: a alfabetização de adultos em Pernambuco na década de 1960 e a gestão da secretaria municipal de educação da cidade de S. Paulo na década de 1990. Entre uma e outra, na distância de 30 anos, mantém-se a coerência política do autor.

³ estou fazendo referência a duas obras de Bakhtin, não manuseadas explicitamente no presente estudo. Ver referências bibliográficas

3.3. O diálogo, forma privilegiada de relação com a alteridade, materializa-se pela palavra ao mesmo tempo própria e alheia: o sujeito se faz com o outro

Paulo Freire

“En la intersubjetividad, las conciencias también se ponen como conciencias de un cierto mundo común e, em ese mismo mundo, se oponem como conciencia de si y conciencia de otro. Nos comunicamos en la oposición, única via de encuentro para conciencias que se constituyen en la mundanidad y en la intersubjetividad.” (Prefácio de Ernani Maria Fiori a PO, p. 18)

“(…) este mundo es común, buscarse a si misma es comunicarse com ei outro. El aislamiento no personaliza porque no socializa. Mientras más se intersubjetiva, más densidad subjetiva gana ei sujeto.” (Idem, p. 19)

*“En verdad, no existe un yo que se constituye sin un no-yo. A su vez, ei no-yo constituyente dei yo se constituye en la constitución dei yo constituído. De esta forma, ei mundo constituyente de la conciencia se transforma en mundo de la conciencia, un percibido objetivo suyo, a la cual se **intenciona.**”* (PO, p. 93)

“Los hombres no se hacen en ei silencio, sino en la palabra, en ei trabajo, en la acción, en la reflexión.” (PO, p. 104)

“El diálogo es este encuentro de los hombres, mediatizados por ei mundo, para pronunciarlo no agotándose, por lo tanto, en la mera relación yo-tú.” (PO, p. 105)

“Se diciendo la palabra con que pronunciando ei mundo los hombres lo transforman, ei diálogo se impone como ei camino mediante ei cuai los hombres ganan significación en cuanto taies.” (PO, p. 105)

“Ei yo dialógico (...) sabe que es precisamente ei tú quien io constituye. Sabe también que, constituído por un tú — un no yo — ese tú se constituye, a su vez como yo, ai tener en su yo un tú. De esta forma, ei yo y ei tu pasan a ser, en la dialéctica de esas relaciones constitutivas, dos tú que se hacen dos yo.” (PO, p. 219)

“O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica em que se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História.” (PA, p.154)

Mikhail Bakhtin

“A palavra dirige-se a um interlocutor: ela é função da pessoa desse interlocutor: variará se se tatar de uma pessoa do mesmo grupo social ou não, se esta for inferior ou superior na hierarquia social, se estiver ligada ao locutor por laços sociais mais ou menos estreitos (...).” (MIFL, p. 112)

“(...) toda palavra comporta duas faces. Ela é determinada tanto pelo fato de que procede de alguém, como pelo fato de que se dirige para alguém. Ela constitui justamente o produto da interação do locutor e do om’inte. Toda palavra serve de expressa a um em relação ao outro. Através da palavra, defino-me em relação ao outro, isto é, em última análise, em relação à coletividade. A palavra é uma espécie de ponte lançada entre mim e os outros. Se ela se apoia sobre mim numa extremidade, na outra apoia-se sobre o meu interlocutor. A palavra é o território comum do locutor e do interlocutor.” (MIFL, p. 113)

“Qualquer enunciação, por mais significativa e completa que seja, constitui apenas uma fração de uma corrente de comunicação verbal ininterrupta (concernente à vida cotidiana, à literatura, ao conhecimento, à política, etc.).” (MIL, p. 123)

“Dialogia e alteridade são os dois pilares sobre que assentam as reflexões dos dois autores em estudo. Obviamente defender a dialogia enquanto relação entre um eu e um tu, não quer dizer defender o consenso ou defender que todo o diálogo se faz harmoniosamente. Ao contrário, ambos os autores reconhecem que há polêmica, há lutas de classes, há interesses antagônicos entre as partes em diálogo. No entanto, ambos defendem que um e outro pólo se constituem concomitantemente, um pólo não existe sem o outro. Paulo Freire, em certa passagem da Pedagogia do Oprimido defende que a libertação do oprimido é também a libertação do opressor. Mikhail Bakhtin explicitamente afirma que “classe social e comunidade semiótica não se confundem. (...) Assim classes sociais diferentes servem-se de uma só e mesma língua. Consequentemente, em todo signo ideológico confrontam-se índices de valor contraditórios. O signo se torna a arena onde se desenvolve a luta de classes.” (MFL, p. 46).

Considerando-se que as consciências se constituem nas relações sociais, e que nestas relações sociais a linguagem exerce papel material de mediação, e que em todo o signo se confrontam diferentes valores, pode-se concluir que para ambos os autores a relação é constitutiva das subjetividades e que a materialidade do sujeito (sua consciência) tem a natureza da linguagem. Daí a importância atribuída por Bakhtin à interação verbal, e a importância crucial atribuída por Paulo Freire à aprendizagem da modalidade escrita da linguagem, pela qual se ampliam ao infinito as possibilidades de relações interlocutivas.

“(...) o homem tem uma necessidade estética absoluta do outro, da sua visão e da sua memória; memória que o junta e o unifica e que é a única capaz de lhe proporcionar um acabamento externo. Nossa individualidade não teria existência se o outro não a criasse. A memória estética é produtiva: ela gera o homem exterior

pela primeira vez num novo plano de existência.”(AH, p.55)

No diálogo encontra-se a estratégia de construção social apontada pelos autores; na alteridade encontra-se a forma única de constituição da subjectividade; na linguagem, o lugar do encontro e desencontro dos homens. Significar o mundo, tornando a vida **existência** parece ser o ponto nevrálgico de aproximação dos dois autores. É esta se constrói nas relações sociais, nas instituições sociais, apesar e a despeito dos seus mecanismos de objectivação e subjectivação: as histórias de interações nunca são idênticas entre si, e daí a irrepetibilidade de cada homem; as memórias de futuro são possibilidades, compagináveis com outros sonhos, mas não redutíveis ao mesmo e ao idêntico.

Talvez sejam estes os ensinamentos maiores de Paulo Freire e Mikhail Bakhtin: a grandeza da inconclusão humana e a partilha de um futuro em que a diferença sobrepuje a desigualdade. Por isso, a importância para ambos da ética, da estética e da política.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BAKHTIN, Mikhail (Voloshinovo, V.) *Marxismo e filosofia da linguagem*. São Paulo, Hucitec, 1981 (original de 1929)

____ “Autor e Herói” in. _____ *Estética da criação verbal*. S.Paulo, Martins Fontes, 1992

(textos de arquivo)

____ “Arte y responsabilidad” in. _____ *Estética de la creación verbal*. Madri. Siglo

Veintiuno Editores. 28. Ed., 1985

____ *Hacia una filosofía del acto ético. De los borradores y otros escritos*. Barcelona:

Anthropos; San Juan: Universidade de Puerto Rico, 1997

FREIRE, Paulo. *Pedagogia del oprimido*. Buenos Aires, Siglo Veintiuno. 1974 (7. Edição argentina)

____ *Pedagogia da autonomia. Saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro, Paz e

Terra. 1996

PARDO, José Luís. “El sujeto inevitable” in. Manuel Cruz (org) *Tiempo de subjetividad*. Barcelona, Paidós, 1996

FERRE; NURIA Pérez de Lara. “identidade, diferença e diversidade: mater viva a pergunta”. In. Jorge Larrosa e

Carlos Skliar (orgs) Habitantes de Babel: políticas e poéticas da diferença. Belo Horizonte, Autêntica, 2001.

