



**A HISTÓRIA
DAS IDEIAS DE
PAULO FREIRE
E A ATUAL CRISE
DE PARADIGMAS**

Afonso Celso Scocuglia

7ª edição

EJ Editora
UFPB



UNIVERSIDADE FEDERAL DA PARAÍBA

Reitora MARGARETH DE FÁTIMA FORMIGA MELO DINIZ

Vice-Reitor EDUARDO RAMALHO RABENHORST



EDITORA DA UFPB

Diretora IZABEL FRANÇA DE LIMA

Supervisão de Editoração ALMIR CORREIA DE VASCONCELLOS JUNIOR

Supervisão de Produção JOSÉ AUGUSTO DOS SANTOS FILHO

Conselho Editorial

BERNARDINA MARIA J. FREIRE DE OLIVEIRA (Ciências Sociais Aplicadas)

DAMIÃO PERGENTINO DE SOUZA (Ciências da Saúde)

ELIANA VASCONCELOS DA SILVA ESVAEL (Linguística e Letras)

FABIANA SENA DA SILVA (Interdisciplinar)

ILDA ANTONIETA SALATA TOSCANO (Ciências Exatas e da Natureza)

ÍTALO DE SOUZA AQUINO (Ciências Agrárias)

MARIA DE LOURDES BARRETO GOMES (Engenharias)

MARIA PATRÍCIA LOPES GOLDFARD (Ciências Humanas)

MARIA REGINA DE VASCONCELOS BARBOSA (Ciências Biológicas)

Afonso Celso Scocuglia

**A HISTÓRIA DAS IDEIAS
DE PAULO FREIRE E
A ATUAL CRISE DE
PARADIGMAS**

(7ª EDIÇÃO)

Editora da UFPB
João Pessoa
2019

Direitos autorais 2019 - Editora da UFPB
Efetuado o Depósito Legal na Biblioteca Nacional, conforme a Lei nº 10.994, de 14 de dezembro de 2004.

TODOS OS DIREITOS RESERVADOS À EDITORA DA UFPB

É proibida a reprodução total ou parcial, de qualquer forma ou por qualquer meio. A violação dos direitos autorais (Lei nº 9.610/1998) é crime estabelecido no artigo 184 do Código Penal.

O conteúdo desta publicação é de inteira responsabilidade do autor.

Impresso no Brasil. Printed in Brazil.

Editoração Editora da UFPB

Catlogação na fonte:

Biblioteca Central da Universidade Federal da Paraíba

S421h Scocuglia, Afonso Celso.
A história das ideias de Paulo Freire e a atual
crise de paradigmas / Afonso Celso Sco-
cuglia.- 7ª .ed.- João Pessoa: Editora da
UFPB, 2019.
207p.
ISBN: 978-85-237-1395-9.
1. Freire, Paulo, 1921-1997 - crítica e inter-
pretação. 2. Educação - desenvolvimento. 3.
Política e pedagogia. 4. Formação do edu-
cador.

CDU: 37

EDITORA DA UFPB

Cidade Universitária, Campus I - s/n

João Pessoa - PB

CEP 58.051-970

www.editora.ufpb.br

editora@ufpb.br

Fone: (83) 3216.7147

Editora filiada à:


Associação Brasileira
das Editoras Universitárias:

*Dedico este livro a todos e a todas
que praticam as ideias de Paulo
Freire como uma das possibilidades
de transformar a educação e a
sociedade.*

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30**
VÍDEOS do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da
TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWckUQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK



Paulo Freire
vivo

SUMÁRIO

PREFÁCIO - POR QUE DEVEMOS CONTINUAR ESTUDANDO FREIRE ...9

Moacir Gadotti

APRESENTAÇÃO 13

1ª PARTE: A HISTÓRIA DAS IDEIAS DE PAULO FREIRE 21

INTRODUÇÃO 22

1 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO 31

1.1 - Contexto histórico-cultural 31

1.2 - Educação, Desenvolvimento Nacional e Democracia 35

1.3 - Educação, conscientização e liberdade 44

1.4 - Síntese do “primeiro” Paulo Freire 49

1.5 - ANEXO I 53

2 - PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E AÇÃO CULTURAL 58

2.1 – A importância de Pedagogia do oprimido no conjunto da obra 58

2.2 – O oprimido e sua pedagogia 60

2.3 - Educação, ação cultural e consciência de classe 68

2.4 - A produção, o trabalho e a transformação da sociedade como contextos de educação política 73

2.5 - ANEXO 2 86

3 - O POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO EIXO CENTRAL 89

3.1 - Político-pedagógico: inseparabilidade e especificidades ... 89

3.2 - Política e pedagogia na formação do educador 92

3.3 - Movimentos sociais, partidos e educação 100

| | |
|---|------------|
| 4. UMA SÍNTESE DO PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE | 106 |
|---|------------|

2ª PARTE: CRISE DE PARADIGMAS, HISTÓRIA E EDUCAÇÃO.. 114

| | |
|---|-----|
| 2.1 - Crise de paradigmas e modernidade | 115 |
| 2.2 - Herdeiros iluministas em questão | 125 |
| 2.3 - História e crise de paradigmas: desafios e perspectivas epistemológicas atuais..... | 133 |
| 2.4 - História nova: impasses e avanços | 140 |
| 2.5 - História, hoje: novos e velhos problemas | 147 |
| 2.6 - A crise de paradigmas e o campo pedagógico..... | 152 |
| 2.7 - Desafios da historiografia da educação..... | 162 |
| 2.8 - Histórias da cultura e da educação..... | 169 |

3ª PARTE: ANTIDETERMINISMO E PÓS-MODERNIDADE EM PAULO FREIRE

175

| | |
|-------------------|-----|
| Referências | 182 |
|-------------------|-----|

PREFÁCIO
POR QUE DEVEMOS CONTINUAR
ESTUDANDO FREIRE?

Moacir Gadotti
USP/Instituto Paulo Freire

Tenho a alegria de apresentar ao leitor mais uma edição deste livro do professor Afonso Celso Scocuglia. A maioria dos livros publicados no Brasil não passa da primeira edição. Quero destacar inicialmente o mérito deste feito. Ele chegou a esta nova edição em primeiro lugar porque o seu autor não abandonou o seu livro, não pediu para que ninguém esquecesse o que ele escreveu. Ao contrário, com ele na mão, percorreu diversas regiões do país e discutiu o seu conteúdo, aprendendo com o percurso do seu próprio livro, sendo agora um leitor crítico dele. Em segundo lugar, pela causa que Scocuglia escolheu: o pensamento de Paulo Freire. Esta é uma causa mais do que oportuna sobretudo num país com tantas carências educacionais. Sua obra mantém-se viva também porque ela responde a necessidades fundamentais da educação. Pela causa que Paulo defendeu, devemos continuar estudando a sua obra, não para venerá-lo como a um totem ou a um santo, nem para ser seguido como a um guru, mas

para ser lido como um dos maiores educadores críticos deste século.

Entre outros méritos de Scocuglia, está o de nos colocar, sobretudo a “primeira fase” do pensamento de Freire, de maneira clara e concisa, relacionando-a com o presente. Alguns intérpretes de Freire sustentam que não há propriamente etapas ou fases no seu pensamento. Por isso Scocuglia coloca “primeira fase” entre aspas. Não há propriamente fases. De fato, há algo que permanece constante no pensamento de Freire: a sua preocupação ética, seu compromisso com os “condenados da Terra” (em *Pedagogia do oprimido*), com os “excluídos” (em *Pedagogia da Autonomia*). Seu ponto de vista foi sempre o mesmo. O que se poderia chamar de “fase” ou “etapa” do seu pensamento é a ênfase em certas problemáticas que, estas sim, vão se diversificando e evoluindo. Paulo Freire “retoma” certos temas, como em *Pedagogia da esperança*, “retoma” a sua *Pedagogia do oprimido*. Em sua *Pedagogia da autonomia* ele afirma textualmente que retoma certos problemas, mas não como “pura repetição do que já foi dito”. “No meu caso pessoal”, diz ele, “retomar um assunto ou tema tem que ver principalmente com a marca oral de minha escrita. Mas tem que ver também com a relevância que o tema de que falo e a que volto tem no conjunto de objetos a que direciono minha curiosidade. Tem a ver também com a relação que certa matéria tem com outras que vêm emergindo no desenvolvimento de minha reflexão” (p. 14-15).

Há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores orientados pela escolha de um ponto de vista emancipador da ciência, da cultura, da educação, da comunicação etc. Por isso pode-se concluir que a obra de Paulo Freire gira em torno de um único objeto de pesquisa, como vem sustentando um dos seus mais importantes intérpretes

(Celso de Rui Beisiegel). Este objeto estaria já no seu primeiro livro Educação e atualidade brasileira: a educação como instrumento de libertação. Sobre esse objeto de pesquisa – um enorme desafio - Paulo Freire perguntou-se durante toda a sua vida. E nos deixou como legado inúmeras perguntas.

Todos somos frutos de nossa própria história, de nossas escolhas. Como seres históricos, como seres inacabados, vamos construindo nosso próprio caminho, caminhando, tecendo o amanhã no hoje. Não poderia ser diferente com Paulo Freire. Ele mesmo admitiu que cometera certas “ingenuidades”. Contudo, deve-se destacar nele a coerência com seus primeiros propósitos e a reafirmação de certos princípios que o orientaram durante toda a sua vida.

Por que devemos continuar estudando Freire?

Alguns certamente gostariam de deixá-lo para trás na história das ideias pedagógicas e outros gostariam de esquecê-lo, por causa de suas opções políticas. Ele não queria agradar a todos. Mas havia uma unanimidade: o respeito à sua pessoa. Paulo sempre foi uma pessoa cordial, muito respeitosa. Podia discordar das ideias, mas respeitava a pessoa, mostrando um elevado grau de civilização. E mais: sua prática do diálogo o levava a respeitar também o pensamento daqueles e daquelas que não concordavam com ele. Definiu-se, certa vez, como um “menino conectivo”. A pedagogia do diálogo que praticava fundamentava-se numa filosofia pluralista. O pluralismo não significa ecletismo ou posições “adocicadas”, como ele costumava dizer. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. É o que mantinha a coerência da sua prática e da sua teoria. Paulo era acima de tudo um humanista.

Scocuglia coloca frente a frente as ideias de Freire e a crise paradigmática da pós-modernidade, que não é apenas uma crise de paradigmas, mas da própria noção de paradig-

ma. Freire situava-se, ele próprio, numa certa “pós-modernidade progressista”, em particular pelos temas que desenvolveu nas suas últimas obras: a questão de gênero, a questão étnica, a questão ecológica... novas temáticas que ele ia incorporando ao seu pensamento político-pedagógico.

Scocuglia, sem dúvida, pode ser colocado entre os mais sérios intérpretes de Paulo Freire. Tem estudado, sobretudo, as origens do seu pensamento e suas primeiras práticas. Fez um excelente estudo sobre a experiência pioneira de alfabetização com o “Método Paulo Freire”: a Campanha de Educação Popular (Ceplar) da Paraíba (1961-1964). E vem difundindo o pensamento de Freire, sobretudo pelo nordeste do Brasil. Neste livro, de maneira original e crítica, apresenta o surgimento de uma das teses fundamentais de Freire: a politicidade do ato pedagógico. Seu livro deverá continuar agradando a todos, principalmente aos educadores que desejam se iniciar na obra do grande mestre.

APRESENTAÇÃO

1. Paulo Freire: vida e obra inseparáveis

Paulo Freire (1921-1997) foi um pernambucano, advogado de formação, católico progressista e, hoje, cidadão do mundo, que dedicou a maior parte da sua vida a combater pela educação dos excluídos da educação sistemática, contra a educação excludente e elitista. Realizou uma vasta obra, composta por dezenas de livros, além de textos, artigos, seminários, conferências etc. Influenciou grande número de educadores e pesquisadores em todo o mundo, constando catalogadas mais de seis mil publicações que têm as suas ideias e a prática delas, como referência direta.

Nos anos 1960, em pleno vigor do populismo e do nacional-desenvolvimentismo, como integrante do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, elaborou uma proposta de alfabetização para os adultos das camadas populares que partia do seu “universo vocabular” e do cotidiano de seus problemas, para gerar palavras, sons, sílabas, fonemas e, com elas, ensinar a ler e escrever em pouco tempo. Essa metodologia pretendia ser rápida, moderna e ba-

rata e, em quarenta horas, alfabetizar os adultos que, assim, poderiam “ler melhor o mundo” e, inclusive, adquirir o direito ao voto. O que ficou conhecido como “Método Paulo Freire”¹ empolgou toda uma geração de professores, estudantes, intelectuais, artistas, além de integrantes das chamadas forças “progressistas”, “de esquerda” que apostaram na possibilidade de “elevar culturalmente as massas” e de vencer eleições locais e nacionais. Convocado pelo governo federal e motivado por dezenas de movimentos de cultura e educação popular, Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no segundo semestre de 1963. Esse Plano previa a alfabetização de centenas de milhares de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “círculos de cultura”. Na prática, se realizado o PNA, o contingente eleitoral seria aumentado significativamente, já com vistas às eleições gerais de 1965. Os setores progressistas e de esquerda apostaram todas as suas fichas no PNA, inclusive Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e setores da igreja católica. Os conservadores, antipopulistas e a forças de direita, civis e militares, sentiram ameaçadas suas posições e privilégios e, assim, reagiram. Após o golpe civil-militar de abril de 1964, o PNA e as entidades que utilizavam o “Método” foram extintas. Freire ficou preso no IV Exército - Recife mais de setenta dias, exilando-se a seguir, mesmo a contragosto. Sua volta foi permitida com a Anistia (1979) aos presos e exilados políticos do Estado militar.

1 Usaremos aspas em “Método Paulo Freire” para chamar a atenção, solicitada constantemente por Paulo Freire, para a existência de um **sistema** complexo (como diz Morin, 1998) de alfabetização de adultos no qual o método se inclui, assim como as técnicas, mas são inseparáveis de seus valores, concepções metodológicas, concepções teóricas – antropológicas, filosóficas, sociais, culturais etc.

Nos quinze anos de exílio (1964-1979), o trabalho prático e teórico de Freire avolumou-se, ganhou densidade e foi disseminado com tal vigor pelo mundo que seu principal livro (*Pedagogia do oprimido*, 1984b) encontra-se traduzido em dezenas de idiomas. Este livro que, junto com *Educação como prática da liberdade* (1984a), compõe o que podemos de chamar o “primeiro” Paulo Freire², foi escrito no Chile (quatro primeiros anos de exílio) quando este assessorava a entidade governamental (da Democracia Cristã) executora da reforma agrária (ao lado de Jacques Chancholl que, depois, foi ministro de Salvador Allende). Se *Educação como prática da liberdade* representa uma das suas primeiras reflexões e sistematizações teóricas sobre os acontecimentos relativos à alfabetização brasileira dos anos pré-1964, *Pedagogia do oprimido* constitui um avanço na direção da formulação de uma pedagogia nutrida dos valores, das necessidades, dos interesses emancipatórios dos subalternos, dos oprimidos. Freire dizia que se os opressores fazem sua pedagogia no próprio processo de dominação, os oprimidos precisam formular sua pedagogia, sua resistência, na própria luta por emancipar-se. Como se pode notar, a educação e a pedagogia, para Freire, sempre estiveram carregados de uma politicidade, ou seja, a prática educativa e a reflexão sobre essa prática constituíam atos políticos: de escolha, de decisão, de luta entre contrários, de conquista da cidadania negada.

No final dos 1960, Freire passou seis meses trabalhando na Universidade de Harvard (EUA), lá escrevendo um dos seus mais importantes livros: *Ação cultural para a*

2 A trilogia principal do que chamamos de “primeiro” Paulo Freire é completada com a tese de concurso de acesso à docência na Universidade do Recife (hoje UFPE), em 1959, *Educação e atualidade brasileira* (publicada pela Editora Cortez, 2001).

liberdade e outros escritos (1984c). Neste livro, revê alguns conceitos iniciais e, de maneira crescente, aproxima-se de pensadores e conceitos marxistas. A “conscientização”, inseparável da alfabetização desde o início de suas proposições, cede espaço à formulação de uma educação que, como “ação cultural”, contribua para a difícil formação da “consciência de classe” dos subalternos sociais.

Na sequência, durante quase toda a década de 1970, Freire dirigiu o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, em Genebra (Suíça). Neste posto, pode colaborar com numerosas iniciativas, em vários países, de implantação da educação popular, utilizando suas propostas. Com outros exilados, formou o Instituto de Ação Cultural (IDAC) que, entre suas diversas atividades, colaborou durante anos com governos de países africanos recém-libertos da colonização, como a Guiné-Bissau. De sua correspondência com os líderes guineenses veio à tona um dos seus livros mais importantes: *Cartas à Guiné Bissau* (1980b).

Enquanto isso, no Brasil, se processava a abertura “lenta e gradual” do Estado Militar. No final dos setenta, ainda exilado, Freire participa da fundação do Partido dos Trabalhadores (PT) e dele não mais se desliga.

No início da década de 1980, retoma suas atividades no Brasil, como professor da Unicamp e da PUC-SP. Orienta trabalhos, faz numerosas conferências, recebe títulos de Doutor Honoris Causa de várias das principais Universidades, mundo afora, assessora prefeituras e projetos. Segundo ele, estava “reaprendendo o Brasil”. Nesta década escreve vários livros dialógicos com outros intelectuais: com Moacir Gadotti e Sergio Guimarães (*Pedagogia: diálogo e conflito*, 1985a); com Ira Shor (*Medo e ousadia - O cotidiano do professor*, 1987a); com Frei Betto (*Essa escola chamada vida*, 1986b); com Antonio Faúndez (*Por uma pedagogia da per-*

gunta, 1985b). Além desses, publica A Importância do ato de ler e participa de seminários, simpósios, congressos, no Brasil e no exterior.

No final dos anos oitenta, assume a Secretaria de Educação no governo da cidade de São Paulo na Gestão Luiza Erundina (do Partido dos Trabalhadores), iniciando a reformulação do ensino municipal e valorizando o magistério com a formação continuada e salários dignos. Com sua equipe, empreende sua principal meta: tornar a escola municipal democrática, em todas as suas instâncias - com seus conselhos deliberativos, sua gestão coletiva, na revisão dos currículos, na interação dos trabalhadores da educação com os alunos e suas famílias, na alfabetização dos adultos. Após dois anos de secretariado, Paulo Freire renunciou ao cargo, mas, no entanto, as diretrizes de sua gestão continuaram através do trabalho de toda a equipe (que permaneceu após sua renúncia).

No início dos 1990, Freire publica o que, a meu ver, constitui uma das suas mais importantes reflexões enquanto pensador da educação. Nos textos reunidos em *Política e educação* (1993), sobressaem as marcas do antidogmatismo de um intelectual disposto, a se repensar, a “não se congelar em qualquer postura determinista” ou doutrinária. Enfatizando a crescente importância da educação para a autonomia e a esperança - no início de um século marcado por niilismos tão convidativos, por um pessimismo avassalador sobre o futuro fundado nas múltiplas faces de uma globalização excludente e predadora -, Freire advoga a (re)humanização dos homens e das mulheres pelo caminho que eles/elas criaram para “serem mais humanos”: a educação e sua parte sistemática, a escola.

Foi em torno da luta por fazer da educação “uma prática da liberdade”, um processo de “conscientização pelo

diálogo”, uma “ação cultural” em defesa dos oprimidos, um exercício do “direito ao conhecimento” e um processo de “ser mais” dos homens e das mulheres, que Paulo Freire construiu sua história e influenciou outras tantas histórias de vida.

Reconhecido mundialmente por sua obra prático-teórica, Paulo Freire se foi antes que o Brasil reconhecesse a importância de seu trabalho e de suas ideias. E, também, das suas ingenuidades. Sim, das ingenuidades e dos equívocos que, como poucos, Freire reconhecia, exercitando uma das suas qualidades: a de estar exposto e aberto a críticas, de se autocriticar, de rever conceitos e posições, de rechaçar qualquer dogma.

Certamente, o legado, o exemplo, a postura, a práxis ética e democrática, a produção incessante e a atualidade do seu pensamento, a esperança e a utopia militante, as dezenas de livros, artigos, conferências, orientações, palestras... deverão continuar a batalha por um outro Brasil e um outro mundo onde as camadas sociais historicamente excluídas, finalmente, tenham seus direitos fundamentais respeitados e, mais do que isso, conquistados.

2. A exposição do trabalho

Nosso trabalho constitui-se em partes distintas, que existem “em si” e podem ser lidas em separado, embora o leitor possa (e deva) relacioná-las.

Na 1ª PARTE, pretendemos captar as relações entre educação e política ao longo da construção do discurso de Paulo Freire, nas três últimas décadas e, com isso, construir uma história das suas ideias político-pedagógicas. O primeiro capítulo procura mostrar o Paulo Freire da primeira metade dos anos 60, cujo discurso principal centra-se em *Educação e atualidade brasileira* (de 1959) e *Educação como*

prática da liberdade, de 1965. Como não poderia deixar de ser, em termos de educação-política, trabalhamos as ligações das propostas do autor com o nacionalismo-desenvolvimentista e o com o populismo - marcas fundamentais do período histórico em foco. Indicamos as principais influências teóricas que constroem o pensamento do “primeiro” Paulo Freire, especialmente as correntes existencialistas e personalistas que alicerçam seu pensamento cristão progressista e as influências de intelectuais do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), a exemplo de Álvaro Vieira Pinto. Este primeiro capítulo é fechado com o Anexo I, sobre “Método Paulo Freire”. No 2º capítulo, buscamos identificar a progressão teórica do autor, a começar das influências modificadoras de correntes marxistas - já notadas em *Pedagogia do oprimido* e aprofundadas a partir de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Via Marx, Sartre, Hobsbawm, Goldman, Lukács, Kosik, Gramsci... e, através de críticas e autocríticas, um “outro” Paulo Freire institui-se. Neste segmento, o discurso freiriano é inundado pela preocupação com a “politicidade da educação” e com a “educabilidade da política”. A educação é “ação cultural” em busca da “formação de consciência política” das camadas populares. Educação e política não se separam, embora guardem suas respectivas especificidades. O Anexo 2, sobre educação “bancária” e educação “problematizadora”, encerram esta parte. Em seguida, no 3º capítulo, tratamos da inseparabilidade educação-política e de suas especificidades. Ao tentar flagrar a especificidade do educativo-pedagógico, Freire não deixa de perceber o político e, por outro lado, quando tenta especificar o político, lá está o educativo-pedagógico. Neste segmento, os subtemas “política e pedagogia na formação do educador” e “movimento sociais, partido e educação” exemplificam a politicidade do educativo e a educabilidade do político, respectivamente. O 4º capítu-

lo, que fecha a 1ª PARTE, investe numa das possíveis sínteses do seu pensamento político-pedagógico, condensando as três primeiras partes e esboçando um itinerário histórico-educativo da construção/produção discursiva de Paulo Freire veiculada através de livros, debates, conferências, simpósios, artigos, entrevistas, cursos etc.

Na 2ª PARTE, há uma reflexão sobre a crise de paradigmas que nos preocupa na atualidade. Partindo das contribuições de vários autores, as reflexões contidas neste tópico procuram aproximação com os transbordamentos da crise em direção a outros paradigmas e a “outras razões”. Finalmente, retornamos a Paulo Freire, na 3ª PARTE, buscando seus últimos escritos que envolvem história, política e educação, sob a perspectiva da “crise” na qual mergulhamos. Destacam-se, aqui, os combates aos determinismos e às ortodoxias que servem de obstáculo ao desenvolvimento do conhecimento (individual e coletivo) nas sociedades do presente.

1ª PARTE:
A HISTÓRIA DAS IDEIAS DE PAULO
FREIRE

INTRODUÇÃO

O esforço principal deste trabalho concentrou-se na compreensão dos aspectos fundamentais do pensamento de Freire, especialmente pela captação dos núcleos temáticos básicos do dimensionamento político de sua práxis educativa. São estes núcleos que conectam os múltiplos temas do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire.

Especificamente, tivemos como preocupações o entendimento: (a) das relações entre a educação e a política nos momentos iniciais do discurso freiriano; (b) das relações entre a educação e a política ao longo do desenvolvimento e das mudanças do pensamento do autor; (c) da importância que essas relações adquirem, constituindo o fio condutor da progressão de seu discurso; (d) das substanciais diferenças no tratamento analítico destas relações e das notórias mudanças qualitativas das mesmas como, por exemplo, na categorização referente à conscientização, ao diálogo e à ação cultural.

Nesse sentido, a realização do nosso estudo partiu de duas questões preliminares:

1) Por que estudar as relações educação-política em Paulo Freire?

2) Por que estudar estas relações ao longo da progressão do seu discurso principal, iniciando com seus primei-

ros escritos do final dos anos cinquenta, percorrendo seu itinerário intelectual de relevo até a produção das décadas de 1980 e 1990?

Podemos, de início, responder que:

a - Dos anos sessenta até primeira metade dos anos oitenta parte significativa dos trabalhos realizados sobre a obra de Paulo Freire tem como base de referência teórica exclusiva proposições colocadas nas reflexões iniciais¹, oriundas das primeiras experiências com a alfabetização de adultos no Brasil, entre 1961 e abril de 1964, girando em torno do que se conhece como “Método Paulo Freire”;

b - estas restrições das análises aos limites iniciais da obra prático-teórica de Freire e a tomada de suas primeiras propostas como definitivas e irreversíveis, implicam em equívocos analíticos e tendem a perpetuar a falsa ideia de uma obra sem continuidade;

c - Concordamos com Rossi (1982, p.90-91), quando diz:

Um erro comum na análise do trabalho de Freire é exatamente ignorar-se a clara evolução das suas concepções, que começa por um idealismo moldado por sua vinculação ao pensamento católico moderno, chegando até seu crescimento em

1 A maioria dos trabalhos sobre Paulo Freire, publicados até a última década, leva em consideração seus escritos iniciais, analisando principalmente *Educação como prática da liberdade* e, quando muito, *Pedagogia do oprimido*. A desconsideração da continuidade de sua obra, na qual vários conceitos, categorias e relações são revistos sob outras óticas, constitui obstáculo intransponível à compreensão do pensamento político-pedagógico do autor, como um todo. Nosso trabalho, a partir do 2º segmento, tenta essa ultrapassagem, valorizando seu discurso a partir da *Pedagogia do oprimido*.

direção à abordagem dialética da realidade, que caracteriza seus últimos escritos. Se sua Educação como prática da liberdade é influenciada por concepções de Jaspers e Marcel no nível filosófico, a Pedagogia do oprimido já mostra uma clara aproximação da melhor tradição radical, de Marx e Engels aos modernos revolucionários (...) e de outras linhas de análise crítica contemporânea (...);

d - com efeito, o corte realizado na obra freiriana e a consideração das propostas iniciais como fixas têm, como consequência, o desconhecimento da indiscutível progressão do seu pensamento nos anos setenta e oitenta e o contínuo movimento da sua práxis educativa. Os momentos preliminares da trajetória prático-teórica de Freire devem ser compreendidos enquanto parte de um longo itinerário, no qual o autor conseguiu superar equívocos, ambiguidades e idealismos, submetendo-se à crítica e, especialmente, à autocrítica²;

e - devemos destacar, com especial atenção, assim como ocorrem com várias categorias do seu discurso, que o relacionamento educação-política sofre substanciais mudanças analíticas no transcorrer da construção de seu pensamento. Freire declara que, inicialmente, “não enxergava” este relacionamento e depois descobriu “aspectos políticos” na educação. A partir da produção dos anos setenta, seu discurso registra a inseparabilidade educação-política, bem como busca entender suas respectivas especificidades. Em suma, pode-

2 Uma das principais virtudes de Paulo Freire foi submeter-se, em debates e reuniões, a críticas, encarando-as seriamente, a ponto de modificar conceitos a partir delas. Neste caminho, a autocrítica permanente fez parte de seu itinerário intelectual e permitiu uma sequência lógica de seus escritos. O tratamento dado à “conscientização”, por exemplo, evidencia tal atenção às críticas sérias.

mos afirmar a existência de vários Paulo Freire³ interligados e, assim, compreender a complexidade do seu pensamento.

Por isso, enquanto um pensamento não-definitivo - que se sabe incompleto por sua própria rigorosidade, que se quer aberto e não-dogmático (e, muito menos, determinista) -, a obra de Paulo Freire encontra-se permanentemente sequiosa de novas descobertas e novas experimentações.

Entendemos que se suas propostas político-pedagógicas não permitissem novas descobertas e novas experimentações, como partes intrínsecas da sua própria concretude, existência e disseminação, tornar-se-iam inertes e enrijecidas. Suas propostas foram feitas para serem recriadas, conforme o cotidiano, o imaginário, os interesses e os valores, conforme as condições de vida de seus praticantes - educandos e educadores.

O itinerário da pesquisa realizada

Faz-se necessário um esforço de aplicação dos caminhos histórico e dialético para a análise do percurso intelectual de Freire no campo temático das relações educação-política.

Histórico, no sentido de pesquisarmos o pensamento do autor sob o prisma do tempo relativo à sua produção discursiva, buscando contextualizar sua prática e sua teoria em cada um dos vários momentos componentes de sua trajetória. Freire exige dos estudiosos da sua obra a apreensão das suas

3 Uma das capacidades de Paulo Freire é a sua constante progressão. Como homem do seu tempo, “cada vez mais incerto de suas certezas”, advogado do processo de conhecimento crítico (consciente de sua incompletude), Freire não parou de “fazer história” e “ser feito por ela”. O Freire de *Educação como prática da liberdade* (escrito em 1965) não é o mesmo, por exemplo, de *Política e educação* (escrito em 1993), pois entre eles estão três décadas de ações e reflexões. Por isso, podemos afirmar que, na sua trajetória, existem vários Paulo Freire.

propostas político-educativas com tempo e espaço determinados (no Brasil, no Chile, nos EUA, na Europa, na África) - antes, durante e depois do exílio -, e a volta ao Brasil (com a Anistia de 1979), para poderem dimensionar e compreender o itinerário da construção do seu pensamento complexo⁴.

Por isso, e para efeito de pesquisa, dividimos nossa investigação segundo três momentos históricos do discurso freiriano: o primeiro correspondente aos escritos realizados entre 1959 e 1970; o segundo correspondente à década de setenta e o terceiro, com seus escritos mais significativos dos anos oitenta e noventa. Didaticamente, percorremos o *primeiro*, o *segundo* e o *terceiro* Paulo Freire. Esta leitura cronológica (mas, não-linear) é facilitada pelo próprio autor que faz com que a sequência dos seus escritos siga (sem a rigidez proposital) certa ordem organizativa, de modo que o texto seguinte retome discussões e propostas colocadas anteriormente. O leitor atento verifica uma logicidade num discurso com introdução-desenvolvimento-conclusão, sem constatar ideias fixas ou conceitos irreversíveis. Devemos ressaltar, no entanto, que os três momentos acima mencionados não foram tratados dicotomizadamente, mas enquanto componentes de um *complexus*: o da construção do seu pensamento político-pedagógico. Concordamos com Gadotti quando escreve (no Prefácio) que “há certamente na obra de Paulo Freire um retorno e um desenvolvimento em espiral de uma grande polifonia de temas geradores”. Certamente esta espiral polifônica e o retorno frequente a temas que são (re)problematizados, sob novos ângulos, não

4 “Quando digo complexidade, refiro-me à multiplicidade dos componentes e das dimensões do problema, a todas as incertezas que comportam, à dificuldade de tratar de uma forma racional os seus aspectos, separando-os uns dos outros” (Morin, 2001).

nos permitem tratar as partes da sua obra em separado, nem sermos lineares. Mesmo porque o problema não é reduzir nem separar, mas diferenciar e juntar (Morin, 1998).

Nosso itinerário foi, também, dialético, na busca da compreensão das totalidades e das contradições político-educativas implícitas e explícitas ao longo da história das ideias constitutivas do discurso de Freire. Um discurso que, ao falar da pedagogia do oprimido denuncia a opressão; ao denunciar a educação “bancária” propõe a educação “problematizadora”; ao colocar as dificuldades dos subalternos em se organizarem como classe, mostra as facilidades dos opressores em “ser classe” no exercício da direção/dominação. Um discurso que ao falar da necessidade da ação dialógica como matriz da pedagogia do oprimido, não se esquece do autoritarismo e da precariedade qualitativa de grande parte das nossas escolas públicas que contribuem para produção do fracasso (Patto, 1994) das crianças, dos jovens e dos adultos das camadas sociais subalternas.

Colocadas as justificativas das abordagens metodológicas escolhidas, buscaremos informar o leitor sobre a operacionalização do nosso trabalho, cujas matérias primas foram os principais escritos de Paulo Freire entre 1959 e 1997.

Em relação aos livros selecionados para a análise discursiva⁵ de conteúdo temático, devemos começar destacando *Educação como prática da liberdade* (1984a) e a *Pedagogia do oprimido* (1984b), obras

5 Os subtemas, por meio dos quais abordamos as relações educação x política no discurso de Paulo Freire foram codificadas em função da presença (constante ou esporádica) no discurso e pela importância de cada um dos subtemas. Assim, no “primeiro” Freire não podiam estar ausentes os binômios educação-conscientização, educação-liberdade, educação-nacional-populista, educação desenvolvimentista. Depois, não poderia faltar pedagogia do opressor x pedagogia do oprimido. O mesmo se pode dizer na sequência do pensamento do autor.

já citadas. Esses escritos marcam o início da vasta bibliografia de Freire, trazendo suas preocupações e propostas metodológicas para a alfabetização de adultos e tentando formular as primeiras matrizes de uma “pedagogia da resistência” aos processos de opressão, desenvolvidos em larga escala por toda a América Latina nos anos sessenta.

No livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c), a preocupação com a politicidade das práticas educativas com adultos - como processos de conhecimento não-neutros -, transparece nitidamente. Também é fundamental para o nosso conteúdo temático a entrevista com os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC). Nela, Freire mostra sua compreensão de uma educação mergulhada no conflito entre classes sociais (embora sua análise nunca tenha se restringido a tal enfoque), clarificando suas aproximações teóricas com diversos autores marxistas - identificadas a partir da *Pedagogia do oprimido*, começando do próprio Marx.

Na sequência da produção freiriana, principal atenção e destaque merecem as incorporações teóricas marxistas definidoras da “infraestrutura” econômica, pois, até então, Freire tecia sua análise quase exclusivamente nas esferas da chamada “superestrutura”. Estas incorporações são especialmente importantes para a progressão teórica e prática do autor: são algumas das revelações relativas aos escritos africanos veiculadas, por exemplo, em *Cartas a Guiné-Bissau* (1980), em *A importância do ato de ler* (1982a) e noutros escritos, como *Vivendo e aprendendo* (1980c). Nesses escritos torna-se notória a proximidade teórica com algumas teses gramscianas⁶ incorporadas, também, através das leituras da obra de Amílcar Cabral (1976), líder da luta anticolonial guineense.

6 Nos “escritos africanos” a influência de Antonio Gramsci, também influenciador do líder da guerrilha guineense Amílcar Cabral, pode ser notada com frequência.

Dos livros dialógicos, realizados em conjunto com outros intelectuais, destacamos: *Sobre educação* - Vol. I e II (1982b e 1984d) e *Aprendendo com a própria história* (1987b) com Sérgio Guimarães; *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a) com Sérgio Guimarães e Moacir Gadotti; *Por uma pedagogia da pergunta* (1985b) com Antonio Faúndez; *Essa escola chamada vida* (1986b) com Frei Betto; *Medo e ousadia - O cotidiano do professor* (1987a) com Ira Shor e *Na escola que fazemos...* (1988) com Adriano Nogueira.

Também podemos destacar *A educação na cidade* (1991) - livro que contém reflexões sobre os desafios enfrentados por Freire na Secretaria Municipal da Educação de São Paulo. Entre os mais recentes destacamos, ainda, *Pedagogia da esperança* (1992), *Pedagogia da autonomia* (1996) e *Política e educação* (1993). Neste último, o autor se posiciona face às incertezas e às decepções provenientes da “crise de paradigmas” nas ciências sociais e na educação, investindo firmemente contra os “determinismos” teleológicos da história (encampados, por exemplo, nos positivismos e parte significativa dos marxismos ortodoxos).

