

A PEDAGOGIA DA POSSIBILIDADE DE PAULO FREIRE

Peter McLaren**

Depois de um esboço biográfico de Freire em que é salientada a extrema coerência entre as suas posições políticas e ideológicas, as ações e as concepções educativas, refere-se a influência deste pensador na Pedagogia Crítica Norte-Americana e analisam-se apropriações que diferentes correntes fazem do seu trabalho. Faz-se em seguida uma breve referência a aspectos mais criticados da sua teoria e salienta-se a importância universal que pode assumir o seu trabalho para a educação e para os professores

«Brinquei tanto “aos professores” quando era adolescente que, quando dei as minhas primeiras aulas num curso de orientação na Escola Osvaldo Cruz, no Recife, tive dificuldade em distinguir o professor imaginário do professor real e sentia-me feliz em ambos os mundos»

Paulo Freire (no prelo)

«Aquilo que tenho vindo a propor, de acordo com as minhas convicções políticas, as minhas convicções filosóficas, é um respeito profundo pela autonomia total do educador. Aquilo que tenho vindo a propor é um respeito profundo pela identidade cultural dos estudantes – uma identidade cultural que implica respeito pela linguagem do outro, pela cor do outro, pelo género do outro, pela classe do outro, pela orientação sexual do outro,

* Tradução de Tiago Neves

** Professor de Educação na Graduate School of Education and Information Studies da Universidade da Califórnia - Los Angeles; membro do Instituto Paulo Freire, de São Paulo

pela capacidade intelectual do outro, que implica a capacidade de estimular a criatividade do outro. Porém, estas coisas passam-se num contexto histórico e social e não no vazio. Estas coisas acontecem na história e eu, Paulo Freire, não sou o dono da história»

Paulo Freire (1997, 307-308)

Paulo Freire foi um dos primeiros pensadores internacionalmente reconhecidos no domínio da educação a desenvolver uma análise compreensiva das relações entre educação, política, imperialismo e libertação. Habitualmente considerado o fundador da pedagogia crítica, Freire conseguiu proceder a uma reorientação global da pedagogia, direccionando-a no sentido de uma política radical de luta histórica, perspectiva essa que desenvolveu como projecto de vida. Muito antes do seu falecimento, em 2 de Maio de 1997, Freire havia já adquirido uma dimensão mítica entre educadores, trabalhadores comunitários e teólogos progressistas, entre académicos e investigadores de diversas tradições disciplinares em virtude de ter fomentado o interesse nos modos pelos quais a educação pode servir de veículo à transformação social e económica. Aquilo que actualmente se denomina de «política de libertação» é um tópico de importância central para os activistas educacionais de todo o mundo, tópico esse para o qual Freire contribuiu de forma pioneira e fundamental.

Esboço biográfico

Nascido no Recife, no nordeste brasileiro, a 19 de Setembro de 1921, Paulo Reglus Neves Freire veio a tornar-se uma figura lendária no domínio da educação. Académico corajoso, activista social e trabalhador cultural, admirado pela sua integridade e humildade, Freire adquiriu fama internacional ao desenvolver uma praxis de alfabetização anti-imperialista e anticapitalista que foi seguida pelos educadores progressistas no Brasil.

Com vinte e poucos anos, Freire entrou para a Faculdade de Direito da Universidade do Recife. O seu envolvimento – de dez anos de duração – com o Conselho Industrial da Organização do Serviço Social no Departamento Regional de Pernambuco, e posteriormente a sua Superintendência Geral dessa

divisão, bem como a participação no Movimento pela Cultura Popular do Recife foram factores que o motivaram a dedicar as suas energias à questão da alfabetização de adultos. Abandonou a profissão de advogado pouco depois do primeiro caso, optando por estudar as relações entre alunos, pais e professores em comunidades de classe operária do nordeste brasileiro. Em 1959, Freire concluiu o doutoramento (intitulado *A educação e a realidade brasileira*) e em 1961 foi convidado pelo Presidente da Câmara do Recife para desenvolver um programa de alfabetização para a cidade. Logo que foi nomeado Director do Serviço de Extensão da Universidade do Recife, Freire começou a trabalhar com novos métodos no domínio do ensino da alfabetização de adultos. A sua abordagem à alfabetização foi grandemente influenciada pela actividade que manteve no Movimento de Acção Católica e pelo colectivismo católico, pelas Comunidades Eclesiásticas de Base e ainda pela estreita associação ao bispo do Recife, Dom Hélder Câmara. No ano de 1962, na cidade de Angicos, no Rio Grande do Norte, o programa de alfabetização de Freire ajudou trezentos trabalhadores agrícolas a ler e escrever em quarenta e cinco dias. O alfabetizador, vivendo comunalmente com grupos de camponeses e operários, tornava-se capaz de identificar palavras geradoras de acordo com o seu valor fonético, comprimento silábico e significado e relevância sociais para os trabalhadores. Essas palavras representavam a realidade quotidiana dos trabalhadores. Cada palavra era associada a aspectos relacionados com questões existenciais sobre a vida e os factores sociais determinantes das condições económicas da existência quotidiana. A partir dessas palavras (isto é, palavras tais como «salário» ou «governo») geravam-se então temas que eram posteriormente codificados e decodificados por grupos de trabalhadores e professores que tomavam parte em grupos conhecidos como «círculos culturais». A leitura e a escrita assentavam assim nas experiências vividas pelos camponeses e pelos agricultores, resultando isto num processo de luta ideológica e praxis revolucionária – ou «conscientização». Em consequência deste processo de alfabetização, trabalhadores e camponeses tornavam-se capazes de transformar a sua «cultura de silêncio», constituindo-se em agentes colectivos da transformação social e política. O sucesso deste programa – apoiado pela Agência para o Desenvolvimento Internacional norte-americana – marcou o início daquilo que haveria de constituir uma abordagem lendária no domínio da educação.

Em 1963, Freire foi convidado pelo Presidente João Goulart e por Paulo de Tarso Santos, Ministro da Educação, para reformular os programas de alfabetização de adultos a nível nacional e para trabalhar com o programa nacional de alfabetização, denominado Movimento para a Educação Básica. No ano de 1964 foram concebidos vinte mil círculos culturais para dar assistência a dois milhões de trabalhadores analfabetos. Nesse mesmo ano, porém, o golpe de Estado militar pôs desavergonhadamente um fim a todo esse trabalho.

Internacionalmente celebrado, o trabalho de Freire com os pobres começou em finais dos anos quarenta e prosseguiu até 1964, altura em que um golpe militar de direita derrubou o governo, democraticamente eleito, de Goulart. Freire, acusado de pregar o comunismo, foi preso. Detido durante setenta dias pelo governo militar, foi posteriormente exilado por causa do seu trabalho como director da campanha nacional de alfabetização. De acordo com Moacir Gadotti, o principal biógrafo de Freire (também um dos membros fundadores do Partido dos Trabalhadores e chefe do gabinete de Freire na administração do Secretariado Municipal de Educação de São Paulo), os militares brasileiros consideravam Freire um «sabotador internacional», «um traidor de Cristo e do povo brasileiro» e acusaram-no de desenvolver um método de ensino «similar ao de Estaline, Hitler, Peron e Mussolini». Freire foi ainda acusado de tentar transformar o Brasil num «país bolchevique» (Gadotti, 1994).