O Instituto Paulo Freire de Portugal e o Centro de Recursos Paulo Freire da FPCE-UP agradecem ao Professor Wanderley Gerardi o seu esclarecido e sábio contributo para a divulgação do pensamento freireano. Agradecemos também a simpática cedência deste texto para publicação.

Paulo Freire, profeta da utopia

Prof. Abreu Freire

Vamos entender-nos sobre um ponto importante à partida deste nosso encontro, a uma semana do solstício de verão, em dia de Santo António. Não estamos aqui para solucionar os problemas do mundo, nesta tarde de Sexta-feira 13, mas para partilharmos momentos de encanto e prazer, graças à admiração que todos temos por um dos grandes personagens do mundo da educação no espaço da língua portuguesa. E dado que o mote é em redondilha maior, *profecia e utopia*, é melhor, desde já, afeiçoar-vos ao estilo irreverente do vosso palestrante. O folheto não será longo, mas eu prometo uma viagem de sonho e de encantamento pelo mundo de Paulo Freire, com muita fantasia e alguma diversão.

E já que falamos de viagem, e que o Norte e o Nordeste do Brasil estão na moda, comecemos por lá, pelo município de Angicos, no Rio Grande do Norte, uma cidadezinha que tem hoje uns 25.000 habitantes, ao longo do caminho de ferro que vai de Natal a São Rafael, na margem direita do rio Açú.

Em 1969, passados escassos oito anos após a primeira experiência de alfabetização na periferia do município que tinha então uns 15.000 habitantes, a quase totalidade daqueles 300 jagunços que tinham aprendido a ler num programa revolucionário de 45 dias, guiados por palavras geradoras que deviam levá-los à conscientização, à libertação das dependências socio-políticas e à emancipação pela participação na riqueza colectiva, já não sabiam mais ler e continuavam tão pobres quanto antes. Os poucos que soletravam sílabas e palavras, não se serviam da” mensagem escrita como instrumentos de intervenção e de produção de riqueza, eram analfabetos funcionais. Nesse ano, Paulo Freire, exilado no Chile, dava a última revisão a um texto onde formalizava, numa linguagem de circunstância, uma orientação

ideológica para o seu método de alfabetização de adultos, intitulado *Pedagogia do Oprimido*.

Em Angicos, o método imaginado por Paulo Freire, aplaudido pelos intelectuais progressistas, suportado de início por fundos norte-americanos e em seguida acarinhado pelo governo brasileiro de João Goulart, observado com expectativa pelos políticos de todos os sectores, tinha acabado por não atingir os seus objectivos. Pobreza, trabalho, casa, salário, eram palavras que não geravam novidades na consciência dos operários; pelo contrário, eles estavam mais interessados por aquilo a que ainda não tinham acesso: electricidade, televisão, uvas, maçã, futebol... O Brasil tinha mudado de regime político em 1964, o profeta de Angicos estava no exílio, formulava com calma e recuo a sua teoria da educação com uma linguagem emprestada aos intelectuais da moda, e aplicava as suas ideias em outros países da América Latina, com sucesso bastante e uma linguagem apropriada para que chamasse a atenção da Unesco, de Universidades norte-americanas e europeias, assim como do Conselho Mundial das Igrejas, que apostou na eficácia de um método novo para levar aos analfabetos de um vasto mundo uma restes de esperança.

Nem sempre o sucesso acompanhou o esforço, nem sempre a empreitada chegou sequer ao fim. Se fôssemos medir o valor da obra realizada pelo pedagogo brasileiro, pesando os seus sucessos, teríamos que nos contentar com uma avaliação medíocre, de resultados pouco significativos. E esta avaliação é válida para todas as etapas da sua actuação: desde Angicos ao Secretariado da Educação em São Paulo. Porém, a sua vida de andarilho tem uma outra dimensão quando a seguimos como quem segue o rasto de um cometa, e se deixa emocionar pela dimensão profética das suas paixões. Raramente os profetas exibiram sucessos e acumularam glórias; os planos de reforma deles raramente deram certo e não acabaram os seus dias na tranquilidade nem ao abrigo dos infortúnios. O lugar deles sempre foi estranho e o seu percurso não coincidiu com os caminhos dos demais homens; alguns passaram pelo buxo de baleias, por covas de leões, por desertos impossíveis, pelos calabouços dos tiranos, por todos os exílios de todos os remos onde a sua voz sem eco era a consciência esquecida dos humildes e um desafio a todos os poderes. Ser profeta nunca foi uma profissão de futuro!

Para entendermos o como e o porquê da obra de Paulo Freire e da sua

mensagem profética, temos que compreender como nasceu o pensamento filosófico (ou ideológico) brasileiro contemporâneo. Vamos, portanto, fazer aqui aquela leitura do mundo, que, segundo o próprio Paulo Freire, precede a leitura da palavra. A fonte está na chamada Escola de Recife, da Faculdade de Direito do Recife, à qual estava anexado um Colégio das Artes, onde se ensinavam cadeiras de Filosofia, a partir de 1875. Foi nesta cidade, que o intelectual mulato Tobias Barreto baptizou de “Cabocla Civilizada”, que nasceu e cresceu o pensamento brasileiro contemporâneo. Não foi no Rio de Janeiro nem em São Paulo, foi aqui mesmo, em Pernambuco, no Nordeste, entre os meandros do rio Capibaribe.

Tobias Barreto, de Sergipe (1839-1889) e Castro Alves, da Bahia (1847-1871), imprimiram um cunho social ao pensamento filosófico e à poesia e fizeram da escola condoreira (décadas de 70 e 80) uma oficina de luta contra os males da escravidão (*Os Escravos*, 1883, póstumo). E a primeira grande batalha intelectual da história do Brasil, uma batalha em prol da liberdade, e o mote é esse mesmo, uma palavra universal, *LIBERDADE*. O gosto pelo requinte da expressão poética, o ênfase dado à palavra escrita, o sentido da grandeza e da nobreza da causa que defendiam, justificaram o nome que se atribuíam: como o voo do condor, eles pretendiam atingir os píncaros mais elevados da arte poética e dos sentimentos humanitários por ela defendidos. A campanha abolicionista orienta os ideais e a poesia destes intelectuais brasileiros: ela é o objectivo fundamental de todos os grandes textos da época. *Eles sacudiram a perigosa tranquilidade a que se afizera a nação brasileira, imprimindo-lhe uma certa inquietação necessária ao bom entendimento dos problemas éticos, religiosos e morais que surgiam pela primeira vez no Brasil de modo contundente.* Um dos pensadores saídos da Escola do Recife foi Sílvio Romero, de Sergipe, (1851-1914), filho de imigrantes portugueses, que foi professor de Filosofia do Direito na Fac. de Direito do Rio de Janeiro, um grande propagandista das ideias desta escola, publicando as obras de Tobias Barreto a partir de 1893 (*Ensaio de Filosofia do Direito* em 1895, *Estudos Alemães* em 1898). A influência germanista nota-se nele ao ponto de utilizar o pseudónimo de Feuerbach para atacar figuras do parlamento do tempo do Império como José Bonifácio, Joaquim Nabuco, Visconde do Rio Branco, etc, defendendo as ideias filosóficas e morais da Escola do Recife, profundamente inspiradas na filosofia moral de Kant e na lírica do poeta Hölderlin. É um dos grandes militantes da cultura brasileira, da procura de unia

identidade nacional e ao mesmo tempo um combatente contra a escravidão, contra o absolutismo do Império e o poder da Igreja. Autor dos *Estudos de Literatura Contemporânea*, ele foi o verdadeiro precursor dos grandes movimentos culturais de teor artístico e cultural que surgiram no Brasil, a partir da Semana de Arte Moderna de 1922. O inconformismo levou-o a lutas épicas no domínio literário, incluindo a polémica contra Machado de Assis, um dos fundadores da Academia Brasileira de Letras. Ele acreditava que o Brasil tinha uma missão histórica, quase à maneira de um Quinto Império do Pe. António Vieira, apesar do evidente contraste da miséria do povo. Lúcido, optimista e utópico quanto baste, foi um pai amoroso de 19 filhos, o primeiro defensor do luso-tropicalismo e grande mestre do guru de Apipucos, Gilberto Freyre.

