

AS UTOPIAS NA EDUCAÇÃO: UM DEBATE

(Ensaio sobre o discurso  
de Paulo Freire)

Diana Cunha Mendonça

AS UTOPIAS NA EDUCAÇÃO: UM DEBATE

(Ensaio sobre o discurso  
de Paulo Freire)

Diana Cunha Mendonça

Orientador:

André M. Pompeu Villa-Lobos

Dissertação apresentada ao Instituto  
de Filosofia e Ciências Humanas  
Departamento de Sociologia da Uni-  
versidade Estadual de Campinas, para  
obtenção do título de Mestre em  
Sociologia

Campinas

Estado de São Paulo, Brasil

Setembro de 1981

UNICAMP  
BIBLIOTECA CENTRAL

A

Jackson, Carolina e Joana;  
a Eliane e Roque e  
ao companheiro de esperanças

Paulo Freire

Agradeço,

ao André M. P. Villa-Lobos, orientador e amigo, pela confiança e fraterna paciência;

ao Carlos Rodrigues Brandão, mestre e amigo, por suas lúcidas e pertinentes observações críticas feitas ao texto original;

ã Zahidêe Machado Neto, minha irmã bahiana, pelo aconchego de sua amizade e de sua sala de trabalho;

ã Eugenia e Gay, Icaro, Moira, Yuri e Grika (pais e manos) pela grande e fraterna ajuda e pelo entusiasmo da "torcida";

ã Soninha, colega e amiga, autora da primeira versão datilográfica;

ao Jorge Alan pelo trabalho de editoração e datilografia final do texto.

## ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| INTRODUÇÃO .....   | 01 |
| PARTE I - FUNDAMENTOS TEÓRICOS .....   | 05 |
| 1. Educação e Sociedade .....  | 06 |
| 2. Educação e Democracia .....   | 09 |
| 3. Educação e Ideologia .....  | 12 |
| 4. O Sentido da Utopia .....   | 18 |
| PARTE II - O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA .....   | 22 |
| 1. O Populismo Reformista .....  | 23 |
| 2. O Desafio Histórico: viabilizar a<br>participação popular .....   | 26 |
| PARTE III - AS IDÉIAS DE PAULO FREIRE .....  | 30 |
| 1. A Denúncia e a Anunciação (apresen-<br>tação resumida das principais i-<br>dées-tema desenvolvidas por Paulo<br>Freire) ..... | 31 |
| 2. A Estratégia da Fênix (a contribui-<br>ção política do trabalho de Paulo<br>Freire) .....                                     | 39 |

|  |    |
|--|----|
| 3. A Evolução do Pensamento de Paulo Freire (de uma "ótica situacionista" a uma "ótica de resistência"). | 43 |
| PARTE IV - AS UTOPIAS CONTEMPORÂNEAS DE PAULO FREIRE .....   | 51 |
| 1. A Educação Permanente - de Pierre Furter .....  | 52 |
| 2. A Sociedade Desescolarizada - de Ivan Illich .....  | 57 |
| 3. A Possível Síntese .....  | 62 |
| BIBLIOGRAFIA .....   | 67 |

## INTRODUÇÃO

"A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na "invasão da praxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens".

(Paulo Freire)

Minha geração começou a pensar o Brasil num clima altamente mobilizador, no início dos anos 60, e encontrou um panorama político e ideológico - que explodia a nível do Movimento Estudantil - marcado, de forma ampla, pelo assim chamado "Desenvolvimentismo" (a Era de Kennedy e Juscelino), e de forma mais específica pela contestação humanista-cristã das posições marxistas ortodoxas. A militância estudantil era intensa, tanto a nível juvenil (o movimento secundarista), como a nível da juventude universitária. O país se agitava no debate sobre as reformas de base, na Universidade lutava-se por autonomia e participação.

Foi nesse contexto de intenso apelo à militância que a alternativa da "Educação Popular" nos foi apresentada: primeiramente, quando ainda terminava o curso colegial, sob a forma de um convite para integrar um grupo de jovens que trabalharia em Desenvolvimento Comunitário na periferia de Porto Alegre. Foi uma experiência muito enriquecedora, da qual ficaram sementes para a futura militância política e uma grande atração pela tarefa pedagógica, no seu sentido amplo.

Pouco tempo depois, a chegada de Paulo Freire ao Sul, na sua "maratona" de lançamento do "Método de Alfabetização e Conscientização", foi um evento que marcou profundamente todo o grupo de mais de mil pessoas que, em tempo recorde (48 horas) foi treinado nos fundamentos do Método pelo próprio Paulo e sua equipe.

No ano seguinte (início de 64) já nos engajávamos numa equipe que realizaria para a Prefeitura Municipal um programa de alfabetização de adultos pelo "Método Paulo Freire". Em março veio o golpe militar e baniu do cenário nacional o Método, o autor e todas as experiências em andamento. Foi uma grande frustração.

Vários anos mais tarde, por caminhos traçados pela militância estudantil e pela participação na Juventude Universitária Católica, voltamos a encontrar-nos com a contribuição de Paulo Freire, desta vez sob a forma de uma retomada crítica de suas idéias num projeto de Educação Popular. Desta etapa de trabalho - que para nós se interrompeu em 1972 - ficou a certeza de que o diálogo solidário com os homens e mulheres privados da expressão e da informação, subjugados pelo cinzento cotidiano, é uma tarefa relevante. E que, nesse sentido, foi - e é - imensa a contribuição, em pensamento e ação, de Paulo Freire.

Quando, em 1975, tivemos de definir uma dissertação para o Mestrado em Sociologia, logo nos veio a idéia de retomar, mais uma vez, nossa "Prática Paulo Freire" sob a forma de um

ensaio no qual procuraríamos situá-lo, desta vez como autor, no contexto de sua época, ao lado de outras contribuições re<sub>levantes</sub>.

Afortunadamente, em nosso meio latino-americano, a problemática da Educação foi levantada e tematizada no seio de um debate amplo e significativo, que é aquele rotulado pelo termo "subdesenvolvimento". Não importa a imprecisão teórica do termo; no caso, as proposições surgidas em meio a ele superaram esse limite e chegaram a dizer coisas importantes e dignas de análise, sobre as tarefas que se colocam para a superação da realidade social a que o termo se refere.

Por surgirem num contexto assim é que os temas da "conscientização", da "educação permanente", da "educação liberadora", da "universidade crítica" - que tentaram responder aos desafios das transformações sociais, criando alternativas teóricas para aqueles que desejarem realizá-las utilizando a prática educacional - ganham relevância, superando o debate acadêmico sobre a educação em si mesma.

A importância teórico-prática que atribuímos ao tema e a existência de alguns trabalhos produzidos em função do próprio contexto social, quase todos, nos motivaram a tentar um estudo que: aproximando essas propostas entre si, explicita o que há de comum a todas (na verdade, há de antemão uma suposição nossa de que existe muito de comum entre elas), o que há de original e próprio e quais as implicações teóricas mais importantes que apresentam.

Estamos falando, além do trabalho de Paulo Freire, das contribuições de Pierre Furter e Ivan Illich.

De saída, se coloca a questão de qual a possível unidade entre eles; o porque de reuni-los num único trabalho, que não seja uma mera justaposição. Diríamos que, do conhecimento que tínhamos dos mesmos (e que difere em grau de um para o outro) podíamos distinguir uma série de aspectos que os apro

ximavam nos objetivos a que se propunham, na linha de conduta teórica e em algumas das conclusões a que chegaram. Advertimos que nossa certeza sobre esses elementos de convergência era tentativa. Não poderia ser vista como hipótese já configurada, mas sim como um suposto amplo que ficou do contato com as teses desses autores, alguns como já dissemos, bem mais próximos que os outros. Esse suposto foi o pretexto para nosso trabalho, no decorrer do qual verificáramos o quanto havia de verdade nele.

O ensaio que se segue é de caráter exploratório e tem como núcleo o pensamento de Paulo Freire. Para introduzi-lo, na primeira parte, colocamos alguns pressupostos sobre a Educação numa sociedade de classes, sua função ideológica e o papel histórico que desempenhou na conjuntura em que surgiu a experiência pedagógico-política de Paulo Freire. Na segunda parte, tentamos brevemente a caracterização do contexto populista-reformista, pois somente assim, nos parece, poder-se-ia entender a natureza das preocupações político-sociais do autor. Na terceira parte, chegamos a Paulo Freire propriamente dito, suas idéias, suas principais contribuições, sua trajetória teórico-ideológica. E, finalmente, na quarta parte, que sem dúvida não tem a extensão nem o detalhamento da análise que mereceria (mas a realidade sempre se impõe aos projetos!) registramos nossas impressões críticas sobre as contribuições de Pierre Furter e Ivan Illich e tentamos estabelecer a possível convergência (proximidade teórica) entre os três autores.

Como já dissemos anteriormente, o tempo e outros ingredientes do cotidiano colaboraram para que este breve ensaio seja apenas um borrador para o que pode vir a ser uma análise mais fecunda.

São Paulo, Agosto de 1981.

PARTE I

FUNDAMENTOS TEÓRICOS

## 1. Educação e Sociedade

A Educação não pode ser analisada abstratamente, mas sim como condicionada e condicionante de uma sociedade determinada.

A Educação, em geral, pode ser definida como um processo de integração dos indivíduos às estruturas de uma sociedade, com a finalidade de manter, basicamente, essas estruturas.

"Com um atraso mais ou menos deplorável, imputado à inércia tenaz das instituições anacrônicas, a Escola adapta-se lentamente, em todos os tempos e lugares, ao sistema econômico, social e político que a domina. Que se lastime ou que se aplauda, esta adaptação é um fato, e uma rápida vista de olhos pelos dois mil anos da nossa história prova-lo-á sumariamente". (1)

A prática educacional se dá em todas as sociedades mas não se pode falar da "Educação" a não ser de maneira muito genérica, como uma "função social" (como está referida acima). Em cada formação social e em cada época a prática educacional apresenta características próprias e cumpre funções específicas.

Na Idade Média, os senhores eram "pouco instruídos" (nem sempre sabiam ler) porque ler e escrever não era, absolutamente, indispensável à função social do senhor. Mas a formação como senhores não era desprezada e as artes da caça, da equitação, das armas, eram solidamente cultivadas. Era uma formação que respondia às necessidades individuais e sociais da época. Da mesma forma, as Igrejas tinham as suas escolas onde eram recebidas crianças de várias condições sociais que eram formadas dentro de um objetivo bem claro: preparar homens da Igreja, para servi-la eficazmente.

---

(1) Celestin Freinet, "Para uma Escola do Povo".

Por seu lado, a burguesia vencedora ao assentar suas bases de domínio social, instituiu escolas onde se ensinava a leitura e a escrita, cultura grega e latim, a medicina, ensinamentos que forneciam aos membros da classe uma situação de autoridade perante as velhas classes em decadência.

A escola pública, a instrução generalizada para todo o povo é instituída pelo capitalismo no Século XIX e corresponde a uma necessidade econômica do sistema: a generalização dos conhecimentos para a formação do know-how dos trabalhadores urbanos.

O capitalismo, em relação a modos anteriores de produção, apresenta uma característica que, para a presente discussão, é de muita relevância: o econômico e o político aparecem como instâncias específicas e relativamente autônomas. Os homens, no capitalismo, vivenciam o político (instituições e ideologias) como algo separado da realidade econômica. Esta separação das instâncias está assentada sobre as seguintes características estruturais do sistema:

- a) o homem se encontra na situação de indivíduo, de "cidadão livre", não pertence a uma corporação nem a um senhor (trabalhador livre);
- b) a lei estabelece que todos são iguais diante dela (o ideal burguês de liberdade, igualdade, fraternidade);
- c) o Estado representa o interesse geral, pois está baseado no acordo de todos os indivíduos ("Contrato Social").

Neste quadro ideológico de igualdade social, onde o projeto de uma classe é estendido a todas as demais, o ideal da Educação se implanta coerente com o ideal da Democracia Liberal: todos os homens são iguais a uma educação gratuita e obrigatória garantirá a todos as mesmas oportunidades. Ou seja, a Educação passa a desempenhar várias funções indispensáveis à reprodução e crescimento do sistema, a saber:

- a) assegurar o funcionamento e aperfeiçoar o sistema de produção e as relações de produção vigentes (a organização financeira, o comércio, a distribuição, a publicidade) pela preparação da mão-de-obra, formação de técnicos, cientistas;
- b) assegurar a conservação e a vigência do sistema jurídico-político por meio da formação de trabalhadores não-manuais (empregados, funcionários, docentes, forças armadas);
- c) conservar e difundir os ideais dominantes: tanto através dos conteúdos do ensino em geral como através dos métodos e de estrutura e organização do sistema educacional.

Assim, pois, pretender discutir a Educação, como campo de atividade, supõe primeiramente um conhecimento amplo e lúcido do contexto social histórico onde essa educação, como prática social, se desenvolve e é condicionada. Com isto não se quer dizer que não se possa conceber um Projeto de Educação, que inclua aquilo que se considera ideal para os homens de nossa época - afirma-se, apenas como premissa, o condicionamento histórico e social da Educação à Sociedade.

"No Brasil, a fase que vai de 1945 até o início dos anos 60 corresponde à aceleração e diversificação do processo de substituição de importações. A nível político, sua expressão mais perfeita é o Estado populista-desenvolvimentista, que representa uma aliança mais ou menos instável entre um empresário nacional, desejoso de aprofundar o processo de industrialização capitalista, sob o amparo de barreiras protecionistas, e setores populares cujas aspirações de participação econômica (maior acesso a bens de consumo) e política (maior acesso aos mecanismos de decisão) são manipuladas tacitamente pe

los primeiros, a fim de granjear seu apoio contra as antigas oligarquias". (1)

A política educacional que corresponde a essa fase reflete bem as tendências presentes na conjuntura e se materializa nas lutas em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e da Escola Pública.