Os dezasseis anos que Freire passou no exílio revelaram-se tempos simultaneamente tumultuosos e produtivos: esteve cinco anos no Chile, como consultor da UNESCO, no Instituto de Investigação e Formação da Reforma Agrária; em 1969, foi nomeado para o Centro de Estudos Educacionais e do Desenvolvimento da Universidade de Harvard, associado ao Centro de Estudos do Desenvolvimento e Transformação Social; em 1970 mudou-se para Genebra, na Suíça, trabalhando como consultor do Gabinete de Educação do Conselho Mundial de Igrejas – nessa qualidade desenvolveu programas de alfabetização para a Tanzânia e para a Guiné-Bissau centrados na reafrikanização desses países; ajudou ao desenvolvimento de programas de alfabetização nalgumas ex-colónias portuguesas, como Angola e Moçambique, programas esses motivados pelo trabalho de Frantz Fanon, por uma releitura das obras de Marx e por uma simpatia pessoal pelo Movimento Popular de Libertação de Angola de Agostinho Neto, pela Frente de Libertação de Moçambique e pelo Partido

Africano para a Independência da Guiné-Bissau e de Cabo-Verde; cooperou com os governos peruano e nicaraguense nas suas campanhas de alfabetização; estabeleceu o Instituto de Acção Cultural (Genebra, 1971); depois de Salvador Allende ter sido assassinado em 1973 regressou por pouco tempo ao Chile, desenvolvendo trabalho na área da reforma agrária e levando Pinochet a acusá-lo de ser subversivo; participou em trabalhos de alfabetização em São Tomé e Príncipe de 1975 a 1979; regressou por pouco tempo ao Brasil em 1979, no âmbito de uma amnistia política; retornou definitivamente ao Brasil em 1980 para ensinar na Universidade Católica de São Paulo e na Universidade de Campinas – São Paulo. Depois disso, desenvolveu ainda trabalhos de alfabetização na Austrália, em Itália, Angola, nas ilhas Fidji e em numerosos países por todo o globo.

Em São Paulo, Freire foi testemunha de uma resistência crescente ao governo militar – exemplificada, em 1978 e 1979, pelas greves dos metalúrgicos de São Bernardo (um subúrbio industrial de São Paulo) – e juntou-se ao partido social-democrata, o Partido dos Trabalhadores (PT), formado em 1980. Quando o PT venceu as eleições municipais de 1989 em São Paulo, Luiza Erundina, a Presidente da Câmara, nomeou Freire Secretário Municipal da Educação, cargo que ocupou até 1991. Neste contexto, manteve a sua agenda radical de alfabetização reformadora para a população da cidade. Sob a orientação de Freire, o Secretariado da Educação elaborou um programa de alfabetização para jovens, chamado MOVA-SP (Movimento de Alfabetização de São Paulo), que contribuiu para o fortalecimento dos movimentos populares e para a criação de alianças entre a sociedade civil e o Estado. Freire criou ainda o Movimento de Reorientação Curricular, que visava a criação de trabalho colectivo através da descentralização do poder e do apoio à autonomia das escolas e a reconstrução do currículo em torno das questões fundamentais para as comunidades.

O aspecto mais notável da obra de Freire reside no facto de que, embora ela se dirija claramente a educadores e alfabetizadores, continua a ser vigorosamente seguida por académicos de numerosas disciplinas: teoria literária, composição, filosofia, etnografia, ciência política, sociologia, formação de professores, teologia, etc. Freire conferiu um novo e mais vasto significado à palavra «educador», que abarca agora múltiplas perspectivas: intelectual das margens, activista social, investigador crítico, agente moral, filósofo radical, revolucioná-

rio político. Mais do que qualquer outro educador deste século, Freire desenvolveu uma pedagogia de resistência à opressão. Para além disso, viveu de acordo com aquilo que ensinava. A sua vida é uma história de coragem, trabalho e privações, perseverança e crença inabalável no poder do amor.

Reflectindo sobre o trabalho da sua vida e as circunstâncias e experiências associadas ao seu exílio, que o levou a tantos países no mundo inteiro, Freire descreve a sua missão profissional como uma busca da unidade entre teoria e prática. Nas suas palavras:

«As experiências que tive em África, na Ásia, na Europa, na América Latina, nas Caraíbas, nos Estados Unidos, no México e no Canadá, discutindo com educadores dos vários países os problemas fundamentais dos seus sistemas educativos, a minha participação em cursos e seminários de universidades norte-americanas, latino-americanas, africanas, europeias e asiáticas; os meus encontros com líderes de diversos movimentos de libertação em África e na América Latina, tudo isto está guardado na minha memória, não como algo do passado ou algo que passou, um objecto de recordações nostálgicas. Pelo contrário, tudo isto está bem vivo. E, quando penso em tudo isto, algo me faz acreditar que uma das marcas mais nítidas da minha trajectória profissional é a busca contínua da unidade entre teoria e prática. É neste sentido que os meus livros, bons ou maus, são crónicas teóricas “daquilo que foi feito” em ligação aos acontecimentos em que estive envolvido.»

A Filosofia da Pedagogia de Freire: uma opção preferencial pelos pobres

A vida de Freire revela as fortes marcas de uma vida vivida nas margens do poder e do prestígio. Devido ao facto do seu trabalho se centrar em torno das questões da transformação política e social, Freire foi sempre considerado uma figura controversa, particularmente nos estabelecimentos educativos europeus e norte-americanos. Embora seja reconhecido como um dos mais importantes filósofos da libertação e como o pioneiro da alfabetização e da pedagogia crítica, o seu trabalho é seguido, fundamentalmente, por grupos marginais

de educadores, que trabalham fora das correntes educativas mais convencionais. O estatuto marginal dos seguidores de Freire deve-se, indubitavelmente, ao facto de ele acreditar firmemente que as mudanças na educação têm de ser acompanhadas por transformações significativas na estrutura social e política em que a educação se desenrola. Para a maioria dos educadores, esta posição é ou politicamente insustentável ou fatalmente utópica. Constitui, sem dúvida, uma posição que ameaça os interesses de todos aqueles de quem a cultura dominante se encontra ao serviço.

O contacto pessoal que Freire manteve, no início da sua vida, com camponeses brasileiros veio a moldar a sua concordância com revoltas populares contra a exploração económica na América Latina, em África e noutros locais do globo. Dadas as contradições fundamentais com que se defrontava uma ordem social assente na exploração da vasta maioria da população brasileira, a tarefa ou missão de Freire centrava-se na transformação das relações de produção de riqueza social (bem como das suas características político-ideológicas). No entanto, essa tentativa de estabelecer uma nova ordem social, apoiada num sistema justo de apropriação e distribuição da riqueza social, acabou por conduzir Freire à categoria dos educadores considerados subversivos para o Estado. Para Freire, os protocolos da alfabetização e o acto de «conhecer» têm eles próprios de ser transformados, de forma a concederem um lugar de destaque às questões da justiça social e da luta pela emancipação. Freire ensinava que para os oprimidos poderem materializar as suas actividades em força revolucionária teriam de desenvolver uma consciência colectiva da sua própria constituição ou formação enquanto classe subalterna, assim como um *ethos* de solidariedade e interdependência. Para Freire, a pedagogia da alfabetização crítica torna-se o veículo primordial do desenvolvimento de uma «consciência crítica» entre os pobres, conduzindo a um processo e esforço criativos que aglutinam significados pessoais profundos e objectivos comuns. Em Freire, a alfabetização torna-se um «processo» comum de participação, aberto a todos os indivíduos. O problema da «consciência crítica» não pode ser colocado de uma forma abstracta, desligado dos contextos históricos nos quais o conhecimento é produzido, assumido e apropriado.