Clóvis Beviláqua (1859-1944) amplamente conhecido pelos seus textos sobre o positivismo, Tito Lívio de Castro, do Rio de Janeiro (1864-1890), Graça Aranha, do Maranhão (1868-1931), todos eles formados em Direito no Recife, herdaram também, através da mesma escola, o pensamento filosófico e moral da filosofia alemã. Eram germanistas, inspirados nos ideais morais de Kant, Hegel e Haeckel, ideais de liberdade, de razão crítica. Ronald de Carvalho, o autor da *Pequena História da Literatura Brasileira* (Rio, F. Briguiet & C.ia, 13^ª ed. 1968) diz deles: *Tobias preparou uma geração de homens fortes, no mais belo sentido da palavra. Fortes porque eram sãos, porque longe da intriga das facções políticas e da camaradagem partidária, procuravam a razão das nossas coisas, as bases profundas do carácter nacional e as íntimas raízes da nossa raça, na sua poesia, nos seus costumes e na sua língua. A religião, à política, à literatura, à glótica (linguagem), ao direito, a todas as manifestações do saber, Tobias prestou o concurso da sua inteligência combativa, audaz e eloquente, e, com ele, os seus discípulos e companheiros de polémicas ruidosas e perfeitamente desinteressadas, o que hoje parecerá quase incrível* (p. 322).

A escola de Recife vivia intensamente os ideais da filosofia alemã. Filósofos como Hegel (1770-1831), Feuerbach (1804-1872) e poetas como Hoelderlin (1770-1843), eram génios do século. Os ideais morais do germanismo pernambucano, nascidos e alimentados à sombra da Faculdade de Direito, eram ideais filosóficos de actualidade. A Faculdade de Filosofia de Recife, anexa à Faculdade de Direito, só existiria a partir de

1~5i~ Um dos seus primeiros alunos foi Ariano Suassuna. Nesse mesmo ano nascia em São Paulo a televisão brasileira, graças a Assis Chateaubriand,

Ao mesmo tempo, nasciam no Brasil, no início do século, as primeiras preocupações com a educação. O primeiro grande texto brasileiro sobre questões pedagógicas surgiu no Maranhão em 1907, *As Novas Tendências da Pedagogia*, de Almir Nina, que criticava fortemente os métodos de ensino em uso nas escolas brasileiras, geralmente cópias mal executadas de programas europeus. Outro nome ligado à educação é o grande lutador pela democratização do ensino elementar, Inglês de Sousa, natural de Óbidos, no Pará (1853-1918), mais um retirante do Norte que acabou no Rio de Janeiro (autor de *O Missionário* e *Contos Amazônicos*), co-fundador da Academia Brasileira de Letras em 1897.

A Universidade do Rio de Janeiro foi criada em 1920. Em 1924 é criada no Rio a Associação Brasileira de Educação, que começou a publicar a primeira revista de educação, a *Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos*. É aí que o médico Miguel Couto defende, numa conferência em 2 de Julho de 1927 que *No Brasil só há um problema social: a educação do povo*. Notem que a primeira grande chicotada psicológica oferecida ao grande público no âmbito da cultura brasileira data de 1922, a Semana de Arte Moderna de São Paulo (Graça Aranha é da escola de Recife, Manuel Bandeira é pernambucano de Recife 1886-1968; como Joaquim Nabuco, Gilberto Freire, Josué de Castro, Barbosa Lima Sobrinho, Ariano Suassuna, João Cabral de Mello Neto, e por aí adiante). Praticamente, na década de 20, apenas existe uma universidade no Brasil.

Borba Filho, o pedagogo Paulo Freire, Luís Mendonça e o escritor Ariano Suassuna, apoiados pelo Miguel Arraes. A criatividade cultural e intelectual brasileira vai passar a rodar à volta destes dois póios, que vão resistir a todas as revoluções, a todas as ditaduras. A finalidade deste movimento era o de tomar consciência da identidade brasileira através das manifestações artísticas e intelectuais. (Desde 1946 o Teatro do Estudante de Pernambuco, onde Ariano se estreou com a peça *Cantam as Harpas de Sião*, fazia o mesmo trabalho; quando em 1949 Albert Camus visitou o Brasil, foi o então estudante da Fac. de Direito Borba Filho quem fez o discurso de recepção no TEP, em 21 de Julho, apresentando os seus colegas do grupo teatral, onde estava

Ariano). O TEP foi criado com a finalidade de angariar fundos para a Campanha do Educandário Pobre e para ajudar o estudante carente. O mote era “educar para libertar”. Um total de 30.405 alunos de 414 escolas foram objecto de intervenção do MCP através de diversos programas educativos.

Os intelectuais do MCP pretendiam ser a consciência erudita da alienação do povo e os dinamizadores de um profundo movimento de libertação. O Movimento de Cultura Popular do Recife exprimia claramente a sua opção: “educar para a liberdade, através da elevação do nível cultural do povo”, O MCP realizou diversos festivais de Cinema e de Cultura popular promovendo as festas populares e confiando a Paulo Freire a organização institucionalizada de um programa de alfabetização de adultos. Os fundos para a primeira experiência em Angicos vieram da Agência Americana para o Desenvolvimento Internacional e, foram obtidos por intermediário do perfeito Germano Coelho. Em 1963,0 MCP realizava o Encontro de Alfabetização e Cultura Popular, que estabelecia como meta “a elevação do nível cultural e o desenvolvimento da consciência crítica do povo”. As preocupações do Movimento estavam centralizadas no processo de conscientização e politização do povo brasileiro: “o trabalho de Cultura Popular é o trabalho de todos que desejam a desalienação da cultura e conseqüentemente a emancipação nacional”. É neste evento artístico e cultural, de cunho popular, que se alicerçava toda a dinâmica do Brasil dos anos ‘60, e toda a originalidade da obra de Paulo Freire.