São importantes, ainda, as entrevistas e os artigos publicados na *Revista Educação e Sociedade* Nº 1, 3 e 10 (1978/79/80); em *Paulo Freire: ao vivo* (1983b); na revista *Ensaio* Nº 14 (1985c). Devemos enfatizar, também, o debate realizado na Universidade Federal da Paraíba (UFPB, 1986a), no qual a temática educação-política foi uma das prioridades. Nesse debate tivemos a oportunidade de conhecer⁷ o vigor e

7 Pessoalmente, conhecer Paulo Freire e ter a oportunidade de conviver e debater durante uma semana na nossa Universidade, em 1986, foi extremamente enriquecedor. Tive a sorte de ter sido encarregado pela Universidade de gravar e transcrever todos os debates. Durante o tempo de convivência diária e, depois, na transcrição das fitas, pude perceber aquilo que a leitura não havia ainda proporcionado: estava diante de

a rigorosidade de Paulo Freire. Debate complementado pela sua presença entre nós em 1989 (no Fórum Universitário da UFPB), no qual tivemos a oportunidade de esclarecer alguns pontos teóricos de maior profundidade e entregar-lhe nossa dissertação de Mestrado em Educação de Adultos que havia sido incentivada pelo próprio Freire.

Em suma, conectando e religando os múltiplos caminhos da sua trajetória prático-teórica buscamos apreender os aspectos mais significativos do discurso político-pedagógico de Paulo Freire.

um dos educadores mais importantes da contemporaneidade, cuja humildade científica desequilibrava minhas “certezas” e me provava a “beleza de ser aprendiz”, como disse o poeta (Gonzaguinha).

1 - EDUCAÇÃO, DESENVOLVIMENTO E CONSCIENTIZAÇÃO

1.1 - Contexto histórico-cultural

O contexto inicial da produção de Freire foi marcado, a nível macroestrutural, pelo nacionalismo-desenvolvimentista e pelo populismo. Entremeados pelo governo desenvolvimentista de Juscelino Kubitschek (1955-60) e pela posterior ascensão ao poder do “nacional-populismo” de João Goulart (1961-64) e suas “reformas de base”, culminando com o golpe¹ civil-militar de abril de 1964.

1 Depoimentos orais importantes sobre o golpe de 1964 modificam as visões até então tidas como “clássicas”, a exemplo do livro de René Dreiffus (1981). A visão estruturalista/marxista sobre a inexorabilidade do golpe e a (super) organização (do IPES, IBAD etc) para a “conquista do poder e o golpe de classe” cedem espaço às micro-histórias contadas por militares, por conservadores/direitistas, e também pelas esquerdas. Podemos citar os depoimentos de militares colhidos por Maria Celina D’Araújo (1994) e das esquerdas em *A esquerda e o golpe de 64*, concedidos a Denis Moraes (1989). Podemos, também, destacar os depoimentos contidos em *CPC da UNE*, prestados a Janusa Barcellos (1994) - todos indicados na bibliografia.

Este, sem dúvida, constituiu-se num dos períodos históricos de maior fertilidade de propostas inovadoras² no terreno educacional, com ênfase especial à questão da alfabetização, tendo as ideias da equipe do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife, liderada por Freire, ganho destaque entre as inovações em evidência.

Acontecimentos importantes desse momento histórico-cultural são destacados por Hollanda e Gonçalves (1982):

Ligado a UNE, surgia no Rio de Janeiro, em 1961, o primeiro Centro Popular de Cultura (CPC) colocando na ordem do dia a definição das estratégias para construção de uma cultura nacional, popular e democrática. (...) Empolgados pelos ventos da efervescência política, os CPCs defendiam a opção pela arte revolucionária, definida como instrumento a serviço da revolução social, que deveria abandonar a ilusória liberdade abstratizada nas telas e obras sem conteúdo, para voltar-se coletivamente ao povo, restituindo-lhe a consciência de si mesmo (...). A organização de um amplo movimento cultural-didático-conscientizador tomava forma em toda uma série de grupos e pequenas instituições que surgiam vinculadas a governos estaduais, prefeituras ou geradas pelo movimento estudantil. Em Pernambuco, com o apoio do governo de Miguel Arraes, o Movimento de

2 Várias propostas de educação, em particular de alfabetização de adultos, surgiram nesse período. Estudos sobre os movimentos de cultura e educação popular mostram a amplitude dessas práticas, a exemplo de: *Cultura popular - Educação popular: memória dos anos 60*, *De pé no chão também se aprende a ler*, *Pedagogia da revolução*, respectivamente escritos por Osmar Fávero (1983), Moacyr de Góes (1991) e João Francisco de Souza (1987).

Cultura Popular (MCP) formava núcleos de alfabetização em favelas e bairros pobres. Um novo método criado por Paulo Freire, causava impacto. Contra as infantilizantes cartilhas tradicionais, procurava-se colocar a palavra política no comando do processo de aprendizagem como forma de deflagração e a tomada de consciência da situação social vivida pelas populações analfabetas e marginalizadas. (1982, p.8-11)

Na mensagem ao Congresso Nacional, de 1963, o presidente João Goulart enfatizava a necessidade de

Convocar para essa obra (acabar com o analfabetismo) milhões de brasileiros, todos os setores da comunidade nacional que possam oferecer uma contribuição válida (...). Não serão esquecidos os modernos recursos de comunicação, utilizando-se o sistema nacional de TV-Rádio Educação e ainda 35 mil projetores, nos círculos de cultura - unidades alfabetizadoras que, no Sistema Paulo Freire, substituem as clássicas e custosas salas-de-aula. Além disso, será assegurado todo o apoio do Governo aos movimentos e campanhas de cultura popular, partam de fontes oficiais ou sejam frutos de iniciativas particulares. (1987, p.369).

Em meio à efervescência político-cultural dos primeiros anos 1960, podemos registrar uma cronologia específica das principais entidades e experimentações relativas ao “Sistema Paulo Freire”, peça fundamental da engrenagem da educação popular/populista, desse período. Poderíamos destacar, com a ajuda de Góes (1991, p.47-68), entre outras, as seguintes ações, entidades e atores:

(a) em Recife - Movimento de Cultura Popular - MCP ;

(b) em Recife (SEC) - Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife - equipe interdisciplinar trabalha a fundamentação do “sistema” proposto por Freire;

(c) em João Pessoa e, depois, no estado, a Ceplar (Campanha de Educação Popular da Paraíba) cuja história pesquisamos na nossa tese de doutorado³;

(d) em Recife - União Estadual dos Estudantes de Pernambuco e Diretório Central dos Estudantes da Universidade do Recife (financiado pelo MEC);

(e) em Natal (RN) - Campanha “De pé no chão também se aprende a ler” (financiada pela Prefeitura de Natal);

(f) em Angicos - Governo do Rio Grande do Norte (financiada pela Aliança para o Progresso, através do convênio USAID/SUDENE);

(g) em Osasco (SP);

(h) em Brasília, através do Plano Nacional de Alfabetização (PNA-MEC) e os

(i) Projeto Nordeste e Projeto Sul (Sergipe e Rio de Janeiro) - financiados pelo PNA-MEC. (1987, p.369)

Com efeito, todo o crescimento da mobilização e da organização das múltiplas (e heterogêneas) forças políticas de setores médios e populares, incluindo as propostas de Freire e as práticas educativas correlatas foram frustradas pelo golpe de 1964.

3 Cujo capítulo sobre a Ceplar foi transformado no livro *Histórias inéditas da educação popular – do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura* (São Paulo, Cortez/IPF/EdUFPB, 2001).

1.2 - Educação, Desenvolvimento Nacional e Democracia

Os trabalhos de Paulo Freire mencionados na nota introdutória deste tópico refletem as ideias que, de forma direta ou indireta, embasavam suas reflexões acerca da realidade brasileira do momento histórico em tela. Estas ideias têm como matriz os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB⁴, considerados os principais ideólogos do nacionalismo-desenvolvimentista desde a década de 1950. Segundo o nacionalismo isebiano, a burguesia seria a classe apta (naquele momento histórico) a comandar as reformas de base que conduziriam o país ao desenvolvimento. Somem-se a essas ideias as práticas do populismo⁵, herança de Vargas, descrito por Ianni (1968, p.206-208) como “uma política de massas específica de uma etapa das transformações econômico-sociais e políticas do Brasil”. Ainda segundo esse autor, “o populismo é, malgrado as distorções político-ideológicas que lhe são inerentes, um mecanismo de politização das massas. E quando essa politização se dá num período de crise do poder político da burguesia ela se torna extremamente perigosa” (idem, p.208).

4 O Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB foi criado no início da década de 1950 quando o Estado “oficializou” o nacionalismo como ideologia institucional, tendo como função elaborar a ideologia do desenvolvimento nacional. Embora criado antes, foi no governo Juscelino Kubitschek que o ISEB ganhou notoriedade, passando a respaldar, teoricamente, diversas correntes ditas “progressistas”. A influência do ISEB como “escola” cai nos anos sessenta (inclusive, pelos “rachas” internos), embora seus principais teóricos continuem a influenciar com suas teses, livros, conferências etc.

5 Continuam “clássicos” os escritos de Otávio Ianni (*O colapso do populismo no Brasil*) e de Francisco Weffort (*O populismo na política brasileira*), referenciados no final da primeira parte deste livro.

Embora se perceba um entrelaçamento de correntes teóricas a influenciar o pensamento do “primeiro” Paulo Freire, temos de destacar as filtrações e as criações próprias de um pensamento político-pedagógico em construção e, neste sentido, perceber a visão do mesmo sobre uma sociedade “em trânsito” (do “arcaico para o moderno”) no início dos sessenta.

Freire defende a necessidade de pensar o sistema educacional inserido nessa realidade, “buscando diretrizes e métodos que respondessem à problemática nacional”. Conforme as teses isebianas, um dos graves problemas a serem enfrentados era o da não-participação política dos brasileiros, o que seria explicado pela tradição de um povo com passado e presente ligados à dominação externa, marcada pelas estruturas históricas da dependência. Esta história, feita de autoritarismo e paternalismo, corroborada pelo populismo, teria conduzido o brasileiro ao mutismo (depois, Freire dirá “cultura do silêncio”) e à apoliticidade. Por outro lado, nosso autor considerava que a industrialização capitalista, o progresso e a democracia vigentes, poderiam conduzir o Brasil a “ser para si”⁶, autônomo e

6 Em *Vieira Pinto: nacionalismo e terceiro mundo* (1990, p.186-187), Jorge Roux coloca: “Quais as consequências para a educação desta verdade “para-si” da Nação? Ela terá, já se vê, expressão pedagógica e se traduzirá em programas escolares. Do conteúdo desses programas resultará uma educação para o desenvolvimento. (...) A ideologia do nacionalismo, até então em crescendo e agindo inorganicamente, desejava a democracia; agora, mais sistemática e com um projeto, considera necessário o direcionamento da consciência nacional. É a doutrina, antes flutuante e incerta, que agora, erigida em sistema, pode vir a conflitar com as convicções democráticas dos próprios militantes nacionalistas (...). Será, porém, essa a forma de enriquecer a consciência crítica, de humanizá-la, ou é a de exercitá-la para a realização de uma tarefa (...)? Enquanto a nação não avançar significativamente na construção do seu ser verdadeiramente autônomo, na direção da sua

independente. Imprescindível, naquele momento, seria “despertar a consciência” para essa realidade. Neste “despertar” a contribuição educacional constituir-se-ia uma das bases fundamentais.

Misturando essas concepções com a influência da filosofia existencialista - também filtrada pela “fábrica de ideologias” do ISEB -, e os componentes de um humanismo-cristão (progressista), defende a ideia da “construção da Nação, enquanto formação, fortalecimento do Estado”. Em conexão com a luta anticolonialista e antiimperialista, essa ideia é abordada a partir da crítica da existência colonial e da necessidade de um projeto de existência nacional (Paiva, 1980, p.82-83).

Este processo de desenvolvimento nacionalista exigiria o controle dos aparelhos estatais e, para controlá-los, tornar-se-ia fundamental a mobilização social. Esse controle dependeria das eleições, ou seja, dos votos - inclusive os preciosos votos dos indivíduos alfabetizados⁷. Como estratégia

existência para si, as individualidades permanecerão colonizadas e alienadas. Humanizar é desenvolver o país, é criar condições dignas de existência para a comunidade, propiciar o acesso de todos aos bens essenciais da vida. Isso não se consegue sem se expropriar o expropriador, os centros de poder. Porém, se para Marx, a recuperação do produto alienado leva à negação da sociedade de classes à universalidade - e só então à verdadeira história -, para Vieira Pinto temos de chegar ao ‘universal concreto’ da nação... para podermos falar na autoconsciência da nação da sua história.”

- 7 No final de 1963, encerrando a experiência de alfabetização-conscientização de Angicos (RN), o presidente Goulart entusiasmou-se com a possibilidade “rápida, moderna e barata” de transformar ex-analfabetos em eleitores “progressistas” que elegeriam parlamentares para aprovar as reformas de base. Em solenidade posterior, Goulart teria perguntado ao Secretário de Educação (RN): “como fazer seis milhões de eleitores com o método de Angicos, para que possamos realizar a reforma agrária? O senhor quer ir trabalhar em Brasília?” O secretário não aceitou, mas Paulo Freire foi chamado para coordenar/

político-eleitoral do populismo progressista, identificamos os movimentos alfabetizadores, especialmente os que utilizavam as propostas de Freire que vinculavam a alfabetização com o processo (estágios) de conscientização e estavam aliadas a uma metodologia que admitia velocidade e barateamento do processo. É que, assim, substituiriam “as clássicas e custosas salas de aula”, como prescrevia a mensagem enviada ao Congresso pelo governo Goulart, citada anteriormente.

As primeiras experiências mostravam a alfabetização-conscientização com, aproximadamente, 40 horas de trabalho nos chamados “círculos de cultura”. A presença do Presidente Goulart no encerramento dos trabalhos em Angicos (Rio Grande do Norte) foi um atestado deste tipo de intencionalidade política. Na solenidade, Paulo Freire, ao fechar seu discurso, proclamou:

Concluindo, eu apenas gostaria de citar duas coisas aqui de Angicos. É que quando os homens começam a criar palavras, eles criam palavras que não são apenas vocábulos, mas que são conceitos; ora são conceitos do seu universo, não são do nosso. Eles chamam a estas palavras que não existem e que eles criaram e depois descobrem que não têm uma existência funcional, eles chamam de palavras mortas e chamam as palavras que existem de palavras de pensamento. No que há, aliás, uma coisa até certo sentido poética e daí em diante, Senhor Presidente, apenas onze situações sociológicas foram necessárias para nós deixarmos estes 300 homens de Angicos, não apenas podendo fazer uma carta a Vos-

dirigir o Plano Nacional de Alfabetização - PNA, no fim de 1963. O PNA previa a instalação de milhares de “círculos de cultura” em todo o país.

sa Excelência, mas sobretudo podendo dizer conscientemente que de hoje em diante estes homens vão votar não nos homens que lhes peçam um voto; vão votar não nos padrinhos, vão votar não nos políticos que somente porque sejam políticos se apoderam do seu destino; vão votar não somente nos coroneis ou porque coroneis, mas vão votar precisamente na medida em que estes candidatos revelem uma possibilidade de realmente e de lealmente servir ao povo e servir a eles mesmos.

Com efeito, o “Método Paulo Freire” servia à “ascensão intelectual das camadas populares”, mas, também, como utilização política do populismo no poder⁸. Trabalhando no terreno da chamada “superestrutura”, o “método” servia ao revigoramento das ideias inerentes à transição à modernidade através do “combate da consciência mágica correspondente à sociedade arcaica e ao surgimento de outras formas de consciência”. A ultrapassagem da consciência ingênua/mágica em direção à consciência crítica, constituía o próprio cerne do binômio alfabetização-conscientização.

Em *Educação e mudança* (1979, p.40-41), Paulo Freire aponta as características da consciência ingênua e da consciência crítica. Caracterizariam a consciência ingênua: 1- o simplismo e o não aprofundamento na “causalidade do próprio fato” e as conseqüentes “conclusões apressadas, su-

8 As relações entre o populismo e a educação são multifacetárias - variam de experiência para experiência. No entanto, podemos dizer que adquirem, pelo menos, três feições: a primeira, quando existe controle/manipulação (total) sobre o processo educativo pelo populismo; a segunda, quando a manipulação populista é exercida a partir do interior do processo educativo e a terceira -, quando o processo educativo transcende/transborda o controle populista, autonomiza-se e constrói seu próprio caminho político-pedagógico.

periciais”; 2- a consideração que o “passado foi melhor”; 3- possibilidade de “fanatismo”; 4- subestimação do “homem simples”; 5- “suas explicações são mágicas”; 6- “é frágil na discussão dos problemas”; 7- “tem forte conteúdo passional”; 8- “apresenta fortes compreensões mágicas” e 9- a afirmação da “realidade estática, não mutável”. Num outro nível, a consciência crítica seria caracterizada: 1- pela “profundidade na análise de problemas e não satisfação com as aparências”; 2- pelo entendimento de que “a realidade é mutável”; 3- “por substituir explicações mágicas por princípios autênticos de casualidade”; 4- por procurar “verificar e testar descobertas”; 5- por tentar “livrar-se dos preconceitos”; 6- por ser “intensamente inquieta”; 7- “aceita a delegação da responsabilidade e da autoridade”; 8- ser “indagadora, investiga, força, choca”; 9- por “amar o diálogo e nutrir-se dele” e por “não repelir o velho por ser velho” e nem “aceitar o novo por ser novo”, mas aceitá-los “na medida em que são válidos”.

Como em todo o seu discurso, nota-se o fio condutor das suas ideias: as ligações entre a ação educativa e a ação política. Paiva (1980, p.87) explica que “exatamente porque seu problema concentrava-se sobre o binômio educação-política”. Buscava-se a educação necessária àquela sociedade em trânsito que se democratizava.

Deste prisma, a visão do autor sobre a escola incide na denúncia escolanovista do anacronismo, do ensino ornamental e excessivamente literário, baseado na memorização e no verbalismo - o que mais tarde chamou de “educação bancária”. Seguiu a tradição analítica isebiana e a influência dos renovadores como Fernando Azevedo e, especialmente, Anísio Teixeira - expoentes da “escola nova”⁹, no Brasil.

9 Ghiraldelli Jr. identifica Paulo Freire como “escolanovista popular”. A escola pública popular pensada por Freire estaria calcada no ideário da

Como esses educadores, Freire defendia uma proposta de educação ativa em sintonia com a realidade e adequada ao desenvolvimento nacional e à democracia liberal. O processo educativo era tido como instrumento democrático, gerado na comunidade pela discussão dos problemas da mesma, via “comunicação de consciências” ou via “intersubjetividade”. Entendia-se que este tipo de formação propiciava a participação dos indivíduos num clima “democrático-personalista-comunitário”. Para a consecução de tais objetivos far-se-ia imprescindível um método ativo com o aluno no centro do processo pedagógico-educativo¹⁰.

Embasando tais propostas, algumas correntes filosóficas imbricavam-se – especialmente o existencialismo-cristão e o personalismo -, marcando o enfoque prioritariamente “superestrutural” desde o primeiro momento de sua produção intelectual. Na tese acadêmica de 1959, Freire escreve:

O homem é um ser de relações que estando no mundo é capaz de ir além, de projetar-se, de discernir, de conhecer (...) e de perceber a dimensão temporal da existência como ser histórico e criador de cultura. (p.8)

‘escola nova’. Ao ler a tese de 1959 (*Educação e atualidade brasileira*), podemos encontrar subsídio para a afirmação de Ghiraldelli Jr. Porém, a progressão do pensamento de Paulo Freire apresenta mudanças suficientes para que tal identificação pareça limitada e parcial.

10 Sabemos do tributo devido por Freire aos alguns dos principais escolanovistas brasileiros como Fernando Azevedo e Anísio Teixeira. Por sua vez, o escolanovismo brasileiro é devedor das proposituras John Dewey. Como um dos influenciadores marcantes da “escola ativa”, Dewey propugnava uma educação prática, solucionadora de problemas “vivos” através das experiências passadas dos seus alunos. Uma educação contra a memorização/transmissão de um conhecimento pronto e elaborado por outrem. A influência original de Dewey, via Anísio Teixeira, compõe um dos alicerces das propostas pedagógicas de Freire.

Na seqüência do texto citado, ele coloca que, além de estar no mundo, o homem está “com o mundo” e que com sua atuação (cultural) altera a si mesmo e ao próprio mundo, notando-se, mais uma vez, a influência de Vieira Pinto¹¹. Para existir o ser humano necessitava estar consciente de sua historicidade e da historicidade de sua consciência. Note-se (esta concepção depois será alterada e reconstruída) que a consciência é que determina o homem e o mundo (iluminismo kantiano) permitindo-lhe ser sujeito capaz de liberdade¹². Observe-se, também, que Freire não utiliza, neste instante, a categorização que envolve a classe social e a sua consciência, como fará a partir da *Pedagogia do Oprimido*. A consciência humana é entendida como “consciência da sua dignidade e da sua liberdade”.

Por sua vez, o existencialismo-cristão de Paulo Freire liga-se, intrinsecamente, ao culturalismo. Estabelece-se

11 Introduzindo o livro *Vieira Pinto: nacionalismo e terceiro mundo* (1990, p.2), já citado, Gadotti escreve: “Álvaro Vieira Pinto morreu esquecido dia 11 de junho de 1987. Ele foi, dentre os maiores filósofos brasileiros, o que mais pesquisou nossa realidade nacional para, ao compreendê-la, buscar-lhe o sentido do futuro. Sua obra é gigantesca. Paulo Freire em diversos momentos refere-se a ele como seu mestre”.

12 Em *A crise dos paradigmas e a educação* (1994, p.20-21), Danilo Marcondes coloca: “(...) A modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base desse novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. É nisso que se constitui o paradigma da subjetividade da epistemologia. (...) De acordo com esse modelo, a subjetividade é o termo dominante na relação sujeito/objeto, enquanto relação de conhecimento. O próprio objeto é, assim, de certo modo uma construção do sujeito. O objeto, agora, deve conformar-se ao sujeito. Essa estrutura de subjetividade consistiria nas formas puras de sensibilidade, na intuição pura, no entendimento e na capacidade de formular juízo.”

uma síntese existencial-culturalista¹³, base de uma proposta pedagógica que dá sustentação teórica às suas proposições sobre a alfabetização de adultos. Neste sentido, torna-se fundamental entender a ênfase dada aos chamados círculos de cultura, substituindo a educação formalizada e institucionalizada e aos cadernos de cultura como alternativa às cartilhas tradicionalmente usadas nas escolas.

Investindo na questão cultural como cerne do processo alfabetizador-conscientizador, em *Education for critical consciousness* (apud , Lima, 1981), diz que:

O analfabeto começaria a operar uma mudança em suas antigas atitudes, descobrindo-se a si próprio como um participante na construção do mundo da cultura, descobrindo que tanto ele como a pessoa alfabetizada tem impulso criativo e recreativo. (p.81)

A não descoberta do homem como ser fabricante da cultura, implicaria a cultura do silêncio¹⁴, a submissão e a perpetuação da subalternidade. Esse processo, segundo Freire, estaria ligado à extrema dependência sócio-político-econômico-cultural, à qual o país havia se submetido ao longo de toda a sua história.

De outro prisma, nota-se a colocação de parâmetros personalistas de análise, unidos à síntese existencial-cultura-

13 Vanilda Paiva trabalha tal síntese em toda a Parte III de seu livro (op. cit., p.77-118).

14 O “mutismo” e a “apoliticidade do povo”, ou seja, o não “direito de ter voz e vez”, constitui para Freire um dos “grandes problemas dos oprimidos”. A “cultura do silêncio” tenderia a perpetuar a subalternidade e a opressão. A alfabetização (de adultos), “conscientizadora”, contribuiria para a reversão deste quadro e para que os indivíduos superassem o estágio ingênuo de sua consciência.

lista mencionada. É advogada uma sociedade democrática, alicerçada no pluralismo econômico e político e na dignidade da pessoa humana. Dos autores personalistas, especialmente de Maritain¹⁵, influente entre os católicos nos anos quarenta e cinquenta, é incorporada a preocupação com uma “educação da pessoa para a conquista da dignidade e da liberdade interior: pessoas livres (pelo conhecimento, pela vontade e pelo amor) reunir-se-iam em torno do bem comum, humanizar-se-iam contribuindo para a humanização e a libertação do próximo”, como apura Paiva (1980, p.57).

Certamente, a convergência das várias correntes teóricas citadas como construtoras do pensamento de Freire, no momento primeiro da sua trajetória intelectual, mostram suas ambiguidades, seus idealismos e, também, suas importantes positivities. Desembocam na intencionalidade política da sua práxis e na tentativa da formulação de uma proposta educativa - entendida como instrumento da transformação da consciência e da existência das pessoas no mundo e com o mundo.

1.3 - Educação, conscientização e liberdade

As relações entre a educação como processo de conscientização e da educação como conquista da liberdade,

15 Paiva (op.cit., p.55) esclarece que “Maritain defendia uma ‘democracia orgânica’, ‘comunitário-personalista’, calcada sobre o pluralismo econômico e político e sobre a dignidade da pessoa humana. Seu ideal socioeconômico e político era o da construção de uma nova cristandade num mundo pós-capitalista, em que se constrói o homem novo orientado por valores espirituais, dentro de uma nova ordem que tem o bem comum como finalidade e que serve à pessoa humana, não havendo dentro dele espaço para modelos autoritários de Estado”.

constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Freire.

Entretanto, devemos destacar que essas relações passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psicopedagógico, progride para o entendimento da contribuição educacional para a busca da “consciência de classe” sob a inspiração de preceitos marxistas¹⁶. O mesmo acontecerá com vários outros conceitos e com várias outras relações do pensamento freireiano¹⁷. E, este fato é decisivo para o leitor compreender as teses (em movimento) de Paulo Freire¹⁸.

16 Torna-se importante entender a adoção de certos parâmetros teóricos marxistas por parte de Paulo Freire. Tal adoção (repita-se: aberta e não-dogmática) não implicou utilizar os marxismos como modelos, ou mesmo a concordância com suas noções teleológicas (sobre a inevitabilidade do socialismo e, depois, do comunismo, por exemplo) e positivistas, componentes das suas “vulgatas”. Freire tem, por exemplo, a noção de democracia e de diálogo como fundamentais, as quais não suportariam a “ditadura do proletariado ou do partido” ou qualquer outra ditadura. Importante, também, destacar dois pontos: primeiro, a aproximação de Freire às categorias “superestruturais” dos marxismos (de Marx-Engels, Lukács, Goldman, Sartre...) e, depois, com categorias “infraestruturais” (como trabalho, produção econômica...) e, segundo, sua aproximação gramsciana. Ao longo do nosso trabalho essas confluências teóricas são apontadas.

17 Ver o nosso artigo *Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna*, na Revista Educação, Sociedade & Culturas (Nº 23). Porto: Portugal, dezembro de 2005, p.21-42.

18 Perceber a construção/reconstrução dos principais paradigmas usados por Freire, é imprescindível para entender sua pedagogia (teoria da educação). O “diálogo” idealista no início, por exemplo, não é o mesmo pensado em *Pedagogia: Diálogo e Conflito*. A “conscientização”, outro exemplo, pensada como “consciência da realidade nacional” (de Vieira Pinto) é só o começo de uma teorização que, via Lukács/Hobsbawm/Goldman..., desemboca na “consciência de classe”.

Acompanhemos o autor, por exemplo, quando se refere à “conscientização” (1980a):

Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade (...). Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. (p.25)

Neste desenvolvimento crítico da consciência, a educação tem papel central. O momento histórico exigia, segundo Freire, “uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de autorreflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço” (1984a, p.36).

Notamos um excessivo crédito no poder transformador da educação. A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. E, principalmente, o engajamento das camadas populares neste processo político, comandado por frações da “moderna” burguesia, mas, também, por forças conservadoras que dirigiam o país. Segundo os pensadores isebianos, as frações de classes da burguesia nacional (modernizantes) seriam as únicas capazes de desempenhar tal liderança transformadora.

Especificamente em relação à grande parte dos adultos brasileiros, Freire propõe que alfabetização invista na passa-

gem da “consciência ingênua à consciência crítica”¹⁹. Cita Vieira Pinto quando este coloca que “a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agradar”. Por sua vez, a “consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais” (1984a, p.104).

Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um “nível de consciência a outro” para a aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional.

Freire enfatiza que o processo de conscientização não será apenas resultante das modificações econômicas, por mais importantes que estas sejam. Para ele, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a “responsabilidade social e política, para a decisão”. No entanto, como diz Torres (1980, p.16), “poder-se-ia confundir-la (a conscientização) com o manto róseo do humanismo abstrato e bem-intencionado, mas vazio”. O problema é que Freire

19 Em seu livro, antes citado, Jorge Roux (1990, p.67), analisando Vieira Pinto, argumenta: “Seu trabalho é marcado por um nacional-iluminismo, que consiste basicamente regeneração da Nação através de um projeto consciente e - apesar da discordância de acatados críticos - de tendência racional. Sua obra traz expressa a proposta de socialização da política, pela intensa participação no projeto nacional-desenvolvimentista. Se quiser, pode-se descobrir em Consciência e Realidade Nacional um propósito ético: o autor deseja ver seu país liberto do atraso, com a erradicação da miséria etc. Tal objetivo, porém, é mais do que um desejo a ser realizado por eminentes estadistas; ele envolve também uma questão gnosiológica, pois só a autoconsciência abre os caminhos do desenvolvimento.”

trata da busca da consciência crítica desvinculando este processo das condições socioeconômicas, ou seja, não conecta as “bases infraestruturais” com as “esferas da superestrutura” próprias do seu pensamento. A sua visão de sociedade, por exemplo, ainda não incorporou o conflito de classes e as relações de produção tão necessárias para uma compreensão das estruturas sociais capitalistas. Podemos dizer que, neste prisma, a representação da sociedade brasileira do começo dos anos sessenta é incompleta e as consequências na análise dos papéis da educação são sentidas.

O autor enfatiza sua visão do processo ao afirmar que “é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação” (1980, p.90). Correndo o risco de uma análise reduzida e simplista, o leitor de Freire poderia entender que ele defende a educação conscientizadora como motor das transformações sociais - o que seria, no mínimo, equivocado. Em outras palavras, a sociedade seria transformada a partir da “superestrutura”.

Referindo-se às forças que pretendem a alienação e tentam impedir a conscientização, repele a massificação como introjeção da “sombra opressiva”. Entende que, “expulsar esta sombra pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa” (1984a, p.37). A massificação, como parte do processo de dominação, impede o “indivíduo de ser ele mesmo”. Ao contrário, a “educação para a liberdade” representaria o antídoto ao vetor da alienação e do ocultamento do real. A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma “educação para o homem-sujeito da sua história”.

Nesta ótica, Freire defende o diálogo como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca

a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. Para ele, “a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa” (1984a, p.96). Como alicerce da democracia, o diálogo viabilizaria o entendimento interclasses na sociedade e seria, como diz Jaspers (citado por Freire) “o indispensável caminho não somente para questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser” (ibidem, p.108).

Com efeito, as mudanças propostas evidenciavam a não extrapolação dos limites do capitalismo brasileiro de então, representando a modernização, o avanço tecnológico e de forma implícita a consolidação de um poder representado pelas frações dirigentes da burguesia brasileira. O processo educativo, em seus vários níveis, deveria contribuir para tais mudanças com a construção de uma “consciência crítica nacional” que se fundamentasse na democracia, no diálogo, na liberdade e, especialmente, nos valores progressistas de uma sociedade que “transitava para a modernidade”.

Para Paulo Freire, assim como para os influentes isebianos, no início dos sessenta, as camadas populares não possuíam atributos político-culturais suficientes e sólidos para tal empreitada e esta deveria ser engendrada sob a condução da “centro-esquerda” no poder.

1.4 - Síntese do “primeiro” Paulo Freire

De partida, precisamos enfatizar a visão da sociedade brasileira “em trânsito” para a modernização e um posicionamento implícito na disputa pelo poder político entre as forças agro-comercial e urbano-industrial (em favor da segunda), frações hegemônicas das classes dirigentes da segunda metade dos anos 1950 e

da primeira metade dos 1960. A problemática da difusão de uma “ideologia da consciência nacional” ganha destaque quando Freire diz que “é preciso aumentar o grau de consciência (do povo) dos problemas de seu tempo e de seu espaço. É (preciso) dar-lhe uma ideologia do desenvolvimento” (1982, p.28).

Importante perceber que educar as massas populares significava “conquistá-las para o processo de desenvolvimento nacional” e para a “participação crítica” no mesmo. Os interesses nacionais correspondiam aos interesses de frações dominantes, embora, ambigualmente, percebamos interesses populares também embutidos nas perspectivas nacionalistas. O populismo arvorava-se a capacidade de intermediar tanto os interesses convergentes como os interesses opostos.

Assim, conquistar a “consciência crítica” implicava alcançar um nível de consciência que contribuísse para a hegemonia de uma “moderna” classe dominante e de um projeto de reformas (agrária, educacional, de saúde, de industrialização autossustentada etc) de base. A conquista da criticidade, para Paulo Freire, não passava (ainda) pela questão dos conflitos entre as classes sociais e, assim, não significava a busca da “consciência de classe” para os subalternos. Não se tratava (como o autor advogará, posteriormente, pela via lukcasiana) de engendrar a “consciência da situação histórica das classes trabalhadoras”. A conscientização, como intermediação político-pedagógica, poderia atingir todas as classes e o diálogo deveria conduzir o “entendimento geral para o desenvolvimento de todos”, da Nação. Tal objetivo estaria acima de todos os interesses particulares, inclusive dos interesses classistas. A alfabetização de adultos, disseminada em larga escala, poderia contribuir, com eficácia e rapidez, para a consecução hegemônica em curso, conscientizando e tornando milhares de indivíduos aptos a votarem em candidatos considerados “progressistas”.

No entanto, encontramos em *Educação como prática da liberdade* um conjunto de reflexões que mostra certa evolução em relação aos posicionamentos anteriores citados. Embora presente, a forte influência do ISEB tende a diminuir. Os alicerces teóricos, marcados por um emaranhado de ideias, buscam uma maior clarificação, tomando distância dos acontecimentos brasileiros de 1964. Logicamente, inclusive pelo curto lapso de tempo, as mudanças dos posicionamentos prático-teóricos não significavam alterações radicais. Nas interfaces do raciocínio freiriano, a educação instrumentalizaria o “povo emergente mas desorganizado, ingênuo e despreparado”, marcado por índices alarmantes de analfabetismo para a construção de uma outra Nação, moderna e mais justa, democrática e liberal.

Parece-nos fundamental destacar que o “pano de fundo” da arena da mudança social estava consagrado às transformações internas dos seres humanos ou, em outras palavras, através das transformações da “consciência individual”. Mudanças nas quais a educação e, especialmente para Freire, a alfabetização de adultos, tinha posição de vanguarda.

De outro ângulo, é oportuno notarmos, como o faz Weffort no prefácio de *Educação como prática da liberdade* (1984a), que:

Uma pedagogia da liberdade pode ajudar uma política popular, pois a conscientização significa abertura à compreensão das estruturas sociais como modos de dominação e violência (...). A experiência brasileira nos sugere algumas lições curiosas, às vezes até surpreendentes em política e educação popular. Foi-nos possível esboçar, através do trabalho de Freire, as bases de uma verdadeira pedagogia democrática. Foi-nos possível, além disso, começarmos, com o movimento

de educação popular, uma prática educativa voltada de modo autêntico, para a libertação das classes populares. (p.15-25)

Mesmo concordando com Weffort, pode-se perguntar: as propostas político-pedagógicas de Paulo Freire, nesse primeiro momento de sua práxis, serviram como instrumento populista de manipulação dos setores que dirigiam o Estado brasileiro (como defende Vanilda Paiva) ou serviram como instrumento das forças médias e populares na direção de uma sociedade mais democrática, menos injusta, mais solidária?

Pensamos que a práxis político-pedagógica freiriana serviu muito mais à mobilização, à organização, à difícil batalha pela representatividade e pela cidadania das camadas populares do que à manipulação típica dos populismos. Bastaria observar o pânico causado em parte significativa das elites diante da multiplicação dos grupos que levavam suas propostas alfabetizadoras em frente, permeadas por uma “conscientização” que, com maior ou menor grau democrático ou manipulador, obtinha resultados práticos, inclusive em termos quantitativos. E, demonstrava a positividade de uma ação pedagógica politicamente solidária aos interesses médios e populares, tidos como desestabilizadores da “ordem” e do “progresso” (da minoria). Por outro ângulo, evidenciava que naquilo que era considerado “perigoso e subversivo” pela minoria, residia aquilo que era positivo e progressista para a maioria dos cidadãos de “segunda e terceira classes”.