Freire lamentava a dura realidade, em que os oprimidos eram considerados como tendo de viver na qualidade de entidades secundárias e dispensáveis

relativamente aos desejos e sonhos dos outros. A Freire, parecia-lhe que os sonhos dos pobres eram sempre sonhados para eles por outras pessoas, pessoas essas distantes e afastadas das suas lutas quotidianas, incapazes ou com pouca disposição de reconhecer os sonhos que ardiavam nos seus corações. Baseado num reconhecimento das bases culturais das tradições populares e da importância de uma construção colectiva do conhecimento, o projecto pedagógico de Freire criou vocabulário novo e vivo de interesse pelos oprimidos, desvelando simultaneamente uma terminologia política nova e poderosa que lhes permitia analisar a sua posição na hierarquia de privilégios da sociedade capitalista, bem como a concretização de tentativas de auto-afastamento em relação aos ciclos de reprodução social existentes. Os programas de alfabetização desenvolvidos por Freire e seus colegas para camponeses sem poder são actualmente utilizados em países de todo o mundo. Ligando a história, a política, a economia e a classe aos conceitos de cultura e poder, Freire conseguiu desenvolver tanto uma linguagem de crítica como uma linguagem de esperança que, em conjunto dialéctico, provaram ter sucesso no auxílio à libertação de gerações de despossuídos. Freire reconheceu que a representação da consciência dos oprimidos não pode escapar às assunções fundamentais da cultura e da sociedade na qual o professor ou trabalhador cultural está inserido (Freire, no prelo). Muito antes dos pós-modernistas terem apresentado a sua versão da «política de identidade», Freire havia já compreendido que as subjectividades dos oprimidos são heterogéneas e não podem ser representadas extratextualmente, isto é, fora do quadro discursivo dos valores e das assunções epistemológicas de base do educador (McLaren & Leonard, 1993).

Influenciada pela obra de Lucien Febvre, pela *nouvelle pédagogie* francesa de Célestin Freinet e Edouard Claparède, pelos escritos de Leszek Kolakowski, Karel Kosic, Erich Fromm, Antonio Gramsci, Karl Mannheim, Teilhard de Chardin, Frantz Fanon, Albert Memmi, Jean Piaget, Emília Ferreiro, Madalena F. Weffort, Lev Vygotsky, Amílcar Cabral e pela teoria do Personalismo Cristão de Iristão de Ataíde e Emanuel Mounier (já para não falar nas obras clássicas de Hegel, Marx, Rousseau e Dewey), a pedagogia de Freire é antiautoritária, dialógica e interactiva, colocando o poder nas mãos dos estudantes e dos trabalhadores. Mais importante ainda, a pedagogia de Freire coloca a análise social e política da vida quotidiana no centro do currículo. A *Pedagogia do Oprimido* (1973) sintetiza bem

o argumento crucial de Freire: o de que o conhecimento é um acto dialógico – um acto político de conhecimento. A centralidade de Freire na pedagogia crítica pode ser remontada ao seu modelo do conhecimento emancipatório como praxis. Freire expressa isto como uma passagem da «consciência ingénua» à «consciência crítica». Vale a pena citá-lo de forma extensa:

« não há diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo da acção. “Banha-se” permanentemente de temporalidade a cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingénuo, que vê o “tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado”¹, de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado. Para o pensar ingénuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens» (1972: 118-119)

Os escritos de Freire exibem uma consciência singular do facto de não bastar aos oprimidos que alguém simplesmente lhes aponte a exploração de que são alvo para que a reconheçam. O reconhecimento da sua opressão será alcançado através da experiência quotidiana de luta pela sobrevivência. A luta e a reflexão crítica encontram-se, então, relacionadas de forma dialéctica. A luta quotidiana fornece aos oprimidos uma razão para levarem a sério o tipo de auto-reflexão que confere poder aos seus esforços quotidianos de preenchimento de necessidades materiais e que os estimula a serem tratados com dignidade e respeito. Comprometidas com a praxis freiriana, as pessoas que sofrem abusos seguem a causa da libertação com coragem e dinamismo renovados.

Freire compreendeu que à medida que os oprimidos adquirem maior controlo da sua própria história, mais rapidamente entram na sociedade; mas fazem-no à sua maneira. Freire justifica a reputação de proeminente pensador

¹ Trecho de uma carta de um amigo do autor

crítico da educação pelo modo como foi capaz de conceber as formas pelas quais **o pedagógico** (o encontro pedagógico específico entre professor e estudante) se relaciona com **o político** (as relações sociais de produção no seio da economia capitalista global). Enquanto que os educadores das correntes dominantes tendem a isolar contexto social e *eu*, cauterizando posteriormente o movimento dialéctico entre eles, Freire realça o movimento dialéctico entre sujeito e objecto, entre o *eu* e o social, a estrutura social e a agência² humana.

Os educadores que desenvolvem o seu trabalho no contexto de uma pedagogia crítica inspirada por Freire devem mais às suas perspectivas filosóficas do que aos seus comentários sobre metodologias de ensino (Taylor, 1995). O vocabulário filosófico de Freire permite ao mundo dos oprimidos adquirir visibilidade, permite-lhe inscrever-se como texto a empreender e a compreender tanto pelos oprimidos como pelos não-oprimidos. O trabalho de Freire não reduz o mundo a um texto. Em vez disso, estipula as condições de possibilidade de discursos diversos, concorrentes e conflituais, ou seja, a possibilidade de existência de modos diversos de conferir sentido às experiências vividas. Freire questiona a catacrese dos valores ao incitar os educadores a identificar as aporias existentes nas suas próprias filosofias quotidianas e de ensino.

Em todos os ensinamentos de Freire, o conceito de verdade surge como algo de contaminado, uma vez que está inextricavelmente ligado à nossa posição no quadro das narrativas dominantes **sobre** a verdade. Evidentemente, o trabalho de Freire pode então ser utilizado contra si próprio, sendo interpretado como epifenómeno das narrativas que criam os efeitos textuais da sua obra. O próprio Freire teria certamente encorajado os seus leitores a examinar o seu trabalho da mesma forma que encorajava os leitores a interrogar outros textos.