Nestes mesmos anos tinha um homem recém chegado dos Estados Unidos com ideias novas sobre teatro, que dirigiu a sua primeira peça no Teatro de Arena de São Paulo. Era um carioca, filho de um padeiro português da Penha, curiosamente formado em engenharia química que se estreava com *Ratos e Homens* de John Steinbeck. Este escritor americano (1902 — 1968), prémio Nobel de 1962, descreve nas suas peças e contos a dolorosa condição humana e social dos operários agrícolas nas grandes plantações da Califórnia. O nosso carioca chamava-se Augusto Boal; introduzia no Brasil uma nova dramaturgia, um teatro da descoberta de si, uma crítica teatral. Publicava em 1960 uma peça teatral intitulada *Revolução na América do Sul (1960)*, outra intitulada *Arena contra Zumbi (1961)* e viajava pelo Brasil com o seu *Teatro de Arena de São Paulo*, que depois passou a chamar-se *Teatro do Oprimido*, por terras do Nordeste, pelas Ligas de Camponeses e nas ruas da Lapa, do Catete, Copacabana e Ipanema, no Rio de Janeiro. Nara Leão cantava as músicas de Zé Kéti

(Podem-me me prender, podem-me bater, podem mesmo deixar-me sem comer que eu não mudo de opinião. Daqui do morro eu não saio não. Se não tem água eu furo um poço, se não tem carne eu compro um osso e ponho na sopa e deixo andar. (..) Se eu morrer amanhã, estou pertinho do céu)(1964) e as peças terminavam quase sempre pela frase:

Derramemos nosso sangue pela liberdade! Derramemos nosso sangue pela nossa terra! Derramemos nosso sangue, derramemos! O *Teatro do Oprimido* foi expulso também do Brasil e Augusto Boal foi clandestino para Cuba e depois para o Peru onde participou num programa de alfabetização através do teatro, que se chamava *Dramaturgia Simultânea*. Consistia em criar uma situação teatral que motivasse os espectadores a intervir, solicitando aos actores uma solução que tinham que improvisar. Era um teatro educativo a partir de cenas geradoras. (O grande animador do Teatro de Arena e de todos os teatros estudantis do Brasil foi Paschoal Carlos Magno; ele criou um prémio anual para a melhor peça de teatro, com o nome de seu pai Nicolau Carlos Magno. Em 1948 a peça premiada foi *Uma Mulher Vestida de Sol*, de A. Suassuna).

O *Teatro do Oprimido* de Boal é um teatro de observadores activos: *apresenta dois princípios fundamentais: ajudar o espectador a se transformar em protagonista da acção dramática, para que possa, posteriormente, extrapolar para sua vida real as ações que ele repetiu na prática teatral*. E portanto num teatro de tomada de consciência, de crítica e de libertação. E um teatro dialógico plateia-palco: *o palco pode transformar a plateia, mas a plateia também pode transformar tudo, pode tentar tudo*. (A Boal, *O Arco-Íris do Desejo*, Rio, Civilização Brasileira., 2002, pp.53-55). O *teatro do Oprimido* é em suma um teatro pedagógico e um teatro de libertação. (Curioso: o último livro de Boal, editado pela primeira vez em 1992, é dedicado a Lula, Paulo Freire e ao Partido dos Trabalhadores do Brasil. Paulo Freire tinha deixado o cargo de Secretário Municipal de Educação do Município de São Paulo, que ocupou apenas 2 anos (89-91) durante o governo da prefeita Luiza Erundina de Sousa).

Também a peça *Um Beijo no Asfalto* de Nelson Rodrigues, foi montada como teatro de rua no Rio de Janeiro.

(Curiosamente em 1992, Boal regressa ao Brasil e mete-se na política: é eleito vereador na Câmara do Rio de Janeiro e serve-se do Teatro do Oprimido,

ressuscitado, para elaborar com o povo assistente/participante as leis municipais. Consegue aprovar 13... mas não é reeleito em 1996. Na Lapa, ali mesmo a meio caminho entre a sala Cecília Meireles e os Arcos, o edifício do seu Teatro do Oprimido, está em demolição; parece que vão guardar apenas a fachada... tombada!)

Permitam-me uma pequena acrobacia, uma coisa assim de faz-de-conta: vou lembrar-vos o nome de um grande nordestino, enalhado no modernismo de São Paulo, Manuel Bandeira, sempre de malas prontas para arrancar a caminho de Passárgada. Em 1958 ele escrevia um poema que dizia, no seu estilo poético inconfundível, até que ponto ele estava farto do lirismo: *Estou farto do lirismo comedido, do lirismo bem-comportado., do lirismo funcionário público,.., do lirismo namorador... Quero antes o lirismo dos loucos.. - —Não quero mais saber do lirismo que não é libertação.*

*De onde me veio esse tremor de ninho
A alvorecer na morta madrugada?
Era todo o meu ser... Não era nada,
Senão na pele a sombra de um carinho*

*Ah, bem velho carinho! Um desalinho
De dedos tontos no painel da escada...
Batia a minha cor multiplicada,
Era o sangue de Deus mudado em vinho!*

*Bandeiras tatalavam no alto mastro
Do meu desejo. No fervor da espera
Clareou a distância osúbito alabastro.*

*E na memória, em nova primavera,
Revivesceu, candente como um astro,
A flor do sonho, o sonho da quimera.*

(Prosa e Poesia, Rio, Aguilar, 1958)

É no final dos anos 50 que se cria uma *intelligentzia* brasileira, um movimento colectivo com um papel claramente pedagógico que visa a conscientização e organização das massas. A esse movimento chama-se **LIBERTAÇÃO**. É esse o mote que vai orientar o grande movimento intelectual brasileiro dos anos '60. São intelectuais solidários com o "povão", o trabalhador, o operário, o camponês, reconhecido como vítima do expansionismo desenfreado de um capitalismo selvagem. O inimigo é o imperialismo norte-americano, inimigo do povo, carrasco da cultura brasileira. Foi

durante os governos dos três jotas (Juscelino, Jânio e Jango) que a criatividade cultural brasileira disparou; foi um espectáculo estonteante de mentes em delírio, não só de intelectuais e investigadores académicos, como Gilberto Freire e Josué de Castro, mas sobretudo de criatividade artística.

Cresce a editora Civilização Brasileira no final dos anos '50, e surge o cinema brasileiro, aplaudido sobretudo pelos europeus.

Nelson Pereira dos Santos iniciou o grande ciclo do cinema brasileiro com *Rio 40 Graus* e entre 1960 e 1964 o Brasil produz em média 30 filmes por ano. Dentre eles: *Cidade Ameaçada* de Roberto Farias em 1960, *Barravento* de Gláuber Rocha em 1961; *Assalto ao trem pagador* de Roberto Farias, *Os Cafagestes* de Ruy Guerra, *Sol Forte sobre a Lama* de Alex Viany em 1962; *Selva Trágica* de Roberto Farias, *Deus e o Diabo na Terra do Sol*, de Gláuber Rocha, *Vidas Secas* de Nelson Pereira Rodrigues, *Ganga Bruta* de Cacá Diégues e *o Pagador de Promessas* de Alselmo Duarte, palma de ouro do festival de Cannes, todos em 63.

Para completar a euforia o Brasil foi bicampeão mundial de Futebol em 1962, no Chile e em 1963 Vinicius de Moraes e Tom Jobim criavam *Garota de Ipanema*; em 1964 começava na TV o programa do irreverente e debochado Chacrinha. Nesse mesmo ano o presidente De Gaulle visitava o Brasil depois da revolução dos militares e afirmava: *este país não é um país a sério*; os brasileiros aplaudiram-no. Dois anos depois iria gritar no Canadá *Viva o Québec Libre!* Os canadenses mandaram-no embora!

Só mais um “rappel”, para a viagem que estamos a fazer aqui: De tudo quanto escreveu Paulo Freire, os textos verdadeiramente criativos e originais são na realidade três, por ordem cronológica: 1964: *Educação como Prática da Liberdade* (publicado no Chile em 1968). 1965/66 *Pedagogia do Oprimido* (publicado também no Chile em 1969). *Extensão ou Comunicação*, (publicado no Chile em 1969).