O texto definitivo da Lei de Diretrizes e Bases só será aprovado em 1961. Essa lei legitimava a acordo de interesses entre a burguesia nacional-desenvolvimentista e os interesses das frações de classe da burguesia agrária associada ao capital internacional, contendo, por isso mesmo, as ambiguidades inerentes a projetos por vezes antagônicos. O que estava em jogo era uma política educacional que, a um só tempo, correspondesse às necessidades dos novos mecanismos regentes da economia nacional, e aos anseios de participação social das camadas médias emergentes da população, bem como as pressões dos trabalhadores organizados. Ao Estado brasileiro, como gestor do pacto de classes, caberia um papel incentivador da ampliação dos serviços educacionais, assegurando para si o provimento de recursos e a necessária cobertura legal. É nesse contexto que se irá localizar a experiência de Paulo Freire, tema central deste nosso ensaio.

## 2. Educação e Democracia

"El sistema escolar presenta, en efecto la particularidad de que el controla la vinculacion de dos tipos de relaciones sociales; unas - de carrera y de poder, entre los funcionarios - y las otras, irreducibles a las primeras, que ponen frente a frente en las condiciones institucionalmente previstas y reguladas, a los educadores y a los educandos, en

---

(1) Bárbara Freitag in, "Estado, Escola e Sociedade", 1978, pág. 47.

tre los cuales se plantean cuestiones de poder de u na naturaleza totalmente distinta. Debemos pues distinguir estos dos aspectos: por una parte, los problemas relativos a la democratización del sistema escolar en tanto que aparato; por la otra, los que se refieren a la "democratización" de la relación pedagógica". (1)

A primeira observação importante que podemos inferir da distinção feita por Passeron é situar o sistema escolar (como prática social organizada) como subsistema social, vinculado e determinado pela estrutura da sociedade como um todo.

Assim sendo, ao pensarmos a questão de uma "Educação Democrática" ou, de maneira ainda mais genérica, das relações entre Educação e Democracia, tenhamos claro que as possibilidades de que um sistema escolar venha a propiciar, ou a ser "mais democrático", não se resolvem dentro, exclusivamente, dos limites desse sistema escolar, mas sim, dependem das oportunidades de democratização que a sociedade oferece (os reais limites) ao mesmo.

A segunda questão, também entrevista na colocação de Passeron, é que não podemos reduzir o problema da democratização, no sistema escolar, ao âmbito das relações pedagógicas (basicamente, à relação educador-educando, para usar a terminologia de Paulo Freire). Porque o fundamental do papel da Escola (do ensino) reside na função social que ela desempenha, por um lado, e nos conteúdos valorativos que veícula, por outro. Ou seja: se queremos mudar ou superar o caráter autoritário e diretivo das relações pedagógicas, temos de buscar suas raízes nas relações sociais às quais servem e nos valores que a sociedade, através da escola, pretende preservar e dar continuidade.

---

(1) Jean Claude Passeron, "Revista de Ciencias de la Educación", nº 8, pág. 4.

O debate sobre "democratização do ensino", no seu nível mais concreto, aponta para o problema do acesso à escola. Frequentemente lemos, em análises históricas, que o ensino vem se "democratizando" aceleradamente, a partir dos anos 30 e, como indicador principal desse processo, estão os números que indicam o aumento anual dos que ingressam nos diversos níveis de escolaridade.

Parece-nos que nessa discussão, de forma sumária, são confundidos processos como a urbanização e o crescimento populacional, o crescimento da demanda de mão-de-obra especializada e da mobilidade social do indivíduo, com aquilo a que se poderia chamar "democratização" do ensino. Ou seja, confunde-se as exigências do desenvolvimento sócio-econômico do sistema (que geram modificações no sistema escolar, assim como em todos os subsistemas da sociedade) com uma mudança na sua estrutura social, no nível de participação das classes sociais nos benefícios que a sociedade oferece.

A busca de participação na sociedade via escolaridade se inscreve dentro dos valores e pressupostos estabelecidos, historicamente, pelo ideal da democracia liberal: a instrução para todos. Mas inclui também os limites sociais dessa "igualdade pela educação", ou seja: o direito à escolaridade, assegurado pela lei a qualquer cidadão, não elimina as distâncias entre as classes, as suas dificuldades concretas, assim como não pode modificar o rumo do desenvolvimento econômico que estabelece, historicamente, novas exigências à Sociedade. Assim, se se propõe a discussão sobre a "democratização" do ensino, teremos de pensar nos limites claros dessa "democracia" que se deseja, a qual não pode ficar restrita aos prédios escolares, mas que terá de ser a opção de toda a sociedade para, dessa maneira, atingir o âmbito do ensino.

### 3. Educação e Ideologia

"Un concepto amplio de ideologia incluye no sólo las ideas, creencias, principios, etc. (o sea su aspecto discursivo), sino tambien las costumbres, los hábitos, ciertos patrones de conducta que se verifican en los sujetos y clases de la formacion social. En el análisis de su relacion con lo educativo nos referiremos preferentemente a lo ideológico en el primer sentido, esto es tanto discurso, através del análisis y crítica de ciertas concepciones y textos característicos". (1)

A Educação, numa sociedade de classes, cumpre (como serviço oferecido e controlado basicamente pelo Estado) uma função legitimadora do statu-quo, na medida em que é a principal responsável pelo processo contínuo de socialização dos indivíduos. Uma de suas funções primordiais é, pois, a transmissão da ideologia dominante.

Sabemos, pois, que os conteúdos veiculados nas mensagens educacionais, desde a definição de objetivos até os textos das cartilhas escolares, devem ser coerentes com os valores vigentes na sociedade e com o tipo de mentalidade que se deseja formar nos indivíduos. A título de ilustração, podemos mencionar alguns dos "temas gerais" que permeiam toda a formulação do panorama atual da Educação, em nossa sociedade:

- a) o homem, como sujeito individual, é livre e dono de seus atos e pensamentos - a escola deve cuidar de formá-lo dentro desses preceitos;
- b) a Escola é o lugar por excelência onde o indivíduo se forma;

---

(1) Guillermo Garcia, Revista de Ciências de la Educacion, pág. 32, "La Educacion como Práctica Social".

- c) a Escola prepara para a vida; a Educação é fornecida pela escola;
- d) através da Educação, o homem muda sua condição social.

Esses "temas" nem sempre aparecem explicitamente no discurso educacional, mas estão contidos em quase todas as reflexões sobre a educação encontradas em textos, planos educacionais, definição dos objetivos da educação, etc. Essa "base invariável" (temática) que aparece no meio educacional como "aquilo que é o próprio da Educação", é o substrato ideológico as signado ao sistema educacional, enquanto instituição social.

A essa "base invariável" se acrescentam os "temas conjunturais" que correspondem ao discurso legitimador da conjuntura histórica e que se destinam a formar uma mentalidade, uma "opinião pública" favorável a tal ou qual comportamento político. Por exemplo: qualquer cidadão médio brasileiro "sabe", ou seja, ouviu dizer difusa e constantemente, que a grande ameaça que paira sobre nosso futuro é "o perigo do comunismo". Esse cidadão, caso fosse indagado, não saberia explicar bem nem a origem, nem o significado dessa informação. Mas ela está consignada, como um paradigma, na informação escrita e oral disponível em nossa sociedade e considerada como oficial.

Paulo Freire, em sua experiência como educador (ainda no começo, de forma convencional, trabalhando no SESI e na Prefeitura de Recife), descobriu a inviabilidade de um encontro criativo, de uma troca de experiências relevante, no contexto dessa grande prescrição contida nos "temas gerais" da educação oficial. Percebeu que o interesse real dos indivíduos está intrinsecamente associado à sua problemática existencial, às suas necessidades para viver e construir um futuro.

E dessa "inadequação pedagógica", aparentemente um problema técnico (que consistiria na excessiva generalidade e aliena-

ção dos conteúdos programáticos em relação à vida concreta dos estudantes), ele, através de sua busca de sentido e coerência, foi desvelando toda a intencionalidade dessa alienação e toda a postulação ética que ela mascara.

Como Paulo Freire centra sua análise sobre a relação entre os indivíduos, seus melhores resultados convergem para o que seria uma "teoria da consciência opressora" (e, por reciprocidade, da consciência oprimida), o que não o impede de, na análise da inadequação fundamental da educação oficial, descobrir a existência dos "temas universais" e denunciar sua intencionalidade, sua função de ideologia dominante; isto fica bastante claro no seu livro "Pedagogia do Oprimido", do qual citamos estas duas assertivas:

"A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa." (1)

De acordo com a leitura de Elíseo Veron, citado por Roncagliolo, podemos dizer que em todo texto escolar existe uma função aparente e uma função latente que é a propriamente ideológica. A função aparente, (nos textos escolares), pode ser informativa ou normativa, conforme apresente a realidade (informativa) ou indique ao aluno a conduta (normativa). O ideológico, strictu sensu, é também normativo, mas fica sub-

---

(1) Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido", pág. 81.

jacente a estas duas instâncias. O que importa sublinhar é que o ideológico não se restringe à instância normativa, mas é subjacente a ambos. A seleção do conteúdo informativo, que é o primeiro passo, é essencialmente uma operação ideológica:

#### REPRESENTAÇÃO GRÁFICA

|                                    |                      |
|------------------------------------|----------------------|
| Informativo                        | Normativo Consciente |
| Normativo Inconsciente (ideologia) |                      |

Haveria, portanto, três níveis de leitura de um texto:

- a) uma leitura "da instrução", que atende à função informativa;
- b) uma leitura "da educação" que atende ao normativo consciente;
- c) uma leitura "ideológica" que aponta para o normativo inconsciente, subjacente às duas primeiras.

A análise da ideologia não seria apenas a análise do normativo consciente, mas sim do que está por trás de ambas instâncias.

Reproduzimos, a seguir, também, o exemplo do artigo de Ronca gliolo:

|                              | INFORMATIVO  | NORMATIVO  |
|------------------------------|--|--|
| Consciente                   | "Cristovão Colombo <sup>(1)</sup> descobriu a América em 1492" | "Estuda para chegar a ser <sup>(2)</sup> um profissional brilhante orgulho de teus mestres"  |
| Inconsciente<br>(Ideológico) | São os indivíduos que fazem a história                         | <ul style="list-style-type: none"> <li>- estudar para o mestre = autoritarismo</li> <li>- todos profissionais = educacionismo</li> <li>- profissional = orgulho;</li> <li>  não-profissional = vergonha</li> </ul> |

É importante verificar que, na prática educacional, a mensagem não aparece separada, é uma só e nela estão contidos o consciente e o ideológico (no exemplo as duas fases (1) e (2)). Da mesma forma, o informativo e o normativo são maneiras de prescrever, pois ao informar sobre algo também estamos dizendo como esse algo é (por exemplo, na afirmação do quadro a respeito de Cristovão Colombo, fica claro que o indivíduo tem um papel preponderante no fato histórico).

A ideologia não atua, pois, somente ao nível do discurso escrito ou falado mas também, e desde o momento da determinação daquilo que interessa estudar (apreender), da seleção dos objetos de estudo.

Ao leitor comum, os valores difundidos pelos textos escolares parecem conter verdades universais, conquistas univer-

sais da ciência. Mas, uma análise ideológica e valorativa desses textos demonstra que as tais "verdades universais" são as crenças que interessam às classes dominantes que sejam difundidas a todas as camadas sociais, para virem a constituir seu modelo de comportamento.

Vejamos, a título de explicitação desse processo de "moldagem ideológica", como opera entre nós das camadas médias brasileiras, o "mito do acesso à Universidade como ascensão social". Todos os anos - e cada vez com maior intensidade - milhares de jovens das camadas médias (e alguns das camadas mais pobres) enfrentam uma competição neurotizante: o exame vestibular. Dá-se casos de suicídio, esgotamento nervoso, etc. Não são os vestibulandos, mas toda a família dos mesmos se envolve nesse processo de "passagem pelo funil", cujo prêmio será o ingresso na Universidade.

Não importa que a cada ano existam mais jovens diplomados de empregados ou empregados em ramos que nada tem a ver com sua profissão; não importa que a realidade da Universidade seja decepcionante e que, durante o curso, muitos tenham de abandoná-lo por falta de condições para a sobrevivência, porque a estrutura dos cursos não contempla a possibilidade do estudante ter de trabalhar para custear seus estudos. Nada disso importa, o mito é mantido e opera poderosamente. Os jovens reprovados no vestibular (e é fatal que muitos o sejam, porque o número de vagas é limitado), continuarão perseguindo a aprovação, convencidos de que o único rumo possível é este. Dessa forma, continuarão legitimando o paradigma competitivo e seletivo, segundo o qual "poucos serão os escolhidos", segundo o qual "vence quem se esforça", segundo o qual os que ficam para trás (derrotados, basicamente, pelas condições pecuniárias) bem o merecem porque não lutaram o suficiente.

Este exemplo pode ser estendido a todos os níveis de instrução. É assim para os analfabetos, cuja aspiração em transpor a barreira do analfabetismo significa muito mais do que

poder ler e escrever (sem dúvida, uma aspiração mais do que legítima para uma cultura que depende desse código), mesmo que após a alfabetização, possam se sentir mais infelizes ainda, por descobrirem que a nova aquisição não lhes propiciou a imaginada ascensão social (melhores empregos, por exemplo). A experiência que deu origem a todo o trabalho pedagógico-político de Paulo Freire tem seu ponto de partida no enfrentamento desse problema.

#### 4. O Sentido de Utopia

O título deste nosso breve ensaio sobre as idéias de Paulo Freire, fala em "utopias na Educação" - e julgamos conveniente explicitar um pouco o uso da palavra utopia para qualificar o pensamento pedagógico do autor. Para tal, vamos nos valer das reflexões que Pierre Furter realiza (no Capítulo 3, intitulado "Utopia e Educação", do seu livro "Educação e Reflexão"), sobre as idéias de vários autores que trataram o tema e onde conclue, com a contribuição de Ernst Bloch - bem como de algumas colocações do próprio Paulo Freire sobre a utopia, que se encontram em quase todos os seus livros.

Comenta Pierre Furter que, geralmente, "utópico" é uma qualificação depreciativa, sinônimo de "idealista", quase fora do real. Mas se faz necessário distinguir entre uma atitude utópica e o pensamento utópico (historicamente situado).