Freire denunciou frequentemente a nostalgia autoritária que rodeia os esforços dos políticos educacionais *mainstream* e das suas «administrações autoritárias» no sentido de reduzirem um mundo altamente complexo através de respostas simplistas (Freire, no prelo). Freire opunha-se também à autodinâmica

² Agency, no original inglês (N. do I.)

destrutiva do sistema económico, à distribuição desigual das vantagens e desvantagens que ele implica e aos membros das classes proprietárias endinheiradas e compradoras de todo o globo (McLaren & Lankshear, 1994) Em consequência disto, recusou escrupulosa e continuamente que a sua pedagogia se comprometesse com uma reprodução da ordem do *status quo*. Receava as consequências da explosão da economia internacional e os efeitos destrutivos da desindustrialização. Criticava igualmente a colectivização despolitizada da agência cívica, frequentemente associada às formações estatais neoliberais (Freire, no prelo) As ideias de Freire têm sido cruciais para os teóricos críticos norte-americanos, ajudando-os a reconhecer que os esforços pedagógicos mais convencionais frequentemente observados nas suas escolas «democráticas» se encontram acorrentados a uma ordem social liberal-capitalista que reproduz a desigualdade ao nível ideológico através de um contrato social lockeano, no qual relações de poder assimétricas são legitimadas pelo estandarte da agência autónoma e da competição livre no mercado capitalista (Freire e Macedo, 1987) A economia não é uma esfera separada das vidas quotidianas de professores e alunos. As relações de mercado informam grande parte das suas vidas, cobrindo o capital e os pensamentos, sonhos e desejos quotidianos. Freire reconheceu que o capitalismo se encontra inscrito de forma complexa e heterogénea nas totalidades da vida quotidiana. O desafio pedagógico de Freire augurava não apenas a actual crise dos significados mas também a possibilidade de novos modos de mobilização da pedagogia em favor de uma transformação social alargada (McLaren, 1997)

Poderíamos justificadamente argumentar que o nome de Freire cumpre funções de estandarte, assinalando um ponto de viragem no modo como os educadores passaram a conceber o conhecimento como um «acto de conhecer» político. Tal como Whitehead disse que toda a filosofia era uma série de notas de rodapé sobre o trabalho de Platão, alguns educadores irão sem dúvida afirmar que todas as iniciativas críticas no domínio da educação são devedoras, acima de tudo, de Freire. Embora essa dívida seja indubitavelmente justificada, é também provável que Freire rejeitasse o carácter histórico do seu contributo para a educação, pois que assinalar o seu legado como «o século de Freire» seria afirmar uma história geral da educação, perspectiva essa que se opõe à tendência do próprio trabalho de Freire.

A influência de Freire sobre a Pedagogia Crítica Norte-Americana

Dando-se conta de que a pedagogia existia, em grande medida, em condições patologizadas, Freire procurou introduzir novas abordagens ao ensino e à aprendizagem, ao mesmo tempo evitando cuidadosamente as propostas destrutivas que separam o corpo da mente, o pensamento da acção e a crítica social da praxis transformadora. Para Freire, a pedagogia tem tanto a ver com o coração, que pode ser ensinado, como com a mente, que pode ser ensinada, e com esforços no sentido da transformação do mundo como com o repensar das categorias que utilizamos para analisar a nossa condição actual no contexto histórico. Freire fez assim avançar o debate sobre a pedagogia para lá de terrenos já repisados.

É inequívoco que o trabalho de Freire tem sido o motor dos esforços norte-americanos para o desenvolvimento de uma pedagogia crítica. A pedagogia crítica é um modo de pensar, negociar e transformar a relação entre o ensino na sala de aula, a produção de conhecimento, as estruturas institucionais da escola, as relações sociais e materiais da comunidade envolvente, a sociedade e o Estado-Nação (McLaren, 1993). Desenvolvida por professores progressistas, tentando eliminar desigualdades baseadas na classe social, despoletou uma diversidade de iniciativas políticas e curriculares anti-sexistas, anti-racistas e anti-homofóbicas. Na América do Norte, as pedagogias críticas inspiradas por Freire elaboraram-se a partir de uma série de desenvolvimentos teóricos tais como as filosofias de libertação latino-americanas (McLaren, 1993); a alfabetização crítica (Macedo, 1994, Iankshear & McLaren, 1993); a sociologia do conhecimento (Apple, 1985; Fine, 1990); a escola de teoria crítica de Frankfurt (Giroux, 1985; McLaren & Giarelli, 1995); a educação de adultos (Torres, 1988); a teoria feminista (Weiler, 1988; Gore, 1993; Lather, 1995; Ellsworth, 1990); a educação bilingue e bicultural (Moraes, 1996; Darder, 1991, Wink, 1997; Cummins, 1986); a educação de professores (McLaren, 1993) e a crítica cultural neomarxista (McLaren, 1997a; Apple, 1996). Mais recentemente, tem sido também adoptada por educadores interessados nos debates sobre o pós-modernismo e o pós-estruturalismo (Kincheloe, 1993; Kanpol, 1992; Aronowitz & Giroux, 1995; Giroux & McLaren, 1989; McLaren, 1995), sobre os estudos culturais (Giroux & McLaren, 1994; Giroux *et al*, 1997) e sobre o multiculturalismo

(Sleeter & McLaren, 1995; McLaren, 1997b) Contudo, mesmo com este leque diverso de influências, a pedagogia de Freire continua a ser frequente e erroneamente entendida, ao nível da sala de aula, como sinónimo de um ensino global da língua, programas de alfabetização de adultos e novas abordagens «construtivistas» ao ensino e à aprendizagem baseadas no trabalho de Vygotsky. Nem todos esses programas são necessariamente freirianos, antes devendo ser julgados em relação à especificidade contextual das suas filosofias e praxis. Lankshear e McLaren identificaram, em jeito de sumário, seis princípios de aprendizagem a partir do trabalho de Freire, princípios esses que forneceram aos professores pontos cruciais de referência relativamente ao desenvolvimento das suas práticas pedagógicas:

- 1 O mundo deve ser abordado como um objecto a compreender e conhecer através dos esforços dos próprios aprendizes. Para além disso, os seus hábitos de conhecimento devem ser estimulados e baseados no seu próprio ser, nas suas experiências, necessidades, circunstâncias e destinos.
- 2 O mundo histórico e social deve ser perspectivado como uma realidade criada e passível de transformação que, tal como os seres humanos, está num processo de constante moldagem pela actividade humana, em função das representações ideológicas da realidade.
- 3 Os educandos devem aprender a relacionar activamente as suas próprias condições de vida e existência com a construção da realidade ocorrida até ao presente.
- 4 Devem considerar a possibilidade de «novas construções» da realidade, as novas possibilidades de *existência* que emergem dessas novas construções, e devem ainda comprometer-se com a formação de uma história nova, possibilitadora e regenerativa. As novas construções são um empreendimento colectivo, partilhado, social, no qual se devem ouvir as vozes de todos os participantes.
- 5 Na fase de alfabetização, os que aprendem tomam consciência da importância da escrita para este projecto partilhado. Alcançando competências de escrita no contexto do processo – em construção e reconstrução activas (das relações vividas e da prática) – de aplicação da sua experiência e dos seus significados ao mundo, aqueles que aprendem **experienciarão**

efectivamente a sua própria potência no acto de entendimento do que significa ser um sujeito humano. Na fase pós-alfabetização, a base da acção é a exploração, auxiliada pela escrita, de **temas** geradores. A abordagem ao tema da «cultura ocidental», tal como é concebida por autores como Hirsch e reificada nos currículos e pedagogias dominantes, deverá ser ultrapassada através dos processos explicitados anteriormente, recorrendo-se exactamente ao tipo de praxis pretendido por Freire.