(A primeira transmissão em directo de um jogo de futebol foi na Copa do Mundo do México, em 1970; até então era a rádio o único veículo de transmissão em directo do futebol)

Em 1955 tinham nascido as Ligas Camponesas, dirigidas por Francisco Julião. Eram associações de camponeses para a defesa dos seus interesses. Os principais

interesses eram: a luta contra a expulsão da terra, a luta contra o aumento dos preços dos arrendamentos e contra a prática do “cambão”. O “cambão” era uma prática que consistia em dar ao dono das terras um dia de trabalho gratuito por semana. A medida que estas Ligas se espalham pelo país, especialmente pelo Nordeste, denunciam as injustiças sociais e criam um movimento que é ao mesmo tempo de sindicalização e de educação de base, a Contag, à qual aderem milhões de camponeses. Em 1961 realiza-se em Belo Horizonte o 10 Congresso Nacional dos Trabalhadores Agrícolas, com uma presença comunista que não consegue impor os seus ideais. As palavras de ordem das conclusões desse congresso são de *Libertação, Conscientização, Alfabetização*.

Em 1960 o Brasil tem 65 milhões de habitantes e aproximadamente metade são analfabetos. Nas eleições que levaram Jânio Quadros à presidência votaram 11,7 milhões de cidadãos. (em 1950 o Brasil tinha 51,9 milhões de habitantes, 53,9% de homens analfabetos e 60,5% de mulheres; em 1940 o Brasil tinha 41,1 milhões de habitantes). (Fonte: Bons Fausto, *H do Brasil*, 5. Paulo, Edusp, 2000)

Durante esse tempo, o do MCP, Paulo Freire é professor na Universidade de Recife e em seguida Director da Divisão de Cultura e Recreação do Departamento de Documentação e Cultura da Prefeitura Municipal de Recife.

O ano de 1961 é um ano horrível para o Brasil: Jânio Quadros demite-se após 7 meses de governo; os militares tentam impedir que João Goulart tome posse, mas o seu cunhado Itnel Brizola, do Rio Grande do Sul, impede o golpe. Tancredo Neves é primeiro ministro, mas demite-se no ano seguinte. Em 1963, no Recife, milhares de camponeses manifestam-se em favor da reforma Agrária; Goulart reprime a manifestação com o apoio dos militares. Quase um milhão de operários entram em greve. Em 1964 Goulart anuncia reformas profundas na vida social e política brasileira. A 31 de Março dá-se o golpe militar que instala a ditadura.

Nesse mesmo ano um democrata-cristão, Eduardo Frei é eleito presidente do Chile.

Nestes anos '60 a intelectualidade católica brasileira é dominada por cinco personagens principais: Alceu Amoroso Lima (Tristão de Ataíde), Jackson de Figueiredo e Gustavo Corção, e os grandes arautos do catolicismo progressista, D. Helder Câmara e o dominicano francês Jean Cardonnel. Paralelamente crescia uma editora que viria a ser no final da década a mais importante do Brasil, a editora Vozes, dirigida por Frei Ludovico Gomes de Castro (e depois por Rose Marie Muraro).

Paulo Freire escreveu o seu texto da *Pedagogia do Oprimido* já no exílio, dando ao seu livro uma formulação teórica erudita de acordo com a linguagem dos intelectuais da época. O texto circulou primeiro clandestinamente, policopiado, até ser publicado em 1969, no Chile. A experiência de Angicos é um resultado das opções culturais do MCP e não tem outra filosofia subjacente que não seja aquele movimento. Trata-se de uma criação essencialmente brasileira dentro do movimento intelectual que nasceu e cresceu no Brasil. Paulo Freire não tinha, na época, conhecimento dos textos que lhe davam acesso à linguagem que é, no seu conjunto, a linguagem dos marxólogos e dos católicos progressistas da época, a linguagem específica das disciplinas de sociologia. A Sociologia entrou no Brasil como disciplina universitária em 1960, na PUC do Rio, pela mão do P.e Fernando Bastos de Ávila, que fundou a escola de Sociologia e Política, dentro do Instituto de Estudos Políticos e Sociais da PUC do Rio de Janeiro, e a revista SPES (Síntese Política, Económica e Social). No Chile, ele teve acesso a esses textos, que na altura ainda não estavam traduzidos nem eram distribuídos no Brasil.

Mas as ideias de base de Paulo Freire, são na realidade as ideias elaboradas no Brasil, reinantes nos movimentos sociais e culturais do seu tempo, expressas em termos semelhantes no *Teatro do Oprimido* de Boal. A formulação dessas ideias vai pedir emprestada uma linguagem, formalizada nos primeiros 5 anos de exílio. Mas todo o esquema do seu pensamento situa-se dentro do movimento cultural e poético brasileiro. Por isso, dois grandes poetas lhe prestam homenagem já em 1964 e 1965: Thiago de Melo, com o poema *Canção para os fonemas da alegria*, (está no livro *Educação como Prática da Liberdade*) e Vinicius de Moraes, com *O Operário em construção*.

Em 1966, por ocasião da Décima Assembleia do Conselho Episcopal da América latina (CELAM) em Mar dei Plata, Argentina, D. Helder Câmara, já Arcebispo de Olinda e Recife, ousava dizer o seguinte, falando de “Alienação”: *Se Marx tivesse visto em volta de si uma Igreja encarnada, continuadora da encarnação do Cristo; se tivesse convivido com cristãos que amassem, com atos e de verdade, os homens como expressão, por excelência, do amor a Deus; se tivesse vivido em dias do Vaticano II que assumiu o que de melhor diz e ensina a teologia das realidades terrestres, não teria apresentado a religião como ópio para o povo e a Igreja como alienada e alienante. (..) A meta a atingir é a de um*

ser livre e consciente, numa progressiva libertação de mil servidões, para que possa crescer sua liberdade fundamental: ser livre, até libertar-se de si mesmo e poder doar-se aos demais. (SPES, nr. 32, p. 87-88)

Longe do Brasil, no norte do continente, um pastor negro da igreja Baptista do Alabama, também ele formado em filosofia (Harvard) lançava um apelo rouco à liberdade: *I have a dream!* Era a mesma liberdade que se procurava no sul do continente: *sons of si aves and little sons of slavery...* jamais alguém conseguiu classificar Martin Luther King numa filosofia na moda, num partido político ou ideológico. *One day we will be free!* Mataram-no (1968). Era da mesma geração e da mesma fibra, um lutador, 8 anos mais novo que P. Freire. Ele morreu como morrem os profetas. Quando morre uma criança, enterra-se num canteiro de rosas; quando morre uma mulher, enterra-se entre as raízes de uma romãzeira; quando morre um poeta, enterra-se num campo de trigo; quando morre um malandro, enterra-se num terreiro de samba; quando morre um profeta, ele deixa em herança a utopia: então rouba-se-lhe a alma e arremessa-se o corpo às estrelas.

Mas os profetas nunca agem sozinhos. Se não fossem os punhos de Jack Jackson e de Muhamed Ali, as palavras de Malcolm X e de M L King não teriam impacto!

Os anos que se passaram entre a experiência de Angicos, que foi numa continuidade das experiências feitas pelo grupo do Teatro, Estudante de Pernambuco, e a redacção definitiva do texto da *Pedagogia do Oprimido*, foram verdadeiramente fabulosos no Brasil. Os movimentos de cultura popular criaram uma verdadeira euforia de criatividade. Um dos grandes momentos dessa criatividade foram os célebres festivais da TV Excelsior e da TV Record, que começaram em 1965, todos eles organizados por Solano Ribeiro, um homem que vinha do teatro, tendo sido actor em *Morte e Vida Severina* de João Cabral de Melo Neto e trabalhado com Augusto Boal no Teatro de Arena, onde contracenou com Viana Filho, um dos criadores do Centro de Cultura Popular do Rio de Janeiro e com Lima Duarte. Tudo tinha começado nos anos 5 8-59 com a Bossa Nova de João Gilberto, Carlos Lyra, Nata Leão, Tom Jobim, Vinícius de Moraes, destronando o Rock e dando à música uma identidade brasileira. A essa identidade, os criadores chamavam *libertação*. Foram os estudantes da Faculdade de Direito da Universidade Mackenzie de São Paulo que organizaram o primeiro

festival brasileiro de Bossa Nova, intitulado o Festival da Balança e assim resumido: *Música, poesia, política, sexo, bebidas, alguma droga, anarquia e liberdade*. Vinicius de Moraes chegou a desabafar: *São Paulo é o túmulo do Samba*. Enganava-se. De São Paulo a Bossa Nova passou para o Rio, pata o templo do Beco das Garrafas em Copacabana (R. Prado Júnior — Princesa Isabel) — o Bottles e o Little Club- onde se encontravam Vinicius, Elis Regina, Baden Powell, Nata Leão. (Como chamaram “*libertação*” à criação do *Bauru*, o sandwiche verdadeiramente brasileiro, destinado a destronar o *hamburger*: era feito de pão com carne, três tipos de queijo derretido e salada. Foi inventado por um estudante da Fac. de Direito de São Paulo, Casemiro Pinto Neto, que era natural de... I3auru).