As obras utópicas teriam traços comuns de um método de pensar, o qual pretenderia:

- a) testemunhar uma mudança radical da realidade;
- b) lembrar que o possível existe;
- c) que esse possível pode realizar-se;
- d) que, por isso, é necessário ter esperança no futuro.

As influências do pensamento utópico, na reflexão pedagógica, seriam principalmente:

- a) como técnica intelectual - ajudando a pensar os problemas da transformação da realidade (a projeção ajudando a rever o presente);
- b) como exercício intelectual - desenvolvendo a capacidade criadora do homem, como experiência mental de superação dos limites concretos impostos ao pensamento.

Para G. Duveau (citado por Pierre Furter) a utopia não é apenas exercício intelectual, mas uma maneira de pensar pedagogicamente o sentido da história. Seria uma maneira de distanciar-se da história presente e poder refletir dialeticamente sobre ela: "A utopia é um pensar no tempo".

Revolvendo Mannheim, Pierre Furter retoma suas principais colocações sobre o pensamento utópico: "ser utópico não é fugir... mas ao contrário, um modo de criticar sistematicamente a situação concreta e atual em função de critério e de reivindicações fundamentais". "A utopia é uma maneira de manifestar no momento as exigências do absoluto". A utopia, o pensamento utópico, ao pretender resultados definidos, não é mero sonho, é um fator de transformação social (projeto). Caberia a Mannheim o mérito de ter valorizado o caráter "positivo, democrático e dinâmico da utopia", demonstrando que ao ser projeto, contém elementos de transformação da realidade por levar o homem a desejar uma nova realidade.

Na última parte do Capítulo sobre Utopia e Educação, Pierre Furter incorpora a contribuição de Ernst Bloch na sua obra "O Princípio da Esperança". O ponto de partida de Bloch e sua tese principal é que a utopia deve realizar-se (tornar-se concreta). As utopias não alienam porque permitem prever um futuro possível (elas exigem uma prática que as concretize). As raízes da utopia estão no fato de que o homem não é um ser satisfeito e o mundo ainda não está terminado. Mas o

que "ainda não é" pode "vir a ser" (a esperança). Isto indica que a utopia (vir a ser) deve realizar-se numa ação concreta. A esperança leva ao engajamento.

A "Teoria da Utopia", de Ernst Bloch, na análise de Pierre Furter, se desenvolve em três níveis:

- 19) o homem é um ser insatisfeito, de carência;
- 29) pela utopia, descobre que é possível pensar um futuro mais perfeito;
- 39) para obtê-lo, tem de engajar-se numa ação transformadora.

"Para mim, o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo; é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão, a utopia é também compromisso histórico". (1)

Nesta definição do utópico, de Paulo Freire, além da valorização positiva da utopia como viabilidade humana, está presente a sua concretude histórica, ou seja, ser utópico é negar um presente desumano, engajando-se na luta por um futuro mais humano. Diz Paulo Freire, ainda, que o que está contido na Utopia é Anteprojeto, que só se tornará Projeto na práxis histórica, que é onde se tornará viável, real. Que entre a utopia e sua realização há um tempo histórico, que é o tempo da ação transformadora, da construção de nossa realidade. Só os utópicos podem ser proféticos, portadores de esperança. E só podem ser proféticos os que denunciam e a-

---

(1) Paulo Freire, "A Mensagem de Paulo Freire" - Teoria e Prática da Libertação - Textos de Paulo Freire, selecionados pelo INODEP, pág. 33.

nunciam - os opressores nunca serão proféticos, pois nada querem mudar em favor dos demais.

Para Paulo Freire, a Utopia implica a conscientização, quanto mais conscientes da realidade, mais conhecedores dela, mais aptos para denunciar e anunciar estaremos. Existe, assim, um movimento dialético que vai da progressiva consciência da realidade (consciência crítica, que vai surgindo do engajamento) à construção do Projeto (Utopia), mas que só to ma corpo quando é um saber e um formular com os outros homens: então o Anteprojeto inicial (a utopia) vai se tornando Projeto, vai se viabilizando e concretizando a partir de sua assunção pelo conjunto dos homens empenhados, solidariamente, na transformação da realidade desumanizante. Em síntese, é preciso a "Utopia" que denuncia para que surja a "Utopia" que anuncia.

PARTE II

O CONTEXTO DA EXPERIÊNCIA

## 1. O Populismo Reformista

"O Governo Juscelino Kubitschek de Oliveira foi um desdobramento singular dos componentes políticos e econômicos implicados na crise que liquidou o Governo Getúlio Vargas. Não foi possível instalar uma ditadura, para liquidar com a democracia populista de uma vez. Entretanto, o Governo Juscelino Kubitschek foi forçado a conciliar: manteve e apoiou-se na política de massa, mas realizou um programa de desenvolvimento econômico baseado na internacionalização dos novos investimentos - ... - Nesse sentido é que o Governo de Juscelino foi paradoxal. Combinou o esquema de sustentação política criada com o modelo getuliano (portanto, de desenvolvimento econômico nacionalista) e uma política econômica voltada para a internacionalização, isto é, estruturada segundo um modelo diferente".<sup>(1)</sup>

Essa colocação de Ianni encerra vários elementos importantes para a compreensão do período que nos interessa, dentro de uma perspectiva de análise que associa - não mecanicamente - as determinações da infraestrutura econômica com a superestrutura política: o período de Getúlio é a primeira grande etapa da industrialização, o que significa emergência de novas classes sociais (burguesia e proletariado, crescimento das "camadas" médias) e a necessidade, por parte do Governo, de gerir o pacto de classes de maneira a assegurar, sem riscos maiores, o apoio político das classes dominadas. Parece que é a essa política que se consagrou chamar "populismo".

As exigências do desenvolvimento capitalista é que determinam a eliminação do estilo político de Getúlio Vargas. Assim, o Governo Juscelino, que poderia parecer um "oasis" de

---

(1) Ianni, Octávio - "O Colapso do Populismo no Brasil".

otimismo em meio a duas grandes crises (a queda de Getúlio e a queda de João Goulart) encobre, sob uma aparência política tradicional, conhecida, com uma aura de euforia sustentada pelo crescimento econômico, a instauração de uma nova etapa no desenvolvimento capitalista brasileiro, que iria ser "ordenada institucionalmente" a partir de 1964. Ou seja, alterações profundas no rumo da economia, com uma certa continuidade da prática política. Seria a etapa de esgotamento do regime democrático liberal, cujos "perigos" para as classes dominantes se exarcebariam nos anos 60, quando o proletariado urbano, alguns setores dos trabalhadores rurais e setores das "camadas" médias forçariam os limites da democracia vigente, tentando não arcar com todo o peso econômico e social da crise de crescimento do sistema.

Parece-nos oportuna a colocação de João Carlos Torres,<sup>(1)</sup> quando discute o impasse do Estado brasileiro nos anos 60, ao final do último período populista (a tradução e a síntese são nossas):

"O Estado nas sociedades capitalistas tem duas funções, uma como agente econômico (de acumulação) e outra como agente político (de legitimação), e a questão importante, na análise do Estado, é que frequentemente essas duas funções são mutuamente contraditórias".

Essa seria a contradição vivida pelo Estado brasileiro, nos críticos anos 60: a sua função como agente econômico, de dar saída à crise de crescimento da economia, exigia medidas concretas em desfavor das classes populares, o que se chocava com a sua função política, exercida através de um pacto de classes, na medida em que evidenciava a necessidade de excluir alguma classe desse pacto e essa contradição paralizava o Estado, acostumado a longos anos de conciliação de interesse e de "adestramento" institucional das classes dominadas. Voltando à questão da Democracia, o problema está em que, para o desenvolvimento capitalista, ela não pode ser le

(1) João Carlos Torres, trabalho mimeografado.

vada às suas últimas consequências, tem que permanecer dentro de limites que são dados pela consecussão dos interesses da burguesia. É nesse sentido que, entendemos, Ianni caracteriza o Populismo: "...trata-se de uma política de massas específica de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas no Brasil... foi um movimento político em permanente crise. Numa sociedade burguesa, é sempre muito difícil legitimar a participação política das massas trabalhadoras... (e a contradição presente). O populismo sempre foi, malgrado as distorções político-ideológico, que lhe são inerentes, um mecanismo de politização das massas".<sup>(1)</sup> E quando essa politização se dá, num período de crise do poder político da burguesia, ela se torna extremamente perigosa.

O Populismo seria, assim a cena política que asseguraria o estabelecimento do capitalismo industrial como núcleo principal da nossa economia; no seu início, teria significado conciliação dos interesses das classes dominantes (a decadente e a surgente) e ordenação estrutural da classe operária para seu enquadramento nas exigências da nova realidade econômica. A periodização possível dessa época parece indicar, que, ao longo do tempo, com a implementação efetiva da industrialização, vão se definindo mais claramente os interesses específicos das classes e as crises políticas correspondem ao choque desses interesses. Parece também ficar claro que o chamado "pacto populista" sempre se exerceu contra os interesses da classe operária, só outorgando-lhe precários benefícios quando o seu peso político pudesse pesar na balança a favor do pacto, o que significa dizer que, como classe nunca teve papel hegemônico nas alianças no poder.

A ambiguidade do Populismo, como estratégia política, reside no caráter mediador dos líderes populistas entre as classes dominadas e as dominantes, cuja finalidade real é aparar as "arestas" dos conflitos de classe, distribuindo alguns bene-

---

(1) Ianni, Octávio, "O Colapso do Populismo no Brasil".

fícios aos dominados, de maneira que estes não se sintam excluídos da cena política. Por outro lado, os líderes populistas precisavam do apoio popular para ter poder de barganha junto ao poder econômico, e isto os obrigava a comprometer - e com algumas conseqüências das classes dominadas. Nesse sentido é que aponta a observação de Ianni, quando afirma que o Populismo propiciou um certo grau de politização das massas.

Para o nosso ensaio interessa de perto o caráter dessa politização populista, no seio da qual surge o trabalho de Paulo Freire com um objetivo distinto e que encerra uma crítica à manipulação e ao autoritarismo reinantes nas relações entre os líderes políticos e as massas populares. O trabalho a que Paulo Freire e sua equipe se propuseram no MEP (Movimento de Educação Popular) era o de mobilização das classes socialmente marginalizadas, o que, numa etapa de democratização, de forma específica ocorreria através de voto e de forma total, pela conscientização. Weffort, na sua introdução ao trabalho de Paulo Freire ("Educação como Prática da Liberdade"), analisa o tipo de apoio que os líderes populistas deram ao MEP e a incapacidade dos mesmos em perceber a globalidade a que esse trabalho educacional se propunha. Mostra ainda Weffort como o interesse desses políticos era ganhar eleitores - e por isso, apoiavam a tarefa de alfabetização de adultos que podia fornecer-lhes maior número (potencial) de votos. Mas não se comprometeram com os objetivos mais profundos visados pelo MEP, que diferiam radicalmente dos seus, pois o que Paulo Freire e sua equipe visavam era uma participação real das massas populares nos rumos da sociedade.

## 2. O Desafio Histórico: Viabilizar a Participação Popular

No início dos anos 60, para o autor, vivia-se uma época de transição, de "trânsito" como ele a chama. Da sociedade fechada fortemente estratificada, oligárquica, depois da sua

"rachadura", passava-se a uma etapa democratizante, que preparava a nova sociedade mais aberta à participação de todas as classes, principalmente das classes dos trabalhadores urbanos e rurais, até ali relegadas ao silêncio e ao isolamento. Era, pois, para a tarefa de capacitar essas massas, recém emersas no movimento da sociedade, para a participação social lúcida, autêntica, como cidadãos livres ("povo", não mais "massa"), que a Educação se via desafiada. Paulo Freire desde o início de seu trabalho pedagógico e teórico (no Movimento de Educação Popular) não concebia uma educação passiva e presa ao passado, com a aparência de neutralidade e generalidade: para ele, a Educação está engajada na História e os educadores têm a obrigação do esforço crítico, da constante tomada de consciência e de posição face à realidade histórica. E o seu grande ideal pedagógico, era (e é) o de uma educação democrática, alicerçada no diálogo criador de consciência, onde todos os que dele participam aprendem, porque o que discutem é matéria retirada à realidade que vivem no dia a dia, à qual respondem com suas ações e pensamentos. Nessa sua concepção de Educação para a Democracia plena, estão incluídos vários pressupostos, sobre o homem, a Educação, a Liberdade e a Sociedade que a todo momento balizam suas idéias. Sobre o Homem, como um ser vocacionado para o aperfeiçoamento, para o "ser mais", um ser em movimento, em construção, frequentemente tolhido e reduzido ao "ser menos" pela opressão, pelo silêncio, pelo medo, pela impotência. Sobre a Educação, como uma Tarefa que deve corresponder à vocação ontológica e histórica do homem, ajudando-o a desvelar a realidade que o cerca, a dominar o conhecimento que esclarece, a libertar-se pela tomada de consciência das coisas do mundo, a participar efetivamente da vida social, compreendendo o que ocorre ao seu redor. Para Paulo Freire, há uma ligação estreita entre conhecimento, consciência e liberdade. Só pode ser livre, aquele que sabe, a consciência cria condições para a Liberdade. E a consciência cresce, se esclarece, no diálogo, que é a comunicação verdadeira entre os homens. Que é ação e reflexão, ação transformadora da pa

lavra que pronuncia a realidade, permitindo a compreensão da mesma.

"Preocupados com a questão da democratização da cultura, dentro do quadro geral da democratização fundamental, tínhamos necessariamente de dar atenção especial aos déficits quantitativos e qualitativos de nossa educação". (1)

No quadro histórico de então, o peso social dos analfabetos, a sua exclusão do processo eleitoral, exigiam uma tomada de posição que não se restringia, para o autor, a uma medida técnica. O analfabetismo se constituía num grande obstáculo à participação social das massas de trabalhadores rurais e urbanos (na sua maioria de origem rural), e nessa medida a tarefa de uma educação popular, tinha como desafio imediato a alfabetização de adultos, os quais, munidos da nova condição de "letrados", passavam a integrar a categoria de cidadãos votantes. Para Paulo Freire, o analfabetismo em larga escala não constituía uma "mancha", uma vergonha para o País enquanto apenas um índice de "atraso", mas era um desafio à consciência dos democratas: por se constituir num grande empecilho à participação social efetiva de milhares de cidadãos, por ser uma maneira de exclusão social, mantida pela sociedade tradicional na defesa de seus privilégios.

"Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua aprendizagem, mas o seu sujeito. Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar,

---

(1) Paulo Freire, "Educação como Prática da Liberdade", pág. 101

após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem trabalho, lições que falam de ASA - "Pedro viu a Asa" - A Asa é da Ave", lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas... Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores".<sup>(1)</sup>

Por isso, a alfabetização era uma necessidade, sim, mas não um fim em si mesmo. Era o ponto de partida de um processo mais amplo, a que o autor chamou de Conscientização.

O Método Paulo Freire surge, pois, como uma resposta, um instrumento criado no bojo de uma militância política e educacional (nasce no Movimento de Cultura Popular do Recife, do qual Paulo Freire é um dos fundadores) e se constitui em uma das numerosas formas de mobilização das massas adotadas no Brasil, entre as quais se destacam, pelo seu significado, o crescimento do Sindicalismo rural e urbano e o trabalho da SUPRA (Superintendência da Reforma Agrária), agrupando os camponeses para a defesa dos seus interesses. As relações entre o trabalho de Paulo Freire e o avanço da mobilização popular são, pois, muito claras. Não se tratava de uma mera "Campanha de Alfabetização" mas de um entusiástico movimento de democratização da cultura, no qual a alfabetização tinha uma finalidade tácita e imediata muito ameaçadora para as classes dominantes: poderia significar a derrota eleitoral, pela inserção no colégio eleitoral do país de contingentes consideráveis de novos eleitores, os quais, conscientizados sobre a conjuntura, certamente não ajudariam com seu voto a manter o "statu quo".

---

(1) Paulo Freire, "Educação como Prática da Liberdade", pág. 104.

PARTE III

AS IDÉIAS DE PAULO FREIRE

1. A Denúncia e a Anúnciação (apresentação resumida das principais idéias-tema desenvolvidas por Paulo Freire)

"... A Pedagogia que defendemos, e que concerne a uma importante área do Terceiro Mundo, também é uma pedagogia utópica. Devido a este fato, está cheia de esperança, já que ser utópica não significa que seja idealista ou impraticável, mas sim que está comprometida em uma constante denúncia e anúncio. Nossa pedagogia não tem sentido sem uma visão do homem e do mundo. Formula uma concepção científica e humanista que encontra sua expressão em uma práxis dialógica na qual professores e alunos juntos, no ato de analisar uma realidade desumana, a denunciam, anunciando ao mesmo tempo sua transformação, em nome da libertação do homem".<sup>(1)</sup>

Toda prática educacional implica uma posição teórica sobre o papel do educador. E esta posição implica uma interpretação do homem e do mundo. E assim é porque o processo de orientação do homem no mundo, implica não somente associação de imagens sensoriais (como os animais), mas principalmente a linguagem articulada, ou seja, a possibilidade do ato de conhecimento através da sua práxis, pela qual o homem transforma a realidade.

Para o homem, o processo de orientação no mundo pode ser entendido como um evento no qual a subjetividade e a objetividade aparecem unidas. Isto supõe que nos perguntemos pelos objetivos da ação a nível da percepção crítica da realidade. Para o homem, pois, orientar-se no mundo significa humanizá-lo, transformando-o.

O homem possui o sentido do "Projeto".

---

(1) Paulo Freire, "Accion Cultural para la Libertad", pág.43.

A ação sem objetivos definidos não é práxis. A interrelação entre a consciência do projeto e a consciência do processo é a base para a ação planejada que implica método, objetivos e opções de valor. O ensino da leitura e da escrita aos adultos, deve ser colocado neste enfoque.

Na concepção "nutricionista" do conhecimento (e que é comumente encontrada em nossos sistemas escolares), os analfabetos são homens "desnutridos" pois carecem do "pão do espírito". Daí que tanto se fala em "erradicação" do analfabetismo como se fosse uma doença, uma praga que pode ser combatida ministrando-se o remédio certo aos analfabetos, que serão os "depositários" do saber. E assim, as palavras-despojadas de suas características enquanto signos linguísticos constitutivos da linguagem articulada do homem - são transformadas em "meros depósitos de vocabulário", ou seja, o "alimento" que os ignorantes tem de comer e digerir. Nesta concepção, o homem é uma existência passiva, é o objeto do processo de aprendizagem da leitura e da escrita e não seu sujeito.

As relações educador-educando, nas escolas, apresentam um caráter fundamentalmente narrativo, dissertativo. Essa narração implica um sujeito, o narrador (educador) e em objetos ouvintes (os educandos). A tônica na educação é, atualmente, descritiva: fala-se da realidade (de realidades) como algo estático, compartimentado e passivo, e que, em geral, nada tem a ver com a experiência dos educandos. Nessa educação, o educador é o agente cuja tarefa é "encher" (preencher) os educandos de conteúdos. Conteúdos que não se relacionam numa totalidade, mas que são realidades isoladas que se superpõem.

A palavra aparece apenas como um som e não como ação transformadora. As palavras são memorizadas, sem atender ao seu significado, mecanicamente.

"Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante. ...Em lugar de comunicar-se

o educador faz "comunicados" e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção "bancária" da educação em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los. Margem para serem colecionadores ou fichadores das coisas que arquivam. No fundo, porém, os grandes arquivados são os homens, nesta (na melhor das hipóteses) equivocada concepção "bancária" da educação".<sup>(1)</sup>

Os educandos são recipientes (depósitos) nos quais o educador despeja, armazena (deposita) conteúdos e isto é educação. Não há criatividade, não há transformação.

Na concepção "bancária" da educação, diz Paulo Freire, o saber é uma doação, que está apoiada pela ideologia de opressão, na qual há aqueles que sabem e há aqueles que tudo ignoram - a absolutização da ignorância, ou seja, a desvalorização da experiência de conhecimento daqueles que não receberam os conteúdos educativos convencionais. Nesta concepção, a educação e o conhecimento são coisas fixas, não fazem parte de uma busca comum entre os homens. Estabelece-se uma relação de autoridade baseada na aceitação (por parte do educador e educandos) de um "a priori": o educador é aquele que sabe, enquanto os educandos são aqueles que ignoram, que não sabem.

A concepção "bancária" da educação, que reflete uma sociedade opressora, estimula e mantém a distância entre os indivíduos, perpetuando as diferenças. É a expressão técnico-pedagógica de uma visão autoritária da instrução e do conhecimento, para a qual os indivíduos em processo de aprendizagem são portadores da ignorância, enquanto os educadores são portadores do saber (concepção maniqueísta), e esse saber é doação.

---

(1) Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido", pág. 66 e 67.

do aos primeiros, para que eles se esclareçam, ou seja, para que passem a ver o mundo (a realidade) através da "ótica correta" dos últimos. Estabelece uma hierarquia no processo educativo, pela qual se torna impossível a construção comum do conhecimento.

Os homens são vistos como seres de adaptação, de ajustamento. É importante que se tornem bons "arquivos", pois assim não desenvolverão a capacidade de crítica que os colocaria como sujeitos da sua experiência. Quanto mais acostumados à passividade, mais se adaptarão à realidade apresentada pelos educadores-depositantes, à realidade existente, que serve à sociedade opressora. Para esta sociedade, a prática educativa "bancária" é a maneira de obter uma ordenação da mentalidade dos indivíduos, de maneira que se ajustem à situação existente, nunca que a questionem. É uma prática assistencialista, paternalista, na qual a sociedade, através de seus agentes especializados, estende aos menos favorecidos as benesses da instrução, do saber pré-estabelecido, para integrá-los ("adaptá-los", no conceito de Paulo Freire) melhor.

"Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência da opressão, na práxis desta busca". (1)

Parece-nos importante, nessa nova síntese de suas idéias (a que aparece em "Pedagogia do Oprimido") a caracterização que o autor faz dos opressores e dos oprimidos, mostrando a inviabilidade de um diálogo verdadeiro entre os mesmos, já que o diálogo pressupõe igualdade de condições entre os participantes, liberdade de expressão - tudo o que os opressores negam e retiram aos oprimidos, impondo-lhes o silêncio, a sub-

---

(1) Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido", pág. 39.

missão e, ainda mais, mostrando-lhes como único caminho viável, o de perpetuar seus padrões de relacionamento social.

A opressão é necrófila, diz Paulo Freire. Toda opressão é violenta, instaura a violência, mesmo que se exerça com palavras brandas e com falsa generosidade, que é o paternalismo. Pela violência, impõe-se a opressão, e ela é mantida e alimentada pela conquista e pela manipulação. Esses instrumentos de dominação desenvolvem, no homem oprimido, um ânimo de perdedor, um "medo à liberdade", um fatalismo conformista que reflete sua vida sem horizontes, sempre voltada para a realização das vidas de seus opressores. O que os oprimidos conhecem é a rotina das privações, em todos os níveis - e a privação mais grave é a do conhecimento da sua própria situação. Aos opressores não interessa que os oprimidos vislumbrem as verdadeiras causas da situação em que vivem, que cheguem a consciência crítica da opressão e à identificação dos opressores. Por isso, toda tentativa nesse sentido é vista pelos opressores como perigosa, e qualquer manifestação de inconformismo é taxada de violência. Para que isso não ocorra, é necessário perpetuar a opressão dentro dos oprimidos, fazer que eles tenham como modelo para suas vidas a vida de seus opressores, que suas aspirações sejam a de vir a tornar-se iguais aos seus "superiores". E que, em última instância, se convençam que é impossível mudar a relação existente, pois, como se houve dizer com frequência, pelo senso comum, "sempre houve ricos e pobres, homens bons e maus, é da natureza humana".

"Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos se sentem como se fossem uma quase "coisa" possuída pelo opressor. Enquanto, no seu afã de possuir para este, como afirmávamos, ser é ter à custa quase sempre dos que não têm, para os oprimidos, num momento de sua experiência existencial,

ser nem sequer é ainda parecer com o opressor, mas é estar sob ele. É depender. Daí que os oprimidos sejam dependentes emocionais". (1)

O que daí deriva, para a tarefa de construir uma pedagogia do oprimido (que é, para o autor, "uma ação cultural para a liberdade"), é que, no diálogo com os oprimidos, realizado por aqueles que os amam e querem ajudá-los a mudar sua sorte, o que precisa surgir, através da ação e da reflexão, é uma nova consciência. A consciência, por um lado, da sua situação de oprimidos, portanto resultante da ação de outros homens que assim o decidiram - e não fruto da fatalidade - e, por outro, da possibilidade de uma nova vida, não mais como homens oprimidos, mas como homens livres, construtores do seu próprio futuro, que surgirá do seu projeto e da sua ação. Aí reside - no diálogo propiciador da consciência, com os oprimidos e não para eles, a partir dos seus problemas e dos seus sentimentos, das suas idéias - a tarefa dessa "ação cultural para a liberdade". É uma tarefa comum a todos os homens identificados com os oprimidos, não é uma tarefa "para educadores"; essa diferenciação é muito importante. Não se trata mais de uma tarefa pedagógica restrita aos educadores, no sentido puramente institucional - é uma tarefa pedagógica para todos aqueles que, como o autor, se preocupam e se identificam com os mais humildes, os mais sofridos, os oprimidos. Para aderir a ela, não se requer habilitação técnica específica - o que não quer dizer que não se requeira preparo, nenhum conhecimento técnico - mas a questão é que a preparação para participar numa pedagogia dos oprimidos é, antes de tudo, a compreensão clara do que é a realidade dos mesmos, de todos os elementos que a constituem, como decorrência da ação dos opressores. É a consciência crítica e lúcida dessa realidade, é "a confiança no povo, o amor ao povo", como diz o autor, a certeza de que a vocação de todos

---

(1) Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido", pág. 56.

os homens é a sua humanização e que o seu atual estado de desumanização é uma realidade, mas não uma fatalidade.

Paulo Freire sabe e reconhece que engajar-se numa tal perspectiva traz sérias implicações à vida de quem o faz, e que, em muitas situações históricas, é inviável realizar essa tarefa por vias convencionais (institucionais). É aí que ele introduz os conceitos de "educação sistemática" e "trabalhos educativos". Nem sempre, através da educação sistemática, que é a oferecida pelo sistema social vigente, se pode realizar uma pedagogia de libertação, de geração de uma nova consciência - mas os trabalhos educativos, que não se restringem à rede escolar, podem ser realizados em outras circunstâncias da vida cotidiana. Ou seja, o ideal pedagógico humanista, ao qual o autor se filia é mais amplo do que a concepção de Educação, tal como é ministrada geralmente em nossa sociedade; não se trata, para o autor, de oferecer aos homens os benefícios da instrução básica e mais uma série de conteúdos consagrados pelos valores vigentes e, pela tradição, tantas vezes distantes da existência concreta. Do que se trata, é da vida mesma desses homens, do seu destino humano e de como participar nele, para que cheguem à plenitude.

A Pedagogia do Oprimido, que é o contrário da Pedagogia da Opressão, deve ter no Diálogo a sua matriz e opor-se às principais características da ação cultural opressora, que são:

- a conquista;
- a divisão para a dominação;
- a manipulação;
- a invasão cultural.

