

APROPRIAÇÕES POLÍTICAS DE PAULO FREIRE: Um exemplo da Revolução Portuguesa

Stephen Stoer e Roger Dale*

*Neste artigo os autores relacionam o trabalho de Paulo Freire com as políticas educativas desenvolvidas durante o período revolucionário de 1974-76** Na base de duas formas de mobilização revolucionária identificadas por Stoer (1986) como «alfabetização» e «poder popular», que, por sua vez, correspondem às orientações «estratégica» e «prefigurativa» teorizadas por Breines (1980) para distinguir diferentes formas de movimento social, procura-se mostrar como a inspiração, as ideias e a prática de Freire estavam presentes no 25 de Abril de 1974. O artigo termina com uma pequena reflexão crítica sobre a «apropriação política» inerente a essa presença freireana na revolução portuguesa dos anos setenta*

Não é de surpreender que o trabalho de Paulo Freire esteja a ser sujeito a uma imensidão de explicações, comentários, interpretações e aplicações. A «indústria de Freire» tem vários sectores, tendo cada um deles os seus próprios subsectores; o Freire textual, o Freire revolucionário, o Freire pedagogo radical, o Freire inspirador da educação de adultos. Muitas vezes temos a impressão de que estes sectores e subsectores operam de forma separada uns dos outros, no entanto, enquanto não existe uma resposta defini-

* Stephen R. Stoer é investigador do Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE); Roger Dale é Professor de Educação da Universidade de Auckland, Nova Zelândia

** Tradução do inglês de Cristina Sousa, revista por Steve Stoer e António Magalhães

tiva para a pergunta «Irá o verdadeiro Paulo Freire emergir?», parece existir o sentimento de que todos os sectores têm um ponto de sobreposição. Se fossem representados, por exemplo, num diagrama de Venn, existiria uma área comum a todos eles. Isto é crucial, na medida em que, associado a este sentimento de coerência fundamental, na verdade, em parte, dependente dele, há a tendência que torna possível falar facilmente de aplicações e adaptações do trabalho de Freire a diferentes contextos. As noções de aplicação e adaptação implicam não só «um núcleo comum» de um fenómeno, por mais exíguo e contestado que seja, mas também uma noção de autenticidade na forma como é aplicado ou adaptado.

Neste artigo procuraremos analisar brevemente a natureza e a extensão dessa coerência fundamental sob a forma de um discurso crítico do período pós-revolucionário em Portugal, de 1974 a 1976. Como iremos tentar mostrar, existem três características do caso português que nos oferecem uma via de acesso a esta discussão. A primeira é que ele proporciona o único exemplo do uso explícito das ideias de Freire num contexto revolucionário num país semiperiférico; na educação portuguesa entre 1974 e 1976, as pedagogias de Freire foram a norma e não a «alternativa». A revolução – e era assim que então era interpretada – propiciava imensas oportunidades para que todas as ideias radicais e movimentos florescessem através da expressão livre e total, em vez de serem temperadas pela oposição. Segunda, isto significava que era possível para diferentes ênfases e interpretações de ideias poderem desenvolver-se; a palavra estava a ser escrita de facto e não apenas interpretada, e muito menos aplicada ou adaptada. Terceira, esse período sugere outra maneira do trabalho de Freire ser considerado, a sua apropriação como se de um *slogan* se tratasse. Claro que não se trata de um fenómeno novo, ou algo que se possa ser confinado ao trabalho de Freire – apenas temos de nos lembrar da célebre frase de Karl «Je ne suis pas marxiste», para confirmar isso, mas, no entanto, e tanto quanto sabemos, isso não tem sido muito considerado no que diz respeito a Freire.

Este artigo tem o seguinte formato: a próxima parte proporcionará um breve pano de fundo da revolução portuguesa, sendo seguido por uma discussão das duas maiores e mais diferentes abordagens alternativas da reforma da educação radical, inspirando-se ambas explicitamente no trabalho de Freire, que se desenvolveu nesse período; e na terceira parte, analisaremos exemplos destas duas abordagens, a forma como foram postas em prática e consideraremos o que a experiência nos diz sobre o trabalho de Freire.