Depois aconteceu a criação de um dos mais belos espectáculos de Augusto Boal, *Arena Canta Bahia*, com Gilberto Gil, Gal Costa, Caetano Veloso e a irmãzinha Maria Bethânia. Mas tudo acabaria com a prisão de Boal em 1964. Bethânia tinha... 18 anos.

Novembro-Dezembro de 1960: primeiro festival da MPB da TV Record. O *Pescador* de Newton Mendonça.

Abril de 1965: primeiro festival nacional da Música Popular Brasileira, da TV Excelsior, realizado e gravado ao vivo em Guarujá, São Paulo, Petrópolis e fmal no Rio de Janeiro. Ganhou a música *Arrastão*, de Edu Lobo e Vinicius de Moraes, interpretada por Elis Regina. Segundo lugar para a *Valsa do Amor que não Vem* de Baden Powell e Vinicius de Moraes.

Junho de 1966: segundo festival nacional da Música Popular Brasileira. Ganhou a canção *Porta Estandarte* de Geraldo Vandré. *Cidade Vazia* de Baden Powell, cantada por Milton Nascimento ficou em **40** e *Boa Palavra* de Caetano Veloso ficou em 5°

Setembro - Outubro de 1966: segundo festival da Música Popular Brasileira da TV Record. Talvez o mais sensacional de todos. Eu estava lá... *Meninos, eu vi!* Os vencedores foram *A Banda* de Chico Buarque, interpretada por Chico e Nara leão e *Disparada* de Geraldo Vandré, interpretada por Jair Rodrigues. *A Canção para Maria* de Paulinho da Viola, interpretada por Jair Rodrigues ficou em 30 e *Ensaio Geral* de Gilberto Gil, por Elis Regina em 5°.

Ainda em Outubro de 1966 houve o primeiro Festival Internacional da Canção da TV Tupi, seguido do segundo em Setembro de 1967, onde se ouviu *Apareceu a*

Margarida de Gutemberg Guarabira, *Travessia* de Milton Nascimento, *Carolina* de Chico Buarque e as moças do quarteto em *Cy* (Cynara, Cybele...), *Fuga e Antifuga* de Vinicius de Moraes e *São os do Norte que Vêm* de Ariano Suassuna.

Outubro de 1967: terceiro festival da Música Popular Brasileira da TV Record. Venceu *Ponteio* de Edu Lobo, seguida de *Domingo no Parque* de Gilberto Gil, *Roda Viva* de Chico Buarque, *Alegria Alegria* de Caetano Veloso, *Maria Carnaval* e *Cinzas* de Luiz Carlos Paraná, com Roberto Carlos.

Entretanto fez-se a primeira Bienal do Samba da TV Record, onde apareceram *Lapinha* de Baden Powell, *Bom Tempo* de Chico Buarque... Ainda houve uma segunda bienal, três anos depois.

Em Setembro de 1968, terceiro Festival Internacional da Canção. E olhem só quem canta o quê: *Sábiá* de Tom Jobim e Chico Buarque com o Quarteto em C'y, *Para não dizer que não falei das Flores*, de Geraldo Vandré. Gilberto Gil e Caetano Veloso causam escândalos.

Depois, em 15 de Dezembro de 1968 veio o AI-5 e poucos ficaram; Caetano e Gil foram presas, raparam-lhe o cabelo e exilaram-nos para Inglaterra. Vandré e Chico Buarque saíram do país, assim como Edu Lobo. A alma dos festivais, Solano Ribeiro, exilou-se em França. Os que ficaram calaram-se, ou quase; os festivais continuaram sem eles. Quarto festival internacional da Canção em Setembro de 1969, quinto em 1970, sexto em 1971, sétimo em 1972. Praticamente nenhuma das canções premiadas ficaram para a história. Festival da TV Tupi em 1979, Festival dos Festivais da TV Globo em 1985: a emoção não passou. No festival de 2000 da TV Globo ainda não se encontrou a emoção da geração de '60.

Com os primeiros festivais, a geração de '60 tinha definitivamente imposto uma nova maneira de ver e de interpretar o mundo. E o povo brasileiro aderiu a esta maneira de se identificar, uma nova forma de liberdade, em tempos difíceis de ditadura militar, mesmo se o grande ídolo dos brasileiros continuasse, em termos individuais a ser, durante mais de 20 anos, Roberto Carlos. Em França preparava-se a primavera quente de Maio de '68, enquanto Caetano Veloso cantava *E proibido proibir*, um manifesto passional, lúcido, poético, determinado, corajoso e coerente, que lhe proporcionou em muitos palcos rejeição e mesmo agressões.

Era assim que o Brasil compunha uma identidade própria, neste momento especial, à volta de uma geração de jovens que tinha sonhos de liberdade e queria dar uma resposta ao que se passava de melhor num mundo que também nesses anos exibía sucessos duradouros: *West Side Story* de Robert Wise(1961), *La Dolce Vita* de Fellini, *Jules et Jim* de François Truffaut, *Un Homme et une Femme* de Claude Lelouch, *Hiroshima mon Amour* de Alain Resnais.

O método de Paulo Freire para a alfabetização de adultos não tem um currículo de sucessos incontestáveis nem ocupa um lugar à parte na panóplia de projectos educacionais recorrentes. Tem a sua originalidade na filosofia que o sustenta, na emotividade que o envolve, na serena utopia que o toma atractivo. Quando se lançaram as primeiras palavras geradoras nas lezírias do rio Açu, o Brasil tinha 48% de analfabetos, numa população de cerca de 65 milhões de habitantes. Em 1980 os analfabetos eram 35%; em 1987 eram 26%. Hoje, decorridas quatro décadas depois de Angicos, o país tem 22% de analfabetos numa população de cerca de 175 milhões de habitantes. Tendo quase triplicado o número de habitantes, a população analfabeta praticamente não aumentou em números absolutos. Nenhum país do mundo realizou uma tal proeza. Isto, graças à multiplicação das instituições públicas e privadas que levaram até aos confins do espaço habitado mais longínquo, métodos de ensino substancialmente inspirados na filosofia, na emotividade e na utopia de Paulo Freire.

O problema do analfabetismo adulto continua a ser hoje, nos países em vias de desenvolvimento, um problema bem definido que é urgente resolver porque é também um problema de sobrevivência. Em países que se classificam de desenvolvidos, o problema passou a ser uma vergonha escondida. Números recentes apontavam Portugal como tendo cerca de 900.000 analfabetos primários adultos, incapazes de escrever o seu nome e de interpretar uma mensagem escrita, enquanto outros números mais alarmantes, em proveniência do relatório das Nações Unidas para o Desenvolvimento (Julho de 2002) indicavam que Portugal, no 280 lugar do ranking mundial dos países desenvolvidos, teria 50% de analfabetos funcionais, ou seja, mais de metade da sua população não se serve da palavra escrita como meio de acesso ao conhecimento e ao exercício da plena cidadania.