Não obstante, apesar de saber da positividade e do progresso qualitativo gerado por suas propostas no campo da alfabetização e da educação em geral, Freire exerce a autocrítica:

Em meus primeiros trabalhos, não fiz quase nenhuma referência ao caráter político da

educação. Mais ainda, não me referi, tampouco, ao problema das classes sociais, nem à luta de classes (...). Esta dívida refere-se ao fato de não ter dito essas coisas e reconhecer, também, que só não o fiz porque estava ideologizado, era ingênuo como um pequeno-burguês intelectual. (1979, p.43)

Estamos convencidos de que quem tem a capacidade de autocrítica exposta acima, demonstra capacidade de progredir, de buscar novos caminhos e de aprofundar suas posições, incorporando novos parâmetros práticos e teóricos. E, neste sentido, alçar voos mais profícuos na direção da construção de um pensamento-ação cada vez mais imbricado com os interesses éticos, solidários e emancipatórios (contra-hegemônicos) das camadas populares.

Vamos tentar mostrar tais “voos” na sequência deste trabalho. Antes, reproduzimos um importante extrato do que foi chamado “Método Paulo Freire”, no ANEXO I, que se segue.

1.5 - ANEXO I

Paulo Freire procura uma maior sistematização das experimentações realizadas no Brasil, através da teorização das propostas que ele e um conjunto de professores, estudantes e intelectuais, realizaram no início dos anos sessenta e que ficou conhecido como “Método Paulo Freire” de alfabetização de adultos.

Vários estudos embasaram o “Método”: *Educação de adultos e unificação da cultura* (1963) de Jomard Muniz de Brito; *A fundamentação teórica do Sistema Paulo Freire de educação* (1963) de Jarbas Maciel; *Conscientização e alfabetização* (1963) de Aurenice Cardoso. Todos colaboradores diretos dos trabalhos práticos e teóricos de elaboração e execução do “Método”.

Podemos destacar, ainda, *Método Paulo Freire* (1984) de Carlos Brandão ou mesmo várias passagens onde Freire reconstrói suas propostas, a exemplo de *Educação e mudança* (1980). Ao longo do seu trabalho de quase quatro décadas, existiram oportunidades de reconstituição prática, readaptação e de recriação do “Método”, entre os quais se destaca o trabalho na África, registrados em *Cartas a Guiné-Bissau* (1977), por exemplo.

Em *Educação como prática da liberdade* (op. cit., 112-122), descrevendo as fases de elaboração e de execução do “Método”, Freire propõe:

“1 - Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará.

Esse levantamento é feito através de encontros informais com os moradores da área a ser atingida, e em que não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte;

2 - A segunda fase é constituída pela escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado.

Seleção a ser feita sob critérios:

a - o da riqueza fonêmica;

b - o das dificuldades fonéticas (...);

c - o de teor pragmático da palavra, que implica uma maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política etc (...);

3 - A terceira fase consiste na criação de situações existenciais típicas do grupo com quem se vai trabalhar.

Essas situações funcionam como desafios aos grupos. São situações-problemas, codificadas, guardando entre si elementos que serão decodificados pelos grupos, com a colaboração do coordenador. O debate em torno delas irá, como

o que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levando os grupos a se conscientizarem para, concomitantemente, se alfabetizarem (...);

4 - A quarta fase consiste na elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate no seu trabalho. Estas fichas-roteiro devem ser meros subsídios para os coordenadores, jamais uma prescrição rígida a que devem obedecer e seguir (...);

5 - A quinta fase é a feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores (...). Confeccionando este material em slides, stipp-filmes ou cartazes, preparadas as equipes de coordenadores e supervisores, treinados inclusive nos debates das situações já elaboradas e recebendo suas fichas-roteiro, inicia-se o trabalho.

Execução prática

Projetada a situação com a primeira palavra geradora, representação gráfica da expressão oral da percepção do objeto, inicia-se o debate em torno das suas implicações.

Somente quando o grupo esgotou, com a colaboração do coordenador, a análise (decodificação) da situação dada, se volta o educador para a visualização da palavra geradora. Para a visualização e não para a sua memorização. Visualizada a palavra, estabelecido o vínculo semântico entre ela e o objeto a que se refere, representado na situação, apresenta-se ao educando, noutro slide, ou noutro cartaz ou noutro fotograma - no caso o stipp-film - a palavra, sem o objeto que ela nomeia. Logo após, apresenta-se a mesma palavra separada em sílabas, que o analfabeto, de modo geral, identifica como “pedaços”. Reconhecidos os “pedaços”, na etapa da análise, passa-se à visualização das famílias fonéticas que compõem a palavra em estudo.

Estas famílias, que são estudadas isoladamente, passam depois a ser apresentadas em conjunto, do que se chega à última análise, a que leva ao reconhecimento das vogais (...).

Apropriando-se criticamente e não memorizadamente - o que não seria uma apropriação - deste mecanismo, começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos.

Começa, então, com a maior facilidade, a criar palavras com as combinações fonêmicas à sua disposição, que a decomposição de um vocábulo trissilábico lhe oferece, no primeiro dia em que debateu para alfabetizar-se.

Na última parte do livro em foco, Freire continua a explicitar suas propostas, assim como fez anteriormente, comentando-as, analisando-as e colocando, em apêndice (ibidem, p.123-150) “situações existenciais que possibilitam a apreensão do conceito de cultura”, assim como apresentando as “17 palavras geradoras que constituíram o currículo dos Círculos de Cultura do Estado do Rio e da Guanabara”.

Torna-se interessante repetir palavras de Paulo Freire, integrantes da exposição do “Método” (ibidem, p.120):

Afirmção fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que a alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem. Daí que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. Aí, então, ele mesmo se politizará.

Como palavras derradeiras deste anexo, devemos registrar a necessidade daqueles que optarem pelas concep-

ções freirianas apreenderem, como princípio fundamental, a criatividade e a clareza de que as concepções inerentes ao “Método Paulo Freire” podem (e devem) ser acrescidas de outras concepções, outras metodologias, outras teorias e outras experiências. Destarte, uma das maiores virtudes dessas propostas é a sua essencialidade dialética, ou seja, a sua possibilidade concreta de ser ampliada, recriada e, como pensa seu autor, “de ser seguida sem segui-la em sua totalidade”.

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30 VÍDEOS** do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWck-UQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK

2 - PEDAGOGIA DO OPRIMIDO E AÇÃO CULTURAL

2.1 – A importância de Pedagogia do oprimido no conjunto da obra

Sabemos que no conjunto da obra de Paulo Freire destaca-se, em termos de repercussão e de impacto, o livro *Pedagogia do oprimido* (1984b), escrito nos anos sessenta. Hoje, esta obra acumula traduções em dezenas de línguas, sendo carro-chefe da penetração mundial do pensamento freiriano. Em *Pedagogia da esperança* (1992), o autor refaz historicamente a trajetória do seu mais marcante texto, história esta que se confunde com a sua própria trajetória intelectual.

No entanto, ao investigarmos a obra de Freire em sua globalidade, devemos entender a *Pedagogia do oprimido* como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação socioeconômica e política. A aproximação aos pensamentos marxiano e marxistas é notória, principalmente quanto a uma leitura do mundo que leva em consideração, por exemplo, as questões relativas às classes sociais e ao conflito entre elas - resultando, daí,

uma visão educacional mergulhada (sem ser aprisionada) em tal conceituação. Também é neste livro que Freire “começa a ver” (segundo suas palavras) a politicidade do ato educativo com maior nitidez, embora a educação ainda não seja explicitada em sua inteireza política, mas apenas em seus “aspectos” políticos.

Enfatize-se que a aproximação marxiana-marxista é feita (não-dogmaticamente) através de parâmetros superestruturais relativos ao entendimento das conexões educação-consciência-ideologia-política. Coloque-se, ainda, que as correntes existencialistas e personalistas (definidoras do seu “humanismo idealista” inicial) continuam presentes, agora misturadas com as incorporações do pensamento marxista. Na sequência da sua obra (após *Pedagogia do oprimido*), nos anos setenta, notaremos certa “limpeza do terreno teórico” na tentativa de desfazer o “amálgama” e encampar outras referências marxistas, a exemplo dos escritos de Antonio Gramsci.

Necessário também assinalar que, apesar da sua importância “em si”, a *Pedagogia do oprimido* faz parte de uma tríade iniciada com *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática da liberdade*, isto é, constitui-se sequência de uma obra em constante movimento de reelaboração e de reconstrução. Os três primeiros capítulos do livro, por exemplo, representam o aprofundamento de temáticas tratadas de maneira preliminar em *Educação como prática da liberdade*. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* já marca a ultrapassagem e a prospecção teórica fundada nos conflitos sociais e na educação do oprimido nesses conflitos.

Em suma, quanto à sequência relativa ao binômio educação-política (objeto central do nosso estudo), podemos afirmar que: (1) em *Educação e atualidade brasileira* (1959), Freire defende uma prática educativa voltada para o desenvolvimento nacional e para a construção de uma democracia

burguesa/liberal; (2) em *Educação como prática da liberdade* (1984a) advoga uma educação para a liberdade (existencial/personal) em busca da “humanização do homem”, via conscientização psicopedagógica; (3) enquanto na *Pedagogia do oprimido* postula um processo educativo para a “revolução da realidade opressora”, para a eliminação da “consciência do opressor introjetada no oprimido”, via ação político-dialógica.

2.2 – O oprimido e sua pedagogia

As reflexões de Paulo Freire não são sobre a pedagogia em geral, mas, segundo ele, sobre “alguns aspectos” de uma pedagogia “do oprimido”. Destaca-se a compreensão sobre o “oprimido”, como categoria política, assim como sobre uma prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses “de classe” numa situação de opressão social e política que tenta construir seu contrário, isto é, a libertação. Registremos: a mudança no discurso, de “liberdade” para “libertação”, não é só semântica, mas, sim, política. Enquanto a “liberdade” era “individual, mental, personal”, a “libertação” significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Não há libertação sem “humanização do homem”, e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do capitalismo. Também não pode haver “humanização do homem” (hominização) nos totalitarismos - sejam eles quais forem -, inclusive os do “socialismo real”.

Assim, a pedagogia do oprimido é aquela que

Tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto de reflexão dos oprimidos, de

que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará. (1984b, p.32)

Torna-se necessário analisar cada passagem da categorização proposta. O autor, tratando a relação educador-educando em paralelo às suas preocupações com a relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia com o oprimido (subalterno) e não para o oprimido, o que significaria sobre ele. Na mesma trilha, indica a “opressão e suas causas” como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

A problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci¹) a ser formulada com ele, concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire:

O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. (ibidem, p.32)

Nota-se que o “grande problema” se passa em nível da relação consciência/ideologia, ou seja, na “superestrutura”

1 Importante lembrar, com Gramsci, que “as relações hegemônicas são relações essencialmente pedagógicas”.

e não em nível das relações de produção ou das relações inter-estruturais, como o próprio Freire conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b). Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias “superestruturais” em Pedagogia do oprimido impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização e da organização que viabilize a difícil passagem da “classe em si” a “classe para si” ou, em termos gramscianos, do estágio “egoísta-passional” ao patamar “ético-político”².

Com efeito, para o autor, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação.

É o que percebemos quando escreve:

Sua luta se trava entre eles serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (...). A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce

2 Os grupos que dirigem/dominam “treinam/constroem” sua consciência de classe no próprio exercício da dominação. Por sua vez, os subalternos têm enormes dificuldades em se construir enquanto classe, enquanto grupo. Para Freire, enquanto os opressores forjam sua pedagogia no processo de opressão, os oprimidos precisam fazer emergir a sua pedagogia (nas lutas sociais, no cotidiano do trabalho e da família, no trabalho..) - pedagogia “do oprimido”, “da resistência” e “da autonomia”.

desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos. (ibidem, p.36)

No tratamento dessa temática aparece a influência da filosofia hegeliana³, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à “relação senhor-escravo” e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada.

O que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel, em “consciência para o outro”. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este “ser para outro”. (ibidem, p.37-38)

Complementando, Freire chama a atenção para a necessidade de pensar a problemática em termos da não-dicotomização entre a objetividade e a subjetividade, fazendo da “a opressão real mais opressora, acrescentando a consciência da opressão”.

Somente sua solidariedade (objetividade-subjetividade), em que o objetivo constitui com o subjetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens no mundo para

3 Na *Pedagogia do oprimido* (1984b, p.37), Freire cita Hegel, referindo-se à “consciência senhorial” e à “consciência servil”. A primeira seria independente e teria como natureza “ser para si”. A outra seria dependente, “vivendo especialmente para o outro”.

transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido. (ibidem, p.40)

Neste sentido, o autor ressalta a importância da “vanguarda”, da “liderança revolucionária”, insinuando a ação político-partidária (embora não aprofunde a questão) em “explicar às massas populares a sua própria ação” e “ativar conscientemente o desenvolvimento ulterior da experiência revolucionária” - teses estas embasadas em Lukács (*História e consciência de classe*, 1960). Para ele, “não há conscientização se, de sua prática, não resulta a ação consciente dos oprimidos, como classe social explorada, na luta por sua libertação” (1984c, p.109).

Para concretizar tal ação, Freire advoga a necessidade de uma liderança democrática, não-prescritiva, discordando da “explicação às massas”. Insiste na opção dialógica da relação liderança-oprimido e enfatiza a pedagogicidade da conduta de quem lidera/educa (ou deseduca). Sem intransigir, exige a educação política do próprio líder/educador. A necessidade do educador (re)educar-se no conflito social ao lado dos oprimidos – sem nunca perder de vista a sua formação técnica-profissional conteudística, sistemática e permanente -, corporifica-se ao longo de todo seu discurso.

Nessas reflexões, outro ponto relevante é a defesa da diretividade do processo político-educativo, ao contrário do que afirma uma leitura descuidada que coloca a não-diretividade como tese do autor. Para Freire, a diretividade e o exercício da autoridade nos processos educativos nunca significaram prepotência, autoritarismo (mesmo disfarçado) ou arrogância por parte do educador ou de qualquer liderança (inclusive, intelectual). Não obstante, alerta para a migração das lideranças do pólo opressor ao pólo oprimido sem o devido respeito aos valores, às necessidades, aos interesses e aos sonhos dos oprimidos. “Fazer esta adesão e considerar-se pro-

prietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (1984b, p.51).

Nesse caminho, o convencimento dos oprimidos, correndo o risco de virar manipulação, não pode resultar de um “depósito” feito pelos mais sábios, mas sim, consequência da conquista (prática) gradativa da criticidade pelos oprimidos. Essa criticidade seria conseguida na gestação da mudança das redes de relações (micro e macro) que estruturam a sociedade e, em si mesmo, teria um caráter eminentemente histórico-pedagógico.

Na discussão desta problemática, torna-se inevitável levantarmos uma questão central: se a instituição⁴ de uma “pedagogia dos oprimidos” depende da conquista de um significativo poder político, como realizá-la antes da transformação da sociedade e da mudança do imaginário-mentalidade-consciência dos indivíduos ou dos grupos sociais? Nosso autor pensa que

A pedagogia do oprimido, como pedagogia humanista e libertadora, terá dois momentos distintos. O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a transformação; o segundo, em que, transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia

4 No prefácio de *A instituição imaginária da sociedade* (1982, p.14), Castoriadis escreveu: “A história é essencialmente poieses, e não poesia imitativa, mas criação e gênese ontológica no e pelo fazer e o representar/dizer dos homens. Este fazer e este representar/dizer se instituem também historicamente, a partir de um momento, como fazer pensante ou pensamento se fazendo.”

dos homens em processo permanente de libertação. (1984b, p.44)

O problema básico desta conceituação reside na velocidade dos processos, isto é, nas experiências educativas realizadas com a esperança de mudanças políticas correspondentes, as lideranças agem “para vencer” e, não raro, a manipulação grosseira “dos que não sabem” tem nítida conotação populista⁵.

Se os líderes revolucionários de todos os tempos afirmam a necessidade do convencimento das massas oprimidas para que aceitem a luta pela libertação (...) reconhecem implicitamente o sentido pedagógico dessa luta. Muitos, porém, talvez por preconceitos naturais e explicáveis contra a pedagogia, terminam usando, na sua ação, métodos que são empregados na educação que serve ao opressor. Negam a ação pedagógica no processo de libertação, mas usam a propaganda para convencer. (1984b, p.59)

Como resolver tal problema? Como “convencer sem manipular”? É possível dirigir, sem impor?

As respostas de Freire vão sempre na direção do “diálogo”. E sabemos que o diálogo, a dialética, a democracia são categorias centrais do seu discurso e autênticos fios con-

5 Freire preocupa-se em distinguir as ações dialógicas das ações manipuladoras ou de conquista. Acontece que, na prática, a fronteira entre o que é ou não é manipulação é quase que apagada, não-demarcada, especialmente nos momentos em que a efervescência político-ideológica é acentuada (como nos anos 1960). As forças políticas, precisamente por serem políticas, desejam e apostam na melhor possibilidade de “vencer”. Neste sentido, a manipulação (“das consciências”) ganha terreno.

dutores da explicitação da pedagogicidade inerente aos processos de mudanças sociais. Importante perceber que o diálogo que, antes (ver tópico anterior), transparecia uma “ação interclasses”, carregando consigo toda uma carga idealista e romântica, não é mais admitida como tal - senão como (inter)ação entre “os iguais e os diferentes contra os antagonísticos”. Em outras palavras, a questão dialógica é mergulhada nos conflitos sociais e, cada vez mais, categorizada como parte do que o autor denomina “ação cultural para a libertação”.

Preocupado com o romantismo-idealismo inevitavelmente embutido na dialogicidade adverte:

Talvez se pense que, ao fazermos defesa deste encontro dos homens no mundo para transformá-lo, que é o diálogo, estejamos caindo numa ingênua atitude, num idealismo subjetivista. Não há nada, contudo, de mais concreto e real do que os homens no mundo e com o mundo. Os homens com os homens, como também alguns homens contra os homens, enquanto classes que oprimem e classes oprimidas. (ibidem, p.151)

Associando seu humanismo cristão progressista com as influências marxistas que derivaram, filosoficamente, da base hegeliana - para, depois, aproximar-se de Gramsci - o educador político se expõe:

Em última análise, devo dizer que tanto minha posição cristã quanto a minha aproximação de Marx, ambas jamais se deram ao nível intelectualista, mas sempre referidas ao concreto. Não fui às classes oprimidas por causa de Marx. Fui a Marx por causa delas. O meu encontro com elas é que me fez encontrar Marx e não o contrário. (1979, p.74-75)

Dessa junção, são consolidados (embora abertos) alguns pilares de sustentação teórica do discurso freiriano, amálgamas “infra e superestruturais”, a exemplo desse trecho de *Pedagogia do oprimido* que denuncia o “indisfarçável antagonismo entre uma classe e outra”.

Não podem negar (os opressores), mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, de seus conflitos. (Mesmo assim)... falam da necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho (...). O trabalho não-livre deixa de ser um quefazer realizador da pessoa. (op cit., p.167-170)

Com efeito, a construção do pensamento político-pedagógico processa-se dinamicamente com a incorporação de novas categorias analíticas. Embora não se possa afirmar o desaparecimento das raízes personalistas e existencialistas, expressas desde seus primeiros escritos.

Neste sentido, novos alicerces teóricos tomam corpo em um dos seus livros mais conceituais e, mais importantes: *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1984c) - livro “de transição” (feito nos Estados Unidos) entre o trabalho no Chile (da democracia-cristã e do pré-Allende) e a ida para a Europa para dirigir o Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas (na década de 1970).

2.3 - Educação, ação cultural e consciência de classe

Embora Freire categorize a ação cultural raciocinando sobre a alfabetização de adultos, podemos ampliá-la para a educação como um todo. Para ele, a “ação cultural para a libertação é um ato de conhecimento em que os educandos

assumem o papel de sujeitos cognoscentes em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também (...)” (1984c, p.48).

Ação cultural que, em sua amplitude, assume caracteres “utópicos e esperançosos”, por um lado, e de “denúncia-anúncio”, por outro. Utópica “não porque se nutra de sonhos impossíveis” ou porque seja “idealista” ou “porque tente negar a existência das classes e de seus conflitos”. Utópica e esperançosa porque a serviço da libertação dos subalternos/oprimidos, “se faz e refaz na prática social, no concreto, e implica a dialetização da denúncia e do anúncio” (ibidem, p.59).

Denúncia da miséria, da fome, das mortes anunciadas, do desemprego, do trabalho semi-escravo, do individualismo... de todas as mazelas engendradas sob o signo do novo liberalismo pós-1989. Denúncia do totalitarismo, da penúria, da matança das liberdades cidadãs, da lavagem cerebral, da eliminação de opositores, do partido único, das ditaduras (tenham elas qualquer pretexto), da superdeterminação da economia sobre a vida cotidiana.

Anúncio da possibilidade do inusitado, do não-dado, do indeterminado, da possibilidade da criação de uma nova sociedade menos injusta, mais equilibrada, mais cidadã - efetivamente, democrática. Sociedade a ser construída plural e, necessariamente, pela via democrática.

Será que as lições dos socialismos reais avalizam as posições do autor - sustentadas pelo arcabouço teórico-metodológico marxista? Por enquanto, devemos destacar que os textos de Freire focados são das décadas de 1960/1970, sem que isso sirva de pretexto para paradigmas virtualmente insustentáveis. Acrescente-se a este fato, o apoio do educador (exilado político) brasileiro às críticas veementes às ditaduras (totalitarismos-fascismos-nazismos...). Na Europa, as lutas contra todas as formas de opressão dos anos 1970, inclusive as impostas sob forma de

colonização, nas quais vários intelectuais militaram, arraigaram, ainda mais, as convicções democráticas de Freire.

Com efeito, tendo a democracia como principal referência, utilizando-se dos alicerces marxistas, sem deixar de evocar seu humanismo cristão, afirma:

Na verdade, não há humanização, assim como não há libertação sem transformação revolucionária da sociedade de classes, em que a humanização é inviável (...). Analfabetos ou não, os oprimidos, enquanto classe, não superarão a situação de explorados a não ser com a transformação radical... (ibidem, p.48)

Observa-se que as noções relativas à mudança social que pressupõem as “consciências oprimidas transformadas”, vão cedendo espaço para a transformação da sociedade de classes - na qual a educação contribuiria, decisivamente, para a conquista da consciência de classe.

Assim, neste prisma, tudo deve ser feito para que os alfabetizados (educandos) se assumam como “classe para si”. A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, a consciência de si, enquanto “classe para si” (ibidem, p.48).

No instante em que a contribuição marxista se delineia hegemônica no conjunto de suas ideias, Freire investe não mais em “aspectos políticos” da educação, mas, sim, em sua “totalidade política”. A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza.

Significativamente, declara-se antes equivocadamente:

O mesmo equívoco que caí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não veem as dimensões e implicações políticas de sua

prática pedagógica. Daí que falem de uma “conscientização estritamente pedagógica”. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acéptica, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa. (ibidem, p.146)

Em suma, a partir de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freiriano⁶. E, assim, sua conceituação transita da “ação consciente” de Marx (“tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”) para a “consciência de classe” com as ajudas de Goldman, Lukács e Hobsbawm⁷.

De Goldman (1969), incorpora a superação da “consciência real” pelo “máximo de consciência possível”. Para o “máximo”, tornar-se-ia imprescindível o trabalho de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na “prática desta comunhão (...) que a conscientização alcança seu ponto mais alto” (ibidem, p.97).

Com Hobsbawm (S/d), Freire diferencia as “necessidades de classe” da “consciência de classe”. A primeira contemplaria aspectos socioeconômicos “imediatos”, enquanto a segunda estaria intimamente ligada à conquista de objetivos

6 Identificamos neste livro o momento do discurso de Freire em que a educação deixa de ter “certos aspectos políticos” para “ser política em sua integridade”. O autor não consegue, segundo suas palavras, desvincular o ato educativo do ato político.

7 As referências foram: *The Human Science and Philosophy* (1969) de L. Goldman; *Class Consciousness in History* (S/d) de E. Hobsbawm e *History and Class Consciousness* (1960) de G. Lukács.

“mais duradouros” (políticos, éticos, culturais). Para o autor, “o problema da classe e da consciência de classe são inseparáveis” e, classe, no sentido mais completo “só existe no momento histórico em que esta começa a adquirir consciência de si mesmo enquanto tal” (ibidem, p.109).

Do conceito lukcasiano, Freire recorta os sentidos prático e pedagógico:

A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a ‘consciência de si’ no exercício do poder, com o qual se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna ‘classe para si’ e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade. (ibidem, p.141)

Torna-se fundamental destacar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na ligação educação-consciência sob o ponto de vista gnosiológico. O direito ao (1) conhecimento “do que antes se conhecia de outra forma” e ao (2) conhecimento “do que não se conhecia”, oportunizando (3) a produção/criação de um “conhecimento próprio” por parte dos subalternos, mostra a preocupação de ler o pedagógico em sua plenitude política.

Entretanto, podemos afirmar que poucos são os momentos de mudanças tão significativas no discurso freiriano,

como aquele das aproximações ao pensamento econômico marxista. Recorde-se: até aqui seus principais escritos sofreram a influência dos marxismos com preocupações superestruturais, ou seja, priorizaram as esferas da consciência, da ideologia, da política e, até então, a esfera do trabalho, por exemplo, era tratada na perspectiva de Hegel (senhor-escravo), já citada.

A partir dos escritos africanos, produtos do trabalho (de Paulo Freire e do IDAC) na Guiné-Bissau e em outros países da África (anos 1970) - que tentavam reconstruções socialistas de um passado colonial recém-liberto -, destaca-se a visão da “infraestrutura” social como contexto educativo fundamental. Os trabalhos na lavoura do arroz ou na reconstrução física de vilas e cidades guineenses, arrasadas pela guerra anticolonialista de tantos anos, por exemplo, são apreendidos enquanto “conteúdo” e enquanto “método” de uma nova educação, a “educação do homem novo”, Uma educação do ser humano como “construtor da história”, produzido na gestação de uma nova hegemonia⁸ (ou seja, de uma nova pedagogia), de uma contra-hegemonia (e, portanto, de uma contra-pedagogia).

2.4 - A produção, o trabalho e a transformação da sociedade como contextos de educação política

Defendemos, anteriormente, a ideia de que a incorporação aberta (não-dogmática) de categorias analíticas mar-

8 Para Gramsci, a luta no campo da consciência é tão importante quanto à luta no campo da economia. Em outras palavras, as lutas no território da “superestrutura” contribuem efetivamente para a construção de uma “contra-hegemonia” dos subalternos. Com efeito, o político italiano defende um caminho triplo para tal construção: o investimento na “crise de hegemonia/crise de autoridade”; a “guerra de posição” e a “ação dos intelectuais”.

xistas sócio-econômicas – infraestruturais – determina uma ruptura significativa no pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. O grande “pano de fundo” anterior – a transformação social pensada em termos superestruturais – é reestruturado. As reinvenções da sociedade e da educação passam, necessariamente, pela transformação do processo produtivo e de todas as relações implicadas neste processo.

Neste sentido, a visão mais rigorosa da infraestrutura não eliminou a crença nos homens e nas mulheres das camadas populares como atores e atrizes determinantes de seu próprio futuro, da sua própria história. Por isso, concordamos com Rossi (1982), quando escreve:

Poder-se-ia dizer que, neste ponto, Paulo Freire aproxima-se de uma visão gramsciana. O homem tem de assumir seu papel como sujeito da História, não enquanto indivíduo abstrato, mas enquanto ser situado dentro de condições concretas, condições estas que se constituem a partir da organização econômica da sociedade, da posição do homem dentro da estrutura produtiva dessa mesma sociedade e daquelas relações que, como uma consequência, ele estabelece com seus semelhantes, relações que são organizadas essencialmente a partir dessa mesma posição que ele ocupa na produção. (p.91)

Nesta altura, convém sintetizar, para efeito de análise comparativa, que em *Educação como prática da liberdade* o autor defendia a mudança na sociedade através de uma “reforma interna” do homem, via “conscientização”. Com a presença das categorias econômicas, completando a sua análise teórica, suas concepções político-pedagógicas são reestruturadas. Usando a expressão de Rossi (ibidem, p.91), *Freire ultrapassa o humanismo idealista substituindo-o por um humanismo concreto*.

Por outro lado, identificamos algumas páginas atrás, o momento correspondente ao início da “ruptura” do discurso freiriano. Afirmamos que *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* trouxe à tona uma análise sociológica mais incisiva e rigorosa, emergindo a questão das classes sociais e da luta entre elas como um avanço fundamental do pensamento de Freire, inclusive em relação às questões especificamente pedagógicas. No tópico anterior, mostramos os alicerces teóricos da reestruturação da sua proposta educativa “como uma ação cultural dos dominados em busca de sua consciência de classe”. Colocamos, inclusive, que é a partir dos trabalhos realizados na África que vamos notar como a incorporação da categorização teórica infraestrutural marca a progressão das propostas político-educativas deste educador.

A libertação da Guiné-Bissau do domínio de mais de quatro séculos, ocorrida em 1973, depois de mais de duas décadas de guerrilhas comandadas pelo PAIGC (Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e Cabo Verde) – sob a liderança e a inspiração de Amílcar Cabral⁹ – implicou gigantesca tarefa: reconstruir o país, reinventar a produção, descolonizar-se completamente, enfim, refazer¹⁰ tudo. Inclusive, todo o sistema

9 Caracterizando a atuação de Cabral à frente do PAIGC, Freire (1980b, p.23-24) destaca: “A sua clareza política e a coerência entre sua opção e sua prática, estão na raiz tanto de sua recusa ao espontaneísmo, como de uma rejeição à manipulação”. Cabral sabia que os canhões sozinhos não faziam a guerra, daí sua preocupação constante com a formação política e ideológica... e daí, também, a atenção especial que dedicou aos trabalhos de educação nas zonas libertadas (durante a guerra de guerrilhas contra as tropas portuguesas).

10 Nesta tarefa, segundo Cabral (1976, p.212-213), a pequena burguesia só teria um caminho (“*para manter o poder que a libertação nacional põe em suas mãos*”): “*reforçar a sua consciência revolucionária... identificar-se*

educativo que, sob o comando de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população (mais de 95%).

Certamente, podemos afirmar que a contribuição à educação e aos educadores da Guiné-Bissau (assim como, ao processo revolucionário na Tanzânia, São Tomé e Príncipe etc), a experiência de colaborar para a “reinvenção do poder”, do processo produtivo, o trabalho educacional do partido, em suma, a experiência africana de libertação pela via socialista, radicalizam o pensamento de Freire. Nessa trajetória, Freire e os integrantes do Instituto de Ação Cultural (IDAC) contribuem com o projeto contra-hegemônico dos guineenses, inspirados nas bases teóricas marxistas, especialmente das teses gramscianas que conectam *educação e política*.

Focalizando este esforço de mudança em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b) escreve:

A transformação radical do sistema educacional herdado do colonizador exige um esforço interestrutural, quer dizer, um trabalho de transformação em nível da infraestrutura e uma ação simultânea em nível de ideologia. A reorganização do modo de produção e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que “adestrados” para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho. (1980b, p.21)

Enfatize-se a importância dada ao *trabalho como fonte e contexto de educação*. Destarte, a alfabetização, parte inicial da implantação da educação transformadora, representaria uma “sistematização do conhecimento dos trabalhadores

com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução... suicidar-se como classe”.

rurais e urbanos alcançam em decorrência de sua atividade prática”. Aproxima-se o trabalho produtivo da educação até o momento em “já não se estuda para trabalhar, nem se trabalha para estudar, estuda-se ao trabalhar”, como coloca Freire. Unifica-se, o contexto “teórico” (educativo) e o contexto “concreto” (a atividade produtiva).

Por outro lado, a reinvenção da estrutura social, política, econômica, cultural – organizada e dirigida pelo PAIGC – e a reflexão sobre esta prática revolucionária, mostram, mais uma vez, a importância do entendimento da relação entre a atividade política e a educativa. Sem dúvida, confirmam-se as colocações de Freire, desde a *Pedagogia do oprimido*, sobre a pedagogicidade da revolução. A própria batalha da transformação social é tratada como prática pedagógica, educativa. A nova hegemonia se faz, necessariamente, enquanto relação pedagógica, diria Gramsci.

Com efeito, a revolução guineense e a implantação do socialismo constituem, para Freire e para todos os educadores participantes, o grande “local” pedagógico. Não seria possível desenvolver qualquer proposta pedagógica, qualquer processo alfabetizador, sem apreender o político-ideológico – como uma síntese que permeia todo o processo revolucionário.

Por isso, além da “sistematização do conhecimento” pela “atividade prática dos trabalhadores que não se esgotam em si, mas pelas finalidades que a motivam”, nosso autor identifica uma fonte fundamental para os planos educativos em desenvolvimento: o conhecimento popular.

Ao lado da reorganização da produção, este é, enfatize-se, um dos aspectos centrais a ser criticamente compreendido e trabalhado por uma sociedade revolucionária: o da valorização, e não idealização, da sabedoria popular que envolve a atividade criadora do povo e

revela os níveis de seu conhecimento em torno da realidade. (ibidem, p.29)

Trabalhando esta concepção freiriana (“partir, sempre, do conhecimento popular, através da pesquisa do universo vocabular, dos costumes, dos valores populares”), podemos visualizar uma aproximação significativa em relação ao pensamento de Gramsci quanto à passagem do “senso comum” a “filosofia que transforma o mundo”. Interessante destacar que a aproximação desses dois pensamentos (ambos político-educativos, embora em Gramsci haja a predominância da preocupação política e, em Freire, o predomínio seja pedagógico) acontece, sem que Freire registre (com referências ou citações) a aproximação.

No processo especificamente pedagógico da Guiné Bissau, alguns acontecimentos chamaram a atenção de Freire.

O primeiro deles, foi a constatação de que a alfabetização levada a cabo no interior do contingente das FARP – Forças Armadas Revolucionárias do Povo, participantes da guerrilha responsável pela derrubada do poder colonizador – seguia aceleradamente em comparação com aquela em realização nos bairros de Bissau (a capital). Em resumo, os que não haviam participado da luta contra os portugueses mentiam maiores dificuldades que os guerrilheiros quanto ao processo alfabetizador. Freire destaca, então, a importância da prática revolucionária como “parteira da consciência” e a virtual facilidade em compreender (no contexto teórico “escolar”) esta própria prática através da alfabetização. Destaque-se, ainda a existência das “escolas da guerrilha”, isto é, em meio à guerrilha surgiram várias escolas “sob as árvores e as trincheiras de combate” guiadas pela liderança de Amílcar Cabral.

Outro fator fundamental considerado na especificidade da educação foi a necessidade sentida pelos guineenses de fazer frente à escola portuguesa imposta durante séculos e

a única conhecida oficialmente até o momento da revolução. O ataque inicial deveria ser desferido contra seus conteúdos programáticos especializados em consolidar a submissão, a obediência a seus valores e interesses, contra a continuidade da “opressão da consciência”, como diria Freire.

Para o Comissário de Educação, citado por Freire,

O objetivo real do novo sistema é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pela PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos realizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares. (ibidem, p.49)

Na sequência, Freire chama a atenção, mais uma vez, para as preocupações do dirigente guineense, corroboradas por completo por toda equipe de educadores, quando diz que

Um dos objetivos principais da transformação do nosso ensino é fazer a ligação da escola à vida – ligá-la à comunidade onde se encontra, ao bairro. Ligar a escola ao trabalho produtivo, em especial ao trabalho agrícola, aproximá-la das organizações de massas. (ibidem, p.50)

Neste trabalho, de reinventar a escola, começando pela desconstrução da “escola colonial portuguesa” - o que não correspondia a fechar todas as escolas para promover re-

formas, mas em partir do que existia para reinventar todo o ensino –, um modelo foi implantado: o Centro de Formação de Professores de Cói (cidade localizada a 50 km de Bissau).

Freire refere-se ao Centro com grande entusiasmo. Para ele, ali estava um verdadeiro processo político-pedagógico, que tinha como base de sustentação o sistema produtivo e as relações práticas estabelecidas pelo trabalho coletivo (tanto manual como intelectual). Segundo nosso autor, a Escola de Cói produzia um novo tipo de educador-intelectual. Um “novo intelectual” no sentido de Gramsci (1982). Para ele, a grande chave explicativa estava no binômio educação-trabalho e, mais especificamente, na inseparabilidade dos trabalhos manuais com os trabalhos intelectuais. Às atividades produtivas na agricultura, na saúde, na higiene, na alimentação etc, associava-se a reflexão sobre estas práticas, num processo contínuo e dinâmico.