À conquista, que se dá por formas violentas e/ou mascaradas, paternalistas, mas que é a imposição constante de valores e hábitos, deve a Pedagogia do Oprimido opor a colaboração,

que é um "ver juntos", um "pensar juntos" a realidade dos educandos, criticamente. A tática milenar do "dividir para dominar", sempre usada pelos opressores, é necessário substituir pela confiança na união, na soma de esforços, na existência como classe e não mais como indivíduos isolados e fracos. Ao controle ideológico exercido pela manipulação, através da propaganda homogeneizadora, que vai dirigindo a opinião dos oprimidos para os objetivos que interessam ao sistema, é necessário contrapor a necessidade da organização, ou seja, da criticidade e da racionalidade face aos problemas concretos, que terão de equacionar-se em ações. À invasão cultural, processo constante e violento de imposição de valores e padrões culturais de toda ordem (desde o "way of life" até os modelos escolares, passando pelo nível tecnológico, a auto-imagem, a linguagem, etc.) contrapor a oportunidade da síntese cultural, que, para o autor, é a tarefa de, partindo da realidade, analisando-a, criticando-a, ir construindo os temas básicos que definirão o conteúdo programático da ação transformadora, da pedagogia da libertação. No seu trabalho intitulado "Extensão ou Comunicação", que é dirigido aos técnicos da Extensão Rural, Paulo Freire discute cientificamente os equívocos da "extensão" (que é parte do processo de invasão) como processo de conhecimento, a sua ineficácia devido à sua unilateralidade.

"Todo o nosso esforço neste ensaio foi falar desta coisa óbvia: assim como o opressor, para oprimir, precisa de uma teoria da ação opressora, os oprimidos para libertar-se, igualmente necessitam de uma teoria de sua ação". (1)

Em síntese, se a tarefa é trabalhar junto aos oprimidos, para sua libertação e a construção de uma nova realidade, de um "inédito viável", necessário é romper com as marcas que a opressão deixou na vida e na consciência dos homens, redescob

---

(1) Paulo Freire, "Pedagogia do Oprimido", pág. 217.

brindo, juntos, a sua vocação de "ser mais", a esperança, através de uma prática nova, fruto da consciência e da ação desses homens (não mais daquilo que lhes foi prescrito por seus dominadores) sobre a realidade histórica.

2. A Estratégia da Fênix (a contribuição política do trabalho desenvolvido por Paulo Freire)

"O homem não pode participar ativamente na história, na sociedade, na transformação da realidade se não for ajudado a tomar consciência da realidade e da sua própria capacidade para a transformar. ... Ninguém luta contra forças que não entende, cuja importância não meça, cujas formas e contornos não discirna; ... Isto é verdade se se refere às forças da natureza... isto também é assim nas forças sociais... A realidade não pode ser modificada senão quando o homem descobre que é modificável e que ele o pode fazer". (1)

Desde os anos 60 que, na América Latina, murmura-se, escreve-se e até canta-se, entre as hostes dos que querem as grandes transformações sociais, o "hombre nuevo", esse ideal de homem descolonizado, solidário, fundido no sofrimento e na luta dos povos do continente, e que terá de ter um coração e uma mente latinos. Essa aspiração sempre tropeçou, no entanto, nas velhas cartilhas do que fazer revolucionário de que dispunham (e ainda dispõe) os quase sempre muito jovens e despreparados revolucionários de nosso invadido continente. E as novas receitas acabaram por ser bastante velhas, resumindo-se no fim das contas ao secular fascínio imediatista pelo poder das armas, o que vale dizer: poucos acreditaram no poder transformador das idéias, mesmo afirmando aos quatro ventos que é indispensável uma teoria revolucionária e

---

(1) Paulo Freire, "A Mensagem de Paulo Freire" - textos de Paulo Freire relacionados pelo INODEP.

acreditando que já a possuíam. É no território desse impasse, dessa contradição, que o trabalho de Paulo Freire emerge como uma curiosa e alviçareira boa-nova, com gosto a "ovo de Colombo", para reafirmar, com ênfase apaixonada, que é dos homens, sim, que se trata, e que é com eles e não apesar deles que se tem de labutar para transformar a realidade a qual, sem eles, não faria nenhum sentido. Resgatando contribuições valiosas como as de Sartre, Fanon, Memmi, Fromm, entre outros, Paulo Freire sintetiza numa fecunda proposta que nós ousariamos chamar "uma teoria da consciência oprimida", aquilo que é o amálgama nada ortodoxo do seu mergulho militante no concreto da alienação - suas experiências como educador em meio às populações exploradas e dominadas do Nordeste. Está claro, para nós e para o autor, que suas idéias e suas propostas não constituem (nem assim o pretendem), uma nova estratégia revolucionária; mas nesse mergulho, nessa busca de pistas para estabelecer um diálogo honesto, verdadeiro com os homens oprimidos, marginalizados, diálogo que não seja apenas monólogo tranquilizador da consciência, Paulo Freire vale-se das luzes do grande trabalho pedagógico de Piaget<sup>(\*)</sup> e encontra uma nova síntese: a pedagógico-política. O teorema é mais ou menos assim: "o homem só aprende quando está motivado e o que motiva o homem são os problemas e as aspirações da vida cotidiana". A partir daí, estão colocadas as vigas mestras do seu trabalho pedagógico, cuja finalidade é alcançar, com os analfabetos (não-votantes excluídos do jogo político), a conquista do domínio da palavra escrita e da leitura, o que lhes permitirá votar, ou seja, conquistar sua carta mínima de cidadania. Chegamos, assim, a um primeiro estágio da proposta de Paulo Freire: "para mobilizar os homens para a superação de um problema não basta a existência do problema, precisamos de um ponto de apoio bem concreto, um fato motivador do interesse imediato, uma questão facilmente identificável". É

---

(\*) Ao citarmos Piaget não estamos afirmando seja este a única influência pedagógica sobre Paulo Freire, mas falamos de uma contribuição marcante na sua formação como pedagogo.

por aí que nós, os intelectuais, podemos entrar em contato com eles, solidariamente associados em torno de um "Projeto", ou melhor, de um "Anteprojeto", como diz Paulo Freire: o Projeto vai ser construído em comum, a partir das descobertas e das conclusões de todos e de cada um. O Método de Alfabetização e Conscientização de Paulo Freire é, pois, a concretização dessa proposta, a mediatização do diálogo como método de mobilização da consciência para a ação. Hoje, decorridos tantos anos da deflagração de suas primeiras experiências e a partir do enriquecimento produzido por novas tentativas e extrapolações surgidas a partir do Método, parece-nos ser pacífico poder afirmar que o "Diálogo" é uma práxis incentivadora de outra práxis, entendendo-se aqui "Diálogo" como o entende o autor, como um encontro fraterno onde se troca experiências e idéias sobre essas experiências, a partir do saber de que cada indivíduo é portador. Mas a experiência com o Método de Alfabetização e Conscientização levou a novas descobertas, tais como: os homens oprimidos, subjugados pela exploração brutal do seu trabalho no dia a dia, só definem seus "projetos", suas aspirações mais pessoais, quando conseguem criticar e visualizar as imposições, os projetos dos opressores que eles introjetaram e assumiram como seus. No caso da Alfabetização, essa descoberta ocorria muitas vezes: os alfabetizandos descobriam que o que eles acreditavam que lhes traria de benefícios a alfabetização, era uma falsa promessa das classes dominantes, o "ter de alfabetizar-se" era um valor estabelecido pela classe dominante para a sociedade e estendido a todos como imposição, mas não correspondia, na realidade, a uma mudança em suas vidas, ou seja, as vantagens do ensino institucional não atingem todos os cidadãos, só uma parcela dos mesmos. A partir daí, em muitos "círculos de cultura" (que é o nome dos grupos de trabalho na metodologia de Paulo Freire), os participantes discutiram mais profundamente as suas reais necessidades de vida e decidiram por outras práticas mais coerentes com suas aspirações. E os intelectuais engajados no trabalho descobriram a necessidade de analisar sua concepção sobre o que é necessário para os oprimidos, a partir da descoberta de que seu

ideário - apesar do seu projeto de transformação social - também, em última instância, estava orientado pela ideologia das classes dominantes, suas noções sobre o que poderia ser bom para a vida dos oprimidos não deixavam de ser - grosso modo - a projeção dos seus próprios valores. Parece-nos que aí nos deparamos com um processo de descoberta do outro, de desvelamento crítico, que só o diálogo permite, e que - apesar de já estar consagrado nos grandes autores - tem o sabor de uma novidade: o novo surge da compreensão, da superação crítica do velho, das cinzas do que queimou surge o novo, que só não será a repetição da experiência anterior se forem bem compreendidas as razões pelas quais o velho não nos serve.

É nesse sentido que a experiência de trabalho e a teorização de Paulo Freire lançam luzes no que fazer da transformação social - ambas nos indicam que: o que aí está é fruto de secular domesticação pelo medo, pela imposição, pela força; que além da coerção direta, os dominadores tem um discurso legitimador que é constantemente difundido e apregoado aos dominados, os quais acabam assumindo-o como o seu próprio; que o pior mal da dominação é que ela é introjetada pelos dominados sob a forma de um conceito imobilizador de si mesmo, de uma "consciência do desvalor" - e que portanto, para modificar essa situação, que não é meramente "econômica" e "social" (com todo o grau de abstração e generalização que esses conceitos alcançam), mas profundamente humana, subjetiva, personalizada; é preciso um encontro fraterno com os dominados, no decorrer do qual nossa capacidade crítica, globalizadora, nossas informações, sejam colocadas a eles, no diálogo, para ajudá-los a juntar os pedaços do quebra-cabeças e perceber como funciona a armadilha. E eles nos ajudarão a compreender, superando nossos preconceitos, como ocorre essa noite permanente de alienação, como é que eles constroem sua estratégia de sobrevivência em meio a tanta carência, a tanta negação. Chegamos, assim, ao nível mais abrangente da proposta de Paulo Freire, e que decorre das descobertas propiciadas pelo diálogo: entre a "denúncia" da realidade opressora e a "anúnciação" do Projeto da nova realidade liber

tadora, há um tempo-espaço de reconstrução, de discussão, de "pronúnciação" da palavra, do mundo, que não pode ser apresado, suprimido.

É o tempo em que os homens, reunidos solidariamente para se ajudarem, trocam experiências e idéias, aprendem, se educam mutuamente. É o tempo da Pedagogia de Transformação. Parece-nos que esta é a grande indicação, a grande "boa nova" que nos deixa o trabalho em curso de Paulo Freire: a transformação social requer uma preparação para a transformação, e essa preparação ocorre dinamicamente, no encontro entre os homens que querem a transformação - não está feita.

### 3. A Evolução do Pensamento de Paulo Freire (de uma "ótica situacionista" a uma "ótica de resistência")

O início do trabalho pedagógico de Paulo Freire ocorreu no seio de instituições, fundamentalmente o SESI, e foram suas experiências como educador, na busca de uma integração maior, de uma linguagem comum entre educador e educandos, que o conduziram aos trabalhos que - mais tarde - desembocariam no Método de Alfabetização e Conscientização. É importante que se ressalte que Paulo Freire nunca teve como fulcro de suas preocupações a Alfabetização em si; a Alfabetização, circunstancialmente, assumia uma importância estratégica no contexto sócio-político por se constituir num instrumento capaz de influir no panorama eleitoral do país especialmente numa região como o Nordeste, de grandes contingentes de população não-urbanizada e analfabeta. Parece-nos muito importante, também, ressaltar que toda a teorização de Paulo Freire se realiza paralelamente à sua intensa prática educacional e que uma das especificidades - a nosso ver - de sua elaboração teórica é que ela constitui uma "militância teórica", ou seja: também parece que nunca esteve nos planos de Paulo Freire tornar-se um teórico da Educação Popular. Seus escritos apresentam uma característica híbrida, entre a reportagem e o ensaio teórico, o que torna às vezes difícil uma aná

lise teórica mais sistemática. De qualquer forma, pode-se detectar, em seus principais trabalhos, o "fio da meada", a evolução de seus pressupostos teóricos e metodológicos desde as primeiras formulações (referimo-nos mais especialmente, como marco, à "Educação como Prática da Liberdade") até a fase atual ("Cartas à Guiné Bissau").

Em vários trabalhos que nos antecedem, essa trajetória já foi analisada, de maneira que o que se segue são observações que pretendem ressaltar aqueles elementos que nos parecem mais originais no pensamento-ação de Paulo Freire.

Começamos pelo seu "ecletismo aglutinador"; desde a primeira leitura de Paulo Freire, chamou-nos atenção a grande quantidade de autores citados, todos eles sem dúvida defensores de idéias humanistas de certa forma vinculadas ao universo pedagógico mas que, se estudados na sua essência, poderiam não ser convergentes. Sentimos que o uso, a aplicação que Paulo Freire faz dos conceitos é em uso funcional, que contém uma insuspeitada irreverência teórica, a qual, a nosso ver explicita uma mente que não incorporou as barreiras ideológicas que - especialmente nos anos 60 - polarizavam o debate no seio das oposições brasileiras: de um lado, a herança marxista (ainda que mal digerida pela maioria de seus adeptos), de outro a herança humanista-cristã, na qual Paulo Freire se incluía (e até hoje se inclui, mas já em outro paradigma). É evidente que sua filiação filosófico-teórica tem a ver com a sua grande preocupação pedagógica instigadora = a luta contra a massificação, a mistificação do povo, seja pela direita, seja pela esquerda. Nela aparece toda a influência (vigente no Brasil e na esquerda católica) do personalismo de Mounier. Mas percebemos que, naquela primeira fase, mais que barreiras ideológicas propriamente, o que separava Paulo Freire das contribuições dos pensadores materialistas (os quais mais tarde incorporou, também, de modo muito próprio) era a falta de um contato, de uma reflexão cotidiana pessoal com eles (o que o exílio lhe propiciou), já que, naquele então (início dos anos 60) o debate sobre uma