- 6 Aqueles que estão a aprender devem ser capazes de entender o modo como os mitos do discurso dominante consistem, precisamente, em mitos que os oprimem e marginalizam mas que podem ser ultrapassados pela acção transformadora (1993, 43-44).

Muito embora os críticos de Freire desacreditem frequentemente a sua abordagem educacional pela visão idealista que ele apresenta da transformação social, os seus apoiantes – bem como o próprio Freire – têm-se queixado de que a pedagogia crítica tem sido muitas vezes alvo de domesticação e redução a abordagens de ensino dirigidas a estudantes e vazias de crítica social.

Em tempos considerada pelos tímidos guardiões do Sonho Americano um termo abjecto, a pedagogia crítica foi tão completamente psicologizada, tecnologicizada, liberalmente humanizada e conceptualmente pós-modernizada que a sua relação actual com as lutas pela libertação mais abrangentes e com o relevo conferido por Freire à luta revolucionária de classes parece encontrar-se severamente comprometida, se é que não mesmo ferida de morte. Freire acreditava que o desafio da transformação das escolas se devia dirigir ao triunfo sobre a injustiça socioeconómica ligada às estruturas políticas e económicas da sociedade, daí decorrendo que qualquer tentativa de reforma da escola que reivindicasse inspiração freiriana mas se preocupasse apenas com os padrões sociais de representação, interpretação ou comunicação, e que não relacionasse esses padrões com medidas e estruturas redistributivas que os reforçassem, abster-se de tomar em consideração os aspectos mais fundamentais da obra de Freire. A abordagem de Freire estipula uma compreensão incisiva dos padrões de distribuição e redistribuição para transformar – e não apenas interpretar – as estruturas económicas de base que produzem relações de exploração. Freire preocupava-se também com a prática de uma política de diversidade e auto-

-afirmação – em resumo, de uma política cultural – que não fosse apenas um fim em si mesmo mas se relacionasse com uma política de libertação e justiça social mais vasta. Assim, uma pedagogia freiriana da libertação é compreensiva sem ser dominadora, pois presta sempre atenção dialéctica ao «acto do conhecimento» específico ou local enquanto processo político que tem lugar no espaço conflitual mais abrangente das relações capitalistas de produção, espaço esse no qual vastos grupos de pessoas sofrem, clara e inequivocamente, privações e sofrimentos injustificados devido à alienação e à pobreza. Assim, uma pedagogia dos oprimidos envolve não apenas uma redistribuição dos recursos materiais, mas também uma luta sobre os significados culturais relativos às múltiplas posições sociais de alunos e professores e seu lugar na divisão global do trabalho

Ter-se-á o nome de Freire tornado um significante flutuante, passível de justaposição accidental a um qualquer referente do muito diversificado campo da educação progressista? Em certa medida, isto já se verifica. Os progressistas liberais sentem-se atraídos pelo humanismo de Freire; os marxistas e os neo-marxistas são seduzidos pela sua prática revolucionária e pela sua história de trabalho com regimes políticos revolucionários; os liberais de esquerda são atraídos pelo seu utopismo crítico; até mesmo os conservadores respeitam invejosamente o relevo que Freire dava à ética. Não há dúvida de que a sua obra será domesticada pelos seus seguidores – à medida que aspectos específicos do seu corpus forem apropriados de forma acrítica e descontextualizada do projecto político mais vasto da luta pela realização de uma democracia verdadeiramente socialista – tendo em vista um encaixe mais confortável com agendas políticas conflituais. Torna-se assim importante ler Freire no contexto do conjunto de toda a sua obra, da *Pedagogia do Oprimido* até ao recente conjunto de reflexões sobre os trabalhos iniciais, de nome *Pedagogia da Esperança*

A Pedagogia de Freire: as suas insuficiências

Todos aqueles que detêm uma posição importante no significado da vida e do trabalho de Freire continuarão a discordar quanto ao modo como a sua

política e a sua pedagogia devem ser interpretadas. O tom afirmativo geral da maioria das formulações e declarações de Freire sobre pedagogia pode ser altamente frustrante na medida em que elas abordam temas importantes sem contudo oferecerem uma base teórica compreensiva para o estabelecimento de alternativas mais progressistas e programáticas às teorias e perspectivas criticadas. Por exemplo, poucos esclarecimentos são fornecidos relativamente ao modo como os professores poderão passar do pensamento crítico à prática crítica. A fraqueza de Freire constitui também, no entanto, uma fonte da sua força e uma marca da perenidade do seu pensamento. É precisamente a sua recusa em explicitar soluções alternativas que permite que o seu trabalho seja «re-inventado» nos contextos nos quais os seus leitores se encontram, gozando assim de uma «tradução» contextualmente específica através de fronteiras geográficas, geopolíticas e culturais. Oferece ainda ao conjunto de trabalhos de Freire um carácter universal, pois este retém a sua potência heurística (de modo semelhante às obras de Marx) podendo assim ser recrutado pelos educadores para a crítica e para a sugestão de alternativas às práticas pedagógicas em todo o mundo. Na realidade, Freire exortou os seus leitores a reinventarem-no no contexto das suas lutas locais. Aquilo que podemos reter de todas as fases deste processo de reinvenção é a constante e imparável ética de solidariedade de Freire, bem como o seu utopismo impenitente. Freire diz que «o educador progressista deve estar sempre em movimento, reinventando-me continuamente e reinventando aquilo que significa ser democrático no seu contexto histórico e cultural específico» (1997: 308). Houve quem atribuisse ao trabalho de Freire a pretensão arquimediana de uma visão idealista utópica da sociedade. Porém, essa crítica arrisca-se a negligenciar a utilidade prática da pedagogia freiriana, especialmente se tivermos em conta o sucesso das campanhas de alfabetização conduzidas em grande medida com base no seu trabalho. Freire apreende a presença oculta de sementes de redenção no coração de um mundo enlouquecido. A sua política de libertação resiste contudo a submeter-se a um conjunto codificado de princípios universais; pelo contrário, ela anima um conjunto de imperativos éticos que, em conjunto, constituem o resultado da nossa resposta ao apelo de quem sofre e está triste. Estes imperativos não assinalam uma fé utópica e ingénuo no futuro; pelo contrário, pressagiam uma esperança activa, irreverente e firme nas possibilidades do presente.

O legado de racismo deixado pelo opressor europeu do Novo Mundo – a ideia de que os pretos e os latinos são simplesmente uma espécie de invertebrados inferiores – foi duramente condenado por Freire, mas nunca analisado de forma sistemática. E, como nos diz Kathleen Weiler (1996), muito embora Freire tenha sido um crítico feroz do racismo e do sexismo, não problematizou suficientemente a sua conceptualização da libertação e dos oprimidos em termos da sua própria experiência masculina.