Em países mais desenvolvidos, o espectáculo não parece muito mais agradável.

O filósofo-ministro da Educação Nacional da França, Luc Ferry, numa Carta Aberta aos professores do país (notícia do jornal Público de 19 de Abril 2003) denuncia o “iletrismo” de 15 a 30% dos alunos que entram para o 7º ano, e os 158.000 alunos que saíram em 2002 do ensino secundário sem qualquer qualificação escolar. O nível do conhecimento da língua francesa em França é hoje inferior a 1920, quando o ambiente escolar se degrada ao ponto de ter havido, em 2002, 81.000 incidentes graves de violência nas escolas francesas. Nem sempre a culpa é da própria escola; há a decomposição familiar, os ghettos sociais, etc. ..mas tudo isso indica que é necessária uma nova escola para as novas realidades sociais do milénio bebé.

A proposta poético-utópica de Paulo Freire para a alfabetização de adultos não é nenhuma banha da cobra para curar todos os males do corpo e da mente, do analfabetismo e do rosário de alienações que afectam os espaços das cidades e dos sertões. Como uma mensagem profética ela serve de referência para uma intervenção cidadã nos tempos da esperança e dos desejos inadiáveis. Ela é um apelo à criatividade, ao poder de invenção, ao diálogo e à solidariedade, num mundo onde as diferenças continuam ainda a impor-se como barreiras, como obstáculos à vivência de uma plena cidadania, que se resume muito simplesmente no direito de todo indivíduo em participar do poder de criar e de beneficiar dos bens comuns a todos os cidadãos. O poder libertário dos anos ‘60 deu o mote e a rima: *é proibido proibir*. O sonho do profeta é que ninguém mais fique de fora. Os decretos políticos expulsaram os poetas e os cantadores, baniram a utopia. Cada qual rumou para destinos imprevistos. *Há ainda uma voz que chama às vezes de madrugada, e a gente acorda assim sem jeito, sem saber se foi verdade...*

Em Paulo Freire, a emoção conduz a música, a palavra e a acção. Educar, para ele, é viver uma aventura intuitiva, guiada pela paixão: uma utopia, produto da fonte mais límpida e insuspeita do imaginário, anterior a toda a forma de lógica racional. A acção pedagógica de Paulo Freire, não paga tributo a nenhuma filosofia, a nenhuma ideologia: ela é o fruto de uma energia criadora prodigiosa, aquela mesma que guiou a criatividade brasileira dos anos 50 e que culminou nos anos 60. Uma energia estética, uma utopia em estado puro: no maior dos desastres, um hino à liberdade. Ele é um profeta, e como todos os profetas, não foi herói na sua terra. Os profetas

simplesmente não são heróis; não vencem guerras nem exploram continentes. A caminho das estrelas, os urubus consomem o que a morte apenas consegue resfriar.

No mundo dos vivos, a fome e o desejo continuam a bater o ritmo do samba de todas as ruas da cidade, de todos os becos, de todos os morros. Pela cidade vagueiam Orfeus e Eurídice, Arlequins e Colombinas, a todas as horas de todos os dias, de todas as paixões. E vagueiam cabrochas e malandros, vidas e mortes severmas. Esta é a realidade, dita em maré alta de noite de lua cheia.

Malandro esfaqueado, agonizando, gemendo e praguejando contra o cheiro a mijo que ferve no granito quente da calçada. Esvai-se em sangue no asfalto, desprezando a piedade e o socorro que não chega, e no fim do derradeiro sopro de ar, cuspiendo sangue e saliva, berra um Viva ao Brasil!

Alguns dados recentes sobre o Brasil:

O Globo, 21 de Novembro 2002

Ano de 2001:

	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total
Alunos:	502.960	357.015	79.250	2.091.529	3.030.754
Instituições	67	63	53	1.208	1.391
Cursos:	2.115	1.987	299	7.754	12.155

Crescimento de 2.000 para 2.001: 13%

Porém, em 5 estados, o número de alunos das Universidades federais diminuiu em média de 2,7% (No estado da Paraíba a diminuição foi de 10,5%).

Nos últimos 8 anos o aumento de alunos no ensino superior foi de 82%

O ensino privado cresceu em 2001 em 16%

57% dos alunos do ensino público estudam em cursos nocturnos; no ensino particular a percentagem é de 67%

No estado de Pernambuco: (*Diário de Pernambuco*, 21 de Novembro de 2002)
Nos últimos 2 anos o ensino particular cresceu de 56,52%. Em 2002 existem 36 centros de ensino superior privado registados no Estado

	Federais	Estaduais	Municipais	Particulares	Total
Instituições	2	1	14	36	53
Alunos	25.658	17.304	15.224	39.481	97.677
Cursos	79	28	41	129	277

Outros números (Fonte IBGE, publicados na revista *Exame* Abril 2002)

Em 1985 existiam no Brasil 859 instituições de ensino superior; em 2.000 1180; em 2001 1391, sendo 183 públicas e 1.208 privadas (87%).

O investimento total no Brasil em educação em 2002 foi de 90 bilhões de reais, 3 bilhões de euros, 9% do PIB

Actualmente, no Brasil, um total de 56 milhões de pessoas frequentam uma instituição de ensino; 97% das crianças de 7 a 14 anos têm acesso à escola.

Em 1995, terminaram o ensino médio 900.000 alunos; em 2.000 terminaram 2 milhões.

Um texto como pretexto...

Rui Trindade*

Acabei de ler o texto: «Paulo Freire, profeta da utopia» da autoria de Abreu Freire. Um texto que mapeia um mundo, de forma a constituir-se, por essa via, como um contributo para a definição de um itinerário. O itinerário através do qual se pretende revelar Paulo Freire e a mensagem de que este é portador, enquanto “*referência para uma intervenção cidadã nos tempos da esperança e dos desejos inadiáveis*”.

Aceitando o convite para enfrentar esse itinerário, acabei por fazer, como qualquer outro leitor o faz, a minha própria viagem à boleia desse texto. Uma viagem que é marcada por dois momentos fortes que o artigo em mim suscitou e por um desafio que, afinal, não é mais do que um pretexto para me debruçar sobre a dialogicidade como dimensão central e incontornável da reflexão e da acção de Paulo Freire.

“A acção pedagógica de Paulo Freire não paga tributo a nenhuma filosofia, a nenhuma ideologia: ela é o fruto de uma energia criadora prodigiosa, aquela mesma que guiou a criatividade brasileira dos anos 50 e que culminou nos anos 60”, afirma Abreu Freire, para nos mostrar como Paulo Freire não só exprime o seu tempo, como, igualmente, assume a co-autoria do mesmo, de forma empenhada e comprometida. Não estamos, assim, perante um ser providencial, mas somente perante um homem que soube interpretar de forma crítica e criativa o legado que outros foram construindo, assumindo, de forma consequente, as responsabilidades que lhe cabiam no mundo e nas sociedades em que viveu. Um homem que, por isso, pode transmitir o seu próprio património de experiências, de saberes singulares e irrecusáveis para todos os que, como ele, não suportam viver num mundo em que se afirmam as

* Doutorado em Ciências da Educação pela Faculdade de Psicologia e Ciências da Educação – Universidade do Porto (FPCE-UP). É Professor Auxiliar da FPCE-UP e investigador do CIIE – Centro de Investigação e Intervenção Educativas da FPCE-UP

diferenças para, sobretudo, se legitimarem e impor as desigualdades. Paulo Freire é único, mas não é o único, aprende-se através da leitura deste texto. D. Helder da Câmara, Manuel Bandeira, Josué de Castro e, entre outros, Francisco Julião também pertencem a esse núcleo de gente para os quais a recusa da inevitabilidade da opressão é tanto uma questão de ética como uma questão de rigor.