"pedagogia da transformação social" não se constituía em preocupação prioritária das correntes de oposição marxistas, que estavam muito mais preocupadas com a propaganda política e a mobilização popular. Paulo Freire e sua equipe entram no caudal dessa mobilização com a contribuição específica do aporte pedagógico. Então toda a sua análise histórico-política é uma "via legitimadora" para a etapa atual de luta (a mobilização popular), na qual o que estava absolutamente claro aos olhos do autor eram as condições propícias de emergência das camadas populares e a oportunidade histórica de viabilizar essa emergência de maneira superior, ajudando-as a dar o salto da "intransitividade" para a "criticidade". A índole da análise histórico social (que Paulo Freire faz) do período, sem dúvida é funcionalista, eivada de uma boa dose de voluntarismo (tanto na ênfase que dá ao papel do indivíduo como na maneira que acomoda os fatos para que se encaixem na análise da conjuntura); é um tanto maniqueísta na sua tipologia; também está presente um certo "determinismo evolucionista" na visão do trânsito, num certo esforço de adequar a História recente para que justifique a etapa atual, que é "captada" nas suas evidências culturais. Vejamos, nesse sentido, a citação de Paulo Freire feita por Sílvia Manfredi: "Sendo o trânsito o elo entre uma época que se esvazia e uma nova que vai se conformando, tem algo de alongamento e tem algo de "adentramento". De alongamento da velha sociedade que se esvazia e que se despeja nela querendo preservar-se".<sup>(1)</sup> Todos esses elementos teóricos-metodológicos compõem, no discurso inicial de Paulo Freire, o que nós chamamos de "uma ótica situacionista da transição". Ao nosso ver, não é uma ótica a-histórica, como conclue um tanto peremptoriamente Sílvia Manfredi em sua tese "Política: Educação Popular"; e se assim argumentamos, é porque somos testemunhas pessoais da visão bastante profética e lúcida do qua-

---

(1) Freire, Paulo. "Conscientização e Alfabetização", citado por Sílvia Manfredi, em seu livro "Política: Educação Popular", Editora Símbolo, 1977.

dro brasileiro (enquanto situação de confronto de poder), de que era portador Paulo Freire no ano de 1963, quando, em peregrinação por todo o País divulgava seu método. O que ocorre é que Paulo Freire não é um teórico rigoroso e, mais, que o núcleo de suas formulações está voltado para o processo de mudança enquanto processo individual e individualizante, dando ele por suposta a visão da conjuntura, a qual - como muito bem a qualifica Silvia Manfredi - era, à época, uma visão reformista-nacionalista-desenvolvimentista. E nessa conjuntura, onde quase que o unísono das oposições acreditava que ia para o paraíso e que levaria o povo de carona, tudo parecia fazer crer que o País ia realizar a transição (o "partejamento", para usar uma expressão de Paulo Freire) pacífica da sociedade "fechada" para a sociedade "aberta" via "reformas de base". A Paulo Freire preocupava a natureza do "transito". Como diria Guimarães Rosa, o importante era a travessia. Com isso, o que queremos afirmar é que a análise da transição histórica feita, então, pelo autor, se encaixava basicamente no paradigma geral das oposições, guardando apenas uma terminologia mais particular, com conceitos extraídos das evidências da prática e não pertencentes, explicitamente, a um corpo teórico consagrado.

Após 64, e já no exílio, quando as circunstâncias lhe permitiram ver "de fora", ou seja, de uma distância não só física como crítica os fatos nos quais esteve envolvido, Paulo Freire começa a compreender (como tantos de nós), o significado da ruptura que ocorrera, qual o novo pacto social que se firmara e quão ameaçadora, para essa nova conjuntura, era a sua proposta de mobilização e conscientização das frações menos favorecidas do povo. Sua ótica se transforma, sua concepção de educação é reformulada. Compreende as dificuldades históricas para realizar uma tarefa educativa que conduza à humanização e à libertação dos homens, quando estes se encontram subjugados pela condição econômica e pela representação política. Sua ótica passa a ser uma "ótica de resistência". Sua proposta pedagógica toma partido ao lado dos oprimidos, não é mais tão generalizante como antes, onde o fa

zer parte de uma instituição com o apoio governamental não lhe permitiria ter tão clara a polarização das classes sociais em torno de suas grandes contradições, nem o quanto na América Latina, as camadas populares e a "sociedade civil" em geral estão alijadas da participação efetiva na sociedade. Nasce a "Pedagogia do Oprimido", que cremos poder qualificar como uma estratégia de ação cultural a serviço da revolução social. Que revolução é essa? Quais classes a realizarão a conduzirão? Mais uma vez, esse não é o centro das preocupações do autor; o certo para ele é que ela terá de ocorrer para superar a velha ordem e instaurar a justiça social, é uma grande exigência e uma grande esperança. A sua contribuição é a proposta de uma pedagogia que, ao mesmo tempo que ajude os oprimidos a se verem na situação de oprimidos, construa com eles as bases de uma sociedade nova. Observa Silvia Manfredi, a respeito dessa fase: "Em vista disto, poder-se-ia ainda afirmar a persistência de uma orientação desenvolvimentista em seu discurso do segundo período? Acreditamos que não pois neste, sua orientação ideológica expressa muito mais uma visão revolucionária que desenvolvimentista. Contudo, assemelha-se mais a uma visão revolucionária "crítico-utópica", à medida em que não é negadora do sistema capitalista: apesar de o autor conceber a revolução como um processo de desestruturação da antiga ordem social ("sociedade opressora"), não tem condições (em virtude do caráter abstrato e a-histórico de seu esquema conceitual) de prever qual seria a nova configuração social que se reestruturaria a partir da anterior. Em outras palavras, não identifica concretamente esta nova configuração com nenhuma das possibilidades históricas". E, mais uma vez, nos parece que esta análise não corresponde exatamente à realidade das idéias de Paulo Freire. Formalmente, numa análise do texto fria, isto parece ser verdade. Mas se nos detivermos mais na natureza dos argumentos do autor, o que fica claro é outra coisa. Na visão Freiriana da Utopia, ela é construída em processo e com os homens envolvidos nela. A tarefa dos homens (agentes) envolvidos numa Pedagogia de libertação, não é trazer o Projeto pronto e esclarecê-lo aos oprimidos; é, antes de tudo,

ajudá-los a ver-se na condição de oprimidos e a discutir como deveria ser a nova realidade onde eles viverão com plenitude. É uma questão relativa ao cerne da utopia humanista - cristã de Paulo Freire, em contraposição com o cerne da utopia marxista, segundo a visão mais corriqueira desta, que a nosso ver contém um certo "historicismo", que consiste em negar a importância do indivíduo e da individualidade no processo de transformação da realidade. Lembramos aqui de uma observação de Lênin sobre o Marxismo como Humanismo. Lênin, ao responder se o Marxismo é um Humanismo, afirma que por contingências históricas, não interessava ressaltar o caráter humanista do Marxismo para não colocá-lo como "mais um humanismo", mas é claro que o Marxismo é um Humanismo: ele está preocupado com o futuro do homem e com a sua felicidade, mas é essencial que fique claro em que termos se concebe esse humanismo.

Voltando ao discurso de Paulo Freire (e falamos daquela etapa que aparece desenvolvida em "Pedagogia do Oprimido", "Ação Cultural para a liberdade" e outros subsequentes) não cremos que seja um discurso a-histórico, porque Paulo Freire conhece bastante intimamente os processos de dominação inflingidos aos homens latino-americanos, a força de certas relações sociais estabelecidas pelo privilégio e pela força da apropriação da terra e da riqueza: o que ocorre é que, para o autor, trata-se de romper, sim, com a opressão real, econômica, política, mas para que isso se dê e os homens não sejam novamente aprisionados por uma nova ordem social onde também nada decidiriam, é mister que a ruptura ocorra "dentro" deles, que eles se libertem da ideologia opressora ao mesmo tempo que se libertam do concreto, do palpável da opressão. Isto porque, a nosso ver, o cerne da utopia freireira é a ante-visão do re-encontro do homem com sua vocação de criatura, que é a liberdade. Por isso, a libertação é um processo no qual a par das lutas concretas (mas principalmente na consciência dos indivíduos), deve ocorrer a descoberta do direito à plenitude, que é o dom ao qual todo homem está destinado pelo amor do Criador.

Utilizando a linguagem marxista, nós diríamos que a Paulo Freire interessa de perto e definitivamente, a "instância ideológica" - mas não em abstrato, na sua compreensão enquanto realidade integrante do movimento dialético da prática histórica - interessa-lhe o papel assignado ao intelectual que se compromete com o destino do povo e a sua postura no desempenho desse papel.

Dizíamos, ao falar da trajetória de sua idéias, que a maneira como o autor se apropria dos conceitos existentes nos discursos existentes é muito particular. Na etapa pós-exílio, aquela na qual nós dizemos que sua ótica passa a ser uma "ótica de resistência", Paulo Freire toma contato mais profundamente com o pensamento dos marxistas. Não passa a classificar-se como marxista, nem passa a raciocinar exatamente como marxista. Mas incorpora lucidamente algumas noções cruciais do ideário marxista, que fazem avançar sua percepção do processo histórico de transformação social: a noção de classe social, enquanto situação concreta de vida que define interesse social determinado; decorrente deste primeiro, a noção de consciência de classe que ele assume num sentido menos específico, superpondo-o ao de consciência oprimida (Paulo Freire não incursiona no difícil terreno da teoria das classes sociais, o qual constitui ainda sério problema para o pensamento marxista e as ciências sociais em geral); o conceito de revolução, de prática revolucionária como ruptura, derrubada da "ordem velha" e construção de uma "nova ordem" - que vem substituir a idéia de transição como etapa intermediária, que se encontrava nas suas primeiras análises. Todos esses conceitos e a realidade que expressam são assumidos, de fato, pelo autor. A realidade latino-americana, a discussão com outros teóricos e militantes, o estudo teórico, ampliam-lhe o cabedal explicativo. Mas, mais uma vez, essa incorporação se faz funcionalmente, ou seja, os novos conhecimentos vem clarear certas lacunas, tornar mais rica a análise, mas não substituem uma concepção por outra. Com seu ecletismo fecundo, Paulo Freire faz uma espécie de "síntese aglutinadora", onde suas novas descobertas dão mais consis-

tência às suas análises mas não modificam o seu cerne. Sua perspectiva de uma "educação para a participação social", no contexto vigente, evoluem para a perspectiva de uma "estratégia cultural para a transformação social" (a revolução). Mas o grande desafio continua a ser a construção do projeto dessa transformação (Pedagogia) pelos intelectuais junto aos homens simples e explorados das camadas populares. Suas próprias palavras, em "Pedagogia do Oprimido", deixam bem claro o que acabamos de afirmar: "O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, e nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a "pronúncia" do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização. ... Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas. É o da convivência com ela, não o da desconfiança delas. E, quanto mais a revolução exija a sua teoria, como salienta Lênin, mais sua liderança tem de estar "com" as massas, para que possa estar contra o poder opressor".

PARTE IV

AS UTOPIAS CONTEMPORÂNEAS DE PAULO FREIRE

## 1. A Educação Permanente - de Pierre Furter<sup>(\*)</sup>

"O primeiro imperativo que deve preencher a Educação Permanente é a necessidade que todos nós temos de sempre aperfeiçoar a nossa formação profissional". (1)

Essa colocação bastante direta e objetiva, ao nosso ver, fornece a pista mais clara para compreendermos de onde partiu Pierre Furter para chegar à formulação de sua "Educação Permanente" que, a rigor, não é um conceito mas uma proposta de reforma educacional, uma grande proposta modernizadora da Educação. Dizemos modernizadora porque, em nenhum momento, Pierre Furter questiona a necessidade da Educação, como prática social, ou a sua origem como prática generalizada, da mesma forma que também não critica o seu papel, o rol específico enquanto estrutura adaptativa, viabilizadora do indivíduo ao conjunto da sociedade. Também não lhe atribue um caráter classista, refere-se a ela sempre como uma estrutura natural da sociedade. Ao que ele se propõe, na defesa da Educação Permanente, é provar o quanto nosso sistema educacional está defasado, em conteúdo e forma, do momento atual da sociedade; o quanto, já é arcaico para responder às exigências do sistema econômico-social ao qual está vinculado. E sua proposta pretende imprimir ao processo educacional um ritmo novo, que será decorrente de sua maior eficácia.

O conceito que sustenta a idéia de Educação Permanente é o conceito antropológico de "maturação": o homem é um ser em

---

(\*) Os conceitos de Pierre Furter aqui comentados referem-se às suas proposições de "Educação Permanente" tais quais se encontram em seus livros "Educação e Vida", "Educação e Reflexão" e "Educacion para El Cambio Social"; hoje pelo que sabemos, Pierre Furter já reformulou suas idéias a esse respeito, realizando a crítica das mesmas e do contexto em que surgiram.

(1) Pierre Furter, "Educação e Vida".

constante mudança; mesmo depois de tornar-se adulto, o homem continua transformando-se.

"Por eso la antropología actual insiste sobre el hecho de que el hombre (y no solamente el niño y el joven) crece, cambia en cada fase de su vida y reelabora constantemente su visión de mundo".<sup>(1)</sup>

Daí decorre para o autor, a necessidade de rever o conceito tradicional de "maturidade", segundo o qual essa maturidade é uma etapa que, uma vez atingida, não se altera e coincide em geral com uma fase cronológica da vida do indivíduo. Assim posto, a compreensão de que o homem está em permanente mutação, transformação, cria a exigência de que a Educação seja repensada para acompanhar e também propiciar estas mudanças, tendo como referência básica o nível de desenvolvimento técnico da sociedade (em linguagem marxista, seria o nível de desenvolvimento das forças produtivas) e as solicitações do mercado de trabalho. A proposta de Pierre Furter é bastante ambiciosa porque muito abrangente. A Educação Permanente teria dois grandes níveis de ação, dois grandes objetivos: como processo de desenvolvimento individual integral e como sistema de educação integral. E ambos os níveis de ação, conjugados, constituiram uma "estratégia cultural", ou seja, a Educação Permanente seria, um instrumento de transformação gradual da sociedade.

É interessante que ressaltemos, nas teorizações de Pierre Furter, um certo grau de contradição entre o processo pedagógico que ele imagina para a Educação permanente - livre, crítico, dialogal, coparticipativo - e a realidade da Educação que se afasta quase que totalmente dessa concepção, a não ser que o projeto de educação da nação se torne uma prioridade nacional por parte de setores da sociedade que nele a creditem e que tenham condições políticas de viabilizá-lo.

---

(1) Pierre Furter, "Educação para El Cambio Social".