Freire coloca, então, que

Na medida em que essas experiências se forem sistematizando e aprofundando é possível fazer derivar da atividade produtiva, cada vez mais, os conteúdos programáticos de *n* disciplinas que, no sistema tradicional, são transferidos, quando são, verbalisticamente. (ibidem, p.25)

Torna-se importante verificar que nessas preocupações escolares, pedagógicas e educativas, a síntese escola-produção, como manifestação prática da ligação educação-trabalho, dá a tônica fundamental do discurso de Freire. Os princípios básicos da sua proposta pedagógica estão presentes, a exemplo da preocupação permanente com a “educação bancária”, isto é, com a transmissão do conhecimento em “depósitos” supostamente ignorantes e vazios.

E, o grande objetivo já foi traçado: ao invés de estudar para o trabalho ou de trabalhar para o estudo - “estuda-se ao tra-

balhar”. Assim, “*a unidade entre a prática e a teoria, coloca, assim, a unidade entre a escola, qualquer que seja seu nível, enquanto contexto teórico e a atividade produtiva, enquanto dimensão do contexto concreto*” (ibidem, p.25-26).

Entretanto, mesmo diante dos progressos da Escola de C6 (pensada como modelo para a implanta76o definitiva da educa76o socialista, fundada na inseparabilidade educa76o-trabalho) Freire adverte para o risco de se repetir o que o sistema capitalista faz com “seus” trabalhadores, ensinando-lhes suas (do sistema) necessidades. Certamente, para n6o correr o risco alertado, a inseparabilidade do trabalho produtivo e do processo educativo deve ser direcionada no sentido da prioriza76o e do privil6gio do *trabalho* sobre o *capital*.

A quest6o que se coloca, pois, a uma sociedade revolucion6ria, n6o 6 a de apenas “treinar” a classe trabalhadora no uso de destrezas consideradas como necess6rias ao aumento da produ76o, destrezas que, na sociedade capitalista, s6o cada vez mais limitadas, mas aprofundar e ampliar o horizonte da compreens6o dos trabalhadores (trabalhadoras) com rela76o ao processo produtivo. (ibidem, p.30)

Ao mostrar as substanciais diferen76as na rela76o trabalho-educa76o sob os prismas do capitalismo e do socialismo, Freire oferece-nos, numa das mais importantes cartas enviadas aos educadores respons6veis pelo programa de alfabetiza76o, uma interessante s7ntese do que ele entende como objetivo principal e permanente de qualquer transforma76o social: a gesta76o do “homem novo”. Para ele, a s7ntese educa76o-trabalho/escola-produ76o 6, basicamente, o suporte desta gesta76o.

Neste sentido, o homem novo e a mulher nova a que esta sociedade aspira n6o podem ser criados a n6o ser atrav6s do trabalho

produtivo para o bem-estar coletivo. Ele é a matriz do conhecimento em torno dele e do que dele desprendendo-se a ele se refere. Isto significa, que uma tal educação não pode ter um caráter seletivo, o que levaria, em contradição com os objetivos socialistas, a fortalecer a dicotomia entre o trabalho manual e o trabalho intelectual. (ibidem, p.125)

E, arremata:

Pelo contrário, impõe-se a superação desta dicotomia para que, na nova educação, a escola primária, secundária, universitária, não se distinga essencialmente da fábrica ou da prática produtiva de um campo agrícola, nem a elas se justaponha. E mesmo quando, enquanto contexto teórico, se ache fora da fábrica ou do campo agrícola, isto não signifique que ela seja considerada uma instância superior aquela nem que aqueles não sejam em si escolas também. (ibidem, p.24)

Corroboramos a tese de Rossi (1982), já citada, incluindo Freire como um dos alicerces teóricos da “pedagogia do trabalho” e da construção dos “caminhos da educação socialista” e percebemos a importância da progressão de Freire de um *humanismo idealista ao humanismo concreto*. Certamente um dos alicerces teóricos deste “humanismo concreto” é a síntese do trabalho, da produção e da (possível) ação revolucionária, como fontes de uma educação política das camadas subalternas.

Cadernos de cultura

Sabemos, desde os primeiros momentos da obra de Paulo Freire, do destaque dado pelo autor aos *Cadernos de Cultura Popular*, em substituição às tradicionais cartilhas.

Na África, os programas desenvolvidos na área da alfabetização e na de pós-alfabetização propiciaram-lhe participar da confecção desses cadernos em sintonia com os valores e os interesses dos participantes desses programas. Como parte do processo, destaca-se a compreensão de que o ato de conhecimento teria como ponto de partida o conhecimento popular, o “senso comum e o seu bom senso”, sequenciado pela busca de um conhecimento mais elaborado e rigoroso.

Um dos Cadernos de Cultura compõe *A importância do ato de ler* (1982a), especialmente no seu último artigo. Nele, as ideias sobre as relações educação-trabalho, escola e produção, por exemplo, tratadas anteriormente, traduzem o cotidiano do processo pedagógico liderado pelos educadores – considerados *novos-intelectuais* (Gramsci). Embasando a ação educativa e a prática desses educadores, destaca-se a compreensão de “ensinar às massas com precisão o que delas recebemos confusamente” (1980b, p.24).

Com efeito, o enfoque central é o *trabalho produtivo como princípio educativo*, conectado à preocupação com a formação política do alfabetizando em meio ao processo de transformação social recém-instaurado. Na sequência de textos, lê-se que:

O trabalho produtivo é a fonte de conhecimento. Com a enxada preparamos os campos para a sementeira e ajudamos a construir um país novo.

Nossos filhos e filhas devem aprender trabalhando.

Nossas escolas devem ser escolas de trabalho (...).

Trabalhando com afinco, produzimos mais. Produzindo mais, nas terras que são nossas, criamos riquezas para a felicidade do povo.

Com o MLSPT estamos a construir uma sociedade em que todos participam para o bem-estar de todos.

Precisamos estar vigilantes contra aqueles que pretendem começar de novo o sistema de exploração das maiorias por uma minoria dominante. (1982a, p.58-59)

Destarte, os processos de alfabetização e de pós-alfabetização fundam-se no permanente desafio às camadas populares de sua “capacidade de pensar, de fazer, de saber e de criar”. Fundam-se no direito de “conhecerem melhor o que já conhecem”, de “conhecer o que ainda não conhecem” e de “produzirem um novo conhecimento” conectado aos seus interesses, como um saber-instrumento¹¹.

Para sintetizar a colaboração africana de Freire (e do IDAC) destacamos um texto dos Cadernos de Cultura referente ao trabalho e à atividade produtiva e, o outro, à educação a ser conquistada por todos os pequenos países recém-libertos do jugo colonial. No primeiro texto em destaque, lemos:

Já vimos que, se não fosse o trabalho humano, a árvore não se transformaria em tábuas, nem o ferro em estado bruto viraria lâmina. Isso tudo se faz por causa do trabalho humano, por causa da força de trabalho.

Os meios de produção e os trabalhadores constituem o que se chamam forças produtivas de uma sociedade.

A produção resulta da combinação entre os meios de produção e a força de trabalho. Para empreender a sociedade é importante

11 Ver no nosso artigo *As reflexões curriculares de Paulo Freire* publicado na Revista Lusófona de Educação Nº 6. Lisboa: Portugal, em dezembro de 2005, p.81-92.

saber de que modo se organiza o seu processo produtivo. É preciso saber como se combinam os meios de produção e a força de trabalho. É preciso saber a natureza das relações sociais que se dão na produção: se são relações de exploração ou se são relações de igualdade e de colaboração entre todos. (ibidem, p.82)

Do segundo texto, caracterizando o processo educativo a ser consolidado através da instalação definitiva do socialismo nesses países, vem a proposta de

Uma educação completamente diferente da colonial. Uma educação pelo trabalho, que estimule a colaboração e não a competição. Uma educação que dê valor à ajuda mútua e não ao individualismo, que desenvolva o espírito crítico, a criatividade e não a passividade. Uma educação que se fundamente na unidade da prática e da teoria, entre o trabalho manual e o trabalho intelectual e que, por isso, incentive os educandos a pensar certo.

Uma educação que não favoreça a mentira, as ideias falsas, a indisciplina. Uma educação política, tão política quanto qualquer outra educação, mas que não tenta passar por neutra. Ao proclamar que não é neutra, que a neutralidade é impossível, afirma que a sua política é a dos interesses do nosso Povo. (ibidem, p.95)

Em suma, podemos dizer que, se a educação política dos subalternos indica a permeabilização da educação e do trabalho, da escola com a produção, como caminho natural a ser seguido, no outro pólo – capitalista – esta proposta

educativa encontra grandes barreiras. Logicamente, aos capitalistas parece desinteressante uma educação que, priorizando o trabalho (enquanto síntese do trabalho manual com o intelectual), contribua para a construção da consciência dos trabalhadores enquanto “classe para si”.

2.5 - ANEXO 2

Paulo Freire dedica o segundo capítulo de *Pedagogia do oprimido* (1984b, p.63-87) para caracterizar a educação bancária e, por (oposta) correspondência, a educação problematizadora. Em um dos trechos mais importantes, escreve:

Quanto mais analisamos as relações educador-educando, na escola, em qualquer dos seus níveis, (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que essas relações apresentam um caráter especial e marcante - o de serem relações narradoras, dissertadoras.

Narração de conteúdos que, por isto mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade. Narração ou dissertação que implica num sujeito - o narrador - e em objetos pacientes, ouvintes - os educandos (...).

A narração, de que o narrador é o sujeito, conduz os educandos a uma memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos”, pelo educador. Quanto mais vá enchendo os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente encher, tanto melhores educandos serão.

Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante (...). Na visão “bancária” da educação, o saber é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (...).

Na concepção “bancária” que estamos criticando, para o qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos, não se verifica nem pode verificar-se esta superação (da contradição educador-educandos). Pelo contrário, refletindo a sociedade opressora, sendo dimensão da “cultura do silêncio”, a educação bancária mantém e estimula a contradição. Daí, então, que nela:

- a - o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b - o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c - o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d - o educador é o que diz a palavra; os educandos os que escutam docilmente;
- e - o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;
- f - o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos os que seguem a prescrição;
- g - o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

h - o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, se acomodam a ele;

i - o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

j - o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos meros espectadores. (1984b, p.65-68)

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30 VÍDEOS** do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWck-UQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK

3 - O POLÍTICO-PEDAGÓGICO COMO EIXO CENTRAL

3.1 - Político-pedagógico: inseparabilidade e especificidades

A inseparabilidade entre os atos educativos e os atos políticos e a busca permanente de compreensão das especificidades de cada ato decorrem da não redutibilidade de um ato no outro, mas, sim, da convivência, da proximidade e das relações de influências recíprocas. A politicidade do ato educativo é concomitante à educabilidade do ato político. A educação é (sempre) política e a atividade política educa (contém uma pedagogia). A prática (e a teoria) educativa não contém apenas “aspectos políticos”, ela se revela política em todos os seus mínimos instantes e detalhes. Conforme Freire, a ligação político-pedagógica é tão intensa que quando se desvela a especificidade de uma delas, “esta especificidade não inibe a presença da outra”.

Os conteúdos programáticos escolares, por exemplo, revelam (ou escondem) escolhas, opções e preferências sociais, culturais, ideológicas etc. Mesmo quando proclamam e tentam efetivar-se enquanto neutralidade científica. Os professores trabalham esses conteúdos conforme certas visões de

mundo, valores, ideias, práticas, representações sociais, símbolos e signos. Por seu turno, os educandos/alunos apreendem o conhecimento, conforme suas escolhas e preferências, embora, tanto quanto os educadores/professores, em geral, sigam normas sociais e padrões escolares. Normas e padrões que, por sua vez, são ditadas segundo determinadas opções e escolhas políticas. E, assim, de modo sucessivo e conexo, nas múltiplas relações escolares (por mais invisíveis que sejam) estão presentes, em todos os seus momentos multifacetários, a inseparabilidade e as especificidades da educação e da política.

A especificidade do político estaria no *vencer* (os antagônicos), enquanto a especificidade da pedagogia estaria no *convencer* (os não-antagônicos). Mas, como nessa visão, o *vencer* (político) passa, necessariamente, pelo *convencer* (pedagógico), esta passagem faz com que a política seja permeada pela pedagogia. Ao mesmo tempo, como o *convencimento* (pedagógico) constitui necessidade para a *vitória* (política), toda pedagogia implica certa política.

Estas ideias tinham sido problematizadas em *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), feito com Gadotti e Guimarães, no qual o primeiro identifica certo “tradicionalismo na conceituação da atividade política”, corroborado pela “ausência de uma ótica de classe”. Freire rebate, argumentando, com a ajuda de Marx, o mergulho dessa concepção (*vencer e convencer*) nos conflitos (entre indivíduos, grupos ou classes) da nossa sociedade:

Longe de mim, fazer seminários para vencer a classe dominante deste ou de outro país. O ato político, para mim, para nós, é vencer as classes dominantes, sem dúvida nenhuma... e a minha relação com os grupos sociais dominados, com as massas populares,

é no sentido de participar de sua mobilização, aprendendo e ensinando. Esse é o momento eminentemente pedagógico do político, um momento do convencimento no ato político para buscar a vitória. Por isso afirmo que, do ponto de vista das classes sociais, a vitória para reinventar a sociedade passa, também, pelo convencimento das massas populares. A vitória, enquanto ato político, é mediada pelo convencimento enquanto ato pedagógico. (1985a, p.33)

Para concretizar suas ideias a respeito do tema, Freire compara as atividades de um político (exemplificado pelo líder do Partido dos Trabalhadores, Luiz Inácio da Silva, o Lula) com as suas próprias. Em um debate¹ na UFPB, em 1986, quando o indaguei a respeito dessa temática, comprou:

Se venho para um debate, como educador, e, portanto, como político, o que quero aqui é convencer vocês, indiscutivelmente, para que lá fora as ideias que quero convencer vocês sejam vitoriosas. Quando a gente vê o Lula, numa praça qualquer deste país ou numa emissora de TV, é um político. O problema é que ele está querendo o de sempre: ou ele sonha em ganhar o poder ou seria um idiota. Evidentemente quando o Lula fala, quando briga, ele quer a conquista do poder,

1 Neste debate, realizado durante quatro dias no Curso de Mestrado em Educação de Adultos da UFPB, em 1986, Freire antecipa a possibilidade concreta da vitória do Partido dos Trabalhadores (PT) e de seu líder (Lula). Antecipa, também, a necessidade (e um grande desafio) do Partido, enquanto ocupante do poder (de Estado), não perder sua ligação com suas origens, ou seja, com os movimentos sociais populares.

quer vencer e o vencer passa pelo convencer. É exatamente essa passagem que o político faz pelo convencer que faz a política banhar-se na natureza pedagógica e, então, não há como pretender convencer sem passar pelo vencer e não como buscar vencer sem passar pelo convencer ou manipular. A manipulação é exatamente a pedagogia reacionária da direita. (1986a, p.42)

Visto de outro ângulo, o par vencer/convencer aproxima-se do par gramsciano “direção/dominação de classe”. O político italiano argumenta que uma classe pode (e deve) ser “dirigente antes de ser dominante”. E, conquistar a “hegemonia” significa “obter o consentimento” (convencendo) das demais classes ou grupos (aliados) sobre sua capacidade de dirigir o processo que objetiva, em última instância, a dominação. Em outras palavras, para ser dominante (politicamente), um grupo social deveria ser dirigente (pedagogicamente). O convencimento para a mobilização-organização dos oprimidos, objetivando a vitória sobre os dominantes (“para a conquista do poder e sua reinvenção”), constitui a especificidade do ato pedagógico, enquanto a vitória específica o ato político no interior dos conflitos entre indivíduos, classes ou grupos sociais.

3.2 - Política e pedagogia na formação do educador

A temática da reeducação do educador constitui um dos fios condutores do discurso político-pedagógico de Freire. As preocupações com a formação e a competência profissional-técnica e com o compromisso sociopolítico dão a tônica discursiva.

Destacando o fato de que o “educador é político enquanto educador e o político é educador pelo próprio fato de ser político”, Freire dedica parte significativa de seus escritos à

compreensão do educador crítico/reflexivo. Um educador “dos esfarrapados e oprimidos” (Freire), “das classes trabalhadoras” (Marx). Educador “dirigente e organizador” (Gramsci)². Educador ético, plural, democrático. Educador inter e transdisciplinar, “problematizador e, não, bancário” (Freire).

Importante enfatizar a permanente defesa da diretividade do processo educativo, por parte do educador, como uma das marcas das suas propostas epistemológicas e pedagógicas. Para ele, é “fato incontestado que a natureza do processo educativo é sempre diretiva” (1985a, p.76) e que o educador tem papel distinto do educando, embora deva estar aberto à sua própria reeducação. *Tem papel diretivo, mas não autoritário.*

Em um dos seus mais instigantes livros dialógicos, *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (1987a), realizado com Ira Shor, afirma a necessidade de

Aceitar a natureza diretiva da educação. Existe uma diretividade na educação que nunca lhe permite ser neutra. Temos que dizer aos alunos como pensamos e por que. Meu papel não é ficar em silêncio. Tenho que convencer os alunos do meu sonho, mas não conquistá-los para meus planos pessoais. (1987a, p.187)

Ao que Shor complementa:

2 Poderíamos entender a importância do *educador/intelectual* das camadas subalternas, no processo de “eivar intelectualmente as camadas populares, para dar personalidade ao amorfo elemento de massa, que significa trabalhar na criação de elites intelectuais de novo tipo, que surjam diretamente da massa e que permaneçam em contato com ela. Essa necessidade quando satisfeita eleva, é a que realmente modifica o panorama ideológico de uma época” (Gramsci, 1984, p.27).

O professor é inevitavelmente responsável por iniciar o processo e dirigir o estudo. A escolha dos objetivos torna impossível a neutralidade. Ao dirigir um curso e pelas relações sociais do discurso em classe, todo professor (conscientemente, ou não) exprime sua opção política. (1987a, p.187)

Para ambos, as atividades dos educadores e dos educandos realizam-se em sua plenitude à medida da permeabilidade das suas ações educativas recíprocas - “intersubjetivas”, diria Habermas³. Assim,

O educador deve ser um inventor e um reinventor constante dos meios e dos caminhos com os quais facilite mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses ca-

3 Freitag e Rouanet, ao comentarem a “teoria da competência comunicativa”, escreveram: “Habermas tenta reconstruir as condições universais para a produção de ‘enunciados’, isto é, não unidades linguísticas, mas ações linguísticas. Na situação de fala entre dois interlocutores, Ego só consegue se comunicar com Alter sobre conteúdos específicos no momento em que cria, ao mesmo tempo, pelo uso de determinados verbos, uma intersubjetividade específica, em cujo quadro esses conteúdos são transmitidos e compreendidos. (...) É por isso que Habermas diz que toda comunicação linguística (transmissão de conteúdos proposicionais) é ao mesmo tempo metacomunicação... Em cada situação de fala, existem quatro ‘expectativas de validade’: a de que os conteúdos transmitidos são compreensíveis, a de que os interlocutores são verazes, a de que os conteúdos proposicionais são verdadeiros e a de que o locutor, ao praticar o ato linguístico em questão, tinha razões válidas para fazê-lo, isto é, agia de acordo com normas que lhe pareciam justificadas. A interação espontânea é estável quando existe um consenso com relação a essas quatro expectativas de validade” (1990, p.17-18).

minhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e, depois, entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável, ao ato de conhecer. (1980b, p.17)

Ao cumprir tal tarefa, o educador evitaria a “burocratização” e teria clareza do “caráter não-neutro” do processo de conquista do conhecimento.

Neste caminho, ainda em *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), Freire distingue (metodologicamente) o educador “bancário” do educador “problematizador”. O primeiro, caminha com a posse do objeto de conhecimento, transmitindo-o/depositando-o (segundo suas crenças, valores, opções, escolhas...) ao educando (que o recebe passiva e acriticamente). O segundo, faz do processo de conhecimento um mediador da relação educador-educando e faz da conquista e da produção do conhecimento a busca permanente da consciência crítica e reflexiva. Ao mesmo tempo, para um educador crítico/reflexivo, a necessidade de aprender a ser democrático, é essencial.

A questão que se coloca é saber qual é a política dele, e qual é a coerência que ele tem entre sua opção política e a prática pedagógica que desenvolve. Ele pode ser um político reacionário, mas também pode ser um político “radicalmente democrático”. Mas se ele é coerente com essa opção democrática, ele necessariamente - não escondendo sua opção - respeita a capacidade de optar que o educando deve ter, e até estimula essa capacidade. (1984d, p.87)

O papel do educador/intelectual problematizador e organizador - tratado à semelhança do “novo intelectual” de Gramsci -, “não é o de depositar na classe trabalhadora, que

também é intelectual, os conteúdos da teoria revolucionária, mas o de, aprendendo com ela, ensinar a ela” (1985b, p.68). Com essa inspiração, Freire enfatiza:

Os intelectuais que aderem a esse sonho têm que selá-lo na passagem que devem realizar ao universo do povo. No fundo, têm de viver com ele uma comunhão em que, sem dúvida, terão muito o quê ensinar se, porém, com humildade e não por tática, apreenderem o renascer como um “intelectual-ficando-novo”. Quanto mais o intelectual se exponha a esse aprendizado, tanto mais percebe que o ponto de partida para a transformação da sociedade não está própria e exclusivamente no seu sonho, não está na sua compreensão da história, mas na compreensão das classes populares. (1985b, p.68)

Com o mesmo raciocínio, aposta na conveniente permeabilidade do conhecimento elaborado (científico) com o conhecimento popular (do “senso comum”).

Sem renunciar à sua experiência de intelectual, o conhecimento sistemático dela advindo, pelo contrário, junta àquela experiência o saber das massas (...) e aprende a reconhecer a importância do seu papel sem superestimá-lo nem tampouco subestimá-lo (...). Meu papel como intelectual só se solidifica, se robustece, só tem sentido na medida em que este papel se cumpre “com” as classes trabalhadoras e não “para” elas, pior ainda, “sobre” elas. (1985b, p.68-69)

Mas, o desempenho dessas ações problematizadoras, contra-hegemônicas e democráticas, por parte do educador, constitui um trabalho difícil e complexo. Não raramente, ele

foi adestrado para a “transmissão de conteúdos”, para “dominar os alunos”, para “ser superior” por ser portador “de todo o conhecimento” ou adestrado para a licenciosidade (para “deixar como está, para ver como é fica”). Por isso, Freire insiste na necessidade da “reeducação dos educadores” e faz desse tema uma constante realimentação de sua pedagogia política.

Importante destacar que, com a avalanche da crise de paradigmas nas ciências sociais e com seus reflexos na educação e na pedagogia, uma das consequências/tendências seria (como propõe Freire desde a *Pedagogia do oprimido*) uma maior proximidade educador-educando. Ora, já que as certezas conceituais e paradigmáticas estão abaladas pelo trincamento dos principais parâmetros de sustentação teórico-prática das chamadas “ciências da educação”, haveria uma significativa ruptura do distanciamento entre “os que sabem” e “os que não sabem”, entre “os que ensinam” e “os que aprendem”. Esta distância, que confere poder ao professor verticalizando suas relações com os alunos, diminuiria sensivelmente, diante das “incertezas” (paradigmáticas) atuais.

Assim, os educadores realmente se reeducariam (na prática) com os educandos e nas revisões de suas certezas “não mais tão certas” através de teorias (não-deterministas) que respaldem sua prática social-política-cultural-educativa⁴.

4 A atual crise de paradigmas corrobora a visão de Freire sobre a necessidade de teorias abertas e não-modelares. Se olharmos para o campo pedagógico, algumas categorias freirianas se sobressaem e, neste momento de ausência de “pais e mães ideológicos”, destaca-se a questão da ação dialógica como veículo educacional. Como procederia hoje um professor para transmitir (e não problematizar) um determinado objeto, sustentado por uma determinada teoria que se encontra questionada e em crise? Como, por outro lado, continuar a desvalorizar o saber popular ou o senso comum em nome de um conhecimento científico superior, se as ciências em geral e as humanas e sociais, em particular, têm hoje seus alicerces trincados, alguns já em desuso por não darem conta da complexidade do real?

Freire atenta, ainda, para a necessidade do educador, “em percebendo que sua tarefa é política, e não apenas técnica, aclarar sua opção política e procurar ocupar o espaço disponível (por mínimo que seja) na instituição escolar, contribuindo para o processo de desideologização” (1982b, p.73). Posicionando-se contra o frequente equívoco dos usam o espaço escolar para tarefas panfletárias/ativistas, Freire argumentava, no debate conosco (UFPB, 1986, já citado), que:

Aqueles e aquelas que dentro da universidade optam pelas classes populares teriam como tarefa usar o espaço institucional para cumprir uma tarefa rigorosamente científica, não ativista. Não estou propondo que devêssemos ser ativistas reduzindo toda a nossa prática docente a uma espécie de sublevação constante contra a ordem burguesa e deixando de dar aulas de biologia se sou professor de biologia. De jeito nenhum, para mim isso é irresponsabilidade política e incompetência científica (...). Se sou professor de biologia, vou fazer o possível para, em primeiro lugar, conhecer bem o conteúdo da disciplina que vou ensinar. Além disso, não me basta o conhecimento de biologia, é absolutamente indispensável a clareza em relação aos meus objetivos políticos que me façam poder funcionar como professor de biologia sem trair a ciência que eu conheço, e que quero continuar a conhecer, pondo-me a serviço dos interesses políticos que eu admito. (1986a, p.35)

Nessa perspectiva, podemos dizer que um dos papéis políticos fundamentais do educador é contribuir com a força da especificidade de sua atuação pedagógica para transformar a escola conforme os interesses, as necessidades e os valores dos indivíduos, dos grupos e das classes que fazem tal

escola. Nesse sentido, um grande desafio é contribuir para a reversão do fracasso escolar, produzido a partir das premissas e das expectativas negativas da escola e dos alunos. A escola não se prepara para receber e trabalhar com as crianças, jovens e adultos das camadas populares e estes, por sua vez, não têm nenhum sentido de pertencimento em relação à escola “dos outros”. A escola é “do Estado”, “da direção”, do “poder público”... e, quase nunca, “pertence” aos alunos.

Ao destacar parte da terceira das Teses Sobre Feuerbach (presentes em *A ideologia alemã*, 1984, p.108) - na qual Marx diz que “os homens modificados são produto de circunstâncias diferentes e de educação modificada”, que essas circunstâncias são transformadas pelos homens e que o “educador precisa ser educado” - Freire não pode deixar de responder a indagação: quem educa o educador?

No caminho gramsciano, três direções são apontadas para a formação do educador (“especialista e dirigente”): na primeira, como todos os homens, é educado “na e pela” transformação da sociedade e de si próprio; na segunda, como “intelectual-ficando-novo”, é educado pelas classes populares; e, na terceira, é formado na escola (nos vários níveis de ensino-aprendizagem), apesar do “aparelho escolar” reproduzir (ainda que parcialmente) os interesses da continuidade da dominação. A construção de uma “contra-hegemonia” no interior das instituições escolares constitui, em si mesmo, processo pedagógico concreto de formação do educador popular.

Em outro destaque, refere-se à atuação das diversas associações dos trabalhadores em educação.

Os organismos de classe deveriam lutar muito para levar um discurso diferente, eminentemente político, aos trabalhadores do ensino, sem deixar de apoiá-los em suas reivindicações de ordem salarial, que são abso-

lutamente necessárias, porque é a partir daí que o sujeito, com sua sobrevivência, pode pensar (...). Tentar um trabalho político de capacitação dos professores e o desvelamento do momento histórico em que os professores estão lutando, trabalhando, bem ou mal, a sua responsabilidade diante de uma geração inteira, com quem trabalham, o seu poder, na medida em que organizam. (1982b, p.43)

Em suma, a formação dos educadores e educadoras, além da competência técnica, compreende o aprendizado político inerente a todas as escolhas e decisões - que vão desde o livro didático até a mobilização por melhores salários. Dito de outra forma, o processo reeducativo dos trabalhadores da educação encontra-se mergulhado em sua politicidade.

Por outro lado, os processos políticos estão carregados de sua educabilidade, isto é, a participação política implica processos de ensino-aprendizagem.

Após entender as ideias de Freire sobre a politicidade inerente aos processos educativos, inclusive quanto à reeducação dos educadores, observemos seu pensamento sobre os movimentos sociais e as ações dos partidos políticos como contextos educativos. Trata-se, agora, de entender a educabilidade presente no interior dos movimentos sociopolíticos.

3.3 - Movimentos sociais, partidos e educação

Na sua volta ao Brasil, após quinze anos de exílio (1964-1979), Freire encontra a sociedade brasileira em “abertura lenta e gradual” do regime militar e sua parte civil reorganizando-se de maneira crescente. Sindicatos, associações as mais diversas, comunidades de base, movimentos de bairro etc, multiplicam-se.

Dos movimentos operários do ABCD paulista surgira o Partido dos Trabalhadores (PT) e Freire havia sido um dos seus fundadores. Em suma, a década de 1980 constata a ascensão dos movimentos sociais. Para ele, esses movimentos inauguram uma nova forma de fazer política. Distinta da política partidária tradicional brasileira - que se preocupa, acima de tudo, em realizar interesses pessoais ou de grupos de pressão (empresariais, comerciais, internacionais...) e, não raramente, envolve-se em corrupção e outras mazelas. Usando as palavras de Maar (1984),

A atividade política desenvolvida nos movimentos sociais, pela presença que neles ocupam as questões cotidianas, encarrega-se de conferir um novo sentido a uma política progressivamente desmoralizada pela atuação das instituições públicas e da disputa governamental. (p.73)

Ao pensar os movimentos populares como contextos educativos, Freire assinala que

O importante é a educação que está se dando no interior dos movimentos sociais, uma educação que a gente “não está vendo nem pegando”. É exatamente essa educação nova, que ainda não é reconhecida como tal, que será sistematizada quando a sociedade mudar. (1982b, p.126)

Tal educação seria fundada na compreensão crítica da cotidianidade dos grupos populares e dos indivíduos, pois

Uma procura crítica de compreensão do cotidiano abre uma instância de análise fundamental para a compreensão de como se embatem, de como lutam, a ideologia dominante e a ideologia dominada. (1986b, p.73 e 1985b, p.36)

Para o autor, torna-se fundamental entender os movimentos populares como propulsores de uma nova política inseparável de uma nova educação que,

Só se tornará viável em larga escala quando a experiência cotidiana de cada comunidade ou de cada grupo social - em seu trabalho, em seu lazer, em sua relação com o meio-ambiente e com os outros - se transformar em fonte de participação e, portanto, de conhecimento. Uma outra educação que não seja mais monopólio da instituição escolar e de seus professores, mas sim uma atividade permanente, assumida por todos os membros de cada comunidade e ligada a todas as dimensões da vida cotidiana de seus membros. (1980c, p.126)

Nesta ótica, os papéis exercidos pelos partidos políticos (“de sonhos populares”) enquanto educadores sociais e, por isso mesmo, enquanto entidades educadas pela sociedade, ganham destaque na argumentação. Um ponto importante seria a reeducação dos partidos políticos (educadores coletivos) pelos movimentos sociais. Para Freire,

Os partidos de ótica popular e de sonhos populares, sem serem populistas, precisam ser capazes de compreender a dinâmica desses movimentos (...) e ser capazes de assumir essa dinâmica e aproximar-se desses movimentos. Precisam também, sendo partidos, não esquecer suas origens nos movimentos, sem jamais pretender, enquanto partidos, virar mentores desses movimentos sociais. (1982b, p.125)

Um dos documentos⁵ do Partido dos Trabalhadores sobre educação (da década de 1980) expressa ideias de alguns

5 Neste documento, aparecem as contribuições de Paulo Freire, Carlos Brandão, Moacir Gadotti e Dermeval Saviani. Apesar de cada uma das partes não trazer a especificação de seus autores, é evidente (pela

intelectuais/educadores. No segmento “O partido como educador e um plano popular de educação”, Freire insiste na “natureza política do processo educativo e natureza educativa do processo político”. Com efeito, para ele

Todo partido político é educador e, como tal, sua proposta política vai ganhando força ou não na relação entre os atos de denunciar e anunciar. Mas, é nesse sentido, (...) que uma das questões fundamentais seja a clareza em torno de a favor de quem e do quê, portanto, contra quem e contra o quê fazemos educação e desenvolvemos a atividade política (...). Destarte, o PT não pode ser o educador que sabe tudo, que já tem uma verdade intocável, diante de uma massa popular incompetente a ser guiada e salva. (S/d, p.1-3)

Certamente, tal partido político tem uma tarefa contra-hegemônica a realizar e, por isso mesmo, essa tarefa é, intrinsecamente, pedagógica. Tarefa não escolar, mas educativa: atuar como educador de seus membros, na formação de quadros e na disseminação de suas propostas (inclusive, eleitorais).

(O partido) pode ser até um instrumento de educação mais amplo, na medida em que, em sua luta, forma quadros, conscientiza, capacita pessoas e grupos para uma atuação política e, principalmente, age politicamente como instrumento crítico dos sistemas educacionais vigentes e se pensa politicamente outros sistemas educacionais. (S/d, p.5)

categoria usada) que “O partido como educador...” foi escrita por Freire. Interessante também notar a proximidade das proposições (para as ações que determinariam a política educacional do PT) dos quatro autores.

Assim, o partido pode caminhar no sentido de “educar o trabalhador como sujeito consciente e militante de sua classe”, “criticando a educação opressora” e de baixa qualidade e, quando no poder, implementar novas alternativas educacionais. Segundo o documento, o partido deve: (1) “atuar sobre a educação que muitas vezes é usada contra o trabalhador”; (2) “atuar pela conquista da educação negada ao trabalhador e (3) brigar por uma educação que seja, politicamente, do trabalhador” (S/d, p.5-6).

Do documento em foco, destaca-se, ainda, um trecho que tende a representar o conjunto das ideias propostas. Procura-se mostrar a necessidade do partido:

Conhecer e explorar as inúmeras modalidades de educação do povo, as incontáveis experiências através das quais, fora das escolas, fora do sistema oficial de ensino, o povo da roça e da cidade reproduz seus conhecimentos, valores de classe e comunidade. Partir disto, da experiência popular, das alternativas populares de sua própria educação (...). Repensar uma educação que parta dessas práticas populares e venha a ser sistematizada, entendida, multiplicada em seus usos e em seus poderes. Não partir da educação do sistema, da educação oficial do sistema capitalista, procurando apenas melhorar. Ser sensível ao poder político popular, de luta e resistência que existe nas experiências de reprodução do saber entre lavradores, operários, comunidades do povo. Partir daí para um primeiro pensar sobre, como, hoje, no Brasil o povo pode pensar, criar e controlar: (1) a sua própria educação, dentro e fora do partido, dentro e fora da escola e (2) a educação nacional, a partir de um projeto de educação que reflita, como pedagogia de

uma nova sociedade, o poder popular sobre esta sociedade. (S/d, p.11)

Com efeito, para Freire, a reinvenção da sociedade passa, necessária e definitivamente, pela reinvenção do poder que, por sua vez, não existirá se não for permeada por uma reinvenção educacional, no mais amplo sentido. E, essas reinvenções avançariam na medida em que favorecessem a conscientização e a aquisição de novos conhecimentos correspondentes a uma nova “capacidade de dirigir”, à busca de autonomia e à conquista de objetivos mais duradouros (democráticos, ético-políticos, solidários etc) para todos os indivíduos e os grupos sociais.

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30 VÍDEOS** do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWCK-UQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK

4. UMA SÍNTESE DO PENSAMENTO POLÍTICO-PEDAGÓGICO DE PAULO FREIRE

Tentar uma síntese de um pensamento dialético - no qual a busca da compreensão da “totalidade”, assim como das “contradições”, associada a uma notória capacidade de autocrítica e de conseqüente reconstrução analítica, tornaram-se marcas registradas -, constitui tarefa das mais difíceis. Se a essa tarefa se superpõe um pensamento complexo que conecta os caminhos antropológicos, sociológicos, filosóficos, teológicos e políticos e epistemológicos com os caminhos educativos e pedagógicos, podemos vislumbrar nosso desafio. Segundo os editores de *Diálogo com Paulo Freire* (1979), seu pensamento

Possui um itinerário definido: parte da análise de programas de educação de adultos e de uma crítica radical aos mesmos, para chegar, depois, a uma solução que denomina “ação cultural libertadora”, a qual se projeta como um verdadeiro programa de ação nos setores marginalizados, oprimidos e dominados. (1979, p.5-6)

A nosso ver, um pensamento marcado por dois grandes “pólos de irradiação” (inseparáveis): um, predominantemente psicopedagógico, e outro, radicalmente político-

-pedagógico. Esses pólos já são evidenciados em *Pedagogia do oprimido* e em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Nos múltiplos caminhos nuclearizados por esses dois pólos, os amálgamas teóricos se reconstróem com autocríticas das “ingenuidades” e com a percepção de aspectos idealistas. A mais notória das reconstruções ocorre, especialmente, a partir das aproximações às ideias de Marx e de Gramsci.