Na perspectiva da pedagogia crítica norte-americana, a política de libertação de Freire partilha da sua própria inércia política, consequência do leque limitado de narrativas a partir das quais constrói a sua praxis de esperança e transformação. Por exemplo, Freire não conseguiu articular completamente a sua posição relativamente ao cristianismo (Elias, 1994), nem o viés masculino do seu método de alfabetização (Taylor, 1993). Freire raramente tinha em consideração os modos através dos quais se entrelaçam as opressões baseadas na etnia, na classe e na orientação sexual. Tal como foi já apontado por uma série de críticos norte-americanos, Freire não foi capaz de tomar verdadeiramente em conta a questão dos privilégios dos homens brancos (Ladson-Billings, 1997) nem o interesse ou agência dos afro-americanos para lá do movimento mais vasto de práticas emancipatórias (Murrell, Jr., 1997). Nas ocasiões em que Freire abordou este assunto, refugiou-se frequentemente em abstracções místicas, retirando assim grande significado ao patriarcado enquanto forma de opressão (Weiler, 1996).

Freire apresenta uma perspectiva teórica decididamente modernista mas, conforme argumentei noutra local (McLaren, 1997b), as armadilhas dos discursos pós-modernos são imanentes – e contudo mal assinaladas – na articulação da agência humana proposta por Freire. A teoria social identificada como «pós-moderna» corre seriamente o risco de ignorar a dura realidade, presente em todo o mundo, da partilha de uma sujeição comum dos trabalhadores à exploração capitalista. As violentas realidades da economia global dissipam-se frequentemente nas teorias sociais pós-modernas. Por outro lado, pedagogias da libertação tais como a de Freire, sustentadas por discursos marxistas modernistas, negligenciam frequentemente e de forma grave as questões da raça, do género e da orientação sexual. Freire tinha consciência destas omissões (Freire, 1997; Freire, no prelo) e havia começado a dedicar-lhes atenção nos trabalhos

mais recentes Apesar de desconstrucionistas como Stuart Parker (1997) terem revelado que muito do trabalho da tradição educacional crítica – exemplificada pela obra de Freire – se situa no quadro das assunções modernistas sobre a autonomia dos professores, assunções essas que funcionam essencialmente como «mecanismos de encantamento» que podem ser desconstruídos como ficções discursivas, o trabalho de Freire tem uma importância vital O seu contributo permanece notável não apenas pela metodologia de alfabetização mas, em última instância, pela capacidade de criar uma pedagogia de consciência prática que prenuncia a acção crítica (Taylor, 1993) A realização fundamental de Freire continua a ser o seu papel de «Vagabundo do Óbvio», expressão que muitas vezes utilizava para descrever o seu papel pedagógico As insuficiências da obra de Freire constituem certamente mais do que uma pequena dispersão retórica, mas, tal como os críticos de Freire acima citados também reconhecem, elas não devem retirar a Freire a sua importância central enquanto pensador educacional pioneiro, enquanto filósofo com lugar entre os mais importantes educadores da nossa era

A globalização do capital, o movimento para organizações económicas pós-fordistas de especialização flexível e a consolidação de políticas educativas neoliberais exigem não apenas um compromisso vigoroso e actualizado com a obra de Freire, mas também a sua reinvenção no contexto dos debates actuais sobre as tecnologias da informação e a aprendizagem, a reestruturação económica global e o combate pelo desenvolvimento de novas formas de luta revolucionária

Nos Estados Unidos, a corrente educacional de esquerda encontra-se actualmente num estado de confusão e desordem, tendo ela própria sido arrastada para a órbita feroz do capital A globalização do trabalho e do capital provocou transformações materiais nas práticas culturais e a proliferação de novas contradições entre o capitalismo e o trabalho A «revolução do mercado livre» e a contínua acumulação capitalista deixaram a infra-estrutura social dos Estados Unidos em farrapos e, através das políticas de incremento dos interesses militares-industriais-financeiros, continuam a sugar o sangue das veias abertas da América do Sul e de outras regiões do globo A lógica da privatização e do comércio livre – na qual o trabalho social é o instrumento e a medida do valor, e na qual o trabalho social excedente se encontra no centro do lucro – molda

agora os arquétipos de cidadania, gere as nossas percepções daquilo que deve constituir a «boa sociedade» e cria formações ideológicas que produzem as funções necessárias para o capital em relação ao trabalho, tudo isto de forma odiosa. À medida que as escolas são crescentemente financiadas por empresas que funcionam como indústrias de serviços para o capitalismo transnacional, e à medida que os núcleos pensantes burgueses, orientados para o lucro, continuam a conduzir a política e a prática educativas, a população dos Estados Unidos enfrenta uma realidade educacional que lhe coloca grandes desafios. A educação foi reduzida a um subsector da economia, concebido para criar cyber-cidadãos numa teledemocracia de imagens, representações e opções de estilo de vida em movimento acelerado. O capitalismo foi naturalizado, tornando-se realidade de senso comum – faz mesmo parte da natureza – ao passo que o termo «classe social» foi substituído pelo termo menos conflitual «estatuto socioeconómico». A corrente educativa de esquerda centra-se agora na assimetria das relações entre géneros e etnias, que sem dúvida é uma questão importante, sendo a luta de classes vista como um tema ultrapassado. Quando a classe social é debatida, é-o frequentemente em termos relacionais e não opicionais. No contexto das discussões do «estatuto social», em vez da «luta de classes», a inovação técnico-elitista dos currículos assegurou uma posição privilegiada, funcionalmente vantajosa à lógica socialmente reprodutiva do capitalismo empreendedor, da propriedade privada e da apropriação pessoal da produção social. Esta ditadura neoliberal da elite compradora reassegurou o monopólio dos recursos possuídos pela classe dominante transnacional e seus aliados na indústria cultural. O próprio significado da liberdade modificou-se, dizendo agora respeito à liberdade de estruturar a distribuição de riqueza e de explorar mais facilmente os trabalhadores através das fronteiras nacionais pela redução dos salários a um mínimo denominador comum e pela evisceração dos programas sociais.

O novo currículo oculto, ou o «não-dito pedagógico», consiste na tentativa de des-formar o conhecimento, transformando-o num conjunto descontínuo e descontextualizado de competências técnicas embaladas de modo a servir os interesses das grandes companhias, o trabalho barato e a conformidade ideológica.

Mais do que nunca, as práticas escolares necessitam tomar em conta as con-

dições objectivas e materiais do local de trabalho e das relações de trabalho por forma a prevenir o progresso da reconstrução da hegemonia ideológica do Estado corporativo neoliberal. Nos Estados Unidos, as escolas devem fornecer aos alunos uma linguagem freiriana de crítica e uma linguagem de esperança. Devem preparar os estudantes para a conceptualização sistemática e sistémica da relação entre os seus sonhos e desejos pessoais e os sonhos colectivos da ordem social alargada. Os alunos deverão também ser capazes de analisar, *à la Freire*, as condições sociais e materiais nas quais os sonhos nascem, se realizam, se reduzem ou são destruídos. Mais importante ainda, os estudantes deverão ser capazes de reconhecer quais os sonhos e quais os sonhadores perigosos para a sociedade, e porquê. As escolas precisam de encorajar o sonho colectivo, um sonho que fale da criação de justiça social para todos os grupos e da eventual eliminação do classismo, do racismo, do sexismo e da homofobia. Isto só pode acontecer caso as escolas auxiliem os alunos a analisar o modo como as suas subjectividades foram constituídas ideologicamente no quadro das forças e relações exploradoras do capitalismo globalizado e transnacional. As escolas necessitam igualmente de criar «formações de afecto» que possam ajudar a alimentar uma praxis crítica e eventualmente a transformar as relações sociais de produção, as configurações ideológicas e as condições materiais responsáveis pela exploração das classes subordinadas. As escolas precisam de auxiliar os cidadãos a resistir à plutocracia empresarial americana que se dedica aos mercados financeiros internacionais de especulação à custa da democracia internacional. Nos Estados Unidos, a pedagogia crítica tem de voltar a dedicar-se à criação de salas de aula concebidas para resistir a todas as formas de exclusão racista, classista, sexista e étnico-religiosa. Em todas estas áreas de intervenção, o trabalho de Freire constitui um importante quadro orientador.