Ou seja, parece ser que para que os ideais de uma Educação transformadora, participativa e criadora se realizem, o que se requer é um bom Projeto de Educação para substituir o velho projeto, de um humanismo lívresco e que já não responde às exigências do desenvolvimento social. Essa noção de desenvolvimento que aparece em todo o discurso de Pierre Furter parece ser algo inquestionável, pois em nenhum momento o autor se pergunta: o que é, afinal, uma Educação para o Desenvolvimento? Deduzimos que essa noção é também algo incorporado do discurso modernizador que se falava na UNESCO, onde a ótica predominante era uma ótica reformista-progressista-modernizante, a qual, apesar dos pendores democratizantes, é uma "imposição cultural", como diria Paulo Freire, é "uma ideologia do progresso social pela Educação", que tem suas raízes nas exigências do desenvolvimento capitalista, nas noções de "produtividade" e "rentabilidade" e que, por extensão, aparece no discurso educacional como conceito universal.

Em suas longas explanações sobre essa "estratégia cultural" Pierre Furter chegou ao nível de detalhamento de prever como essa mudança se concretizaria a nível institucional (reproduzimos aqui o quadro como aparece em "Educação e Vida"):

A EDUCAÇÃO PERMANENTE INCLUI

| quanto aos<br>IMPERATIVOS | O SÓCIO-PROFISSIONAL  |  | O SÓCIO-CULTURAL  |  | O ARTÍSTICO  |
|---------------------------|---|--|---|--|--|
| quanto aos<br>OBJETIVOS   | aperfeiçoamen-<br>to e progres-<br>so técnico e<br>científico                                     | uma educação<br>para o desen-<br>volvimento  | política da<br>juventude e<br>promoção da<br>compreensão<br>internacional   | democratiza-<br>ção da cul-<br>tura e inte-<br>gração na<br>cional   | apoio à vida<br>artística  |
| quanto aos<br>MEIOS       | pós-graduação;<br>especializa-<br>ção; desenvol-<br>vimento plane-<br>jado da pes-<br>quisa, etc. | reformas dos<br>sistemas vi-<br>gentes; forma-<br>ção profissio-<br>nal acele-<br>rada; reci-<br>clagem... | movimentos de<br>juventude; or-<br>ganizações de<br>serviço volun-<br>tário; inter-<br>câmbios e tu-<br>rismo, etc. | alfabetiza-<br>ção funcio-<br>nal; casas<br>da cultura;<br>movimentos<br>de cultura<br>popular; e-<br>ducação fun-<br>damental | atividades de<br>amadores; ca-<br>sas da cultura;<br>cineclubes, mu-<br>seus, etc. |
| quanto às<br>INSTITUIÇÕES | CONSELHO<br>NACIONAL<br>DE PESQUISA   | CONSELHO<br>NACIONAL<br>DE EDUCAÇÃO  | COMITÊ<br>NACIONAL<br>DA JUVENTUDE  | COMITÊ<br>NACIONAL DA<br>CULTURA<br>POPULAR  | SERVIÇO<br>NACIONAL<br>DAS ARTES   |

QUE CONSTITUIRÃO O  
MINISTÉRIO DA CULTURA E DA EDUCAÇÃO

Como se pode verificar claramente, uma proposta de ação dessa natureza supõe poder político para realizá-la bem como um volume considerável de recursos monetários e humanos, o que evidencia que, à época, o autor julgava que o quadro social e político, na América Latina e no Brasil mais especificamente, podia evoluir para grandes reformas sociais, onde a reforma da educação poderia viabilizar-se e para o qual a "Educação Permanente" poderia vir a ser um modelo. Além disso, o autor trabalhava para a UNESCO (Nações Unidas), o que lhe conferia um certo viés de pensar as questões em grande nível de generalização, já que um organismo internacional como a UNESCO costuma formular políticas em dimensão planetária, formulações essas que podem ter a virtude de serem amplas e solidárias (voltadas para o homem como média das aspirações humanas, independentemente de suas fronteiras), mas que certamente carecem de concretude histórica.

Em síntese, teríamos que a Educação é permanente, deve ser permanente porque:

- a) o homem nunca está completamente formado;
- b) o homem é aperfeiçoável e flexível;
- c) a maturação é um processo histórico condicionado por um mínimo de condições econômico-sociais-políticas de cada sociedade historicamente dada. A educação para o nosso tempo, pois, tem de ser uma dupla tarefa de transformar o mundo para que se torne favorável ao homem e de estimular o homem para que se integre ao movimento do mundo em transformação. Com isso, a Educação não perderia, de todo, o seu caráter de "preparadora para a vida", só que estaria perfeitamente entrosada no ritmo das mudanças sociais.

## 2. A Sociedade Desescolarizada - Ivan Illich

A partir de suas experiências em centros educacionais da América Latina, Illich critica de forma radical os sistemas escolares vigentes, pelos seus conteúdos deformadores do homem e da comunidade. É uma crítica de base, talvez a mais utópica (no sentido da globalidade e da radicalidade) e a mais profética (muitos aceitam as críticas mas acham inviáveis, hoje, as proposições implícitas). Interessa entender sua argumentação e chegar à sua posição filosófico-política, que parece tentar a crítica da Educação como crítica do próprio espírito do sistema capitalista aplicado à Educação, embora sua linguagem, em termos, não o diga assim tão claramente.

"Numa sociedade escolarizada, a guerra e a repressão civil encontram uma justificativa educacional. A guerra pedagógica, estilo Vietnã, será justificada sempre mais como única forma de ensinar ao povo o valor supremo do interminável progresso. A repressão será vista como esforço missionário para apressar a vinda do Messias mecânico. A natureza totalmente destrutiva e sempre progressiva da instrução obrigatória vai alcançar os últimos limites de sua lógica se não começarmos a libertar-nos, já agora, de nosso falso orgulho pedagógico, de nossa crença que o homem pode fazer o que Deus não pode, isto é, manipular os outros para sua própria salvação". (1)

Creemos poder dizer, após várias leituras de Illich, que a sua grande denúncia (é importante que fique claro que é uma denúncia o que ele faz e não uma proposição, apesar de que há algumas proposições decorrentes do espírito de sua denúncia) é a da "Ideologia da escolaridade" e que seu discurso não é, como a primeira vista e apressadamente pode parecer,

---

(1) Ivan Illich, "Sociedade sem Escolas", pág. 91.

um discurso anti-pedagógico, anti-institucional sequer: é um libelo apaixonado em defesa da criatividade, do livre exercício do pensamento, da busca daquilo que para ele é essencial: uma convivência autêntica, que só se dá onde há troca de experiências, sem a intervenção regulamentadora dos "vendedores de serviços" (Illich sustenta, como uma de suas teses, que a ideologia escolarizante nos faz aceitar desde muito cedo o mito de que deveremos ser eternos "compradores de serviços").

"La escuela se ha vuelto intocable por ser vital para el mantenimiento del statu quo", diz Illich, e esta frase resume uma de suas principais investidas contra o sistema escolar, como estrutura, reprodutora e justificadora do tipo de sociedades que aí está. Todo o raciocínio que ele desenvolve a partir dessa constatação, e apesar de fazê-lo em linguagem muito própria, se aproxima bastante da teorização sobre "Aparelhos Ideológicos de Estado", desenvolvida por Althusser, na qual a Escola aparece como uma instância não direta através da qual o Estado (poder do Estado) mantém seu controle sobre a sociedade. Illich não fala no Estado, ele fala, em linguagem frequentemente apocalíptica, do poder da Escola, da Ideologia da Escolaridade, do "Mito do Consumo Interminável de Serviços" e, em seu discurso, parece que existe uma "sociedade secreta" que age através dos mecanismos diluidores de responsabilidade da administração burocrática. Mas fica claro que ele percebe e identifica uma "cópia do sistema econômico" em tudo isso e ele desmascara uma a uma as falsas promessas da "escola para todos", as quais encobrem sua natureza de classe (a observação é nossa, pois Illich não utiliza o conceito de classe):

- a escola como instância falsamente democratizante, como institucionalizadora das desigualdades do sistema social ao qual ela serve;
- a escola (o acesso a) como "status": um patamar a ser al-

cançado e toda a frustração e desvio de esforços sociais a que conduz;

- a ideologia implícita no sistema escolar e que constitui o "currículo oculto", a mensagem básica que a escola vende, mesmo que o discurso dos educadores diga o contrário: "Con objeto de ver claramente las alternativas a las que nos enfrentamos, primeramente debemos distinguir entre educación y escolarización, que significa separar la intención humanística del maestro del impacto de la estructura invariable de la escuela. Esta estructura oculta constituye un curso de instrucción que para siempre permanece fuera del control del maestro o de su junta directiva de la escuela. Esta transmite irrevocablemente el mensaje que solamente por medio de la escolarización puede un individuo prepararse para la vida como adulto em la sociedad, que lo que no se enseña en la escuela es de poco valor, y lo que se aprende fuera de la escuela no vale la pena saberse". (1)

Esta constatação e esta denúncia lembram muito a colocação de Paulo Freire sobre a noção de "ignorância absoluta" que o discurso dominante difunde sobre aqueles que não foram adestrados pelo sistema vigente. Em seu renovador e interessante trabalho "O enfant sauvage de Illich numa Sociedade sem escolas", no qual realiza uma exegese ágil e profunda das teses de Illich, Lauro de Oliveira Lima afirma, a certa altura: "Illich não é um ideólogo - é um tecnólogo do humanismo, crítica tudo, nos detalhes, sem um modelo teórico. Apresenta soluções micro-estruturais, para aquí e agora. Não está esperando a "revolução" para começar a trabalhar..." - e logo adiante, num comentário sobre "a violência sagrada", diz: "Illich poderia ser o autor do L'Homme Revolté de Camus. É um rebelde: rebeldia é o traço humano presente em todas as criaturas diante da injustiça. É a inquietação perpétua. É dessa inquietação que procede a civilização e a cultura".

---

(1) Illich, Ivan, "En America Latina para que sirve la escuela", pág. 48.

Lendo Illich, somos levados a concordar inteiramente com Lau ro. O que interessa em Illich, o que vale a pena, é a força da denúncia, é a extrema lucidez, a agudeza com que vai der rubando e desmontando os mitos, as idéias feitas que nos acostumamos a aceitar em nosso dia a dia de cidadãos da era industrial, no qual participamos de grandes práticas coletivas que nos foram impostas como a trajetória possível e necessária a todos os indivíduos. Toda a idéia que temos de "ajustamento" social passa pela condição de ser adastrado em conjunto, e esse longo processo massificante se inicia, fatalmente, pela Escola, que fora da família, é a nossa grande iniciadora no ritual social. Illich, como diz Lauro de Oliveira Lima, tem um discurso missionário, salvacionista até: ele quer instaurar o escândalo, para que sacudidos por este, reflitamos, sacudindo a modorra da rotina e nos ponhamos a pensar aquelas idéias de justiça social, fraternidade, igualdade de oportunidades, diálogo,- todo esse discurso humanista que nos sustenta, mas que frequentemente fica soterrado pela "invasão da práxis", como diria Paulo Freire.

Também nos parece claro que Illich acredita e até propõe (apesar de que não está disposto a oferecer receitas prontas) que a saída, o caminho da ruptura com o statu quo escolarizado e escolarizante (sinônimo de burocratizante, rotinizador, adestrador) é, em primeira e última instância, uma luta ideológica, expressão usada aqui no sentido da linguagem marxista das três instâncias (econômica, política, ideológica). Claro que Illich, em nenhum momento, afirma ou sugere que é meramente uma ruptura ideológica, uma crítica profunda, que vai alterar a situação de fato. Mas é evidente que ele acredita na força dessa ruptura ideológica para que os indivíduos comecem a mudar o estabelecido. Diz Illich em "Sociedade sem Escolas": "O sistema escolar de hoje desempenha a triplíce função, própria das poderosas igrejas no decorrer da História. É simultaneamente o repositório do mito da sociedade; a institucionalização das contradições desse mito; o lugar do rito que reproduz e envolve as disparidades entre mito e realidade. O sistema escolar, hoje, e sobretudo a u-

niversidade, oferece grande oportunidade para criticar o mito e para rebelar-se contra suas perversões institucionais. Mas o rito que exige tolerância das fundamentais contradições entre mito e instituição ainda permanece inquestionável, pois nem a crítica ideológica e nem a ação social podem fazer surgir uma nova sociedade. Unicamente o desengano seguido de uma ruptura com o rito social central e a reforma desse rito pode trazer mudanças radicais".

No campo propriamente teórico, Illich batalha com duas proposições, pertencentes a dois discursos bem distintos: a primeira, que é sobre "a igualdade social pela oportunidade escolar", que pertence ao discurso político da construção da Democracia; a segunda, que é sobre "o desenvolvimento da aprendizagem individual através da Escola", que é tema central e crítico do seu discurso pedagógico. Para Illich, a Escola ("o rito escolar") não pode concretizar nenhuma dessas aspirações ("igualdade social por igual oportunidade" e "desenvolvimento da aprendizagem individual") porque, finalmente, seu papel é outro, e por mais que o discurso dos educadores seja crítico e progressista, ele é engolido pelo "discurso oculto", pela mensagem subliminar que a própria existência da escola, como instituição transmite: a de que só a Escola ensina, só o que se aprende na Escola é válido para a vida. Daí, desse "pessimismo estrutural", decorre sua tese central de que somente desescolarizando a sociedade, abolindo a "estrutura-escola", os homens podem começar na construção efetiva das duas aspirações supra-mencionadas.

No Capítulo denominado "Fenomenologia da escola", de seu livro "Sociedade sem Escolas", Illich tenta precisar o conceito de Escola, e diz: "Defino, para tanto, a "escola" como um processo que requer assistência de tempo integral a um currículo obrigatório, em certa idade e com a presença de um professor". Sentimos, gradualmente, ao longo de sua tese-de-núncia, o quanto Illich percebe e assemelha a escola a uma forma de prisão: a escola aprisiona o tempo, a imaginação e o movimento das pessoas. É neste arrazoado libertário con

tra a "prisão escolar" que emerge, para nós, um conceito subjacente a toda a teorização de Illich e que seria o do "tempo criativo", que seria sinônimo do "tempo não-produtivo" do debate marxista, como também do "tempo estratégico" de Dumazedier, que é o lazer. Aliás, toda essa discussão sobre a importância do tempo livre, do "direito ao ócio", está renascendo no seio do discurso revolucionário com um sabor de ruptura com o dogmático e o pragmatismo, de abandono da visão da eficácia puramente técnica - enfim, da importância de respirar e pensar para poder criar algo realmente novo.