O segundo momento forte do texto diz respeito ao peso que o autor atribui à influência exercida pelo “*movimento artístico e cultural, de cunho popular*” sobre a originalidade e a pujança da obra de Paulo Freire. Um movimento que conta com a presença activa de Freire, conferindo uma dimensão inusitada, nem sempre suficientemente valorizada, aos projectos de intervenção política, social e cultural que o pedagogo brasileiro dinamizou através das campanhas de alfabetização a que deu corpo e rosto. Mais do que descodificar os textos, o que importava era contribuir para que os oprimidos pudessem transitar do papel de espectadores resignados para o de protagonistas da acção dramática. O que distingue, então, o trabalho que se produz em torno das palavras - geradoras das provocações que Augusto Boal protagoniza através do Teatro do Oprimido ? Muito menos do que aparentam os diferentes instrumentos de mediação utilizados quer numa quer noutra situação.

É a partir daqui que não posso deixar de me sentir desafiado para discutir o combate que Paulo Freire protagonizou contra o iletrismo, através da sua proposta concreta de alfabetização de adultos que Abreu Freire, no texto em análise, eleva à condição de movimento inspirador de outros movimentos alfabetizadores que encontraram “*na filosofia, na emotividade e na utopia de Paulo Freire*” o patrocínio necessário para se abalançarem a produzir uma obra, apesar de tudo, bem sucedida. É sobre essa filosofia que importa reflectir num mundo, de tal forma propenso à mercantilização das obras e das relações, que alguns chegaram a atrever-se a apregoar, até, o fim da História.

Para que é necessário que aprendamos a escrever e a ler ? Esta é a questão que importa enfrentar. Uma questão para a qual não há, apenas, uma resposta e muito menos uma resposta não comprometida. Uma resposta que, para Paulo Freire, deverá expressar a recusa da frieza dos tecnicistas ou das ilusões dos reformistas, tal como o próprio o afirma nessa obra de referência que se dá pelo título de «Extensão ou

comunicação?» (Freire, 1977). Não são, assim, as palavras – geradoras que importa valorizar¹, mas o conjunto de intenções políticas e culturais que conduziram Freire à utilização desse dispositivo. Essas intenções que permitem entender Paulo Freire como um dos arautos de uma pedagogia da comunicação, condição do “*aprofundamento da tomada de consciência que se faz através da conscientização*” (Freire, 1977: 77). E condição necessária porque tal tomada de consciência se faz através de um confronto com o mundo e com a realidade concreta, não podendo ser objecto nem de um esforço de carácter intelectualista nem tão pouco de um esforço meramente individual (Freire, 1977). Aprende-se a ler, lendo o mundo e travando relações com os outros no decurso desse processo. Relações incontornáveis e necessárias porque a realidade não é algo de exterior à pessoa humana, constrói-se através da partilha de significados e da vontade de comunicar que essa mesma partilha pressupõe. É de acordo com tais pressupostos que a dimensão da comunicação adquire a centralidade epistemológica que a reflexão de Paulo Freire lhe confere. A educação assume-se, por isso, como uma situação gnoseológica que se constrói em função de todos os contributos daqueles que nela participam (Freire, 1977). Daí que, e tal como é referido por Raymond Morrow e Carlos A. Torres, o diálogo que conduz à construção do saber não possa ser circunscrito, apenas, à sua função de instrumento pedagógico (Morrow & Torres, 1998). O diálogo que Freire preconiza é, igualmente, um “*método de desconstrução dos discursos políticos e pedagógico*” (Morrow & Torres, 1998: 148), no momento em que “*coloca em causa a distinção positivista entre juízo de valor e julgamento empírico*” (Morrow & Torres, 1998: 149).

Pode afirmar-se, então, que o contributo de Paulo Freire para a reflexão sobre o iletrismo só é um contributo pertinente porque este foi capaz de explicitar um

¹ As palavras – geradoras como dispositivo didáctico são, hoje e até, objecto de uma controvérsia teórica que importa não iludir, a partir da oposição que se estabelece entre duas concepções distintas acerca da apropriação da linguagem escrita. Uma primeira perspectiva que entende tal apropriação como uma operação de correspondência fonográfica, no âmbito da qual a linguagem escrita é entendida como um código gráfico de transcrição dos sons da fala e uma segunda perspectiva que faz depender tal apropriação da actividade interdiscursiva dos sujeitos e da utilidade social dessa mesma actividade. Nesta última perspectiva não há propostas artificiais de escrita e leitura. Lê-se e escreve-se em função de situações materiais concretas de produção de escrita e de utilização da leitura. Não se lêem palavras isoladas, mas textos com sentido e significado para aqueles que com eles se defrontam. É interessante notar que esta perspectiva acerca da escrita e da leitura é congruente com a abordagem que Freire produz acerca do acto educativo, embora seja necessário reconhecer que, do ponto de vista da proposta dos dispositivos de alfabetização concretos que Paulo Freire produz, esta se aproxima mais em função da primeira perspectiva enunciada do que propriamente da segunda. Isto é, se há congruência entre o discurso de fundamentação teórico freiriano e as premissas de uma pedagogia que se afirma em função da segunda perspectiva atrás referida, já não se pode afirmar o mesmo quando pensamos a proposta de P. Freire em função do dispositivo técnico-didáctico que o mesmo divulgou.

discurso que tende a julgar a importância da alfabetização como um contributo capaz de permitir aos homens e às mulheres deste mundo alargar as suas possibilidades de comunicação como seres que se afirmam e constroem, de forma intersubjectiva, através do diálogo. Seres que, por via dessa competência, se co-humanizam, recriando o património cultural de que são herdeiros e assumindo-se, a partir desse momento, como seus co-autores de pleno direito, condição esta necessária à afirmação da uma cidadania de carácter democrático. É que *“não é possível compreender o pensamento fora da sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa”* (Freire, 1977: 67), opção que permite a P. Freire afirmar que a *“educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação de significados”* (Freire, 1977: 69). Opção que, afinal, resulta da crença fundadora de toda a praxis freiriana, através da qual se reconhece que quem inaugura a negação dos seres humanos não são aqueles que viram negada a sua humanidade, mas os outros que, ao promoverem tal negação, acabaram por negar-se a si próprios, esses sim, como seres humanos (Freire, 1975). Não é, por isso, a alfabetização que só por si restabelece as possibilidades da reabilitação da humanidade acontecer para todos os homens e mulheres deste mundo. A alfabetização é condição desse acontecimento, não tanto porque permite que esses homens e essas mulheres possam dominar a linguagem escrita, mas porque lhes oferece uma outra oportunidade de intervir no mundo e de ampliar a sua margem de intervenção nesse âmbito, através também da apropriação e da utilização dessa linguagem.

Referências Bibliográficas

FREIRE, Paulo (1975). *Pedagogia do oprimido*. Porto: Afrontamento.

FREIRE, Paulo (1977). *Extensão ou comunicação ?*. S. Paulo: Paz e Terra.

MORROW, Raymond A.; TORRES, Carlos Alberto (1998). Jürgen Habermas, Paulo Freire e a Pedagogia Crítica: Novas orientações para a Educação Comparada. *Educação, Sociedade & Culturas*, 10, 123 – 155.