Portugal, 1974-76

Após o derrube da ditadura fascista no golpe militar de 25 de Abril de 1974, Portugal vivenciou uma série de governos militares provisórios. Esta situação durou até à retirada militar, voluntária e pacífica, da arena política que tornou possível haver eleições em 1976, eleições essas que, por sua vez, levaram à formação de um governo constitucional, tendo como líder o então dirigente do Partido Socialista, Mário Soares. Durante esses dois anos de governos provisórios, uma série de reformas da alargada «ala esquerda» do espectro político foram solicitadas, discutidas, e, muitas vezes, brevemente implementadas. É importante referir, desde já, que esta «ala esquerda» foi sujeita a pelo menos tantas interpretações como o próprio trabalho de Freire e também ao mesmo número de apropriações incompatíveis. Por exemplo, um dos principais partidos nas eleições era o Partido Popular Democrata (PPD) – hoje o Partido Social Democrata (PSD) –, que, apesar do nome, não tinha nada de «ala esquerda»; tendo mais em comum com o Partido Conservador Britânico, ou com os Democratas Cristãos da Alemanha, ou o Partido Nacional da Nova Zelândia do que com o Partido Trabalhista, ou o SPD alemão. No entanto, as reformas que iremos discutir aqui mereciam o rótulo «de esquerda», mesmo «de extrema esquerda». Muitos

dos governos provisórios eram dominados por alianças lideradas pelo MFA (Movimento das Forças Armadas), o qual era constituído sobretudo por oficiais de escalão médio («os capitães») que tinham realizado o golpe, e pelo Partido Comunista Português, o qual beneficiava de enorme prestígio ganho pelo facto de ter sido o único partido político a continuar numa oposição activa e clandestina durante os anos de ditadura. Essa experiência, e os seus fortes laços com Moscovo, combinaram-se para fazer do PCP o partido comunista mais «estalinista» da Europa, e isto, em conjunto com as experiências de 1968 e o retorno de milhares de exilados políticos da Europa e da América do Sul contribuiu para a emergência do grande número de agrupamentos políticos à esquerda do PCP. Além disso, muitos dos membros do MFA tinham sido «infectados» pelas ideias dos seus opositores nas lutas de libertação em Moçambique e em Angola, o que aumentou o enorme fermento de ideias que eram correntes no período revolucionário.

A educação foi um elemento central nessas discussões assim como as políticas a que elas deram origem. No entanto, antes de discutirmos em mais detalhe essas ideias, e a sua relação com o trabalho de Freire, será útil indicar o estado da educação portuguesa antes de 1974. A educação não tinha sido uma grande prioridade para Salazar que governava o país desde 1926 de uma forma conservadora, autoritária e anti-democrática. A educação obedecia aos preceitos de *Deus, Pátria e Autoridade*. O papel do ensino primário, que era o que a maioria da população recebia, era essencialmente um prolongamento da Igreja. O objectivo da escola primária era ensinar o respeito por *Deus, Pátria e Autoridade*, e se mais alguma coisa ela fizesse, não seria certamente expor crianças a ideias «perigosas». Tal revelou-se mais evidentemente verdade na política que levou à extinção da formação de professores primários em 1936; a formação necessária poderia ser feita simplesmente por pessoas de «bom carácter».

Marcelo Caetano, o sucessor de Salazar (devido à incapacidade

dade que este sofreu como resultado de uma queda em 1968, Salazar morreu em 1970), estabeleceu um regime ligeiramente mais liberal. Pouco a pouco foi crescendo o reconhecimento da necessidade de «modernizar» o país e do papel da educação nesse processo. Em particular, o Ministro da Educação de então, Veiga Simão (Professor de Engenharia com experiência adquirida na Grã-Bretanha e nos Estados Unidos), foi muito influenciado pelo que aprendeu nas conferências e artigos da OCDE sobre o papel da educação na modernização (e do «atraso» de Portugal nesta área) (ver Miranda, 1981). No início dos anos 70, ele introduziu uma série de reformas no sector obrigatório que não tinham precedentes e que romperam claramente com a herança de Salazar. Como resultado da sua política, instalou-se um clima muito mais aberto e ameno à reforma educativa em Portugal nos anos imediatamente anteriores à revolução. Finalmente, e como preâmbulo, deverá ser referido que o início do primeiro governo constitucional assinalou, efectivamente, o fim do período da reforma educativa radical. Desde 1976, a palavra chave na política educativa era «normalização» e as intervenções do Banco Mundial tornaram-se cada vez mais persuasivas, mais do que as de qualquer filósofo ou prático da educação.

Este capítulo, assim, foca alguns dos aspectos do que aconteceu na educação no período entre 25 de Abril de 1974 e a eleição que trouxe Mário Soares ao poder, com a intenção de indicar qual a luz que eles podem fazer incidir sobre a maneira como as ideias de Paulo Freire têm vindo a ser usadas.