Voltando, pois, um pouco ao começo de nossas observações sobre as teses de Illich, nós reafirmaríamos que não nos parece relevante discutir as suas idéias como "estratégia revolucionária", como "pedagogia transformadora" porque cremos que não é esse o bom caminho - Illich é um livre-pensador, um questionador, um homem que tem muita informação sobre a realidade educacional na qual estamos inseridos e que "põe o dedo na ferida": as grandes contribuições que emergem de suas críticas contundentes são indagações do tipo: e afinal, como se dá a aprendizagem individual? Para que serve - em que serve - a experiência escolar? Qual será o futuro de nossa sociedade: o "admirável mundo novo" de Huxley, ou "a sociedade do lazer", como imagina Dumazedier e como sonhava Paul Lafargue?

### 3. A Possível Síntese

"Se tanto os teóricos da sociologia como os da economia da educação tradicionais (como Durkheim, Parsons, Becker, Schultz, etc.) haviam feito, com seus modelos teóricos, a apologia do sistema capitalista, defendendo-o como universal e eterno, e mascarando assim o seu caráter histórico e transitório, os teóricos da escola althusseriana (mas também já Bourdieu e Passeron) haviam denunciado o caráter ideológico da escola e da concepção pedagógica que a regia para manter as relações de dominação e exploração implantadas pelo modo capitalista

de produção. Ao ressaltarem a função da ideologia para a manutenção das relações de trabalho e da atuação do AIE (Aparelho Ideológico de Estado) escolar como um mecanismo essencial de divulgação dessa ideologia, os autores deram à educação um novo status no contexto da teoria sociológica. Gramsci, que inspirou diretamente os althusserianos na teoria dos AIE, fora mais longe nessa direção. Para ele é na sociedade civil (lugar de circulação das ideologias e de exercício da função hegemônica) que se trava, em certas constelações, a luta decisiva entre as classes dirigentes e as subalternas, e não na instância econômica ou estatal. A valorização do fator educacional, tanto por parte dos defensores como dos críticos das estruturas capitalistas, só pode ser tomada como indicador de sua relevância na realidade concreta", diz Bárbara Freitag em "Escola, Estado e Sociedade", e nos valemos de sua conclusão tão concisa e claramente formulada para re-colocar o tema que, para nós é o fulcro de interesse desse nosso breve ensaio e, que, acreditamos, constitui o território comum das andanças teóricas de Paulo Freire, Pierre Furter e Ivan Illich: a importância da Educação como Prática Social.

Illich discute essa importância mergulhando na denúncia das suas consequências sociais e individuais mais negativas, ou seja, ressaltando o caráter de estrutura legitimadora do statu quo e de castradora das capacidades de desenvolvimento da criatividade humana. Pierre Furter faz a apologia da Educação como Estratégia Cultural, ressaltando suas potencialidades positivas como instâncias de ampla participação social, postulando uma prática educacional permanente como método para abolir a obsolescência dos conteúdos e técnicas do sistema educacional. Paulo Freire, à semelhança de Illich, desnuda a natureza da opressão que se exerce sobre os indivíduos através das relações sociais na Educação, mas, ao mesmo tempo, vislumbra a possibilidade de - realizando a crítica desse processo com os educandos - construir uma relação pedagógica solidária, fraterna, democrática, que seja o contrá-

rio da prática domesticadora da educação convencional: uma prática de libertação.

O discurso de Illich é um discurso crítico, demolidor, cuja finalidade é fazer pensar, é criar o escândalo, o anátema. Illich não é um militante social, é um livre-pensador, ele toma as realidades como matéria da análise e as devolve à sociedade tematizadas em libelos. Pierre Furter é (era, à época das formulações aqui comentadas) um homem vinculado às instituições e como tal raciocina: em termos de grandes projetos operacionais. A natureza de seu discurso é muito prática, procura viabilizar suas idéias em planos, desce a detalhes de organograma funcional - quer apresentar uma alternativa de curto prazo e, na essência, não questiona o sistema social vigente: toma-o como a realidade possível e procura reformá-lo, modernizá-lo, adequá-lo às exigências do "progresso", do "desenvolvimento", conceitos que ele assume como válidos e pacíficos para todos os homens. A função socializadora e formadora da Escola, para Furter, é inquestionável: do que se trata é de agilizá-la, torná-la mais atraente, mais participativa, mais eficaz em relação ao sistema econômico.

Já Paulo Freire, está em outro âmbito. É um militante da transformação social do lado dos oprimidos, dos excluídos. Não nos diz claramente como essa transformação se dará, porque esse não é seu campo teórico e ele, dentro do seu ecletismo otimista, acredita que essa transformação ocorrerá e será um somatório das contribuições de todos os verdadeiros revolucionários. É pedagogo por vocação e seu discurso é um misto de reflexão e relato de experiências, é a denúncia da opressão e o anúncio de um projeto de libertação, no qual a educação é, em primeira instância, um meio de chegar aos homens, de estabelecer o diálogo criador da consciência e propiciador de uma ação transformadora. Mas Paulo Freire também acredita, e propõe, que deva existir uma Pedagogia da Libertação que vai sendo construída pelos homens ao mesmo tempo e em meio ao processo de lutas pela superação das es-

truturas opressoras. E para participar nessa pedagogia, é mister optar pelo lado dos oprimidos, os quais não são qualificados em sua situação na sociedade (classes ou grupos, explicitamente, mas sim são reconhecidos existencialmente). Talvez aí esteja a diferença essencial entre o discurso de Paulo Freire e os de Illich e Furter: é o discurso de um homem comprometido com uma situação histórica determinada.

Enquanto Illich critica a Educação no mundo Ocidental e Pierre Furter projeta para os países da América Latina uma estratégia educacional a longo prazo, Paulo Freire lida com o momento histórico das populações do Nordeste brasileiro, do campo chileno, da sociedade em construção da Guiné-Bissau, no seu dia a dia de construção de uma alternativa.

Mas são homens de um mesmo tempo histórico, debruçados sobre um mesmo continente, irmanados por um ideal humanista cristão que se expressa mais claramente em alguns conceitos comuns (implícita e explicitamente) ao seu discurso e que nós consideramos elementos provisórios de síntese do pensamento dos autores:

- o homem é um ser em permanente maturação - o homem adulto não é um homem "maduro" - como quer a visão tradicional, estática, é um homem sempre a caminho de uma perfeição maior; as raízes da Utopia estão no fato de que o homem não é um ser satisfeito e o mundo ainda está por ser construído (o homem é um colaborador do Criador);
- o homem é um ser vocacionado para a liberdade - portanto só o diálogo livre é que esclarece, só nele o homem conhece e se re-conhece, descobre a realidade e se descobre;
- a aprendizagem é uma experiência pessoal intransferível - o conhecimento decorre da vivência, da interação do homem com a realidade, na qual se encontra com outros homens em uma práxis; o homem aprende porque está interessado, a aprendizagem requer motivação;

- o "tempo livre", o "tempo não-produtivo"; o "tempo de lazer" é um tempo estratégico, é o tempo da criação - a necessidade do homem dispor de um tempo sem obrigações, de tempo no qual possa deixar livre a imaginação e a fantasia;
- a Educação (escola, instrução programada, atuação institucional) deve estar referida à realidade: só e viva, só forma, só constrói conhecimento uma educação (prática social) que responde a exigências da vida social e a aspirações dos indivíduos em relação à sua existência concreta.

## BIBLIOGRAFIA

ALTHUSSER, Louis. Ideologie et appareils d'état. La Pen-  
sée. Paris, nº 151: 3-38, Mai-Juin, 1970.

BARREIRO, Julio. Educación popular y proceso de conscien-  
tizacion. Buenos Aires, Siglo Veintiuno Editora S/A, Ju-  
nio 1974, 161 p.

\_\_\_\_\_, De Santa Ana, J. et alii. Ensayos sobre la pedago-  
gia de Paulo Freire. Buenos Aires, Schapire Editor SRL/  
Tierra Nueva, 1974, 88 p.

BERGER, Peter L. e Luckmann, Thomas. La construcción soci-  
al de la realidad. Buenos Aires, Amorrortu Editores S.C.  
A., 1968, 233 p.

CABRAL, Amilcar. Textos Políticos. Porto, Edições Afronta-  
mento, 1974, 51 p.

CUNHA, José Roberto. Aspectos metodológicos del sistema de  
Paulo Freire. Revista de Ciencias de la Educacion. Ge-  
rardo v. Sanchez, Buenos Aires, año II nº 6: 58-60, no-  
viembre 1971.

CUNHA, Luiz Antonio R. da. O "milagre brasileiro" e a polí

tica educacional. Argumento. Paz e Terra, Rio de Janeiro, ano 1 nº 2: 45-57, novembro, 1973.

FREINET, Celestin. Para uma escola do povo. Porto, Editorial Presença, 1973, 213 p.

FREIRE, Paulo. Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia. Buenos Aires, Asociación Editorial La Aurora, 1974, 48 p.

\_\_\_\_\_. Educação como Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1974, 150 p.

\_\_\_\_\_, Illich, Ivan e Furter, Pierre. Educación Para el Cambio Social. Buenos Aires, Tierra Nueva, diciembre 1974, 162 p.

\_\_\_\_\_. El proceso de alfabetización adulta como acción cultural para la libertad. Fichas Latinoamericanas. Buenos Aires, Editorial Tierra Nueva, año 1 nº 4: 3-73, diciembre, 1974.

\_\_\_\_\_. A propósito del tema generador y del universo temático. Fichas Latinoamericanas. Buenos Aires, Editorial Tierra Nueva, año 1 nº 4: 13-33, diciembre, 1974.

\_\_\_\_\_. Investigación y metodología de la investigación del "tema generador". Fichas Latinoamericanas. Buenos Aires, Editorial Tierra Nueva, año 1 nº 4: 7-13.

\_\_\_\_\_ e Farias, Raul V. Sugerencias para la aplicación del método en terreno. Fichas Latinoamericanas. Buenos Aires, Editorial Tierra Nueva, año 1 nº 4: 33-42, diciembre, 1974.

\_\_\_\_\_. Pedagogia do Oprimido. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1975, 218 p.

- \_\_\_\_\_. Extensão ou Comunicação? Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1975, 93 p.
- \_\_\_\_\_. Accion cultural para la libertad. Buenos Aires, Editorial Tierra Nueva, Primera Edicion, enero 1975, 100 p.
- \_\_\_\_\_. Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1978.
- FURTER, Pierre. Educação e Reflexão. Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1972, 91 p.
- \_\_\_\_\_. Educação e Vida. Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1973, 191 p.
- \_\_\_\_\_. Educação Permanente e Desenvolvimento Cultural. Petrópolis, Editora Vozes Ltda, 1974, 221 p.
- \_\_\_\_\_. Dialética da Esperança. Rio de Janeiro, Editora Paz e Terra, 1974.
- GARCIA, Guillermo. La educacion como practica social. Revista de Ciencias de la Educacion. Gerardo V. Sanchez, Buenos Aires, año III, nº 8: 20-39, agosto de 1972.
- GRAMSCI, Antonio. Concepção dialética da história. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1966, 341p.
- HOXHA, Enver. A educação ideológica dos quadros e das massas. Lisboa, Distribuidora Nacional de Livros Ltda., Outubro, 1974, 155 p.
- IANNI, Octavio. O Colapso do Populismo no Brasil. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., 1968.

ILLICH, Ivan. El derrumbe de la escuela: un problema o un sintoma? Revista de Ciencias de la Educacion. Gerardo V. Sanchez, Buenos Aires, año III, nº 7: 3-17, abril de 1972.

\_\_\_\_\_. Hacia una sociedad convivencial. Cuernavaca, Centro Intercultural de Documentacion, 1972, 170 p.

\_\_\_\_\_. Sociedade sem Escolas. Petrópolis, Editora Vozes Ltda., 1973, 186 p.

\_\_\_\_\_. En America Latina para que sirve la escuela? Buenos Aires, Ediciones Búsqueda, julio 1973, 80 p.

KONDER, Leandro. Introdução ao Fascismo. Rio de Janeiro, Edições do Graal, 1977.

LEITE, Sebastião V. Cultura Popular: esboço de uma resenha crítica. Revista Civilização Brasileira. Rio de Janeiro, Editora Civilização Brasileira S.A., ano 1 nº 4: 269-291, setembro, 1965.

LENIN, V. I. La cultura y la revolucion cultural. Buenos Aires, Ediciones Pueblos Unidos, 1973, 746 p.

MASSET, Pierre. Pegueno dicionário do marxismo. Editorial Inova/Porto, outubro, 1974, 174 p.

NEE, Victor; Layman, Don y Collier, John. China: revolucion en la universidad. Cordoba, Ediciones Pasado Y Presente, 1971, 142 p.

PASSERON, Jean-Claude. Los problemas y los falsos problemas de la "democratizacion" del sistema escolar. Revista de Ciencias de la Educacion. Gerardo V. Sanchez, Buenos Aires, año III, nº 8: 3-15, agosto de 1972.

POULANTZAS, Nicos. Poder político y clases sociales en el estado capitalista. Cuernavaca, Siglo Veintiuno Editores S.A., 1972, 471 p.

RAMALHO, Jether. Colégios Protestantes - Uma interpretação sociológica da prática educativa de colégios protestantes no Brasil no período de 1870 a 1940. Rio de Janeiro, PUC, Tese de Mestrado não publicada\_ 9-26, março de 1975.

RYAPUR, Maria Clotilde. Una crisis pedagógica: la temática de la filosofía de la educación. Revista de Ciencias de La Educación. Gerardo V. Sanchez, Buenos Aires, año III, nº 5: 53-56, julio, 1971.