Conforme Torres et alii (1979):

Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes, epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas (...), deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento (...), deverá considerar as implicações psicossociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política. (1979, p.6)

Acrescentamos, ainda, com base na sequência da produção freiriana (anos 1980), a prioridade dada aos movimentos sociais como contextos político-educativos, associada a análise do partido político como educador-educando e como “intelectual coletivo” e, mais recentemente, o (re)alicerce teórico de um “pedagogo pós-moderno progressista” em *Política e educação* (1993). Nesse livro, a ênfase analítica centrada na “luta de classes” cede espaço para as lutas que marcam o co-

tidiano, as novas mentalidades, a sobrevivência teimosa dos milhões seres “subumanos” que foram marcados pelo cinismo capitalista-liberal e pelos horrores dos totalitarismos como derrotados e excluídos da história¹. Freire posiciona-se reprovando as estreitezas da razão positivista em sua versão liberal atualizada e advogando a importância renovada da educação - inerente ao novo papel da “subjatividade na História” dos indivíduos e dos grupos sociais.

Com efeito, como ocorreu essa reconstrução ao longo do discurso de Freire?

Primeiramente, percebe-se uma incorporação aberta de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos pelos clássicos socialistas, especialmente Marx e Engels. Destacam-se várias referências à parte hegeliana desses escritos, a exemplo de *A sagrada família*, de *A ideologia alemã* e de *Teses sobre Feuerbach* (já citados), relativos à denominada “superestrutura”. Na *Pedagogia do oprimido* já aparecem “classes” no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade...* a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento “de classe” em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto “ação cultural” que constrói a “consciência de classe”. Aqui, Goldman, Lukács e Hobsbawm (já citados) contribuem de modo fundamental.

No entanto, as incorporações dos vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas “superestruturais”, herdadas de Hegel, também cedem espaços para a aproximação teórica “infraestrutural”, visível nos escritos africanos, como em *Cartas à Guiné-Bissau*, e nos vários livros dialógicos, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito*, *Por uma*

1 Como diz Michelle Perrot em *Os excluídos da história* (1988).

pedagogia da Pergunta; Medo e ousadia - o cotidiano do professor (já citados), escritos dos anos setenta e oitenta.

Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado por meio do conceito de trabalho, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que antes era pensado via “dialética senhor-escravo” de Hegel, subsidia-se em *O capital*, de Marx, na leitura de Amílcar Cabral e aparece como “contexto político-educativo” no qual o trabalho é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos. Importante notar que, também nesses escritos (antes citados), a aproximação gramsciana através de temas nucleares como “hegemonia” os “novos intelectuais” e o “partido como intelectual-coletivo”.

A inclusão da categorização “infraestrutural” como base relacional do que ocorre na “superestrutura” da sociedade, ou seja, a priorização do trabalho e da produção coletiva como princípio e lócus político-educativo, marca um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo Freire. A defesa de uma análise necessariamente “interestrutural” (na qual a “superestrutura” não é mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas, evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo.

Não podemos esquecer que um dos alicerces indeléveis da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da democracia: liberal, social, socialista..., mas, sempre, democracia. Esta é uma questão política central que embasa o pensamento freiriano, em todos os momentos. Mesmo durante o tempo de proximidade com o populismo “de esquerda” e do nacionalismo-desenvolvimentista dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias,

Paulo Freire nunca admitiu o totalitarismo presente dos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes.

Assim, se nos seus escritos a “humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana”, o itinerário da consecução de tal possibilidade é sempre democrático. Tal fato, entre outros, o torna atual e incluso nas discussões da crise dos paradigmas determinantes, nas quais “outras razões” pretendem recolocar a práxis humana no centro das decisões do mundo. Decisões fundadas na ética, na solidariedade social e na conquista da democracia.

E, nessa sequência de sínteses, o que poderíamos enfatizar como principal em termos das categorias próprias do pensamento político-pedagógico do nosso autor? Em outras palavras, o quê (e como) os vários amálgamas teóricos mudaram (ou não) categorias como “diálogo”, “conscientização”, “pedagogia do oprimido” etc?

Uma constatação é fundamental: separando o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a ruptura política no sentido da adesão aos movimentos sociais populares e dos trabalhadores (como classe sociopolítica) é acompanhada por uma evolução pedagógica. Em outras palavras, a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, o que antes era predominantemente psicopedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico.

O momento que marca essa passagem traz o oprimido como categoria central discursiva e a denúncia da “desumanização opressora” como caminho político de emancipação. A consciência da opressão e o conseqüente combate

à ideologia do opressor “hospedada na ingenuidade da consciência oprimida”, dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido* localiza o segmento de ruptura do discurso freiriano e a existência de um “outro Paulo Freire” - diferente de *Educação como prática da liberdade*, por exemplo -, que se consubstancia em *Ação Cultural para a liberdade...*, nas *Cartas à Guiné-Bissau* e em toda sequência dos seus escritos das décadas de 1980 e de 1990.

O diálogo, admitido de início como possibilidade de mediação “interclasses”, é repensado e entendido como “ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagonicos” nos conflitos sociais. A conscientização, engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em estágios da consciência (ingênua, transitiva, crítica) desloca-se, gradativamente, para a consciência de classe lukacsiana.

Por outro lado, a adoção das “classes-na-luta-de-classes”, antes ausente ou colocada de forma nebulosa, constitui importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva e, por outras vezes, exagerada. Importante: Freire não admite em seus escritos o determinismo da “luta de classes como motor da História” que, inexoravelmente, desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Nesse sentido, com a política sendo “substantiva” e a pedagogia “adjetiva”, a concepção inicial de uma educação para a mudança “interna” do homem, via conscientização de âmbito psicopedagógica e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é virada de ponta cabeça (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Hoje, as prioridades daqueles que atuam com o legado de Paulo Freire concentram-se na “criação histórica”

com os trabalhadores, estudantes, professores etc. - em seus sindicatos, associações, comunidades, escolas, movimentos... - de uma outra educação que só é possível na mudança profunda da sociedade, da política(gem), da ética, do cotidiano dos indivíduos e dos grupos sociais. Uma educação “para a autonomia e para a capacidade de dirigir”, ou como defendia Gramsci, para a “contra-hegemonia dos subalternos”. Uma educação para formar cidadãos plenos e não uma educação que além dos milhares de alunos sumariamente expulsos (ou sem acesso efetivo) da escola, continua a formar cidadãos de segunda, terceira, quarta... classes. Uma “educação cidadã” que não advoga o cinismo liberal responsável direto pela miséria e pela catástrofe social brasileira. Uma educação que “não sendo fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo”. E, que

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da bondade (...) é prática indispensável dos seres humanos (dos homens e das mulheres) e deles específica na História como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (1993, p.14)

Nessa história, Paulo Freire sempre reivindicou seu papel de intelectual-ficando-novo, de educador-educando popular, de contribuinte ativo das transformações sociais.

Já escreveram que “em pedagogia se pode estar com Paulo Freire ou contra Paulo Freire, mas, não, sem Paulo Freire”. Eu estou (criticamente) a favor de Paulo Freire, apreendendo-o não como um mágico ou como um profeta portador de receitas infalíveis e aplicáveis em qualquer tempo ou lugar, senão como um investigador histórico-pedagógico e

como um filósofo da educação, falível e por vezes equivocada, mas marcado pela (rara) humildade dos intelectuais éticos. E, cuja importante contribuição, para a educação e para a pedagogia, tornou-se respeitada, estudada e aplicada em todo o mundo.

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30 VÍDEOS** do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWck-UQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK

2ª PARTE:
CRISE DE PARADIGMAS, HISTÓRIA E
EDUCAÇÃO

2.1 - Crise de paradigmas e modernidade

A importância do papel interferente da subjetividade na história coloca, de modo especial, a importância do papel da educação. A prática política que se funda na compreensão mecanicista da história, redutora do futuro a algo inexorável, castra as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da história. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da história como possibilidade, em que não há lugar para explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares. (...) Como processo de conhecimento, formação política, capacitação científica e técnica, a educação é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na história como movimento, como luta. A história como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (Paulo Freire)

As principais referências teóricas que definiram o moderno, entre os séculos XVI e XVIII, encarnadas na razão

iluminista - a partir, especialmente, do modelo racionalista de Descartes -, se encontram em questão. Herdeiros desta racionalidade, os principais sistemas de pensamento do século XIX perderam sua (quase irresistível) atração e não mais funcionam enquanto captadores da “totalidade”, ou seja, enquanto sistemas/modelos de pensamento.

Questiona-se, hoje, não só as principais referências paradigmáticas, mas também a própria validade da existência de modelos. A crise seria de paradigmas e, não, dos paradigmas, ou seja, a questão não deveria ser concentrada na substituição de paradigmas hegemônicos por outros, mas, sim, estaria concentrada na necessidade da “desreferencialização” teórica.

Estes seriam sintomas, conforme Rouanet (1987), do “mal-estar da modernidade” ou da “pós-modernidade”.

Depois de duas guerras mundiais, depois de Auschwitz, depois de Hiroshima, vivendo num mundo ameaçado pela aniquilação atômica, pela ressurreição dos velhos fanatismos políticos e religiosos e pela degradação dos ecossistemas, o homem contemporâneo está cansado da modernidade. Todos esses males são atribuídos ao mundo moderno. Essa atitude de rejeição se traduz na convicção de que estamos transitando para um novo paradigma. O desejo de ruptura leva à convicção de que esta ruptura já ocorreu, ou está em vias de ocorrer. Se é assim, o prefixo pós tem muito mais o sentido de exorcizar o velho (modernidade) que de articular o novo (pós-moderno). O pós-moderno é muito mais a fadiga crepuscular de uma época que parece extinguir-se ingloriosamente que o hino de júbilo de amanhã que despontam. À consciência pós-moderna não corresponde uma

realidade pós-moderna. Nesse sentido, ela é um simples mal-estar da modernidade, um sonho da modernidade. É, literalmente, falsa consciência, porque consciência de uma ruptura que não houve, ao mesmo tempo, é também consciência verdadeira, porque alude, de algum modo, às deformações da modernidade. (p.229)

Com efeito - seja, ainda, no “mal-estar da modernidade” ou na “pós-modernidade” -, nos últimos anos a crise dos/de paradigmas tem se constituído um núcleo fundamental de debates em todos os campos do conhecimento, alguns deles com atraso considerável. Interessa-nos, mais de perto, o das chamadas ciências humanas/sociais e, especificamente, o campo histórico-pedagógico/educacional.

Para mergulhar na problemática indicada, torna-se necessário definir paradigma e crise de paradigmas e, para tal, usaremos a referência mais constante entre os autores que tratam do assunto.

Paradigma,

De um lado indica toda a constelação de crenças, valores, técnicas, partilhadas pelos membros de uma comunidade determinada. De outro, denota um tipo de elemento dessa constelação: as soluções concretas de quebra-cabeças que empregados como modelos ou exemplos, podem substituir regras explícitas como base para a solução dos restantes quebra-cabeças da ciência normal. (Kuhn, 1990, p.218).

Uma comunidade científica seria constituída em torno do partilhamento de um ou de um conjunto de paradigmas. Evidente que os paradigmas cumprem funções nor-

mativas e, não raramente, levam uma determinada comunidade científica ao isolamento e ao fechamento em torno de si mesma.

Uma crise de paradigmas poderia, neste prisma, ser identificada através de alterações/rupturas conceituais significativas - acompanhadas (ou não) da emergência de outra visão de mundo -, decorrentes da inadequação dos paradigmas (modelos) hegemônicos. A desestabilização paradigmática, oposta aos (raros) períodos da “ciência normal”, seria motivada por problemas “internos” e “externos”. Internamente, seria resultado do declínio e da insatisfação com os modelos explicativos de uma teoria, da busca de novos paradigmas e, a nível externo, resultado de transformações socio-culturais de uma época ou de um determinado período histórico. Existiria crise, portanto, no momento em que os conceitos e as técnicas que formam um paradigma “não dão conta” da resolução de problemas do seu campo de aplicação teórica e prática.

Na visão de Kuhn (1990), um paradigma ou um conjunto de paradigmas devem, sempre, ser substituídos por outros, conforme forem julgados inadequados e insatisfatórios. Mas, a crise paradigmática atual, em função mesmo da crítica incisiva dos modelos predominantes há mais de cem anos, implicou sérias desconfiças com a própria existência de modelos normativos para as ciências em geral e, em especial, para as ciências humanas/sociais.

A crise atual corresponde ao esboroamento dos alicerces teórico-práticos que sustentaram a “razão das luzes”. Razão que, de um lado, contesta o saber absoluto (e o poder) da Igreja, da inquisição e dos seus aliados e, de outro, instaura a racionalidade como parâmetro normativo do pensamento ocidental.

Assim, para apreendermos a “crise da razão” que se desenrola atualmente, torna-se imprescindível entender a batalha inauguradora da “modernidade ocidental”, entre as “lu-

zes” e as “trevas”, entre a “nova ciência” e um conjunto de conhecimentos seculares. Batalha entre “saberes que engendram (ou destroem) poderes” ou entre o “instituído controlador” e o “instituinte que desafia” - pensando nos conceitos de Foucault e de Castoriadis¹.

Importante notar que, muito além da “crise” e a proposição de novos paradigmas científicos, esta ciência moderna embrionária avança nas próprias descobertas da física e da astronomia em direção ao desnudamento de “outros métodos de ver o mundo da natureza e do homem”.

Com efeito,

Todas estas mudanças têm repercussões profundas além do plano lógico-epistemológico, seja na política, na ética e na estética, uma vez que representam o abandono da concepção de mundo fechado e hierarquicamente ordenado, em que cada coisa tem o seu lugar predeterminado, que é a concepção aristotélica do cosmo. (Marcondes, 1994, p.18).

A “nova ciência”, já a partir do racionalismo de Descartes e do empirismo de Bacon, preocupa-se com a “evidência das provas”, temendo ser refutada - como as teorias que se exauriam no nascimento da modernidade. Ora, onde buscar os fundamentos desta ciência moderna, que quer se instituir, se tudo o que estava posto é, justamente, o que é contestado? No indivíduo e em sua racionalidade, respondem os iluministas. “Na consciência individual que ilumina (e experimenta) a realidade”. Em outras palavras, é declarado o “caráter originário”

1 Os conceitos aqui anunciados se referem, no caso de Foucault, aos escritos reunidos em *Microfísica do poder* (1979) e, no caso de Castoriadis, presentes em *A instituição imaginária da sociedade* (1982) e em *A criação histórica* (1992).

da razão consciente, ponto de partida do processo de conhecimento. O sujeito construiria o objeto, conforme sua consciência (originária). Estamos diante do paradigma subjetivista, combatente da “tradição” e do “obscurantismo” medievais.

Podemos dizer, em suma, que

A modernidade se caracteriza por uma ruptura com a tradição que leva à busca, no sujeito pensante, de um novo ponto de partida alternativo para a construção e a justificação do conhecimento. O indivíduo será, portanto, a base deste novo quadro teórico, deste novo sistema de pensamento. É precisamente nisto que consiste o paradigma subjetivista na epistemologia. Este paradigma epistemológico é crítico, exatamente na medida em que é reflexivo, isto é, em que é capaz de submeter esta razão a um exame permanente, garantindo seu bom funcionamento, e evitando assim que se repitam as falhas da Ciência clássica cujos modelos explicativos revelaram-se falsos. A possibilidade da crítica pressupõe, contudo, a autonomia da consciência subjetiva, bem como seu caráter originário. O modelo de conhecimento é, ele próprio, derivado da subjetividade. (ibidem, p.20)

Inverte-se o caminho clássico do conhecimento: o objeto é construído pelo sujeito, deixando de estar no centro do processo de conhecimento. O sujeito “iluminado” pensado por Kant consiste em uma “estrutura de subjetividade”, capaz de conhecer - via sentimento e razão, via sensibilidade e intuição (“puras”) -, e julgar.

Ora, se a “consciência individual” pode conhecer e julgar, se o objeto deve obedecer os contornos ditados pelo sujeito e se a “representação” do real é a própria cognoscibili-

dade, justifica-se o sentido iluminista da libertação “da ignorância e da superstição”, através do conhecimento racional, da ciência moderna e da educação². Usando as palavras-síntese de Marcondes (1994), podemos dizer que

O pressuposto básico do iluminismo é, portanto, que o homem, que todos os homens, são dotados de uma luz natural, de uma racionalidade capaz de permitir que conheçam o real, e que ajam livre e adequadamente para a realização de seus fins. A tarefa da Filosofia, da Ciência e da Educação é, então, permitir que esta luz natural possa ser posta em prática, removendo-se os obstáculos que a impedem e promovendo o seu desenvolvimento. O iluminismo possui, portanto, um caráter pedagógico, enquanto projeto de formação do indivíduo (...). (p.22)

Entretanto, o paradigma subjetivista predominante com as Luzes, é minado por “causas internas”. Se o sujeito descobria o objeto, como identificar critérios de verificação e validade? Como manter a validade e “certeza científica” diante do caráter representacional das ideias? O que é falso ou

2 Torna-se necessário destacar, desde já, que pressupostos iluministas permearam os ideais educacionais e pedagógicos brasileiros desde os anos 1920/1930, constituindo, por exemplo, uma das bases de um humanismo existencial - idealista - encampado por vários programas de “alfabetização e cultura popular”, como aquele nuclearizado em torno das propostas do “Método Paulo Freire”. Quando este autor escreve sobre uma “educação como prática da liberdade”, ou depois, uma “ação cultural para a liberdade” - esta “liberdade” é a do iluminismo (da revolução francesa). Depois vira “libertação” sob a confluência teórica do marxismo e da doutrina social da igreja católica “progressista” (a mesma da “teologia da libertação”).

verdadeiro, se a objetividade é derivada da “consciência originária” (portanto, não-histórica) do sujeito do conhecimento?

Vem de Hegel, principalmente, as críticas a Kant e ao paradigma subjetivista, críticas especialmente incidentes sobre o “caráter originário” da consciência, ou seja, da subjetividade. Para Hegel, a consciência é construída historicamente, não constituindo ponto de partida do processo de saber. Em outras palavras, o sujeito e a consciência são construções históricas, sendo formados nas ações e nas interações de consciências. A consciência constituinte teria como alicerces básicos a linguagem, o trabalho e a reciprocidade, conforme Hegel³.

A subjetividade resulta, assim, de um processo de formação basicamente cultural, de socialização. A relação com a realidade não se dá, portanto, a partir de um ato da consciência subjetiva, mas pressupõe a existência da cultura e nesta, a inserção do indivíduo. O social é anterior ao subjetivo e constituidor da subjetividade” (Marcondes, 1994, p.25).

Com as críticas de Marx, as posições de Hegel contrárias a Kant são radicalizadas. Em *A ideologia alemã* (1979), es-

3 Conforme Melchior, “a ojeriza de Hegel por Kant bem mostra que, desde o começo, sua própria filosofia escolhera caminho inteiramente diverso. A tese central de Hegel aponta para um auto-desenvolvimento do Pensamento, em que o Pensamento denota o Absoluto (donde a maiúscula). Era uma versão inteiramente amadurecida daquela identificação da realidade como a consciência que jaz no coração do idealismo. Enquanto Kant dera ênfase ao papel ativo da mente no conhecimento, os idealistas pós-kantianos foram mais além: viram na consciência a sede da realidade e não apenas a força propulsora do conhecimento” (1987, p.25-26).

pecialmente através da alienação e da ideologia, Marx e Engels colocam que as representações produzidas pela consciência e a representações das classes dominantes, são produtos sociais. As representações das classes dominantes seriam impostas a toda a sociedade. Para eles, “os homens são os produtores de suas representações, de suas ideias (...) mas só os homens reais e ativos, tais como se acham condicionados por um determinado desenvolvimento das forças produtivas” (1982, p.36).

Deste prisma, a emancipação/libertação humana só seria possível com a transformação social, ou seja, pela extinção da exploração/dominação classista e, não, através do conhecimento, da ciência e da educação. Estas continuariam na esfera do pensamento, “sobre” a base material da sociedade, ou seja, fariam parte da “superestrutura”. Não estando na base material, tais esferas não agiriam sobre a “consciência alienada” produzida no “trabalho alienado”.

Com efeito, a racionalidade do iluminismo kantiano é contraditada pela “alienação” e pela “ideologia” de Marx e Engels. Este (e toda erupção do marxismo) é um dos exemplos de contestação e crise do paradigma central da modernidade encarnado na razão kantiana. Por outro lado, a ciência positivista (e o empirismo) pode ser entendida como continuidade do paradigma anterior, embora não se trate mais da “filosofia da consciência” - marca inaugural do modelo -, mas, da prevalência da lógica e do formalismo metodológicos, isto é, da não centralidade do sujeito em relação ao objeto do conhecimento.

Pensando, desde já, no campo historiográfico - que será, “a posteriori”, especificamente trabalhado -, podemos apreender com Edgar de Decca (1995), que

O projeto iluminista, neste seu empreendimento de “desvinização” do real e de de-

sencantamento do mundo, pretendia-se universal e apenas por ele poder-se-ia chegar a uma historiografia que tivesse a crença de que a trama dos eventos humanos era regida por princípios racionais. A razão estava no cerne do acontecimento, fosse ele da ordem da natureza, fosse ele do mundo histórico. Do ponto de vista do método racional era preciso domar o evento e extrair dele a lei e os princípios que organizam a sua trama. Uma vez realizada esta operação metódica o acontecimento apareceria definido em seus componentes racionais. Assim como na física de Newton, segundo a qual, pela experiência e pela observação, tornava-se possível enunciar a lei da gravitação universal, os filósofos-historiadores também pretenderam extrair as leis e os princípios racionais que regiam os acontecimentos humanos. E uma vez que existia a crença em uma razão que regia a ordem dos acontecimentos esta só poderia ser imutável e universal. Para estes pensadores do iluminismo apenas na aparência a história era um amontoado de acontecimentos, ocorridos ao acaso. A verdadeira face do ser aparecia na ordem dos eventos segundo os aspectos universais e imutáveis da razão, cabendo, portanto, ao exercício metódico do conhecimento o trabalho de controle do acaso, por meio do enunciado dos princípios e leis que organizam o mundo da natureza e dos homens. (p.65)

Nesse sentido, a racionalidade que instrumentaliza e ordena o real e que, segundo os “frankfurtianos”, se opõe à racionalidade emancipadora/libertadora, tenta reduzir (ou extinguir?) a dinâmica histórica à linearidade, ao estritamente previsível e ao pré-determinado. Uma ciência “que tudo sabe e pode”, é capaz

de determinar-calculer uma situação ou um acontecimento a partir de qualquer outro - do passado ou do futuro.

Hoje, estas perspectivas epistemológicas - fundadas na racionalidade fechada, instrumental, positivista e determinista -, encampadas em parte, também, por Marx,

Não mais sustentam a necessidade de negar a possibilidade do novo e do diverso, em nome da lei universal e imutável. O conhecimento da ordem necessária, dada desde sempre e capaz de exprimir-se em um sistema fechado, deixa lugar a um conhecimento parcial de um mundo aberto, de cuja construção o homem participa. Assim, o tempo, o sujeito e a história se transformam em fatores imprescindíveis para a compreensão do ser e da transformação, parâmetros iniludíveis para a construção do conhecimento. (Marcondes, 1994, p.33)

Reflitamos, então, sobre estas perspectivas e sobre algumas questões que as colocam em evidência no atual debate crítico do processo de conhecimento.

2.2 - Herdeiros iluministas em questão

Entre críticas e continuidades, tanto o marxismo como o liberalismo constituíram fortes expressões político-filosóficas da assunção da racionalidade iluminista. Marx e Engels se diziam, por exemplo, os “herdeiros mais coerentes” das Luzes. Liberais e marxistas, ao se responsabilizarem por parte das heranças iluministas e ao avançarem sobre suas bases epistemológicas, expõem-se às críticas e aos questionamentos.

Para o pensamento liberal, o indivíduo e a sua natureza contam prioritariamente. Sem historicizar a experiên-

cia humana, o liberalismo padroniza os homens de todos os tempos, lugares e sociedades. Ignora, assim, que a “natureza do homem” é produzida cotidianamente na história. Não admite que na produção de sua história, os humanos agem e refletem sobre si mesmos e sobre suas relações com os outros, isto é, participam da construção das suas vidas e são determinados por tal construção. Não aceita que “os seres humanos são constitutivamente históricos”, como diz Castoriadis (1986).

E, hoje, ao posarem de “vencedoras” (com a agonia do “socialismo real” e das correntes que o sustentaram), as tendências neoliberais “vigiam” a história e tentam controlar e/ou apagar a memória⁴, ocultando suas responsabilidades pela miséria, pela fome, enfim, pelo estágio de degradação que marca o mundo de hoje para uma grande parcela dos humanos.

Mas, o que nos interessa mais de perto é levantar algumas (poucas) questões sobre o marxismo, enquanto herdeiro e disseminador da racionalidade determinista, oriunda das “Luzes”.

Em primeiro plano, está a superação do liberalismo pelo marxismo em relação ao que foi colocado acima. Uma

4 No prefácio de *A história vigiada*, Marc Ferro escreveu: “Hoje, mais do que nunca, a história é uma disputa. Certamente, controlar o passado sempre ajudou a dominar o presente; em nossos dias, contudo, essa disputa assumiu uma considerável amplitude. De fato, a democratização do ensino e a difusão dos conhecimentos históricos por outros meios - cinema, televisão - contribuem para esclarecer o cidadão, ao mesmo tempo sobre o funcionamento de sua própria cidade e sobre os usos e utilizações políticas da história. Nessas condições, como se pode imaginar, a história é vigiada. E (...), o Estado e o político não são os únicos a colocar a história sob vigilância. Também o faz a sociedade que, por sua vez, censura a autocensura e qualquer análise que possa revelar suas interdições, seus lapsos, que possa comprometer a imagem que uma sociedade.” (1985, p.1)

“natureza humana” fixa e o funcionamento da sociedade, marcado pelos condicionamentos exteriores a essa “natureza”, são rejeitadas por Marx (ao aprofundar a “historicidade da consciência”, defendida por Hegel). Para Marx e Engels, a história é produto humano e a “natureza do homem” é um “conjunto de relações sociais” estabelecidas entre os indivíduos e grupos/classes. Entretanto, ao superar o pensamento liberal neste ponto, investem no determinismo - como pólo nodal de sua teoria. Além de propor a base econômica como motor das relações sociais e a luta de classes como principal vetor da (inexorável) evolução histórica, Marx e Engels engendram um sistema teórico de “validade universal” permeado pela “causalidade” e pela teleologia/profecia do final “necessário” (abolição do capitalismo, sociedade sem classes, ditadura proletária etc). Importante salientar que Marx corrobora o pensamento liberal ao explicar as ações dos homens, “em última instância”, pelas relações de produção, pelo progresso, pelo desenvolvimento, pela busca da “modernidade” como atitude “natural” de controlar e explorar a natureza. Plastino (1994) percebe, contundente, que

Mesmo que se entenda a metáfora base/superestrutura não como representativa de uma relação entre matéria e ideia, como aparece claramente em numerosos textos de Marx, mas como relações entre diversas modalidades de interação social, o determinismo - e, com ele, a pretensão de formular uma teoria capaz de refletir o processo da história humana - continua caracterizando o pensamento marxista. Este determinismo, como se sabe, consiste em afirmar que a história é consequência da ação de forças cujas leis - sua racionalidade - podem ser captadas. Assim sendo, a história e suas diversas fases podem ser compreendidas e a ciência pode

se apropriar de sua legalidade. Reencontramos aqui a dialética, mesmo que em Marx o movimento dialético não seja atribuído aos logos, mas às forças produtivas e à sucessão de classes na história. A dialética supõe a racionalidade da história e seu decurso necessário, ou seja, a teleologia. (1994, p.39-40)

Em relação ao “sujeito da história”, sabemos que Marx deposita no proletariado, portanto, em um sujeito coletivo, a confiança da possibilidade de transformação da sociedade de classes em direção ao socialismo. Esta confiança adviria da mobilização-organização crescente dos trabalhadores e do processo de superação da alienação, demonstradas, entre outras, pelo crescimento: da imprensa proletária, das comunicações, da alfabetização das classes proletárias. Tal desalienação, produzida no bojo das lutas pela extinção da dominação classista, demonstraria a (“inevitável e necessária”) assunção da racionalidade do devir humano. Sendo racionais, organizadas e pautando-se pela objetividade na conquista de seus interesses e de suas necessidades, as forças proletárias deixariam de ser “sujeito em si”, tornando-se “sujeito para si” na história. No entanto, a história não confirmou tal prognóstico. E, certamente, as classes proletárias não detêm o protagonismo exclusivo das transformações sociais.

Ora, uma coisa seria imputarmos às ações humanas certas racionalidades. Mas, o reducionismo de todas estas ações ao racional, ao determinado, ao previsto, enfim, ao necessariamente teleológico, anularia a mudança, a criatividade, a possibilidade do diferente e do novo. Por isso,

A emergência do não-determinado, do radicalmente novo na história, obviamente, não anula a possibilidade de se estabelecer regularidades, de se formular relações de causa-

lidade entre os fenômenos da vida social. Entretanto, torna inviável a formulação de um paradigma científico capaz de explicar, por relações determinadas, tanto a estática quanto a dinâmica do sistema social. (ibidem, p.42)

Podemos dizer, em suma, que algumas das bases do marxismo originário não se sustentam ao defenderem, entre outras causas, a racionalidade “instrumental” do iluminismo, como um sistema fechado, cujo desenvolvimento e conclusão já são dados a priori. Deste olhar, o marxismo (de Marx) não se sustenta como modelo de explicação global da sociedade e de suas “mudanças e permanências”.

Não temos condições de desacreditar, no entanto, da relevância de diversas teses marxistas relativas ao capitalismo e à sua economia. Ao mesmo tempo, necessitamos registrar, em função dos pontos acima expostos, certa precariedade nas análises culturais (e educacionais) que utilizam as premissas e o modelo iluminista-racional-determinista de Marx ou dos marxistas. Ademais, esta racionalidade instrumental⁵ (muitas vezes instituída como uma doutrina) pode ser diretamente responsável pela significativa redução da criticidade do conhecimento e pela deturpação (quando não, eclipse) dos padrões éticos de produção deste conhecimento.

5 Em *Teoria crítica - ontem e hoje* (1986), analisando as críticas à razão iluminista de Adorno e Horkheimer, Bárbara Freitag escreveu: “A razão que hoje se manifesta na ciência e na técnica é uma razão instrumental, repressiva. Enquanto o mito original se transformava em Iluminismo, a natureza se convertia em cega objetividade. Horkheimer denuncia o caráter alienado da ciência e da técnica positivista, cujo substrato comum é a razão instrumental. Inicialmente essa razão tinha sido parte integrante da razão iluminista mas no decorrer do tempo se autonomizou, voltando-se inclusive contra suas tendências emancipatórias.” (1986, p.35)

Some-se a tudo isto os fracassos dos principais modelos. De um lado, o socialismo real marcado pela ditadura, pela eliminação de opositores, pela ineficiência burocrática, pela mão-de-ferro do partido e da polícia política. De outro, a social-democracia (liberal) escancarada na miséria e na fome de 75% dos humanos, no desemprego em massa, na brutal concentração da renda, na submissão ao “mercado”, na aceitação cínica da mortalidade infantil, nos índices de marginalidade, desemprego crescente, deterioração dos serviços de saúde e de educação. Estes não são “privilégios” terceiro/quarto mundistas e, sim, cada vez mais, parte do cotidiano dos países mais ricos do capitalismo - nos quais valores da convivência cidadã, da tolerância, da “civilidade”, cedem espaços crescentes à violência de múltiplas faces, ao forte retorno racista, à “normalidade” da exclusão, ao medo e à solidão dos grandes centros urbanos.

Ora, se as certezas anteriores “não estão tão certas”, se os edifícios teóricos apresentam sérias rachaduras em seus principais alicerces, houve “perda ou liberação”?

Perda porque muita esperança se depositou no que se perdeu. Liberação porque, livres das amarras de um projeto predeterminado por pressupostos rígidos, respaldados por uma legitimidade científica, estamos abertos a novas aventuras. (García, 1994, p.60)

São vários os questionamentos. O quê fazer? Renunciar à razão? Apostar no irracionalismo, mergulhar nos niilismos tão convidativos ou nos ápices pessimistas dos pós-totalitarismos? Ou será o caso de levar ao cume o cinismo neoliberal do capitalismo? A questão, enfim, que se coloca é “racional versus irracional”?

Não, a meu ver, não é. Não se trata de combater a razão em si mesma. Trata-se de combater a razão que está impos-

ta. A razão que, por exemplo, colocou o progresso econômico como prioridade absoluta e “o resto” como consequência e, em nome da “democracia liberal” ou do “Estado forte totalitário”, determinou o mundo atual e, pior, pretende continuar a determinar o nosso futuro.

Trata-se de combater “esta razão”, aliada do poder institucionalizado, positivista em sua essência, seja no liberalismo desenfreado “dos mais fortes e mais espertos” ou nas vulgatas marxistas que apregoam a inexorabilidade de um futuro pré-dado. Trata-se de buscar outras razões. Razões permeadas pela priorização dos cotidianos dos indivíduos e dos grupos sociais e pelo respeito às suas diferenças de classe, de cor, de sexo, de opinião, de suas opções e escolhas. Respeito pela dignidade da vida dos homens e das mulheres, que inclui trabalho, lazer, melhoria de vida, moradia, alimentação, desejos etc. Em poucas palavras, razões “mergulhadas de cabeça” na reconstrução ética do microssocial e do micro-político, na priorização das relações humanas horizontais - e, realmente democráticas -, e no crescimento da solidariedade e da justiça.

Certamente, um dos principais papéis na “busca de outras razões” é desempenhado pela educação enquanto prática sociocultural e pela pedagogia enquanto reflexão sobre essa prática. Este processo, em sua própria essência, é político-educativo enquanto construtor de outras hegemonias (micro-hegemonias, talvez), e profundamente pedagógico – na medida em que constitui processos de ensino-aprendizagem “do outro” e “do diferente” na criação de uma sociedade mais justa e mais plural.

Para Michel Maffesoli⁶, o grande desafio epistemológico, hoje, é a “capacidade de compreender o que está nascendo”,

6 O tema “O fim do ideal democrático”, foi desenvolvido por Michel Maffesoli em conferência no CFCH/UFPE em 7.3.1995. Nesta

nas “entranhas” e nos “subterrâneos” da sociedade. Para o autor, assistimos e participamos do “fim do ideal democrático”, no sentido da conquista do respeito pelo micro, pelas diferenças, pelo instintivo, pelas escolhas individuais, ou seja, o fim da idealização da homogeneidade e da igualdade entre cidadãos diferentes em sexo, cor, idioma, cultura, desejo, classe, nacionalidade, etnias, necessidades. Com a fragmentação dos Estados nacionais, parecem brotar diversas formas de localismo a exemplo da municipalização do político (no sentido de “terra natal”, de pólis); da preocupação com a gestão da cidade; do sentido afetivo-comunitário presente no cotidiano das cidades menores ou nos bairros e setores das grandes cidades, enfim, com a gestão diária do que é cotidiano. Segundo Maffesoli⁷,

O social não se inscreve mais nos quadros de uma história em marcha, e também não se situa mais contra a história - ele se põe à sua margem. Mais exatamente, ele explode o conceito de centro histórico numa multiplicidade de centralidades subterrâneas, cada qual com a sua história. Saber levar em conta essa heterogeneidade é certamente a questão essencial deste final de século. Essa heterogeneidade vai atravessar de ponta a ponta todos os campos da vida social. Podemos encontrá-la, do trabalho ao lazer, passando pelo consumo, nas diversas situações que caracterizam as sociedades. Ela vai igualmente se alojar, da família aos partidos, passando pelas associações, em todas as formas de agregação que

conferência, o autor comentou a incapacidade dos grandes sistemas de pensamento em entender o micro, em captar o que está presente nos “subterrâneos” sociais.

7 Parte do artigo “O fim do ideal democrático”, publicado em 17.03.1995 pela Folha de São Paulo.

conhecemos. Podemos recuperá-la, por fim, em todas as instituições que, da escola às diversas organizações, estruturam a vida social. Essa heterogeneização galopante faz com que tudo tenha tendência a escapar a uma ordem puramente mecânica, e supera, ou ao menos não se reduz ao que comumente chamamos de relações sociais.