Essas ideias eram, claro, de enorme significado nesse período, não só apenas porque se tinham tornado muito proeminentes nos discursos educativos da «extrema esquerda», particularmente na área da alfabetização de adultos, mas porque Freire escreveu em português. Este facto deu às suas audiências portuguesas um acesso muito mais fácil aos seus escritos e uma espécie de orgulho na posse dessas ideias. A acrescentar a isto, ele tinha sido, tal como muitos portugueses radicais, forçado a viver no exílio

devido às suas convicções. Tudo isto se combinou no sentido de fazer de «Freire» um *slogan* legitimador poderoso na educação portuguesa do período revolucionário.

«Alfabetização» e «Poder Popular»

Com o fim do regime autoritário, foram feitos esforços no sentido de mudar a cultura política do país, tão rápida e efectivamente quanto possível. Embora tivesse havido debates contínuos influenciados por ideias socialistas, anarquistas, libertárias, e mesmo algumas inclassificáveis, sobre a educação, é possível isolar duas formas de «mobilização revolucionária» que emergiram como dominantes no momento em que o povo português embarcou no projecto de democratizar a educação: «alfabetização» e «poder popular». Estes termos representavam dois programas e estratégias distintos na teorização da educação no período de 1974-76. É a nossa intenção comparar estes dois termos no que resta desta parte.

Essencialmente, «alfabetização» está associada com o programa do Partido Comunista Português e «poder popular» com o da extrema esquerda. «Alfabetização» foi o termo associado com as campanhas de alfabetização de massas, defendendo a rápida expansão do sistema de educação através da promoção da escola de massas e a educação permanente. «Poder popular», em contraste, defendia a necessidade de dar valor à cultura local e de o integrar no sistema educativo. O quadro 1 faz a síntese dos objectivos e estratégias dessas duas formas de mobilização revolucionária durante o período de 1974-76.

Da análise do quadro 1 torna-se imediatamente claro, que tanto a «alfabetização» como o «poder popular» foram inspirados pelo trabalho de Paulo Freire, mas por razões diferentes e a partir de ângulos diferentes. Iremos, brevemente, articular alguns aspectos dessas diferenças antes de considerarmos alguns exemplos baseados nas duas abordagens.

Quadro 1: Duas formas de «Mobilização Revolucionária» 1974-76

Objectivos	Meios de concretização	Formas de mobilização	Estratégias
<p>·A Concretização da expansão da educação e da cultura a todos os sectores da população.</p> <p>·Construir um sentimento de solidariedade entre os sectores rural e urbano.</p>	<p>Campanha de Alfabetização;</p> <p>Campanha Nacional de Dinamização Cultural</p>	Alfabetização.	<p>·Trazer para o sistema grupos excluídos e mudar a cultura política do país.</p>
<p>·Criar e preservar uma nova lógica para a educação baseada na comunidade, desafiando as divisões rural/urbano e manual/intelectual.</p>	<p>Ocupação de escolas e univ , movimento de ocupação de casas desabitadas, início dos movimentos dos trabalhadores nas fábricas e dos latifúndios no Alentejo</p>	·Poder Popular.	<p>·A ocupação local e o controlo das escolas, fábricas, casas e terras por elementos do movimento social.</p>

(adaptado de Stoer, 1986: 156-161)

Vias para uma Reestruturação Democrática

O objectivo principal do PCP era dar à classe trabalhadora e aos portugueses o direito político à «palavra». A sua estratégia fundamental foi a de assegurar os ganhos da revolução e criar uma base de poder do Estado que garantisse a transição para uma sociedade socialista. Esta estratégia era, essencialmente, baseada num processo *top-down* (de cima para baixo). Em contraste, o «poder popular» procurava criar uma sociedade mais

igualitária e democrática trabalhando da base para o topo (*bottom-up*) O seu foco era no local, o controlo democrático espontâneo e imediato de todas as instituições através da acção directa e da luta local. Poderíamos dizer que em vez de procurar dar aos portugueses acesso à palavra, o objectivo do «poder popular» era dar-lhes uma voz, a sua própria voz.

Orientação Estratégica vs Orientação «Prefigurativa»

O contraste entre orientações estratégicas e prefigurativas foi originalmente desenvolvido por Wini Breines (1980) para descrever os caminhos adoptados por diferentes facções da Nova Esquerda Americana, mas é, também, uma forma útil de distinguir movimentos sociais na generalidade. [Por exemplo, foi recentemente utilizado com um considerável efeito por Elizabeth Rata na Nova Zelândia para descrever as posições e as perspectivas adoptadas por diferentes grupos de Maori à medida que estes procuravam movimentar-se no sentido de exercerem um maior controlo sobre as suas vidas (ver Rata, 1997)] A via estratégica envolve um planeamento cuidadoso da forma como conseguir o objectivo do movimento (neste caso, o socialismo) Requer, ainda, uma mudança estrutural organizada de toda a sociedade. A via prefigurativa envolve uma maior ênfase no processo de mudança em si próprio, não vê a mudança a ocorrer na sociedade como um todo, mas nas organizações e processos locais, que na sua prática «prefiguram» e modelam o tipo de sociedade ao qual o movimento aspira. O processo de mudança no próprio local é considerado capaz de realizar mais depressa a democracia do que uma campanha planeada a nível central.