Enquanto os futuros hagiógrafos de Freire debatem, no campo educacional, o que representa o «verdadeiro» Freire e o seu legado, o seu trabalho continuará a fazer-se sentir nas vidas daqueles que o conheciam e gostavam dele. Do mesmo modo, o seu trabalho continuará a influenciar gerações de educadores, académicos e activistas em todo o mundo.

Na medida em que o futuro da educação se encontra estreitamente ligado à capacidade de estudantes e professores se tornarem mais criticamente auto-reflexivos na análise das formas pelas quais as suas próprias vidas foram escri-

tas pelo encadeamento de práticas discursivas e relações sociais materiais que sustentam poderosos grupos de elite à custa da maioria da população, a obra de Freire é indispensável à progressiva evolução do pensamento educativo. Evidentemente, o avanço contínuo da pedagogia crítica e da praxis freireiana não pode ser divorciado da crise do mundo burguês tardio, cujo principal sintoma inclui o facto de a lógica do consumo se constituir em ideal democrático regulador. Freire foi sempre um revolucionário e, como tal, nunca abandonou o sonho de uma transformação radical do mundo. Freire diz-nos o seguinte: «Quanto a tornar o mundo, o nosso mundo, um lugar melhor, não precisamos de distinguir entre acções modestas e acções extravagantes. Qualquer coisa que possa ser feita com competência, lealdade, clareza, perseverança, dando força à luta contra os poderes do não-amor, do egoísmo e do mal é igualmente importante» (Freire, no prelo)

Freire reconhecia que a descolonização é um projecto interminável. É uma luta duradoura que exige entendimento, honestidade, compaixão e vontade de colocar a história pessoal de cada um contra a tendência à «consciência ingénu» ou à compreensão de senso comum. Depois da herança de lutas revolucionárias, combatidas em conjunto com os oprimidos, que nos foi legada por Freire, é impossível imaginar uma prática pedagógica vazia de crítica social. Freire deixou-nos camadas de conhecimentos pedagógicos sobre os quais podem assentar desenvolvimentos futuros da educação progressista. Existe ainda razão para ter esperança numa iniciativa pedagógica de cooperação entre aqueles que defendem uma luta pedagógica centrada na luta de classes (à la Freire), uma pedagogia feminista ou uma pedagogia informada por teorias e políticas homossexuais, iniciativa essa que faça reviver um pensamento educacional sério, no qual a noção de libertação continue a ter e a fazer sentido. A internacionalização do mercado e o facto do seu carácter ultrapassar fronteiras indicam que, para se pôr cobro aos contínuos ataques do mercado à subjectividade humana, os trabalhadores culturais têm de criar alianças que atravessem as fronteiras nacionais.

A pedagogia dos oprimidos de Freire é um toque de clarim que convoca a desarticulação das estruturas estabelecidas da exploração capitalista. Fornece aos professores um poderoso quadro a partir do qual se pode reflectir sobre a reconstrução da democracia, bem como sobre a vida e a luta por uma existên-

cia qualitativamente melhor para os oprimidos, os não-oprimidos e as gerações que se seguem. A pedagogia de Freire desafia-nos a encontrar novas maneiras de enfrentar a nossa própria fragilidade e finitude enquanto cidadãos globais, ao mesmo tempo que buscamos a força de vontade e a lealdade à esperança que nos permitam continuar a transformar o sonho utópico em realidade. Armados de uma pedagogia libertadora como a de Freire, educadores e trabalhadores culturais nos Estados Unidos e noutros locais – tanto homens como mulheres, de diferentes localizações étnicas – têm a oportunidade de se dedicar a uma luta global pela transformação das relações de poder e privilégio existentes, servindo assim os interesses de uma maior justiça social e liberdade humana. Saído de um contexto histórico que testemunhava competições agnósticas entre a mecânica da regulação estatal e os comércios burgueses da iniciativa privada, Freire alcançou bem mais do que aquilo que poderia supor, e conseguiu-o por ter sido capaz de concretizar uma pedagogia que elevava as responsabilidades individuais e colectivas

Aquilo que distingue Freire da maioria dos outros educadores de Esquerda nesta era da razão cínica é o facto de ter acentuado, sem se envergonhar disso, a importância do poder do amor. O amor, diz-nos ele, é a característica mais crucial do diálogo e a força constitutiva que anima todas as pedagogias da libertação:

·O diálogo não pode existir, contudo, na ausência de um amor profundo pelas pessoas e pelo mundo. A nomeação do mundo, que é um acto de criação e recriação, não é possível se não estiver infundida de amor. O amor é, simultaneamente, a base do diálogo e o próprio diálogo. É então, necessariamente, tarefa de Sujeitos responsáveis e não pode existir numa relação de dominação. A dominação revela a patologia do amor: sadismo do dominador e masoquismo do dominado. Uma vez que o amor é um acto de coragem, e não de medo, o amor é a entrega aos outros. Não importa onde se encontrem os oprimidos, o acto de amor é entrega à sua causa – a causa da libertação. E esta entrega, porque é de amor, é dialógica. Enquanto acto de bravura, o amor não pode ser sentimental, enquanto acto de liberdade, não pode servir como pretexto para a manipulação. Tem de gerar outros actos de liberdade; caso contrário, não se trata de amor. Só abolindo a situação de opressão é que é possível restaurar o amor que essa situação tornou

impossível. Se eu não amar o mundo – se eu não amar a vida – não consigo entrar em diálogo» (1996, 70-71).

Na semana que se seguiu ao seu inesperado falecimento, Freire tinha programada uma cerimónia em Cuba na qual Fidel Castro lhe iria atribuir um importante prémio pelo seu contributo para a educação. De acordo com os seus amigos, este seria o prémio mais importante da sua vida.

Num dos seus últimos dias, Freire terá dito o seguinte: «Nunca fui capaz de conceber a educação sem amor e é por isso que julgo que sou um educador, por que acima de tudo sinto amor.» Conforme me disse recentemente Márcia Moraes, amiga de Freire e professora na Universidade Estatal de São Paulo: «Freire não abandonou a luta – limitou-se a mudar de posição»

Vamos sentir a sua falta.