A passagem do século XX ao XXI estaria marcada, segundo nosso entendimento das palavras de Maffesoli, pela heterogeneidade e pela emergência da “potencialidade subterrânea do microssocial”. Nesse sentido, os intelectuais precisariam armar-se, também, dos “sentimentos partilhados” na busca de um novo ideal - “ideal comunitário”, diz o autor - para poderem compreender forças sociais “invisíveis” aos olhos dos grandes sistemas de pensamento do século passado.

Estas e outras questões reinventam a história e a historiografia contemporâneas. É o que tentaremos pensar, a seguir.

2.3 - História e crise de paradigmas: desafios e perspectivas epistemológicas atuais

Depois de tentar esboçar alguns contornos da crise paradigmática que assola as ciências em geral e as ciências humanas/sociais, em particular, interessa-nos concentrar esforços para compreender os abalos sentidos no campo histórico/historiográfico e as consequências dos novos “olhares” e “nomes” da história⁸.

8 Na primeira parte de *Os nomes da história - um ensaio de poético do saber* (1994), Jacques Rancière diz: “O gênio particular de Lucien Febvre é o de ter intuitivamente compreendido isto: a história não poderia fazer uma revolução que fosse a sua senão jogando com a ambivalência de seu nome, recusando, na prática, a língua, a oposição da ciência e da literatura. Isto não era simplesmente poder conciliar os rigores de

Alguns autores têm se preocupado em detectar sintomas e influxos dos impasses e das mudanças efetuadas tanto na pesquisa histórica quanto na escrita da história, embora estes mesmos autores atestem certo atraso em relação às discussões que já avançam em outras áreas humanas/sociais.

Some-se ao exposto a virtual abertura da história às outras ciências - desde os *Annales* de Bloch e Febvre e, principalmente, dos *Annales* de Braudel -, ou seja, as “crises” dos vários campos são muito próximas, multiplicando-se os impasses, mas, também, as perspectivas de superação e avanço. Entretanto, apesar da proximidade e da multiplicidade “das crises” de paradigmas, há especificidades importantes a destacar no campo histórico-historiográfico.

Arno Wehling (1992), por exemplo, procura situar a história diante do esboroamento dos “paradigmas clássicos”, especialmente o da física newtoniana, originários do movimento racionalista, que fez da mecânica de Newton e da filosofia de Kant (para citar os principais) esteios fundamentais da razão - o paradigma absoluto. Assim,

uma com os charmes da outra. Era, muito mais profundamente, que só a língua das histórias estava apta a marcar a cientificidade própria da ciência histórica: tarefa não de retórica, colocando a jovem ciência de acordo com os prejuízos dos velhos mestres e as regras da instituição, mas da poética, constituindo em língua de verdade a língua tão verdadeira quanto falsa dos historiadores. A batalha secular dos historiadores com a velha palavra da história não depende das contas que toda jovem ciência deve, em mais ou menos tempo, acertar com sua pré-história ideológica. É o próprio princípio de sua dinâmica própria: o arranjo interminável e interminavelmente polêmico do vocabulário das nomeações, da gramática das atribuições e da sintaxe das conjunções e das subordinações que permitem à língua das histórias jogar com sua indeterminação para nela operar a supressão, de negar-se a si mesma para promover a impossível adequação da ciência e do relato, a equivalência do tempo do acontecimento e do tempo de sua supressão.” (1994, p.4-15)

No mundo ordenado do modelo newtoniano e na síntese kantiana, o lugar de uma reflexão crítica sobre a ciência estava logicamente limitado à busca de leis sucessivamente mais genéricas - o que fez Comte afirmar que, após a procura filosófica das causas, chegara a ocasião da pesquisa científica das leis. (p.147)

Sob a égide da “ordem” (e do “progresso”) e da busca de resultados científicos homogêneos e generalizáveis, as preocupações metodológicas eclipsaram as reflexões epistemológicas. No momento em que os “paradigmas clássicos” começam a minar-se, já na segunda década do XX - com os avanços da teoria da relatividade e da teoria atômica -, as consequências revelaram profunda “crise”, deslocando o foco da metodologia para a epistemologia, fazendo emergir a desconfiança e ameaçando ruir o absolutismo da racionalidade das “leis, indução, objetividade, recorte do objeto”.

Wehling constata:

Boa parte do que se produziu a partir da década de 1920 na filosofia da ciência... refletiu esta consciência cada vez mais nítida da necessidade da crítica ao saber científico e do conhecimento aprofundado dos seus procedimentos lógicos, epistemológicos, ideológicos e até metafísicos de constituição. (ibidem, p.148).

O argumento da não redutibilidade dos problemas do conhecimento ao campo metodológico, impulsionado pela “crise”, deságua no “novo papel dos problemas epistemológicos no conhecimento científico” e na “necessidade de classificar as diferentes abordagens da epistemologia”. Importante: a crise é balizada pela reflexão epistemológica que,

por sua amplitude, encampa os problemas e as possibilidades metodológicas, além da reflexão “natural” sobre a escrita/construção da história. Argumenta o autor, ainda, que com as transformações (tecnológicas, econômicas, políticas, de comunicação etc) do século XX, exige-se do historiador “novos instrumentos de percepção - como os metodológicos - e de apercepção - como os epistemológicos” (ibidem, p.148).

Interessado em “recuperar o atraso” da discussão no campo histórico, Wehling indica a consideração de “três ordens temáticas” para a reflexão sobre o que considera os fundamentos e virtualidades da epistemologia em geral e da história em particular, a saber: (1) “a crise do paradigma clássico e suas implicações para a problemática do conhecimento histórico; (2) o campo histórico e suas redefinições teóricas e empíricas no século XX e (3) as possibilidades e os desafios para uma epistemologia histórica no final do século XX” (ibidem, p.149).

Quanto à (1) crise do paradigma clássico e suas implicações epistemológicas, o autor considera “três grandes crises do conhecimento contemporâneo: a da ciência clássica, a do idealismo filosófico e a do historicismo”.

Os abalos no paradigma da física newtoniana se fizeram sentir a partir dos trabalhos sobre a “relatividade” (de Einstein), quanto às questões relativas à objetividade e à subjetividade do conhecimento que inverteu “o conhecimento relativo sobre uma realidade absoluta” para “o conhecimento absoluto de uma realidade relativa”.

Com relação às ciências humanas/sociais, a crise newtoniana⁹ teria contribuído, conforme o autor, para o solapa-

9 As “certezas” da mecânica clássica foram “por água abaixo” com os “quanta” de Max Planck e a “incerteza” de Heisenberg. As partículas mudavam seu movimento “para cima e para baixo” a partir do ganho ou da perda de energia, estabelecendo “subníveis” energéticos, contrariando, assim, a Lei da Inércia (segundo a qual um corpo só

mento das bases teóricas “do positivismo, do evolucionismo sociológico e antropológico e do marxismo” e a reação (com exceção do marxismo soviético) à rachadura do alicerce clássico “foi no sentido de admitir os excessos deterministas de suas fontes doutrinárias (...) reabrindo-se, com isso, a questão da subjetividade e da objetividade do conhecimento científico, inclusive quanto aos fenômenos sociais”.

Na filosofia, como já assinalamos, a crise do idealismo kantiano se fez em função das suas próprias dificuldades internas, isto é, a não sustentabilidade do paradigma da construção do objeto pela subjetividade (consciência individual não condicionada) do sujeito sem o mergulho desta construção na história. Wehling destaca, ainda, a “terceira inflexão do pensamento ocidental, representada pelo existencialismo heideggeriano e sartreano” e argumenta: “esgotadas as possibilidades filosóficas do realismo e do idealismo, as duas primeiras inflexões, restaria ao homem buscar a identidade de seu ser não mais na essência das coisas ou na construção da ideia, mas na existência histórica” (ibidem, p.152).

Mas, os reflexos da crise, na história, foram sentidos com maior profundidade nas críticas ao “historicismo”, ou

modifica seu estado de repouso ou de movimento retilíneo uniforme sob ação de uma força resultante externa), da mecânica de Newton. Das pesquisas de Heisenberg soube-se que não era possível determinar com exatidão o movimento de partículas, pois “num dado instante não se conseguia determinar, simultaneamente, a posição e a velocidade de uma partícula”. Ou seja, estabelecia o “princípio da incerteza” em uma ciência acostumada à “exatidão” do macrocosmo. Conforme Wehling, “as leis e categorias newtonianas não se aplicavam, assim, ao mundo microscópico desvelado por essas pesquisas, o que conduziu à observação muito repetida de que a lei varia com o número ou simplesmente não existe, o que era absolutamente revolucionário em relação ao paradigma clássico.” (op. cit., p.149-150)

seja, na crítica à explicação “evolutiva e linear” dos fenômenos sociais¹⁰ no século XIX.

Diferentes respostas foram dadas às diferentes crises: da crise do paradigma newtoniano surgiram a ciência natural moderna e a filosofia da ciência; da crise do idealismo, o existencialismo e diversas outras posições gnosiológicas, inclusive a de Foucault; da crise do historicismo, a historiografia moderna, cujo exemplo não exclusivo costuma ser o movimento dos *Annales*. (ibidem, p.152)

Essas crises, entrelaçadas na refutação comum do cientificismo e do determinismo,

Tiveram como efeito, no plano do conhecimento, uma reformulação (que ainda se encontra em marcha) dos problemas de ordem teórica, redimensionando-os, no plano epistemológico... por uma reconsideração da subjetividade e uma revalorização de percepções estéticas, intuitivas, mágicas, que haviam soberbamente refutadas pelo cientificismo oitocentista. (ibidem, p.152)

Em relação às (2) redefinições teóricas e empíricas do campo histórico no século XX, Wehling trata de distinguir o “historicismo” (nas ciências humanas/sociais e na filosofia) da “história historicizante” (na historiografia), ambas afetadas pelas rachaduras científicas herdadas: a primeira pelo

10 A crítica contundente de Karl Popper e a recusa de qualquer racionalidade determinista por parte de Nietzsche (inspirador de Foucault) tentaram “cortar pela raiz” o historicismo, e mesmo as críticas parciais (de Freud e Weber) ajudaram a minar os alicerces da história evolucionista (Wehling, op. cit., p. 152).

seu fracasso em “predizer a história” e, a segunda, por sua restrição ao campo da história política (do Estado).

Com efeito, a desfiguração historicista colocou aos historiadores o desafio da anti-história. Contra o historicismo e contra a história em geral. E, este sim, torna-se o desafio principal.

Como resposta (3) uma ampla abertura:

A história não consideraria apenas os fenômenos diacrônicos como, também, os sincrônicos; consideraria a curta mas, também, a longa duração; não apenas visíveis nos documentos, mas velados atrás de séries maciças de registros e das manifestações do inconsciente. (ibidem, p.153)

Esta abertura desembocaria na necessidade “tautológica” de relacionamento da história com as outras ciências humanas/sociais e o alargamento dos campos e dos temas estudados pela história. Destacam-se no empreendimento desta abertura as várias gerações dos *Annales* e em especial a obra de Braudel - cujos principais pontos de convergência com as ciências sociais são os conceitos de “duração” (da sociologia), de “estrutura” (da antropologia) e de “modelo” (da demografia).

Agindo desta forma, Braudel e os historiadores dos *Annales* nos anos 1950 e 1960 alargaram o conhecimento histórico quanto ao objeto, quanto ao método e quanto aos problemas a colocar. Diluíam-se, com isto, os efeitos mais perniciosos do historicismo (o abandono das ‘leis históricas’, por exemplo) e esvaziava-se a crítica neorracionalista que procurava valorizar os fenômenos sociais e psicológicos estudados em dimensão atemporal. (ibidem, p.153)

Ora, vencido o desafio anti-historicista, que em certos aspectos era, também, anti-história, estaria superada a “crise”, ou as complicações eram maiores do que os historiadores dos Annales (da “geração” Braudel) esperavam? Sim, bem maiores. Como na analogia da história com os movimentos das ondas - na crista da onda “os acontecimentos” (superficiais); no corpo da onda o “contexto” e no movimento “submerso” de produção contínua da onda, “a estrutura” -, os movimentos da história eram mais complexos, fluídos e submersos que os combates anti-historicistas.

Mas, quais seriam, então, os principais desafios da construção do conhecimento histórico, hoje, no limiar do século XX? Quais são os desafios e quais foram os avanços da história política, da história cultural, da história da educação e da pedagogia, nestes últimos anos? Neste caminho, quais pensadores, experiências e conceitos, podem nos inspirar?

2.4 - História nova: impasses e avanços

Autor fundamental quando se trata de discutir história e historiografia, Peter Burke (1992) baliza seus comentários através da constatação da “velocidade vertiginosa” da expansão do universo do historiador contemporâneo. Certamente, a Escola dos Annales e a “nouvelle histoire” foram diretamente responsáveis por tal expansão, embora não sejam atores/autores solitários desta empreitada.

Assim, ao espantar-se com a ampliação do terreno historiográfico e a multiplicação das tarefas do historiador, Burke exemplifica através das novas atribuições da história nacional, bem como da história social e da história política.

A história nacional, marca do século XIX, precisa (hoje) competir com a história mundial e com a história regional - histórias essas insufladas, ainda mais, no pós-1989,

pela “globalização” e, ao mesmo tempo, paradoxalmente, pela “fragmentação” social - que favorece o “localismo” e os estudos regionalizados.

A história social, outro exemplo da ampliação historiográfica em vigor, recusa o primado da história econômica e, especialmente, o economicismo, desmembrando-se nos caminhos da demografia, do trabalho, das cidades etc. De outro, aproxima-se da história cultural, nas pesquisas “socioculturais”.

Por seu turno, a história política amplia-se e revigora-se não mais se restringindo aos grandes personagens, aos grandes batalhas, à diplomacia, mas investindo no que poderia ser chamada de “história política da sociedade civil”, coadjuvada não só pela história “vista de cima”, mas, principalmente, pela história “vista de baixo” (ou do ponto vista daqueles que antes eram considerados meros espectadores dos “grandes espetáculos da história dos vencedores”).

Torna-se importante destacar, com Burke, que “o território da política expandiu-se no sentido de que os historiadores (seguindo teóricos como Foucault) estão cada vez mais inclinados a discutir a luta pelo poder na fábrica, na escola ou até mesmo na família” (1992, p.8). Esta expansão verificou-se desde o momento em que “mergulhou” na sociedade civil e em seus conflitos. Desde então, a história política não é mais vista apenas “de cima” - embora tal “mergulho” seja creditado (tardia e equivocadamente, no meu entender) à “nova história” e aos seus “novos” problemas e temas.

Le Goff, por sua vez, tentando responder aos problemas que se colocam na apreensão de uma “nova história”, destaca uma “história das representações”:

Junto à história política, à história econômica e social, à história cultural, nasceu uma

história das representações. Esta assumiu formas diversas: história das concepções globais da sociedade ou história das ideologias; história das estruturas mentais comuns a uma categoria social, a uma sociedade, a uma época, ou história das mentalidades; história das produções do espírito ligadas não ao texto, à palavra, ao gesto, mas à imagem, ou história do imaginário, que permite tratar o documento literário e o artístico como documentos históricos de pleno direito, sob condição de respeitar sua especificidade; história das condutas, das práticas, dos rituais, que remete a uma realidade oculta, subjacente, ou história do simbólico, que talvez conduza um dia a uma história psicanalítica (...). (1992, p.11-12)

Quanto às preocupações de Burke em definir uma *nova história* - compreendida muito mais “pelo que não é” (ou contra o quê e contra quem é) do que por suas múltiplas características, correntes e tendências, bem como por suas dificuldades e avanços em relação história positivista/evolutiva/linear - destacamos a seguir os contrastes apontados pelo autor.

Em primeiro lugar, a “nova história começou a se interessar por toda a atividade humana” e não só pela “grande” política, rumando para a “história total”. Ao mesmo tempo, diante de novos problemas, temas e pressupostas, da sofisticação teórica conseguida com a aproximação e os intercâmbios com outras ciências humanas, “o que era considerado imutável é agora encarado como uma construção cultural sujeita a variação tanto no tempo como no espaço” (idem, p.11). Ou seja, para a nova história a “realidade é social ou culturalmente constituída”. Desaparecem, também, as divisões entre o que é central (história da “grande” política) e pe-

refêrico na história. Mais do que isso: temas e problemas que “não eram considerados do ramo histórico” ocupam lugar de destaque entre as pesquisas dos novos historiadores, especialmente a partir da “geração Braudel” dos Annales.

Segundo, a história centrada na “narrativa dos acontecimentos” não constitui mais a História cedendo espaços importantes à “análise das estruturas”, ao que se repete e não é singular, a uma história que às vezes, aparentemente, “não se move”.

Um terceiro contraste se dá entre a história “vista de cima” e a história “vista de baixo”, anteriormente comentada. Também fundamental, como quarto contraste, é o abalo sofrido pela “absolutismo do documento oficial” e a significativa ampliação da própria noção/validade documental em direção à oralidade, ao imagético, ao simbólico, às representações sociais, às mentalidades. Mesmo assim, vários autores insistem na precariedade de fontes alternativas, esquecendo-se de notar as intencionalidades e mesmo as construções (e manipulações) do documento escrito e/ou oficial.

Outro contraste, também de suma importância, trata da “objetividade” (reivindicada pela história tradicional) e da “subjetividade” inerente ao relativismo cultural advogado pela história nova. É claro que “nossas mentes não refletem diretamente a realidade”, mas representam-na, “através de uma estrutura de convenções, esquemas e estereótipos, um entrelaçamento que varia de uma cultura para outra” (ibidem, p.15). Neste caminho, o das representações do real, no qual a subjetividade adquire importância fundante, “nos deslocamos do ideal da Voz da História para aquele da heteroglossia (essencial para a nova história), definida como vozes variadas e opostas”.

(Pensando um pouco sobre a “heteroglossia” nas pesquisas relativas à história da educação, podemos possibilitar “vozes variadas e opostas” em termos das mensagens governamentais de política educacional, das falas de professores e professoras,

dos depoimentos dos alunos e dos pais e mães, da fala de representantes da comunidade local, da merendeira, dos “evadidos/expulsos” da escola. Ou mesmo “das vozes do silêncio” dos que não tem acesso à escola “feita para os outros”. A própria história (“total”) da educação é história da pedagogia, história da escola, história de vida de seus múltiplos integrantes, histórias das famílias dos alunos, história das mulheres educadoras etc.).

De volta a Burke (1992), torna-se necessário dizer que os contrastes entre a história “tradicional” e a história “nova”, servem como legitimação-validação-justificativa da existência da última - sem esquecer do seu sucesso acadêmico e editorial. O autor (cujo objetivo “não é celebrar a nova história”, mas sim indicar suas fraquezas e suas fortalezas) coloca suas (da nova história) incertezas e precariedades: problemas de definição, de fontes, de explicação e de síntese.

Primeiramente, enfatiza que

O movimento de mudança surgiu a partir de uma percepção difundida da inadequação do paradigma tradicional. Esta percepção da inadequação só pode ser compreendida, se olharmos além do âmbito do historiador, para as mudanças no mundo mais amplo (...). Do mesmo modo, por razões internas e externas, não é fora de propósito falar-se da crise do paradigma tradicional da escrita da história. (ibidem, p.19-20).

Quanto à problemática das definições, um dos percalços se dá em função da “invasão” pelos historiadores de outros territórios das ciências humanas. Também são inerentes problemas de conceituação como as de “cultura”, de “popular”, de “cotidiano”.

Destarte, as fontes e os métodos certamente encontram-se entre os principais problemas dos novos historiado-

res, cujos espectros perpassam arriscadamente a oralidade, as imagens, o campo “minado” da linguagem, o inconsciente coletivo. Entre as inovações metodológicas, a ascensão (ou mesmo a exacerbação) da quantificação, das séries estatísticas, do uso da computação, expressos em gráficos e equações, apesar dos avanços notórios, traz problemas que vão desde a penetração em campos até então pouco utilizados, aos exageros de uma história enganosamente medida.

Outro problema da história nova diz respeito à explicação histórica, “uma vez que as tendências culturais e sociais não podem ser analisadas da mesma maneira que os acontecimentos políticos”... pois “requerem mais explicação estrutural”. Os novos historiadores são impelidos a considerar problemas antes “pertencentes” às outras ciências.

Quem são os verdadeiros agentes na história, os indivíduos ou os grupos? Será que eles podem resistir com sucesso às pressões das estruturas sociais, políticas ou culturais? São essas estruturas meramente restrições à liberdade de ação, ou permitem aos agentes realizarem mais escolhas? (Burke, 1992, p.31)

Hoje, conforme a “micro-história” de G. Levi, a atração pelas escolhas, estratégias, pelas brechas dos aprisionamentos sociais, marcas das lutas pela sobrevivência diária dos “de baixo”, é crescente.

Por fim, o autor ilumina um dos principais problemas de uma história pretensamente “total”, o da síntese histórica - no momento em que, como nunca, a disciplina encontra-se estilhaçada. Talvez, se uma síntese for possível, pelo menos em termos aproximados, o caminho seja o da história sociocultural (no sentido do amplo conceito de cultura, como “fazer humano”, como criação).

Importante notar, com Burke, a tendente substituição da oposição “acontecimentos x estruturas” pelos imbricamentos do “singular e do permanente”, do micro com o macro, do “*événementielle*” com o analítico. Mais importante ainda,

É que a oposição há muito estabelecida entre os historiadores políticos e não-políticos está, finalmente, se dissolvendo, na medida em que historiadores preocupam-se com o social na política e a com política na sociedade. Repita-se que historiadores (novos) políticos não mais se restringem à alta política, aos líderes, às elites. (ibidem, p.37)

Apesar das evidentes dificuldades de síntese, da constituição “utópica” de uma história total, dos numerosos problemas da nova história, uma verdade é que esta continua a “combater”, repelindo a linearidade, contra a positividade de Ranke “do que realmente ocorreu”, contra a absolutização da verdade e a falsa objetividade.

Sem dúvida, “combates sem tréguas”. A discussão do “retorno da narrativa”, de seus imbricamentos e distanciamentos das estruturas, por exemplo, atestam que os combates e, também, as conjunções vão continuar. A “história dos acontecimentos” e o “renascimento da narrativa” (que nunca morreu!) atestam a simultaneidade, as ambiguidades e a convivência (pacífica ou não) da “velha” e da “nova” história.

Acontecimentos e estruturas, sucessões lineares ou não, sincronia e diacronia, documentação oficial e oralidade, depoimentos dos “grandes” líderes e da “gente de baixo”, micro e macro-história. Afinal, os temas e as perguntas colocadas pelos historiadores (de hoje) é que vão explicitar os rumos da construção histórica. Implícito está que o(s) “a

priori” teórico-metodológico(s) pouco determinam em tal construção - especialmente os imãs teóricos dos sistemas de pensamento herdeiros “das luzes” e de sua racionalidade instrumentalizada.

2.5 - História, hoje: novos e velhos problemas

Além do que já foi destacado, precisamos registrar algumas questões pertinentes aos debates que hoje ocorrem no entrecruzamento de uma “nova” história com “velhos” problemas com uma “velha” história com problemas “novos”. Para exemplificar, rapidamente, podemos verificar o referido entrecruzamento, quando se coloca os “retornos” do político e da narrativa (que nunca partiram!), ou seja, “velhos” problemas com novos tratamentos - tanto conteudístico como método-epistemológico.

Tentando detectar o cerne de toda esta problemática, Roger Chartier (1994) identifica “deslocamentos fundamentais” nas análises historiográficas atuais - deslocamentos que, em geral, apontam o caminho da “micro-história”. Acostumada a classificar e a estudar o “macro” (coletivos, grupos, classes etc), “novos objetos estudados em pequena escala” lhe foram atribuídos e a história, para dar conta das novas solicitações e exigências, precisou operar importantes “deslocamentos”.

Chartier (1994) aponta alguns

Deslocamentos fundamentais: das estruturas para as redes, dos sistemas de posições para as situações vividas, das normas coletivas para as estratégias singulares, ou seja, deslocamentos para a micro-história. (...) Os objetos das pesquisas históricas não são, ou não são mais, as estruturas e os mecanismos que regulam, fora

de qualquer controle subjetivo, as relações sociais, e sim as racionalidades e estratégias acionadas pela comunidade, as parentelas, as famílias e os indivíduos. (p.102)

Outro sério abalo numa historiografia marcada pelo excesso de quantificação e por suas “positividades” - parte da historiografia dos *Annales*, inspirada em Durkheim e na matematização/exatidão do humano e do social, por exemplo - resultou do entendimento de que os historiadores, quando engendram seus discursos, quando constroem a história, o fazem por meio de uma narrativa.

Essa constatação, não foi ponto pacífico para aqueles que, rejeitando a história “*événementielle*” em benefício de uma história estrutural e quantificada, pensavam ter posto fim às aparências enganosas da narração e à demasiada longa e duvidosa proximidade entre a história e a fábula. (ibidem, p.103)

Mas, para além das aproximações e intimidades entre a história e a estória, o que parece ganhar ênfase não é o “retorno” da narrativa - pois, esta nunca deixou de ser parte fundante da escrita historiográfica -, e, sim, a preferência crescente por construções narrativas que evitem as macroestruturas da história “total” e os excessos quantitativos da história “serial”. Ademais, ao invés de preocupar-se em evitar a narração (seria isto possível em história?), Chartier propõe o caminho da “recuperação das especificidades da narrativa histórica”. E, estas “propriedades específicas” da narração histórica, precisam conviver (e, inevitavelmente, *imiscuir-se*) com a literatura, com a ficção.

Com efeito, entre retornos, impasses e perspectivas, entre modismos e “necessidades acadêmicas de afirmação e posicionamentos” - tão ao gosto dos movimentos historio-

gráficos nuclearizados, principalmente, na França e nos Estados Unidos -, alguns desafios podem ser acrescidos. Um deles tenta regredir ao tempo em que a história “funcionava” em separado das ciências humano-sociais, ou seja, posiciona-se contra um dos principais avanços liderados pelos Annales, desde os anos 30, mas principalmente advindos da “era” Braudel. Na esteira desta desvinculação, a “apologia do discurso em si”, a corrente surssuriana (EUA) que “toma a linguagem como um sistema fechado de signos cujas relações produzem por si só significação” e a realidade é engendrada “pela e na linguagem”.

Ao contrário, na França,

Longe de postular a automaticidade da produção de sentido, além ou aquém das vontades individuais, enfatizam-se a liberdade do sujeito, a parte refletida da ação, as construções conceituais. A um só tempo são recusados os procedimentos clássicos da história social que visavam identificar as determinações desconhecidas que comandavam os pensamentos e as condutas e é afirmado o primado do político, entendido como o nível mais abrangente e mais revelador de toda a sociedade. (ibidem, p.105)

Tanto o movimento linguístico norte-americano, quanto o francês que aposta no “primado do político” (seria a nova - e enganosa - infraestrutura de toda a sociedade?) e no retorno à filosofia do sujeito (nota-se que o iluminismo kantiano está longe de ser abandonado), ganham adeptos. Mas, também, posicionamentos contrários: (1) como, por exemplo, aceitar a redução das experiências (e criações) humanas ao discurso “em si” / “autônomo”? (2) Depois de rechaçar a primazia da economia, é a vez da prioridade da política? (3)

Como não lembrar, com Chartier, que “os indivíduos estão sempre ligados por dependências recíprocas, percebidas ou invisíveis, que moldam e estruturam sua personalidade e definem, em suas modalidades sucessivas, as formas de afetividade e racionalidade?” (ibidem, p.106).

Chartier enfatiza, ainda, a necessidade de superação das correntes que, de um lado, priorizam o “estudo das posições e das relações” e, de outro, elegem a “análise das ações e das interações” dos indivíduos e/ou dos grupos sociais. Tratar-se-ia de aproximar, imbricar, “estruturas objetivas e interações subjetivas”. Exemplos deste trabalho seriam os avanços da sociologia cultural, bem como da história do livro, que têm Bordieu¹¹ e o próprio Chartier como destacados autores. Encontraremos os imbricamentos apontados (estruturas + interações) em estudos sobre a cidade (o urbano), sobre escolarização etc, sem esquecer que as “representações mentais” e as “práticas sociais” orientam-se por mecanismos (subjetivos e intersubjetivos) ignorados pelos sujeitos.

Precisamos lembrar também que entre os desafios que chegam apontar o “fim da história” (criticando, inclusive, sua “intimidade” com a literatura), o desafio de demarcar os territórios dos ofícios do historiador e do escritor - sem

11 Este autor tem uma contribuição importante na área educacional-pedagógica desde a publicação de *A reprodução* (1975), escrita com Passeron. Acontece que, no Brasil, a divulgação deste livro é concomitante à ditadura civil-militar e tal fato contribuiu para uma leitura fechada do livro (somada à divulgação dos “aparelhos ideológicos do Estado”, de Althusser) e o entendimento da escola como exclusiva reprodutora das desigualdades sociais - o que é, virtualmente, falso e inconsistente. Interessante, inclusive, verificar as críticas contundentes de Bárbara Freitag (*Sociedade e consciência*, 1984, p.202-208) sobre o “reprodutivismo” no Brasil.

abdicar da territorialidade comum à história e à ficção - constitui prioridade. Buscando este parâmetro, Chartier escreve:

A história é um discurso que aciona construções, composições e figuras que são as mesmas da escrita narrativa, portanto da ficção, mas é um discurso que, ao mesmo tempo, produz um corpo de enunciados científicos, se entendermos por isso a possibilidade de estabelecer um conjunto de regras que permitem controlar operações proporcionais à produção de objetos determinados (...). Abandonar a intenção de verdade, talvez desmesurada, mas, certamente, fundadora, seria deixar o campo livre para as falsificações, a todas as falsidades que, por traírem o conhecimento, ferem a memória. No exercício de seu ofício, cabe aos historiadores serem vigilantes. (ibidem, p.111-112)

Para completar este segmento, ainda queremos lembrar as indicações de Francois Dosse¹² sobre as atitudes dos historiadores atuais. Ao historiador não caberia: confrontar o “universal” com o “particular”; aceitar o conservadorismo e a ditadura; impedir o diálogo cultural do “eu” e do “outro”; inclinar-se só para o passado e, sim, batalhar a mudança do presente. Para ele, a história do presente pode redefinir o passado, ou seja, os historiadores têm um “passado vivo” a reconstruir. Dosse aposta, assim como os Annales¹³ dos anos

12 Estas ideias de Dosse foram formuladas durante a conferência “A historiografia contemporânea e a identidade do historiador”, realizada em 28 de julho de 1995 (Recife), no XVIII Simpósio Nacional de História da ANPUH.

13 Segundo este autor, um editorial de 1989 marca a “virada crítica” da revista dos Annales - que esteve para fechar. O retorno ao nome “História e Ciências Sociais” (atual) também é sintoma da tentativa de

90, num “novo trabalho de crítica, de hermenêutica” - o historiador “recriaria” o fato, “multiplicando suas buscas por significados sócio-histórico-culturais”.

Em suma, podemos dizer que, de um lado, houve uma vigorosa ampliação temática e um correspondente aumento de público “consumidor” de estória/história (no Brasil, é o caso das biografias, por exemplo) incentivado pela “história imediata-virtual” da mídia televisiva. Do outro, esta ampliação e este aumento proporcionaram uma profunda fragmentação (em oposição: à “estrutura”, à “longa duração” e à “história quase imóvel”), acompanhada da busca do historiador das contribuições teóricas de áreas afins do conhecimento e, ainda, revelaram os desafios atuais da historiografia.

2.6 - A crise de paradigmas e o campo pedagógico

A crise paradigmática que afeta diretamente as ciências dos homens em sociedade, obviamente não deixa de fora o campo pedagógico, ou seja, influencia o campo reflexivo sobre as práticas educativas. O projeto iluminista e seus herdeiros teóricos, referidos anteriormente, alicerçaram as principais tendências teóricas da pedagogia brasileira e de sua história, portanto é do nosso interesse fundamental.

Nosso propósito, neste segmento, não é o de rebaatar, para a educação e a pedagogia, a crise de paradigmas e, sim, mergulhar no específico do educativo-pedagógico e, aí, refletir sobre seus principais problemas e seus agravantes.

repor a “história” como “ponto de partida” ou como “núcleo principal” e, revelaria, a preocupação como perda de identidade pelo historiador (em função de sua proximidade e de suas “andanças” por outros territórios das ciências humano-sociais). (Conferência da ANPUH, Julho/1995, realizado na UFPE, Recife).

A primeira preocupação com o debate da crise de paradigmas em pedagogia e em educação se dá quanto à defasagem em relação às ciências sociais e humanas, que já avançaram a discussão, enquanto neste campo permanecem, em geral, as referências teóricas “em crise”.

Soma-se a esta preocupação a necessidade de identificação do campo educacional (multidisciplinar), no qual a “justaposição” de disciplinas ocupou o espaço da “interação” dos conhecimentos provenientes das chamadas ciências da educação. Tal justaposição, além de impedir que se pudessem interpretar, em toda a sua complexidade (inter/ativa), os fenômenos educacionais, implicou o predomínio de algumas disciplinas formadoras (a sociologia e a psicologia, principalmente a segunda) e a imposição de obstáculos, quase intransponíveis, a uma reflexão pedagógica autônoma e interdisciplinar.

Com efeito, se a proximidade e a interpenetração com campos do conhecimento afins fosse regra e, não, rara exceção, muitos dos impasses atuais - provenientes da continuidade da utilização das referências teóricas exauridas e, em outros campos, abandonadas -, teriam sido evitados em relação às pesquisas, ao ensino, à política educacional etc.

Em sua condição multidisciplinar, os atores e os autores da educação e da pedagogia, ao buscar autonomia necessária, não conseguiram estabelecer “trânsito de mão dupla” com outros interlocutores disciplinares e, assim, participar dos debates, dos impasses e das possibilidades de avanço epistemológico.

Neste sentido, caberia um esforço no presente, para além das limitações dos reducionismos e do isolamento disciplinar, que visasse a superação dos desafios da crise instalada.

O desafio, hoje, estaria na possibilidade de trabalhar na ótica multidisciplinar, supe-

rando não só os limites da fragmentação de um campo em diversas subdisciplinas como encontrando um patamar comum de discussão epistemológica que viesse a garantir a incorporação de toda a riqueza e substância dos desafios que fundam um outro estatuto científico neste final de século. (Brandão e Bonamino, 1994, p.95)

Devemos, também, acrescentar: os diversos desafios da educação brasileira atual, não partem do zero e, sim, de uma condição de extrema negatividade. Nossa escola nunca esteve tão desacreditada. Nossos professores nunca foram tão desprestigiados/abandonados, desqualificados em sua maioria, pessimamente remunerados e com suas condições de trabalho jogadas no último degrau. Ademais, permanece o distanciamento entre os “valores proclamados” e os “valores reais/realizados” da nossa educação, como já havia mostrado Anísio Teixeira, há muito tempo.

Do lado especificamente pedagógico, identifica-se um fator complicador adicional. O educador brasileiro, na sua prática diária, encontrar-se-ia, segundo Saviani (1983), em uma encruzilhada pedagógica, pois

Imbuído do ideário escolanovista (tendência humanista moderna), ele é obrigado a trabalhar em condições tradicionais (tendência moderna tradicional), ao mesmo tempo em que sofre, de um lado, a pressão da pedagogia oficial (tendência tecnicista), de outro, a pressão das análises socioestruturais da educação (tendência crítico-reprodutivista). (p.43)

Ou seria o contrário? Ou seja, será que não é ausência de conhecimento dessas e de tantas correntes pedagógicas

que leva o professor/educador a não respeitar as potencialidades, por exemplo, “de um conhecimento pela experiência” que os alunos trazem de “fora” da escola - só para citar um dos motivos do fracasso escolar brasileiro?

Nas práticas educativas cotidianas e nas reflexões veiculadas nas publicações pedagógicas, em geral, a problemática continua. E, mais: parte significativa dos que atuam na área escolar, não consegue identificar impasse algum. Continua a trabalhar ignorando-a ou, no máximo, “fazendo de conta” que ele não existe.

Somem-se os problemas e os impasses apresentados ao preocupante estágio atual da escolarização no Brasil e teremos o quadro dos desafios da nossa educação, ainda mais complicado pela “crise de paradigmas”.

O principal desses desafios parece ser, agora, o de encaminhar uma proposta de política de Educação que, ao mesmo tempo, minore os problemas da nossa escola e viabilize alternativas às questões postas pela complexidade conjuntural da discussão sobre a escola. E isto, contudo, sem abandonar as exigências de uma Educação comum para atender a população crescentemente diferenciada. (...) Essa tarefa exigiria que se levasse em conta determinadas tensões que atravessam a questão educacional e que se podem consubstanciar em categorias de análise, enraizadas em diferentes âmbitos de articulação de um projeto educativo, a saber: o político-social, o cultural, o epistemológico e o pedagógico, aos quais corresponderiam, respectivamente, as seguintes tensões: igualdade de condições e de oportunidades; singular e universal; disciplinar e transdisciplinar; qualidade e quantidade. (Brandão e Bonamino, 1994, p.97)

No campo da historiografia da educação brasileira, por exemplo, a tensão modernidade/pós-modernidade e a crise paradigmática, como coloca Ghiraldelli Jr. (1994),

Chegou numa hora complicada: nem bem, tínhamos, já consolidada, uma produção razoável em história social da educação e da pedagogia e já fomos apanhados de surpresa por uma ideia que se generalizou, ou seja, a de que não cabe mais à história, muito menos à história da educação, elaborar macroexplicações e procurar ver o sentido de uma problemática-objeto, no caso uma problemática educacional e pedagógica de uma época. (p.16)

Todavia, se no geral ou no específico da produção intelectual no campo pedagógico/educacional, dissemina-se um negativismo - que, entre outras colocações, lamenta a perda de “pais e mães ideológicos”, hegemônicos há muito -, há, também, os que veem na “orfandade” e nas tensões da crise instaurada, possibilidades de saídas, desde que “andando com as nossas próprias pernas”.

Coelho (1991), por exemplo, diz que se

Nenhuma ideia nos assegura a salvação, nenhuma ideia é portadora da verdade que nos salve, nenhuma ideia nos dispensa de sermos nós próprios e criarmos o nosso modelo e itinerário de salvação. (...) Sem astros que nos guiem, sem uma ciência da navegação que seja apenas preciso aplicar, avançamos agora num mar de surpresas e incertezas. (p.4)

Por enquanto, podemos dizer que o campo educativo-pedagógico acrescenta problemas “próprios”, de magni-

tudes “internas” e “externas”, ao já conturbado ambiente acadêmico-científico e à produção e difusão de conhecimentos, em geral. Brandão e Bonamino (1994, p.97), propõem saídas para estes problemas “próprios”. Ao propô-las chamam atenção para quatro principais tensões permeadoras das questões educacionais nos contextos: político-social, cultural, epistemológico e pedagógico.

A primeira, centrar-se-ia no binômio “igualdade de condições - igualdade de oportunidades”, ou seja, na questão democrática. Estariam em questão duas das principais referências político-sociais: o liberalismo e o marxismo. “A incapacidade desses dois modelos de equacionar, simultaneamente, o binômio liberdade/igualdade explica, em parte, a crise profunda deste final de século”. Para elas, a construção democrática é um dos enormes desafios implícitos na crise paradigmática atual, e

Implica (em relação às questões educacionais) a viabilização de núcleos de saberes (escolares) formadores que permitam o aluno ascender a um suporte epistêmico universal que tanto comporte a expressão de todas suas experiências culturais e individuais, quanto incorpore um padrão democrático de práticas e de relações institucionais, indissociável da democratização dos conteúdos escolares. (ibidem, p.99)

A tensão “singular/plural”, própria do cultural (ou própria das “práticas culturais”, ou seja, das “representações”) desafia “um equilíbrio sempre precário entre a valorização de experiências singulares... e a necessária preservação, pela escola, das condições de interlocução criativa com os elementos essenciais da cultura” (ibidem, p.99).

Constata-se a dificuldade de fazer convergir a necessária especialização - sem a qual não há avanços teóricos

e práticos de nenhum campo de conhecimento - e a interlocução com outros campos de pesquisas afins. A tensão “disciplinar-transdisciplinar”, balizadora das preocupações epistemológicas, se “resolvida” proporcionaria o enriquecimento das reflexões pedagógicas, evitaria os constantes atrasos dos debates neste campo, caminharia para a “desconstrução das pré-noções” etc.

A tensão “qualidade/quantidade”, definidora do pedagógico, que acompanha nossa história educacional desde o começo do século, deve colocar a expansão em correspondência com o crescimento da educação e seus agentes (professores, alunos, coordenadores, pais).

Cada uma destas quatro “tensões” identificadas por Brandão e Bonamino (já citadas), ao mesmo tempo em que oscilam “internamente” entre seus pólos (disciplinar-transdisciplinar, qualidade-quantidade, singular-universal, igualdade de condições-igualdade de oportunidades), estabelecem “redes de relações” entre si.

Entretanto, o campo pedagógico teria uma capacidade “especial” (seria o “convencimento”?) catalisadora da “potencialidade de um projeto social que encaminhe concomitantemente a questão da elaboração de outros padrões de racionalidade” e, assim, capacite-se para a instauração de “padrões alternativos de relações pedagógicas de amplo senso”. Relações que, certamente, não se esgotam no interior da escola ou de um processo específico/sistemático de educação não-escolar.

Se aceitarmos que o campo pedagógico pode contribuir, como campo multidisciplinar-catalisador e como território do “convencimento” (por si só pedagógico), ao mesmo tempo, que é o campo da reflexão sobre a prática educativa, podemos destacar as palavras das autoras em referência:

Diferentemente de outros campos do conhecimento, porém, o pedagógico não se esgota na sistematização rigorosa do saber produzido. A vocação “educadora” deste saber imprime-lhe um apelo ético irresistível, no sentido de extrapolar os limites epistêmicos das práticas científicas na direção do trabalho coletivo de construção de um projeto social. É neste apelo que se articularia a vocação ética do saber pedagógico. (ibidem, p.101).

Finalmente, como prenúncio das interconexões entre as crises paradigmáticas nas ciências humano-sociais - especialmente as da história, da educação e da história da educação -, vamos nos reportar às principais tendências da pedagogia contemporânea brasileira (citadas anteriormente), componentes fundantes da nossa história educacional e pedagógica nos últimos setenta anos: a pedagogia escolanovista, a pedagogia freiriana e a pedagogia marxista.

Estas três pedagogias - a da Escola Nova a partir dos anos vinte e trinta, aquela influenciada por Paulo Freire nos anos sessenta e a adaptada/elaborada a partir de autores marxistas, nas últimas décadas -, embora contemplem peculiaridades e especificidades que as distinguem com evidência, convergem em vários pontos nodais e são, precisamente, estes pontos que se encontram em xeque.

Acompanhemos o trabalho de Ghiraldelli Jr¹⁴ (1994). Ele escreve:

14 Percebendo o esgotamento atual da sociedade do “trabalho, da modernização-modernidade e da utopia”, erigidas nos anos 1950/1960, Ghiraldelli questiona as raízes (comuns) das três principais tendências pedagógicas brasileiras: a escolanovista, a freiriana e a marxista. Resgata inclusive seus principais influenciadores: Durkheim, Dilthey e Dewey, além dos marxistas. Enfatize-se: o liberalismo e o marxismo compuseram as bases políticas da história da educação brasileira

Quem estuda a história das ideias pedagógicas no Brasil republicano pode ficar tentado a encontrar, para além das particularidades de cada reflexão sobre a educação, ou mais especificamente, de cada pedagogia, um eixo temático comum. E se quiser ceder a tentação, talvez um eixo comum razoavelmente aceitável seja o composto, basicamente, por três noções: modernidade, trabalho e utopia. (p.149)

As três principais tendências da nossa história educacional, “correm no mesmo leito” ao terem Durkheim, Dilthey, Dewey e autores marxistas como principais inspiradores - ou seja, herdeiros da razão iluminista -, cuja “instrumentalidade” influenciou a todos.

Assim, em um determinado nível de abstração, talvez seja possível dizer que tanto os pioneiros da educação nova de 1932 e 1959 quanto os adeptos do método Paulo Freire dos anos sessenta e, também, os educadores atuais inspirados no marxismo, estão bastante próximos entre si. Isto é, talvez seja possível vê-los aglutinados na medida em que esses grupos sempre advogaram projetos no sentido de integrar o país na ‘modernidade’; esta por sua vez, no entendimento desses grupos, deveria realizar a ‘utopia’ nacional de desenvolvimento e justiça social. Tal utopia da modernização teria, como um dos motores propulsores e como um dos pontos de chegada,

(realizada pelos “liberais” e sonhada pelos “socialistas/comunistas”, pelas “esquerdas”), certamente, os anos 1960 representam um tempo histórico de convergências e de batalhas entre essas tendências e uma pedagogia dita “tradicional” ou “conservadora”.

a educação ligada ao ‘trabalho’ ou pensada a partir dele. (ibidem, p.149-150).

Embora muitos pedagogos marxistas advoguem um distanciamento em relação ao escolanovismo e ao pensamento freiriano, a proximidade entre estas correntes é visibilizada a partir das constatações de seus “troncos comuns” provenientes de suas heranças racionalistas - ligadas ao liberalismo ou ao socialismo.

Pelo contrário, hoje, talvez, seja mais fácil vê-lo (o marxismo) como algo que complementa um quadro consubstanciado pelas noções de modernidade, trabalho e utopia, tanto quanto os outros pensamentos que colaboraram com a reflexão pedagógica no Brasil (...). Talvez os pedagogos marxistas queiram ignorar as alterações na dinâmica da vida efetiva, do pensamento e dos paradigmas científicos e filosóficos. (ibidem, p.154-158)

Ghiraldelli Jr. destaca, ainda, a importância da pedagogia marxista no Brasil, mas, no entanto, discorda do argumento de que a mesma possa “ser tomada como um ponto de inflexão”. Como não poderia evitar, questiona:

O quadro tecido pela trama das noções de modernidade, trabalho e utopia - endossado por parte considerável da pedagogia brasileira - que até então nos parecia razoabilíssimo, pode se manter ainda como uma referência teórica válida diante do elenco de problemas deste fim de século, quando as várias correntes da filosofia social, mesmo as menos cáusticas, anunciam a caducidade dos pressupostos sociais e teóricos desse quadro? E

como se comporta diante disso, a pedagogia marxista brasileira? (...) Como a pedagogia marxista poderá considerar e/ou tem considerado a ideia segundo a qual o coração do quadro montado a partir da trama entre modernidade, trabalho, educação e utopia - no qual ela se moveu até agora - está ferido de morte? (ibidem, p.158)

Em função deste quadro, temos que concordar com Castoriadis quando localiza na Universidade os últimos redutos de um marxismo teleológico e determinista em relação ao qual quem discordar é de “direita” e “reacionário”.

2.7 - Desafios da historiografia da educação

Se, ao entendermos a crise de paradigmas nas ciências humano-sociais, quisemos perceber como a história se posicionava, refletindo-a e, nas suas peculiaridades, alterando-a, agora nossa pretensão é compreender a história da educação, enquanto especialização histórica.

Em outras palavras, mesmo diante da impossibilidade de qualquer desprezo pelas especificidades de “cada” crise, não nos distanciaríamos da verdade ao afirmar que a crise nas ciências humanas/sociais, é a crise da história e não poderia deixar de ser a crise da história da educação.

Verifiquemos o campo da historiografia da educação e, nele, os desafios enfrentados pela historiografia da educação brasileira.

A história da educação, enquanto disciplina, faz parte dos currículos escolares nas escolas normais e universidades da Europa, já no final do século passado. Ela surge no intuito de contribuir para a sistematização pedagógica “da arte de ensinar” e, provavelmente, tenha sido 1891 o ano da

nomeação do seu primeiro professor, em Harvard (Lopes, 1989; Nunes et alii, 1994).

No Brasil, a história da educação esteve permanentemente ligada à formação docente (nas Escolas Normais e nos cursos de Pedagogia) e aos cursos (e pesquisas) de pós-graduação - estes últimos já nos anos 1970. Lopes (1989, p.16-17) localiza a criação da cadeira “História e Educação Moral e Cívica”, em Minas Gerais em 1910, enquanto que, a nível nacional, só em 1946 a Lei Orgânica do Ensino Normal institui “História e Filosofia da Educação”.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), de 1961, normatizava: a história da educação (parte do currículo mínimo do curso de Pedagogia) “deve ser entendida como uma apreciação coerente dos fundamentos históricos que explicam a educação Moderna, e, dentro desta orientação, conterà uma divisão especial dedicada a História da Educação Brasileira”.

Em termos das concepções de conhecimento e de ciência presentes no momento em que a história da educação surge como disciplina (final do XIX), é caracterizada sua estreita vinculação ao cientificismo positivista. Podemos aceitar que, como especialização da história, tenha surgido enquanto parte da reação positivista antimetafísica e, como tal, tenha incorporado as vicissitudes deste momento particular.

Embora se noticie estudos históricos sobre a educação no século XVII e na passagem do XVIII para o XIX, é na transição XIX/XX que há uma significativa produção historiográfica da educação. No centro desta produção destacam-se Durkheim, na França, e Dilthey, na Alemanha.

Conforme Ghiraldelli Jr. (1994),

A favor ou contra Dilthey e Durkheim, muito do que se fez em termos de história da

educação no século XX é diltheyano e durkheimiano. Na esteira do historicismo alemão e no positivismo francês (de Comte), ambos trouxeram para o campo da história da educação os procedimentos e as atitudes que, em geral, nas ciências humanas, acostumamos a ver como próprios da modernidade. (p.22-23)

No processo de consolidação da história da educação, como disciplina escolar universitária e como parte do currículo das influentes Escolas Normais - especialmente as francesas (de grande influência em todo o ocidente, inclusive nas latino-americanas, no século XIX) -, precisamos registrar a simultaneidade com a tentativa estatuinte das ciências humano-sociais. Podemos pensar a história da educação enquanto parte deste processo, como para Durkheim - que também queria a sociologia como disciplina obrigatória na formação “pragmática” dos professores. Todavia, se podemos localizar nas Escolas Normais avanços que permitiram, no espectro da modernidade racionalista, a instauração da reflexão sobre a história educacional, nelas também continuaram a vigorar os empecilhos da racionalidade como a própria religiosidade, a tradição, o conservadorismo e a família - como idealização da sociedade.

Ora, se existiram moldes “modernos” para a história da educação, certamente estes foram o positivismo e o historicismo, alicerçados pelo evolucionismo impregnado no pensamento científico e filosófico do século XIX e início do XX.

Durkheim, por exemplo, enunciou “leis da evolução do ensino”, estabelecendo a “permanência” como característica da educação e a “descontinuidade” da pedagogia (enquanto reflexão educacional recente), além das ramificações e especializações da prática educativa e dos sistemas de ensino

- complexificação concomitante à ascensão da modernidade em detrimento do tradicionalismo.

Ghiraldelli Jr. (1994), ao comparar as contribuições e as trajetórias de Dilthey e Durkheim, ajuda-nos a compreender suas semelhanças, embora a circularidade e a linearidade os diferencie em relação às “funções sociais de suas teorias da evolução do ensino”. Ele escreve:

Dilthey afirmava que suas “lições” deveriam alertar os intelectuais de modo que estes pudessem perceber que a educação tem sua “missão mais profunda” no trabalho de temperar o uso da razão e da ciência de maneira que tal uso não viesse a prejudicar a “firme estrutura dos costumes e ideais nacionais” e que, em contrapartida, essas forças conservadoras não impedissem “o livre desenvolvimento da técnica científica que dá ao indivíduo sua máxima capacidade de rendimento”. Também Durkheim enfatizava o caráter pragmático de uma teoria da história da educação e da pedagogia: ela poderia mostrar que, em cada época, os intelectuais souberam colocar como ideal do ensino vigente uma meta que satisfazia as necessidades daquela sociedade em que viviam. Isso deveria se repetir, então, no presente: os intelectuais deveriam captar o sentido e as necessidades históricas e cumprir o papel social correto de adaptar a educação à sociedade. (p.63)

Assim, não nos parece redução afirmarmos o maior pertencimento da historiografia da educação, em seu nascedouro pedagógico-institucional, ao largo espectro do cientificismo positivista, expressão máxima da racionalidade “instrumental”. E o que isto significa? De um lado, significa contribuição para a “consolidação da ordem pública” e o

“desenvolvimento de uma sabia resignação”, advogada por Comte. De outro, a aceitação de um “método essencialmente conservador”, que considera “fatos sociais como coisas cuja natureza não é modificável à nossa vontade”, como escreveu Durkheim. Porém, não podemos esquecer, simultaneamente, os argumentos quanto às “origens” da história da educação nos conflitos religiosos do século XVI e, posteriormente, quanto à “conciliação” da fé com a razão.

Paradoxalmente, o positivismo e a metafísica andaram juntos na institucionalização da educação e de sua história.

Da psicologia e da sociologia nascentes, vinha o conteúdo substancial e legitimador da pedagogia como ciência. Veio delas também a elaboração das pesquisas preocupadas com as ‘realizações pedagógicas’, enquanto objeto de investigação, e todo o movimento de separação entre educação e política. Coube à história da educação conciliar a ‘ciência dos novos’ a ‘fé dos antigos’, à sua ‘energia moral’, às ‘suas virtudes’, à sua ‘abnegação’. Estamos, nesse ponto, longe do argumento que, de um modo bastante simples, liga positivismo e história da educação. Ao projetar sua prática discursiva uma ordem cristã, a história da educação não só procurava, de uma maneira peculiar, reforçar a separação promovida no âmbito de outras disciplinas, uma vez que acabava, de fato, opondo essa ordem cristã a uma ordem racional, mas retomava também, sob esse prisma, à luz da reificação do passado, a concepção que a educação sistemática se apresentava como possibilidade de intervenção previsível, isto é, capaz de estabelecer a ordem no mundo. (Nunes e Carvalho, 1993, p.19-20)

Importante notar, também, as “infiltrações” sociológicas e psicológicas que permearam o espectro teórico pedagógico e que explicaram os fenômenos educativos com tal autonomia que constituíram, especialmente a psicologia

da educação, a própria identificação da especificidade dos pedagogos. Outro destaque é o investimento na noção de neutralidade científica (até hoje presente), o que implicou a “necessidade” da separação da educação-política. Mas, o mais interessante é que entender que a “revolução racional” em curso não consegue desvencilhar-se das crenças, dos mitos, do fervor religioso e, literalmente, concilia-se, no campo pedagógico e escolar, com a fé cristã.

Precisamos, ainda, ressaltar a presença do historicismo, melhor caracterizado na obra de Ranke, na medida em que este, ao buscar a linearidade, a sequência factual que atestasse “o que realmente aconteceu” e o rigor metódico, implicou um “historicismo educacional”. E, essa constitui, certamente, uma herança praticamente padronizada na historiografia da educação, apesar das mudanças ocorridas a partir dos *Annales*. No entanto, a influência historicista é também responsável pela busca metódica dos arquivos documentais, pela redobrada importância das fontes, pela pesquisa empírica que, sem dúvida, impulsionam os estudos educacionais e a escrita da sua história.

Podemos atestar que, apesar dos avanços dos *Annales* e da “nova história” em relação ao historicismo e às estreitezas positivistas (incluindo aquelas aproveitadas pelos marxistas), a história marcada pela linearidade, pela preocupação com que “realmente ocorreu”, pela busca da “verdade dos fatos”, sobrevive, às vezes incólume, em todos os níveis de pesquisa e ensino. Penso que a advertência de Lucien Febvre: “a história faz-se com documentos escritos, sem dúvida. Quando estes existem. Mas pode fazer-se sem documentos escritos, quando não existem”, ainda não foi totalmente aceita. Ora, o cerne da questão no campo da história educacional, estava na necessária rediscussão/ampliação da noção de documento educacional. Como não considerar documento os aponta-

mentos escolares, os depoimentos orais de alunos, pais e professores, as fotografias das “comemorações cívicas” etc?

Apesar da multiplicidade de posicionamentos e de influências da corrente historiográfica liderada pelos Annales, podemos apontar algumas das suas características marcantes e, com elas, entender as possibilidades abertas (sempre com certo atraso) no campo da história da educação.

Assim, a (1) história-problema pode ocupar o espaço geralmente ocupado por uma história da educação descritiva e linear; (2) a rigorosidade da pesquisa e a ampliação das fontes documentais exercem influência óbvia; (3) a aproximação em relação às ciências humano-sociais constitui a própria vitalidade de uma história que não se pensa autossuficiente e precisa da multidisciplinaridade, especialmente para poder ser, concretamente, “da educação”; (4) na tentativa de aproximar-se de uma história “total”, pelo menos como utopia, a compreensão histórica da parte educativa e de sua reflexão pedagógica é, a meu ver, imprescindível, pois podemos dizer que nenhum dos humanos escapa da educação; (5) a concentração dos Annales nos aspectos coletivos e repetidos das sociedades - parametrizados na “longa duração” braudeliana -, favorece a história da educação na medida em que os processos educativos são, em geral, lentos e produzidos por uma coletividade (escolar), sem esquecer que esta história “não olha” para o micro e o individual e, assim, não respalda várias pesquisas e (6) a inseparabilidade presente-passado, respalda uma história da educação que, mudando o presente, também pode alterar-reconstruir o passado, e que reafirma as “responsabilidades sócio-político-culturais do historiador” da educação.

Contudo, ao avançar em suas múltiplas direções, ao abrir caminho para uma “nova história” educacional, os movimentos dos Annales trazem os problemas e as críticas - e,

inclusive, o risco de uma “nova ortodoxia”¹⁵ -, anteriormente ressaltados, que se estendem desde a influência positivista até a “história quase imóvel”, sem esquecer as dificuldades da execução de pesquisas fundadas na “longa duração”.

Parece-nos que será difícil evitar a “inundação” do campo da “nova” história da educação pelos novos temas e objetos de estudos, pela redefinição dos problemas, pelos “deslocamentos dos olhares” na direção de “mares nunca dantes navegados” - próprios desta nova história cultural. A impressão que se tem é que os temas que eram específicos da história da educação - enquanto parte das teorias educacionais, ou seja, das pedagogias - compõem, agora, o campo da história cultural. Não se trata, bem entendido, de “retirar” a história da educação do campo pedagógico e, sim, de acoplá-la, em definitivo, ao campo da história.

2.8 - Histórias da cultura e da educação

Um ponto consequente do exposto é que a ampliação e o virtual deslocamento dos territórios antes trilhados pela historiografia, abriram caminho para o pertencimento de algumas áreas do conhecimento histórico-cultural, até então excluídas do ofício do historiador. É precisamente este o caso da história da educação - área de concentração deste nosso trabalho.

Segundo Nunes e Carvalho (1993),

A história oscilou entre os limites temporais, que definiam as formas particulares do trabalho, da vida e da linguagem do homem, e a sua positividade histórica. A história frag-

15 Ver *O risco de uma nova ortodoxia*, de Renato J. Ribeiro, na Revista da USP No. 23 (set/nov., 1994, p.7-13) dedicada à “Nova História”.

mentou-se em várias direções: a educação foi uma delas. (p.15)

Nos últimos anos, o avanço da historiografia da educação, engendrada nos múltiplos entrecruzamentos da história com a pedagogia, demonstra a aceitação (patrocinada pelas ampliações/aberturas da “nova história”) da história da educação como campo importante de um conhecimento ainda pouco produzido.

No Brasil, embora a historiografia da educação conte com reiterados esforços, em geral provenientes das áreas de reflexão pedagógicas, ainda não está “reconhecida” como parte do “ofício do historiador” e, pior, nem como parte imprescindível do conhecimento da sociedade, da cultura e da história. Como é possível conhecer a história de um indivíduo, de um grupo, de um país... sem compreender suas educações, suas escolas, suas pedagogias? Como subsistiria uma história das “representações”, ou história das “práticas culturais”, sem o entendimento do educativo-pedagógico, seja ele escolar ou não?

Certamente, incluindo a história da educação, da escola, da pedagogia, dos educadores, da legislação educacional etc, na chamada história cultural. Incluindo-a, sem “enjaulá-la”, é bom enfatizar. Entendo a educação “como cultura”, nos próprios sentidos colocados por Chartier e o campo dos processos educativos é tão amplo que não é coerente restringí-lo à história cultural, pois com frequência surpreendemos esses processos nos campos da história política, da história social, das chamadas “representações” ou, mesmo, da história econômica.

Com efeito, a história da educação constitui, há muito, uma disciplina que, em geral, relata acontecimentos de forma linear e evolutiva, tratando das contribuições dos

“grandes pedagogos” etc. No entanto, parece-me que só depois das aberturas da “nova história” é que vem sendo considerada enquanto parte da construção de uma história mais completa. Como, por exemplo, estudar as “longas durações” sem entender a história dos processos educativos que “reproduzem ou não” (Bordieu e Passeron, 1975) as desigualdades de uma determinada sociedade e moldam (ou não) consciências, valores, mentalidades, necessidades e desejos individuais, de grupos ou de classes? Em suma, embora a história da educação integre as graduações e pós-graduações da área pedagógica há várias décadas, só com as amplificações historiográficas é que vem sendo considerada história e, não, somente, um ramo da pedagogia ou das chamadas ciências da educação.

Para retomar a questão do “deslocamento” dos conteúdos especificamente tratados pela história da educação para o território, ampliado e reproblematicado, da “nova” história cultural, precisamos, com Chartier (1994),

Articular (através do trabalho de Norbert Elias) as duas significações que sempre se embaralham no uso do termo cultura tal como o manejam os historiadores. A primeira designa as obras e os gestos que, em uma sociedade, estão ligados ao julgamento estético ou intelectual. A segunda refere-se às práticas ordinárias, “sem qualidades”, que tecem a trama das relações quotidianas e exprimem a maneira como uma comunidade, em um determinado tempo ou lugar, vive e reflete sua relação com o mundo e a história. Pensar historicamente as formas e as práticas culturais é, portanto, necessariamente elucidar as relações alimentadas por essas duas definições. (p.106-107)

Neste caminho,

O que toda história cultural deve pensar é, portanto, indissociavelmente, a “diferença” pela qual toda a sociedade, por meio de figuras variáveis, separa do cotidiano um domínio particular da atividade humana, e as “dependências” que inscrevem de múltiplas maneiras a invenção estética e intelectual em suas condições de possibilidade. (ibidem, p.107)

Ora, este entendimento da história cultural, implica reafirmá-la (e reancorá-la, como quer Chartier) como integrante da multidisciplinaridade inerente às ciências humanas/sociais e, enfatize-se, tentar com ela (e, no nosso caso, com a história da educação) superar a dicotomia, e mesmo os confrontos, entre as pesquisas históricas que privilegiam, num pólo, as “posições e relações” e, no outro, as “ações e interações” sociais.

Deste prisma, a articulação entre estruturas objetivas e interações subjetivas pode ser encontrada no “trabalho que liga crítica textual, história do livro e sociologia cultural” e pode ser exemplificada na “história literária” e na própria “história sociocultural dos Annales” (da qual Chartier faz parte, integrando a geração atual).

Inadiável dizer que, contrariando os Annales - que buscaram, pelo menos até os sessenta, no marxismo o peso determinante da economia, da “infraestrutura”-, e enfatizando a não-precedência das relações sociais e econômicas em relação às culturais, Chartier inverte: contra a história social da cultura (dos Annales), postula a história cultural da sociedade. Em outras palavras, as “estruturas” também são “construções culturais”. Para ele, isto também se traduz no enfático destaque

dado à condição de materialidade das “práticas e objetos culturais”.

E, afinal, como poderíamos demarcar o território de imbricamento da história cultural e da história da educação? Ou melhor, como demarcar o território do que poderíamos chamar de história cultural da educação, território da história da educação “inundado” pela cultura (e por sua história)?

Acompanhando os argumentos de Nunes e Carvalho (1993), antes citados, diríamos que este território tem sido ocupado em quatro caminhos:

(1) Como expressão de um interesse pela escola, enquanto uma das “instituições mediadoras” que são objetos de estudo privilegiado na nova história cultural; (2) pela importância que adquire, para estudos sobre os usos dos bens culturais, a determinação rigorosa dos níveis de alfabetização e escolarização; (3) pela produção maciça de informações sobre a história do impresso e da leitura, estudos cujos resultados não podem ser ignorados pelos investigadores da história da educação e (4) como consequência da adoção de referenciais teóricos que, privilegiando o conceito de prática cultural (construído de modo a realçar as práticas investigadas nas suas diferenças e intercessões), acaba por traduzir-se em desafios metodológicos para a pesquisa em história da educação, especialmente no campo das instituições escolares. (p.46-47)

E, nos “quatro caminhos” acima apontados para a história cultural-educacional brasileira, ainda “incipientes” (e, portanto, novos e prospectivos), podemos contar com a contribuição de Paulo Freire? Pensamos que sim. Faz tempo que:

(1) “história e cultura”; (2) “alfabetização e escolarização”; (3) “impresso e leitura” e (4) “práticas culturais e escola”, constituem binômios fundamentais das suas proposições. Mas também contamos com Freire na discussão dos desdobramentos da crise paradigmática atual.

Aliás, o pensamento e o legado freirianos são partícipes fundamentais da história da educação brasileira e mundial, nas últimas cinco décadas. Portanto, são protagonistas da crise e são sujeitos das possíveis ultrapassagens e superações dessa crise.

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30 VÍDEOS** do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWCK-UQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK

3ª PARTE:
ANTIDETERMINISMO E PÓS-MODERNI-
DADE EM PAULO FREIRE

Paulo Freire foi um dos pensadores da educação e da pedagogia que registrou ideias a respeito da problemática em foco, priorizando a área político-pedagógica¹ - pensada no âmbito das relações entre a História e a Educação - e, mais especificamente, na crítica aos determinismos (e as suas implicações na compreensão da educação) das principais correntes do pensamento da modernidade do século XIX. Nosso intuito, nesse segmento, prioritariamente, é de conhecer tais ideias.

Em *Política e educação* (1993), o autor investe nas aproximações e nas relações entre história e educação, combatendo as concepções mecanicistas, homogêneas e lineares/evolutivas dos processos históricos.

O que a pós-modernidade progressista nos coloca, diz ele, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista (...). Em lugar da decretação de uma nova história sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia e sem sonho, o que a cotidianidade

1 Se retomarmos os fios condutores do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, certamente destacaremos suas preocupações em torno do ato/processo de conhecer com núcleos principais. O binômio conhecimento-consciência destaca-se: nasce no conhecimento/consciência ingênua, caminha para de conhecimento/consciência crítica para conhecimento/consciência de classe.

mundial nega contundentemente, o que temos que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações. (p.15)

No mesmo caminho, Freire destaca a importância da não domesticação do tempo e do “papel interferente da subjetividade na história” que, por si, já implica na requalificação do papel da educação.

Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica (a educação) é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação. (ibidem, p.14)

Mas, a história como possibilidade rechaça a compreensão mecânica-positiva-linear (“que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável”), implicando um caminho diferente do entendimento da educação.

As palavras de Freire são esclarecedoras:

A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fa-

tores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo. (ibidem, p.97)

Para a educação popular, como “compreensão científica que grupos ou movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências”, como processo de superação do senso comum, é fundamental entender a História como possibilidade e necessário recusar de qualquer posição fatalista ou licenciada (por exemplo, a do “sempre foi assim” e a do “deixa como está, para ver como é que fica”).

Nem o fatalismo que entende o futuro como repetição quase inalterada do presente nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele. (ibidem, p.29-30)

A nosso ver, um dos fatalismos mais arraigados na literatura educacional brasileira, especialmente nos anos 1970 e 1980, concentrou-se nas teorias crítico-reprodutivistas (e deterministas) - a partir, entre outras, das teses de Althusser (*Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*, 1970) e, depois, por meio do livro de Bordieu e Passeron (*A reprodução*, 1975). Nessas, fatalmente a escola aparecia como reprodutora da sociedade desigual e, em última instância, ideologizaria seus membros na direção imutável e irreversível dos interesses dos dominantes – que coincidiriam com os interesses do Estado.

O oposto, a contradição, a possibilidade do novo, da reinvenção da sociedade (e da educação), estariam inexoravelmente impedidos pelo poder ideológico - coercitivo e dominador.

Assim, em termos políticos, tanto “à direita” como “à esquerda”, a suposta inevitabilidade da dominação pela via educacional decretou a história como impossibilidade, como não-criatividade, como não-mudança. Ou seja, como um “beco sem saída” onde seríamos todos tragados pela correnteza ideológica. A participação comunitária, de classe, individual, de grupos de pais, alunos, professores, estaria impedida “por decreto”. À direita porque participar era “perigoso e subversivo”. À esquerda porque “as massas populares deveriam ser conduzidas pelos seus líderes, responsáveis por sua elevação cultural” e, sua participação efetiva, seria incontrolável. Bastaria seguir “palavras de ordem” ditadas “pelos que sabem”. “É neste sentido, aliás, que a esquerda autoritária é mais elitista que a direita”, diz Freire (1993, p.103). Esta “esquerda”,

Minimizando o trabalho pedagogicamente crítico, como algo de gosto idealista, populista e, às vezes, até espontaneísta, revela seu descrédito da capacidade popular de conhecer a razão de ser dos fatos. Acredita, ao contrário, no poder da propaganda ideológica, na força dos slogans. Ao fazê-lo, porém, afirma sua capacidade de saber e promover sua verdade, verdade única, forjada fora do corpo incoerente do senso comum. (ibidem, p.103-104)

No fundo, o autoritarismo (de “esquerda” ou de “direita”), afirma sua crença inabalável nas previsões fatais e infalíveis da racionalidade científica ou, como disseram os frankfurtianos, da razão instrumental ².

2 “Em Adorno a razão instrumental é identificada com o positivismo de Popper. Não nega ao seu opositor a competência intelectual. O que

Uma passagem da “representação” para a “apresentação” da própria realidade, estaria na base de uma nova compreensão da “potencialidade social de base, uma centralidade subterrânea” (Maffesoli, 1995) - potencialidade que se forjou e se forja, cotidianamente, “invisível” para os grandes sistemas de pensamento herdados do século XIX. Sistemas acostumados a buscar o coletivo, o homogêneo/repetido (Estado, classe, política institucional, macroeconomia...), a “totalidade” do mundo e ignorar o diferente, o surpreendente, o mágico, o instintivo, o sentimento, as escolhas individuais ou dos grupos sociais, as “microfísicas do poder”, os fragmentos.

Tudo isso não implica, seria absolutamente ingênuo, desprezar as “estruturas”: a ação estatal (de classe ou não), os conflitos de classes (sem entendê-los, como “motor da transformação da sociedade”), as tendências macroeconômicas etc.

Em termos políticos e educativos, segundo Freire, tratar-se-ia muito menos de investir, hoje, na “rebelião” do que na busca na dialética da “unidade na diversidade”. Menos na “revolução” e, muito mais, na conquista permanente dos direitos da cidadania. Direitos negados ou, no máximo, parcialmente reconhecidos, no Brasil, como em tantos países, em nome: “do mercado”, “da globalização”, “do combate à inflação e ao déficit público”, “dos investimentos estatais”, “do câmbio”.

Adorno procura salientar é que a utilização da razão instrumental pelo positivismo não lhe permite questionar as bases nas quais se assenta a sua ‘lógica’, condenando esse procedimento como ‘metafísico’ (...). Enquanto busca uma suposta verdade dos fatos, alegando uma falsa neutralidade e objetividade, proíbe-se de refletir sobre os pressupostos de sua ‘ciência’, ignorando assim as relações de troca e os interesses de lucro e dominação que condicionam e manipulam sua própria área de saber (...). Assim procedendo, a ciência positivista naturaliza os processos sociais, atribuindo à dinâmica histórica um funcionamento sistêmico, regido por leis absolutas e imutáveis.” (Freitag, *A teoria crítica - ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense, 1986, p.50)

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de “repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações”. Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito das diferenças. Nova racionalidade que revogue o papel prioritário do econômico e recoloque as problemáticas existenciais, corriqueiras e cotidianas, no centro das ações sociais, políticas, culturais e, também, econômicas.

O Brasil do século XXI precisa saber Paulo Freire. Podemos encontrar na sua vasta obra prático-teórica algumas respostas indicativas para possíveis saídas das crises e dos labirintos em que nos metemos todos - pedagogos, educadores e educandos. Certamente, a solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras, a criticidade docente e o conhecimento problematizado – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas de Paulo Freire –, continuarão a construir paradigmas fundamentais.