*Correspondência: Peter McLaren, Departamento de Educação, University of California, Los Angeles (UCLA), Moore Hall, 405 Hilgard Avenue, Los Angeles, California 90095 – 1521, EUA
e-mail: mclaren@gseis.ucla.edu*

Bibliografia

- APPLE, Michael (1993) *The Politics of Official Knowledge*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- ARONOWITZ & GIROUX (1991) *Postmodern Education*, Minneapolis, MN: University of Minnesota Press
- CUMMINS, Jim (1986) «Empowering minority students: a framework for intervention», *Harvard Educational Review*, 56, 18-36
- DARDER, Antonia (1991) *Culture and Power in the Classroom: a critical foundation for bicultural education*, Westport, Connecticut: Bergin and Harvey
- ELIAS, John (1994) *Paulo Freire: Pedagogue of Revolution*, Melbourne, Fla: Krieger Publishing Company
- ELISWORTH, Elizabeth (1989) «Why doesn't this feel empowering? Working through the repressive myths of critical pedagogy», *Harvard Educational Review*, 59, 297-324
- FINE, Michelle (1990) *Framing Dropouts*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- FREIRE, Paulo (1972) *Pedagogia do Oprimido*, Porto: Edições Afrontamento
- FREIRE, Paulo (1973) *Education for Critical Consciousness*, Nova Iorque: Seabury Press

- FREIRE, Paulo (1978) *Pedagogy in Process: the letters to Guinea-Bissau*, Nova Iorque: Seabury Press
- FREIRE, Paulo (1985) *The Politics of Education culture, power, and liberation*, South Hadley, Mass: Bergin and Garvey
- FREIRE, Paulo e MACEDO, Donald (1987) *Literacy: reading the word and the world*, South Hadley, Mass: Bergin and Garvey
- FREIRE, Paulo e FAUNDEZ, A (1989) *Learning to Question: a pedagogy of liberation*, Nova Iorque: Continuum
- FREIRE, Paulo e HORTON, Myles, in Brenda Bell, John Gaventa & John Peters (eds) (1990) *We Make the Road by Walking: conversations on education and social change*, Filadélfia: Temple University Press
- FREIRE, Paulo (1993) *Pedagogy of the City*, Nova Iorque: Continuum
- FREIRE, Paulo (1994) *Pedagogy of Hope: reliving pedagogy of the oppressed*, Nova Iorque: Continuum
- FREIRE, Paulo e ESCOBAR, Miguel, in Alfredo I. Fernandez & Gilberto Guerara-Niebla (eds) (1994) *Paulo Freire on Higher Education a dialogue at the National University of Mexico*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- FREIRE, Paulo (1996) *Letters to Christina reflections on my life and work*, Nova Iorque: Routledge
- FREIRE, Paulo (1997) «A Response», in Paulo Freire, James W Fraser, Donald Macedo, Tanya McKinnon & William I Stokes (eds) *Mentoring the Mentor: a critical dialogue with Paulo Freire*, 303-329, Nova Iorque: Peter Lang Publishers
- FREIRE, Paulo (no prelo) *Teachers as Cultural Workers: letters to those who dare to teach*, Boulder, Colorado: Westview Press
- FREIRE, Paulo (no prelo) *a) Politics and Education*, Los Angeles: UCLA Latin American Center Publications
- GADOTTI, Moacir (1994) *Reading Paulo Freire: his life and his work*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- GIROUX, Henry & MCLAREN Peter (eds) (1989) *Critical Pedagogy, the State and Cultural Struggle*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- GIROUX, Henry & MCLAREN, Peter (eds) (1994) *Between Borders: pedagogy and the politics of cultural studies*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- GORE, Jennifer (1993) *The Struggle for Pedagogies: critical and feminist discourses as regimes of truth*, Nova Iorque: Routledge
- KANPOI, Barry (1992) *Toward a Theory and Practice of Teacher Cultural Politics: continuing the postmodern debate*, Norwood, New Jersey: Ablex Publications
- KINCHELOE, Joe (1993) *Toward a Critical Politics of Teacher Thinking: mapping the postmodern*, South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey
- LADSON-BILLINGS, Gloria (1997) «I Know Why This Doesn't Feel Empowering: a critical race

- analysis of critical pedagogy', in Paulo Freire *et al* (eds) *Mentoring the Mentor*, 127-141, Nova Iorque: Peter Lang Publishers
- LATHER, Patti (1991) *Getting Smart: feminist research and pedagogy within the postmodern*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- LANKSHEAR, Colin & MCLAREN, Peter (1993) 'Introduction', in Colin Lankshear & Peter McLaren (eds) *Critical Literacy: politics, praxis, and the postmodern*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- MACEDO, Donaldo (1994) *Literacies of Power*, Boulder, CO: Westview Press
- MCLAREN, Peter (1997) 'La Lucha Continua: Freire, Boal and the Challenge of History To my brothers and sisters in struggle', *Researcher*, 1 (2), 5-10
- MCLAREN, Peter (1997a) 'Freirean Pedagogy: the challenge of postmodernism and the politics of race', in Paulo Freire *et al* (eds) *Mentoring the Mentor*, 99-125, Nova Iorque: Peter Lang Publishers
- MCLAREN, Peter (1997b) *Revolutionary Multiculturalism: pedagogies of dissent for the new millennium*, Boulder, CO: Westview Press
- MCLAREN, Peter (1995) *Critical Pedagogy and Predatory Culture*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- MCLAREN, Peter (1993) *Life in Schools: an introduction to critical pedagogy in the social foundations of education*, White Plains, Nova Iorque: Longman, Inc
- MCLAREN, Peter & GIARELLI, Jim (eds) (1993) *Critical Theory and Educational Research*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- MCLAREN, Peter & LEONARD, Peter (eds) (1993a) *Paulo Freire: a critical encounter*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- MCLAREN, Peter & LANKSHEAR, Colin (eds) (1994) *Politics of Liberation: paths from Freire*, Nova Iorque e Londres: Routledge
- MORAES, Márcia (1997) comunicação pessoal realizada no Rio de Janeiro
- MORAES, Márcia (1996) *Bilingual Education: a dialogue with the Bakhtin Circle*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- MURREL JR, Peter (1997) 'Digging again the family wells: a Freirean literacy framework as emancipatory pedagogy for African American children', in Paulo Freire *et al* (eds) *Mentoring the Mentor*, 19-58, Nova Iorque: Peter Lang Publishers
- PARKER, Stuart (1997) *Reflective Teaching in the Postmodern World. a manifesto for education in postmodernity*, Buckingham e Filadélfia: Open University Press
- SIETTER, Christine & MCLAREN, Peter (eds) (1995) *Multicultural Education and Critical Pedagogy*, Albany, Nova Iorque: State University of New York Press
- TAYLOR, Paul (1993) *The Texts of Paulo Freire*, Buckingham e Filadélfia: Open University Press
- TORRES, Carlos (1988) 'An analytical framework for adult education in Alberta', *Alberta Journal of Educational Research*, 34, nº 3, 269-286

EDUCAÇÃO
SOCIEDADE & CULTURAS

- WEILER, Kathleen (1996) «Myths of Paulo Freire», *Educational Theory*, 46, n° 3, 353-371
- WEILER, Kathleen (1988) *Women Teaching for Change gender, class and power*, South Hadley, Massachusetts: Bergin and Garvey Publishers
- WINK, Joan (1997) *Critical Pedagogy notes from the real world*, White Plains: Longman Publishers