Todo o conteúdo deste livro deve interagir com os **30 VÍDEOS** do Programa **PAULO FREIRE VIVO**, da TVUFPB, disponíveis no YouTube em

https://www.youtube.com/playlist?list=PLGshD_YWCK-UQg6cIbeo_BvZpDqpuDlwTK

Referências

- ADORNO, T. e HORKHEIMER, M. (1986). *Dialética do esclarecimento*. Rio de Janeiro: J. Zahar.
- ALVES, M. M. (1968). *O Cristo do povo*. Rio de Janeiro: Sabiá.
- ANDERSON, P. (1986). *As antinomias de Gramsci*. São Paulo: Joruês.
- BARCELLOS, J. (1994). *CPC/UNE - uma história de paixão e consciência*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.
- BLOCH, M. (1991). *Introducción a la historia*. México: Fundo de Cultura Econômica.
- BORDIEU, P. e PASSERON, J.C. (1975). *A reprodução*. Rio de Janeiro: Francisco Alves.
- BRANDÃO, C. R. (org.) (1980). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.
- BRANDÃO e BONAMINO (org.) (1994). *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.
- BRAUDEL, F. (1991). *Escritos sobre história*. México: Fundo de Cultura Econômica.
- BRUM, J. C. (1992). Política e história em Castoriadis, IN:

- A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- BURKE, P. (1992). *A escrita da história*. São Paulo: UNESP.
- CABRAL, A. (1976). *Unidade e luta*. Bissau: Mimeo.
- CASTORIADIS, C. (1982). *A instituição imaginária da sociedade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- CASTORIADIS, C. et al. (1992). *A criação histórica*. Porto Alegre: Artes e Ofícios.
- CHARTIER, R. (1990). *História cultural - entre práticas e representações*. São Paulo: Difel.
- _____ (1994). História, hoje: dúvidas, desafios e propostas, IN: *Revista de Estudos Históricos* Nº. 13. Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.97-113.
- CUNHA, L. A. e GÓES, M. (1991). *O golpe na educação*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar.
- D'ARAÚJO, M. C. (1994). *Visões do golpe*. Rio de Janeiro: Editora da FGV.
- DEBERT, G. G. (1979). *Ideologia e populismo*. São Paulo: T.A. Queiroz.
- DECCA, Edgar de (1995). Desavenças entre a história e a memória, IN: *Cultura Histórica em Debate*. Assis: UNESP.
- DOSSE, F. (1995). *A historiografia contemporânea*. Recife: ANPUH (conferência).
- _____ (1994). *História em migalhas*. São Paulo: Ensaio/UNICAMP.
- DREIFUSS, R.A. (1981). *1964: A conquista do Estado - ação política, poder e golpe de classe*. Petrópolis: Vozes.
- FÁVERO, O. (org.) (1983). *Cultura popular - educação*

- popular - memória dos anos 60*. Rio de Janeiro: Graal.
- FERRO, M. (1989). *A história vigiada*. São Paulo: Martins Fontes.
- FOUCAULT, M. (1979). *Microfísica do poder*. Rio de Janeiro: Graal.
- _____ (1995). *As palavras e as coisas: uma arqueologia das ciências humanas*. São Paulo: Martins Fontes.
- FREIRE, P.** (*Referências bibliográficas colocadas em separado, no final*).
- FREITAG, B. (1980). *Escola, estado e sociedade*. São Paulo: Moraes.
- _____ (1986). *Teoria crítica - ontem e hoje*. São Paulo: Brasiliense.
- _____ (1986). *Sociedade e consciência*. São Paulo: Cortez.
- FREITAG, B. e ROUANET, S. P. (1990). *Habermas*. São Paulo: Ática.
- GADOTTI, M. (1984). *Concepção dialética da educação*. São Paulo: Cortez-Associados.
- GARCIA, P. B. (1994). Paradigmas em crise e a educação, IN: *A crise de paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.
- GHIRALDELLI JR., P. (1994). *Educação e razão histórica*. São Paulo: Cortez.
- GÓES, M. de (1991). *De pé no chão também se aprende a ler*. São Paulo: Cortez.
- GOLDMANN, L. (1978). *Epistemologia e política*. Lisboa: Presença.

- GOULART, J. et al. (1987). *A educação nas mensagens presidenciais*. Brasília: MEC/INEP, p.349-435.
- GRAMSCI, A. (1984). *Concepção dialética da história*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- _____ (1982). *Os intelectuais e a organização da cultura*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- HABERMAS, J. (1982). *Conhecimento e interesse*. Rio de Janeiro: Zahar.
- HOBSBAWM, E. (1998). *A Era dos extremos – o breve século XX (1914-1991)*. São Paulo: Companhia da Letras.
- HOLLANDA, H. et al. (1982). *Cultura e participação popular nos anos 60*. São Paulo: Brasiliense.
- IANNI, O. (1968). *O colapso do populismo no Brasil*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KOSIK, K. (1984). *Dialética do concreto*. São Paulo: Brasiliense.
- KUHN, T. (1990). *A estrutura das revoluções científicas*. São Paulo: Perspectiva.
- LE GOFF, J. (1992). *História e memória*. Campinas: Editora da Unicamp.
- LIMA, V. A. (1984). *Comunicação e cultura - as ideias de Paulo Freire*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- LOPES, M. T. (1989). *Perspectivas históricas da educação*. São Paulo: Ática.
- LYOTARD, J-F. (1984). *O pós-moderno*. Rio de Janeiro: J. Olympio.
- MAAR, L. W. (1984). *Política*. São Paulo: Brasiliense.
- MACCIOCCHI, M. A. (1980). *A favor de Gramsci*. Rio de

Janeiro: Paz e Terra.

MAFFESOLI, M. (1995). *O fim do ideal democrático*. Recife: UFPE, Conferência (7.3.1995).

_____ (1988). *O conhecimento comum*. São Paulo: Brasiliense.

MANFREDI, S. M. (1980). A educação popular no Brasil: uma releitura a partir de Antonio Gramsci, IN: *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense.

MARCONDES, D. (1994). A crise de paradigmas e o surgimento da modernidade, IN: *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.

MARX K. e ENGELS F. (1982). *A ideologia alemã*. São Paulo: Cortez-Moraes.

MARX, K. (S/d). *Obras escolhidas* (Vol. 1, 2 e 3). São Paulo: Alfa-Omega.

MELCHIOR, J. G. (1987). *O marxismo ocidental*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira.

MORAES, D. de (1989). *A esquerda e o golpe de 64*. Rio de Janeiro: Espaço e Tempo.

MORIN, E. (1998). *O Método. As ideias – Habitat, vida, costumes e organização*. Porto Alegre: Editora Sulina.

_____ (2000). *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. São Paulo: Cortez/UNESCO.

_____ (2001). Educação e cidadania, IN: PENA-VEGA, A. et al. *Edgar Morin: ética, cultura e educação*. São Paulo: Cortez.

NUNES, C. et al. (1993). Historiografia da educação e fontes, IN: *Cadernos ANPED* (Nº. 5). Porto Alegre: Setembro/1993.

- PAIVA, V. (1980). *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- PAIVA, V. (org.) (1984). *Perspectivas e dilemas da educação popular*. Rio de Janeiro: Graal.
- PATTO, M. H. S. (1994). *A produção do fracasso escolar*. São Paulo: T. A. Queiroz.
- PERROT, M. (1988). *Os excluídos da história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- PLASTINO, C. A. A crise dos paradigmas e a crise do conceito de paradigma, IN: *A crise dos paradigmas e a educação*. São Paulo: Cortez.
- RANCIÈRE, J. (1994). *Os nomes da história: um ensaio de poética do saber*. São Paulo: EDUC/Pontes.
- RIBEIRO, R. J. (1994). O risco de uma nova ortodoxia, IN: *Revista da USP*, Nº. 23, p.7-13.
- ROSSI, W. (1982). *Pedagogia do trabalho - caminhos da educação socialista* (Vol. 1 e 2). São Paulo: Moraes.
- ROUANET, S. P. (1987). *As razões do iluminismo*. São Paulo: Companhia das Letras.
- ROUX, J. (1990). *Vieira Pinto: nacionalismo e terceiro mundo*. São Paulo: Cortez.
- SÁ, N. P. (1979). *Política educacional e populismo no Brasil*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- SAVIANI, D. (1983). Tendências e correntes da educação brasileira, IN: *Filosofia da educação brasileira* (org. Dumerval Trigueiro Mendes). Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- SCHAFF, A. (1987). *História e verdade*. São Paulo: Martins Fontes.

- SOUZA, J. F. de (1987). *A pedagogia da revolução*. São Paulo: Cortez.
- TOLEDO, C. N. (1978). *ISEB: fábrica de ideologias*. São Paulo: Ática.
- TORRES, C. A. (1979). *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- TORRES, C. A. (org.) (1981). *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola.
- WANDERLEY, L. E. (1984). *Educar para transformar*. Petrópolis: Vozes.
- WEFFORT, F. (1978). *O populismo na política brasileira*. São Paulo: Cortez e Moraes.
- _____ (1984). Educação e política, IN: *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- WEHLING, A. (1992). Fundamentos e virtualidades da epistemologia da história: algumas questões, IN: *Revista de Estudos Históricos* (Nº. 10). Rio de Janeiro: Editora da FGV, p.147-169.

Principais escritos de Paulo Freire (utilizados/citados)

- Educação como prática da liberdade* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a).
- Conscientização* (São Paulo: Moraes, 1980a).
- Pedagogia do oprimido* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b).
- Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c).
- Educação e mudança* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979).

Cartas à Guiné-Bissau (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b).

A importância do ato de ler (São Paulo: Cortez/Ass., 1982a).

Extensão ou Comunicação? (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a).

Alfabetização de adultos: um quefazer neutro? (IN: *Educação e Sociedade* Nº 1, São Paulo: Cortez, 1978).

Conscientização e alfabetização, IN: *Revista Estudos Universitários IV*, Universidade do Recife, Mimeo., 1963.

Educação na cidade (São Paulo: Cortez, 1991).

Pedagogia da esperança (São Paulo: Cortez, 1992).

Política e educação (São Paulo: Cortez, 1993).

Pedagogia da autonomia (São Paulo: Cortez, 1996).

Educação e atualidade brasileira (São Paulo: Cortez, 1959/2001).

Principais escritos de Paulo Freire com outros autores e entrevistas/debates

Sobre Educação - Vol. I (1982b) e Vol. II (1984d). Rio de Janeiro: Paz e Terra.

“Caminhos de Paulo Freire” (*Revista Ensaio* Nº. 14, São Paulo: Ensaio, 1985c).

Vivendo e aprendendo (São Paulo: Brasiliense, 1980c).

Paulo Freire ao vivo (São Paulo: Loyola, 1983b).

Encontro/Debate em João Pessoa (no Mestrado em Educação- UFPB) - (Gravado e transcrito por mim, 1986a).

Pedagogia: diálogo e conflito (São Paulo: Cortez/Ass., 1985a).

Por uma pedagogia da pergunta (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b).

Essa escola chamada vida (São Paulo: Ática, 1986b).

Medo e ousadia - o cotidiano do professor (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a).

Aprendendo com a própria história (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987b).

Na escola que fazemos (Rio de Janeiro: Vozes, 1988).

O processo educativo segundo Paulo Freire e Pichon Riviére (Rio de Janeiro: Vozes, 1987c).

Documento interno (Nº. 4 - sobre educação) do Partido dos Trabalhadores (PT) - (São Paulo: Mimeo., S/d)

Obras do autor

Artigos completos publicados em periódicos

1. SCOCUGLIA, A. C. As interconexões da pedagogia crítica de Paulo Freire. *Filosofia e educação*, v. 10, p. 200-232, 2018.
2. SCOCUGLIA, A. C. O pensamento político-pedagógico de Paulo Freire: o seu legado para a escolarização das camadas populares. *OMNIA - Revista interdisciplinar de ciências e artes*, v. 8, p. 5-14, 2018.
3. SCOCUGLIA, A. C. Pedagogia do oprimido (1968-2018): da revolução ao reencontro da esperança. *Educação em perspectiva (online)*, v. 9, p. 576-591, 2018.
4. SCOCUGLIA, A. C.. Justiça militar e educação subversiva nos arquivos da ditadura (1964-1969). *Tarairiú. revista eletrônica do laboratório de arqueologia e paleontologia da UEPB.*, v. 13, p. 1-18, 2017.
5. SCOCUGLIA, A. C.. História da educação do tempo presente e a arquivologia. *Pesquisa brasileira em ciência da informação e biblioteconomia*, v. 12, p. 1-14, 2017.
6. SCOCUGLIA, A. C.. A pedagogia de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. *Revista Interterritórios*, v. vol.3, p. 1-19, 2016.
7. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e a pedagogia da pesquisa. *EJA em debate*, v. 3, p. 29-44, 2014.
8. SCOCUGLIA, A. C. ; Prestes, E.T. ; JEZINE, E. . Democratização do ensino superior brasileiro: o caso da Universidade Federal da Paraíba. *Revista Lusófona de Educação*, v. 21, p. 199-218, 2012.

9. SCOCUGLIA, A. C. . História da educação do tempo presente: bases teórico-metodológicas. *Filosofia e Educação*, v. v.3, p. 295-312, 2011.
10. SCOCUGLIA, A. C. . Globalização, trabalho e docência: constatações e possibilidades. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 1, p. 1-16, 2010.
11. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e a “conscientização”: entre a modernidade e a pos-modernidade progressista. *Revej@ (UFMG)*, v. 2, p. 3, 2008.
12. SCOCUGLIA, A. C. . Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. *Revista Iberoamericana de Educación*, v. 48, p. 35-51, 2008.
13. SCOCUGLIA, A. C. . Goulart e o golpe de 1964: por uma nova historiografia. *Revista HISTEDBR On-line*, v. 23, p. 1-33, 2007.
14. SCOCUGLIA, A. C. . A educação popular nos Inquiridos Policiais Militares pós-1964. *Eccos. Revista Científica*, v. 9, p. 17-38, 2007.
15. SCOCUGLIA, A. C. . Pesquisa histórica da educação do tempo presente. *Revista Lusófona de Educação* , v. 10, p. 27-40, 2007.
16. SCOCUGLIA, A. C. ; Régnier, J.C. . Origines et évolutions de la pensée politico-pédagogique de Paulo Freire. *Reliance (Ramonville Saint-Agne)*, v. 26, p. 103-108, 2007.
17. SCOCUGLIA, A. C. . Educação globalizada e pedagogia freiriana: desafios e combates contemporâneos. *Educação & Linguagem*, v. 13, p. 79-97, 2006.

18. SCOCUGLIA, A. C. . Ditadura e educação política (1964-1969): os Inquéritos Policiais Militares e as representações dos vencedores e dos vencidos. *Temas em Educação*, v. 14, p. 91-106, 2006.
19. SCOCUGLIA, A. C. . Globalizações, políticas educativas e contra-pedagogia. *Temas em Educação*, v. 15, p. 37-55, 2006.
20. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. *Educação, Sociedade & Culturas*, Porto, Portugal, v. 23, p. 21-42, 2005.
21. SCOCUGLIA, A. C. . As reflexões curriculares de Paulo Freire. *Revista Lusófona de Educação* , Lisboa, Portugal, v. 06, p. 81-92, 2005.
22. SCOCUGLIA, A. C. . Alfabetização, política e religião: o caso da Cruzada de Ação Básica Cristã (1965-70). *CR Rom da 25ª Reunião Anual da ANPEd (2002)*, Rio de Janeiro, v. 1, 2002.
23. SCOCUGLIA, A. C. . Liceu paraibano (1961-70): histórias e memórias. *História e memória da educação brasileira*, Natal (RN), v. 1, 2002.
24. SCOCUGLIA, A. C. . Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. *Educação e Pesquisa (USP)*, São Paulo, v. 2, n.25, p. 25-37, 2000.
25. SCOCUGLIA, A. C. ; IRELAND, T. D. . Prática de pesquisa no campo paraibano da educação de jovens e adultos na perspectiva da educação popular. *Educação em Revista (UFMG)*, Belo Horizonte, n.32, p. 165-175, 2000.

26. SCOCUGLIA, A. C. . Crise de paradigmas e ciências humanas: primeiras aproximações. *Educare*, João Pessoa, v. I, n.1, p. 9-23, 1999.
27. SCOCUGLIA, A. C. . História e educação popular no Brasil (1961-1970). *Revista de Educação Pública*, Cuiabá, v. 8, n.14, p. 164-185, 1999.
28. SCOCUGLIA, A. C. . Golpe na educação popular e suas consequências político-educativas. *Temas em Educação*, João Pessoa, n.8/9, p. 25-40, 1999.
29. SCOCUGLIA, A. C. . O período Goulart (1961-64): a história teria sido outra?. *Revista da Unipe*, João Pessoa, v. II, n.1, p. 68-80, 1998.
30. SCOCUGLIA, A. C. . O adeus e o legado de Paulo Freire. *Revista de Educação CEAP*, Salvador - BA, v. 5, n.18, p. 5-12, 1997.
31. SCOCUGLIA, A. C. . Universidade e educação popular: história e memória. *Temas em Educação*, João Pessoa, v. 4, p. 112-124, 1995.
32. SCOCUGLIA, A. C. . CEPLAR: história e memória de um movimento de educação popular. Em *Aberto*, BRASÍLIA, v. 56, p. 75-86, 1993.

Livros publicados/organizados ou edições

1. SCOCUGLIA, A. C. A educação popular nos arquivos da ditadura: o Método Paulo Freire, a justiça fardada e as reações conservadoras. 1. ed. Campina Grande - PB: Editora da UEPB - EdUEPB, 2018. v. 1500. 198p .

2. SCOCUGLIA, A. C.; BRUTSCHER, V. . Discursos da educação popular contemporânea: encontros com Michel Foucault e Paulo Freire. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. v. 1500. 307p .
3. SCOCUGLIA, A. C.; COSTA, L. M. (Org.) . Histórias da educação popular do tempo presente. 1. ed. João Pessoa: Editora da UFPB, 2017. v. 1500. 398p .
4. SCOCUGLIA, A. C.. A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 6a.. ed. São Paulo / João Pessoa: Editora da UFPB e ABEU, 2015. v. 1500. 192p .
5. SCOCUGLIA, A. C.. As provas da ditadura na política e na Educação: o Inquérito Policial Militar (IPM) da Paraíba (1964-1969). 1. ed. João Pessoa: Editoria Universitária - UFPB, 2015. v. 1500. 474p .
6. SCOCUGLIA, A. C. . Ditadura militar no brasil: a vez e a voz dos perseguidos. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2013. 276p .
7. SCOCUGLIA, A. C. . A teoria só tem utilidade se melhorar a prática educativa: as propostas de Paulo Freire. 1. ed. Petrópolis/Rio de Janeiro: De Petrus et alii / FAPERJ, 2013. 208p .
8. SCOCUGLIA, A. C. . Histórias e memórias da ditadura e da educação política (1969-1973): os “anos de chumbo” e a desqualificação da escola pública.. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2011. v. 1500. 276p .
9. SCOCUGLIA, A. C. . O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital. 1. ed. Curitiba: Editora CRV, 2011. v. 1500. 276p .

10. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . A aprendizagem ao longo da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2010. v. 1500. 268p .
11. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. 1. ed. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Editora Esfera, 2009. v. 2500. 216p
12. SCOCUGLIA, A. C. . Populismo, ditadura e educação: Brasil/Paraíba, anos 1960. 1. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2009. v. 2000. 194p .
13. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . Paulo Freire en el temps presents. 1. ed. Valencia: Denes Editorial, 2008. v. 3000. 247p .
14. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . Paulo Freire en el tiempo presente. 1. ed. Valência/Espanha: Editora do CREC / Institut Paulo Freire (Espanha), 2007. v. 3000. 297p .
15. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . Educação e direitos humanos: diálogos internacionais. Gravataí (Rio Grande do Sul): SMED-Gravataí/MEC/UNESCO, 2007. v. 1500. 167p .
16. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . Educação no tempo presente - práticas e reflexões. São Leopoldo - Rio G. do Sul: OIKOS, 2007. v. 1500. 192p
17. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) ; PINHEIRO, A. C. (Org.) ; OLIVEIRA, M. L. B. (Org.) ; Kulesza, W. (Org.) ; Gebara, A . (Org.) . Pesquisa e historiografia da educação brasileira. Campinas: Autores Associados, 2006.

18. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) . Paulo Freire na história da educação do tempo presente. Porto - Portugal: Edições Afrontamento (Porto:Portugal), 2006. v. 2000. 217p .
19. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) ; AUTORES, V. (Org.) . Educação popular e movimentos sociais. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006. v. 1500. 321p .
20. SCOCUGLIA, A. C. . A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas. 2ª. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2004. v. 1. 186p .
21. SCOCUGLIA, A. C. . Educação de jovens e adultos: histórias e memórias da década de sessenta. São Paulo e Brasília: Autores Associados e Plano Editora, 2004. v. 1. 178p .
22. SCOCUGLIA, A. C. ; PINHEIRO, A. C. (Org.). Educação e história no Brasil contemporâneo. 1ª. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003. v. 1. 214p .
23. SCOCUGLIA, A. C. . Histórias inéditas da educação popular - do Sistema Paulo Freire aos IPMs da ditadura. 1ª. ed. São Paulo/João Pessoa: Cortez e Editora Universitária/ UFPB, 2002. 205p .
24. SCOCUGLIA, A. C. (Org.) ; MELLO NETO, J. F. (Org.) . Educação popular; outros caminhos. 1ª. ed. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1999. v. 1. 187p .

Capítulos de livros publicados

1. SCOCUGLIA, A. C.. Desafios e possibilidades da escola pública popular: propostas de Paulo Freire. In: Afonso Celso Scocuglia; Luciélio Marinho da Costa. (Org.). Histórias da

educação popular do tempo presente. 1ed.João Pessoa: Editora da UFPB, 2017, v. 1, p. 11-25.

2. SCOCUGLIA, A. C.. Pedagogia e pesquisa na obra de Paulo Freire. In: Jaime Zitkoski; Lucio Hammes; Raquel Karpinski. (Org.). Formação de professores na contemporaneidade: perspectivas interdisciplinares. 1ed.Lajeado (RS): Editora Univates, 2017, v. 1, p. 72-87.

3. SCOCUGLIA, A. C.. Justiça fardada e educação popular nos arquivos da ditadura (1964-1969). In: Eliete dos Santos; Alzira da Silva; Ediane Carvalho. (Org.). Arquivologia: história, tipologias e práticas profissionais. 1ed.Campina Grande: Eduepb, 2017, v. 1, p. 49-74.

4. SCOCUGLIA, A. C.; DIAS, J. N. . Educação popular e extensão universitária na contemporaneidade. In: Scocuglia, Afonso Celso et alii. (Org.). Histórias da educação popular do tempo presente. 1ed.JOÃO PESSOA: Editora da UFPB, 2017, v. 1, p. 257-280.

5. SCOCUGLIA, A. C.. Justiça fardada e educação subversiva nos arquivos da ditadura (1964-1969). In: Santos, Eliete; Silva, Alzira; Carvalho, Ediane. (Org.). Arquivologia: história, tipologias e práticas profissionais. 1ed.Campina Grande: Editora da UEPB, 2017, v. 1, p. 49-74.

6. SCOCUGLIA, A. C.. Paulo Freire: africanidad, modernidad/pos modernidad y reivención. In: Danilo Streck et alii. (Org.). Diccionario Paulo Freire. 1a.ed.Lima, Perú: Edições CEAAL, 2016, v. , p. 38-448.

7. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e a construção da escola pública popular. In: Rosanna Barros; Deise Choti. (Org.). Abrindo caminhos para uma educação transformado-

ra: ensaios de educação social, filosofia aplicada e novas tecnologias. 1ed.Lisboa: Chiado Editora, 2014, v. 1, p. 95-122.

8. SCOCUGLIA, A. C. . Modernity/Pos-Modernity in Paulo Freire. In: Danilo Streck; Euclides Redin; Jaime Zitkosky. (Org.). Paulo Freire Encyclopedia. 1a.ed.: Rowman & Littlefield Publishers, 2012, v. 1, p. 141-158.

9. SCOCUGLIA, A. C. . As fontes e os aportes teórico-metodológicos das investigações em história da educação do tempo presente. In: Carlos Nogueira Fino; Jesus Maria Sousa. (Org.). Pesquisar para mudar (a educação). 1a.ed.Funchal / Madeira, Portugal: Editora da Universidade da Madeira, 2011, v. , p. 9-27.

10. SCOCUGLIA, A. C. . O discurso e a educação profissional de nível técnico e tecnológico. In: Afonso C.C.Scocuglia e outros. (Org.). O controle do trabalho no contexto da reestruturação produtiva do capital. Curitiba: Editora CRV, 2011, v. , p. 15-34.

11. SCOCUGLIA, A. C. . A educação de jovens e adultos na história do tempo presente. In: Antonio Teodoro e Edineide Jezine. (Org.). Movimentos sociais e educação de adultos na ibero-américa. Brasília: Liber Livro, 2011, v. , p. 199-215.

12. SCOCUGLIA, A. C. . Os temas centrais da educação de adultos na história do tempo presente. In: Elena Baldi; Gláucia Pires; Maria Salomilde Ferreira. (Org.). Políticas educacionais e práticas educativas. Natal, RN: Editora da UFRN, 2011, v. , p. 37-48.

13. SCOCUGLIA, A. C. . A educação de jovens e adultos na história do tempo presente. In: Afonso C.C.Scocuglia; Emília Trindade Prestes. (Org.). A aprendizagem ao lon-

go da vida e a educação de jovens e adultos: possibilidades e contribuições ao debate. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2010, v. , p. 17-33.

14. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e Boaventura de Sousa Santos: pedagogia crítica e globalização contra-hegemônica. In: Afonso Celso Scocuglia; Moacir Gadotti; Jason Mafra e José Eustáquio Romão. (Org.). Globalização, educação e movimentos sociais: 40 anos da Pedagogia do Oprimido. 1ed.São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire e Editora Esfera, 2009, v. 1, p. 114-123.

15. SCOCUGLIA, A. C. . Globalizações, política educacional e pedagogia contra-hegemônica. In: Antônio Teodoro. (Org.). Tempos e Andamentos nas Políticas de Educação - Estudos Iberoamericanos. Brasília: LiberLivro, 2008, v. , p. 39-62.

16. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire na África / Pós-modernidade. In: Danilo Streck e outros. (Org.). Dicionário Paulo Freire. Belo Horizonte: Editora Autêntica, 2008, v. , p. 29-274.

17. SCOCUGLIA, A. C. . Continuar e reinventar Paulo Freire. In: Moacir Gadotti. (Org.). 40 olhares sobre os 40 anos da Pedagogia do Oprimido. São Paulo: Editora e Livraria Instituto Paulo Freire, 2008, v. , p. 39-39.

18. SCOCUGLIA, A. C. . A pedagogia social de Paulo Freire como contraponto da pedagogia globalizada. In: Roberto da Silva; João Clemente de Souza Neto; Rogério Adolfo de Moura. (Org.). Pedagogia Social. São Paulo: Expressão e Arte/UNESCO, 2008, v. , p. 225-240.

19. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire i la conscientització en la transició postmoderna. In: Afonso Celso Scocuglia. (Org.). Paulo Freire en el temps presents. 1ed.València/ Espanha: Denes editorail/CREC/Institut Paulo Freire, 2008, v. 1, p. 153-172.
20. SCOCUGLIA, A. C. . Educação como direito das camadas populares: cidadania e globalização contra-hegemônica. Educação e direitos humanos: diálogos internacionais. Gravataí (Rio Grande do Sul): SMED-Gravataí/MEC/UNESCO, 2007, v. , p. 14-25.
21. SCOCUGLIA, A. C. . História, trabalho e escolarização empreendedora. In: Afonso Celso Scocuglia. (Org.). Educação no tempo presente - práticas e reflexões. 1a.ed.São Leopoldo - Rio G. do Sul: OIKOS, 2007, v. , p. 7-18.
22. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire y la conscientización en la transición postmoderna. In: Afonso Celso Scocuglia. (Org.). Paulo Freire en el tiempo presente. 1ed.València/Espanha: Denes Editorial/CREC/Institut Paulo Freire, 2007, v. 1, p. 153-174.
23. SCOCUGLIA, A. C. . Rádio e educação popular no Brasil (1959-1967). In: Afonso Celso Scocuglia. (Org.). Pesquisa e historiografia da educação brasileira. Campinas-SP: Autores Associados, 2006, v. , p. 161-187.
24. SCOCUGLIA, A. C. . Justiça fardada e educação subversiva (1964-1969): IPM e representações dos vencedores e dos vencidos. In: José Claudinei Lombardi; Dermeval Saviani. (Org.). Navegando pela história da educação brasileira. Campinas, SP: HISTEDBR/UNICAMP, 2006, v. , p. 1-18.

25. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e a conscientização na transição pós-moderna. In: Afonso Celso Caldeira Scocuglia. (Org.). Paulo Freire na história da educação do tempo presente. Porto:Portugal: Edições Afrontamento, 2006, v. , p. 171-188.
26. SCOCUGLIA, A. C. . Globalizaciones, trabajo y identidad docente: tensiones y contrapuntos. In: Dolors Monferrer; Isabel Aparicio Guadas; Pascual Ortiz; Pep Aparicio Guadas. (Org.). Sendas de Freire: opresiones, resistencias y emancipaciones en un nuevo paradigma de vida. Valência (Espanha): Denes Editorial; Ediciones del CREC, 2006, v. , p. 351-388.
27. SCOCUGLIA, A. C. . Globalitzacions, treball i identitat docent: tensions i contrapunts. In: Dolors Monferrer; Isabel Guadas; Pascual Ortiz; Aparicio Guadas. (Org.). Sendes de Freire: opressions, resistències i emancipacions en un nou paradigma de vida. Valência (Espanha): Denes Editorial; Ediciones del CREC, 2006, v. , p. 345-380.
28. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire e a formação do educador político-crítico-reflexivo. In: Janine Marta Coelho Rodrigues. (Org.). Formação docente: contribuições do ideário de Paulo Freire. João Pessoa: Sal da Terra, 2006, v. , p. 13-23.
29. SCOCUGLIA, A. C. . Sociedade, cultura e educação popular na Paraíba (1930-1964): histórias e memórias seletivas. In: Afonso Celso Scocuglia; Edineide Jezine. (Org.). Educação popular e movimentos sociais. João Pessoa: Editora Universitária / UFPB, 2006, v. , p. 39-60.
30. SCOCUGLIA, A. C. . Histórias da alfabetização política no Brasil (1961-70). In: Antonio Gomes Ferreira. (Org.).

Escolas, culturas e identidades. Coimbra, Portugal: Ediliber, 2004, v. , p. 226-251.

31. SCOCUGLIA, A. C. . Paulo Freire: conhecimento, aprendizagem e currículo. Currículo e contemporaneidade: questões emergentes. Campinas: Alínea Editora, 2004, v. , p. 103-118.

32. SCOCUGLIA, A. C. ; IRELAND, T. D. ; Kulesza, W. ; MELLO NETO, J. F. ; BRENNAND, E. . Alfabetização, política e religião: o caso da Cruzada ABC (1964-69). In: Edna Brennand. (Org.). O labirinto da educação popular. 1ªed.João Pessoa: Editora Universitária -UFPB, 2003, v. , p. 53-85.

33. SCOCUGLIA, A. C. . História, história da educação e crise de paradigmas. In: Afonso Celso Scocuglia; Antonio Carlos Ferreira Pinheiro. (Org.). Educação e história no Brasil contemporâneo. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2003, v. , p. 22-47.

34. SCOCUGLIA, A. C. . Método Paulo Freire, 40 anos: histórias e memórias. In: Paulo Rosas. (Org.). Paulo Fereire - educação e transformação. Recife: Editora Universitária da UFPE, 2002, v. , p. 275-331.

35. SCOCUGLIA, A. C. . Educação popular no Brasil: entre a exclusão e a inclusão. In: Maria Nazaré Zenaide; Lúcia Lemos Dias. (Org.). Formação em direitos humano na Universidade. 1ed.João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 2001, v. , p. 195-201.

36. SCOCUGLIA, A. C. . A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire. In: Carlos Alberto Torres. (Org.). Paulo Freire e a agenda da educação latino-amer-

icana no século XXI. Buenos Aires: CLACSO - Conselho Latino-americano de Ciências Sociais, 2001, v. 1, p. 323-348.

37. SCOCUGLIA, A. C. . Política e educação em Paulo Freire. In: Maria Nayde dos Santos Lima; Argentina Rosas. (Org.). Paulo Freire: quando as idéias e os afetos se cruzam. Recife: Editora Universitária - Universidade Federal de pernambuco, 2001, v. , p. 95-113.

38. SCOCUGLIA, A. C. . A construção da história das idéias de Paulo Freire. In: Danilo R. Streck. (Org.). Paulo Freire: ética, utopia e educação. 1ªed.Petrópolis: Vozes, 1999, v. , p. 29-51.

39. SCOCUGLIA, A. C. . Exclusão social e educação popular no Brasil-500. In: Afonso Celso Scocuglia; José Mello Neto. (Org.). Educação popular - outros caminhos. João Pessoa: Editora Universitária - UFPB, 1999, v. , p. 101-111.

40. SCOCUGLIA, A. C. . Ceplar: história e movimento social. In: José Otávio de Arruda Mello. (Org.). O jogo da verdade - 1964, trinta anos depois. João Pessoa: Editora A UNIÃO, 1994, v. 1, p. 291-300.

SOBRE O AUTOR

Professor Titular da Universidade Federal da Paraíba (UFPB). Mestrado em Educação (UFPB), Doutorado em História (da Educação, UFPE), Pós-Doutorado em Ciências da Educação (Université de Lyon, França, 2009) e Pós-Doutorado em História e Filosofia da Educação (Unicamp, 2010). Assessor de Pesquisa e Pós-Graduação do Centro de Educação da UFPB, Assessor Internacional do Instituto Paulo Freire (São Paulo/Brasil). Foi Consultor de diversas instituições cujo rol vai desde o SEBRAE até a Prefeitura Municipal de Gravataí Rio Grande do Sul). Foi Secretário de Estado da Educação da Paraíba, Brasil (2011-2012). Tem experiência em pesquisa na área de Educação, com ênfase nos Fundamentos da Educação (História, Sociologia e Filosofia da Educação), atuando principalmente nos campos da Educação de Jovens e Adultos, História e Memória, Fundamentação e Práticas Educacionais, História da Educação Popular e História das Idéias de Paulo Freire. Orientou diversas dissertações de mestrado e teses de doutorado no Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPB, do qual já foi Coordenador. Supervisionou pós-doutorados de professores de diversas Universidades brasileiras (entre as quais UFMG, UFAL, UFU etc.). Participou como arguidor de dezenas de bancas de defesa e juris de dissertações de mestrado e teses de doutorado em Universidades brasileiras e estrangeiras. Possui várias publicações no Brasil e no exterior (França, Portugal, Espanha, Uruguai, Argentina e países da Organização dos Estados Ibero-americanos - OEI) entre as quais destacam-se dezenas de artigos científicos, livros e capítulos de livros. Integra, entre outros, os Conselhos Editoriais das Revista Lusófona de Educação (Lisboa/Portugal), Temas em Educação da

UFPB, ECCOS (Uninove) e atua como parecerista em diversas outras revistas científicas - a exemplo da Revista Educação e Sociedade (Unicamp). Integra o Grupo de Estudos e Pesquisa História, Sociedade e Educação (HISTEDBR) sediado na Unicamp/Brasil. Lidera os grupos de pesquisa: “Ditadura militar e educação na Paraíba/Brasil” e “Globalização e educação do tempo presente” (ambos registrados no Diretório dos Grupos de Pesquisa do CNPq). Consultor/parecerista “ad hoc” do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq, Ministério da Ciência e Tecnologia) e da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, Ministério da Educação) no Brasil, desde 2001. É pesquisador do Ceief - Centro de Estudos e Intervenção em Educação e Formação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias (Lisboa) e, também, do Centro de Investigação em Educação da Universidade da Madeira (Funchal), Portugal. Professor visitante da Universidade de Buenos Aires (Argentina) desde 2010. Coordenou um dos grupos da Rede Ibero-americana de Políticas Educativas (RIAIPE) do programa CYTED. No Pós-Doutorado em Ciências da Educação pela Université de Lyon foi pesquisador no Institut National de Recherche Pédagogique (INRP), França (2008-2009). Ministrou vários seminários e cursos no Institut des Sciences et Pratiques d'Éducation et de Formation (ISPEF) e no Institut d'Études Bresiliennes (IEB) da Université de Lyon, fez diversos cursos e seminários na École Normal Supérieure (ENS, Lyon) com Alain Touraine, Michel Vovelle, Jacques Rancière, Paul Veyne, entre outros. Realizou duas co-direções de teses de doutorado na Université de Lyon (França) e na Université Paris III. Em agosto de 2010 completou o segundo estágio de Pós-Doutorado, desta vez em História e Filosofia da Educação, na Universidade Estadual de Campinas (Unicamp) onde realizou pesquisas no

Arquivo Edgard Leuenroth. Implantou e coordenou a Cátedra UNESCO de Educação de Jovens e Adultos e o Centro de Referência de Educação de Jovens e Adultos: História e Memória - Nordeste/Brasil. Foi membro da Comissão Nacional de Alfabetização e Educação de Jovens e Adultos (CNAEJA-MEC). Bolsista de Produtividade em Pesquisa do CNPq/Brasil desde 2001.