Globalmente, o «poder popular», foi caracterizado por espontaneidade, uma orientação prefigurativa, por uma ênfase na importância do processo e uma orientação local muito forte. A «alfabetização», em contraste, foi caracterizada pelo desejo de

reforçar e expandir a capacidade para planejar centralmente, através de uma orientação estratégica, de uma ênfase na necessidade de mudança estrutural e no centralismo

«Alfabetização» e «Poder Popular» na Educação

Deveria, agora, ser clara a forma como as abordagens de «alfabetização» e «poder popular» divergiram uma da outra, mas vale a pena proporcionar breves exemplos de cada uma delas para sublinhar as suas diferentes lógicas e funcionamentos e, em particular, para mostrar a forma como se integraram o trabalho de Freire na sua filosofia e prática. No que diz respeito à «alfabetização», existia uma notável articulação (especialmente no campo de formação de professores) do conceito missionário do professor com base numa «educação centrada na criança» actualizada através de uma pedagogia radical. Essa articulação foi bem sucedida porque (i) expressava e retirava vantagens de certas «matéria-primas» da história e da cultura portuguesas, (ii) era capaz de desarticular a ideologia salazarista, e (iii) colocou-se a si própria à margem do papel económico da educação que era interpretado à época [a seguir à «abertura» da educação portuguesa a influências como as da OCDE (ver Miranda, *op. cit.*)] como adoptando no domínio da educação as necessidades da indústria capitalista. No entanto, era também contraditório, na medida em que requeria a «imposição» de certas ideias e uma metodologia baseada no «pedagogo dialógico» (Freire) – central ao processo de «conscientização» – de modo a desafiar uma opressão em si mesma definida como uma imposição sobre um povo dependente. Como afirmou Rogério Fernandes no seu livro *Educação Uma Frente de Luta*, «O professor deveria ser, além do docente, na acepção verdadeira da palavra, um dinamizador cultural do seu meio em ordem à reconstrução da nação que o fascismo deixara devastada» (Fernandes, 1977: 136). Esta mesma

lógica estava também presente na «Campanha de Dinamização Cultural» do MFA, na ideia do soldado como um agente que protege «uma cultura única» que «encontra as suas origens no povo».

A Campanha de Dinamização Cultural era baseada, mais ou menos directamente, na Campanha Cubana de Alfabetização e os seus objectivos eram (i) coordenar e apoiar todas as associações culturais do país para que o estabelecimento de uma rede cultural se tornasse possível; e (ii) agir politicamente através de uma efectiva presença militar entre a população. Entre Outubro de 1974 e Março de 1975, o MFA organizou mais de 2 000 sessões culturais no Norte e Centro do país, que eram tradicionalmente as zonas mais católicas e conservadoras de Portugal, e, certamente, as mais resistentes às ideias de Revolução (na cidade de Ponte de Lima, por exemplo, a sede do Partido Comunista foi incendiada).

O Boletim do MFA, publicado quinzenalmente, actuava como suporte de toda a campanha, além de dar orientações ideológicas aos elementos que intervinham publicamente. A combinação de sessões com a ampla difusão do Boletim fazia parte do que Correia Jesuíno, Ministro da Comunicação Social dos IV e V Governos Provisórios, designou como «uma nova praxis informativa enraizada em factos oriundos das bases, isto é, numa relação bilateral, mais do que unilateral» (Jesuíno, 1979: 2).

Neste sentido, a dinamização cultural assentava numa «comunicação alternativa, se por tal se entender a possibilidade de comunicação nos dois sentidos» (*ibid*: 6). De modo análogo, alguns membros dirigentes da Campanha explicaram, numa entrevista ao semanário *Flama*: «() já que, no fim, a dinamização cultural é um trabalho de comunicação, é uma tentativa de pôr em contacto tudo aquilo que está diferenciado, tudo aquilo que está em planos diferentes. Só quando o povo falar toda a mesma língua – a mesma língua que vise determinados objectivos que são a felicidade do povo português – uma maior justiça, uma maior evolução social, enfim uma maior igualdade econó-

mica, só quando assim for, é que estará completo o trabalho» (Correia, R., *et al.*, 1976:76)

A projecção de «uma só cultura», a «que nasce do povo» (*Boletim do MFA*, 25 de Outubro de 1974), era central para a Campanha de Dinamização Cultural: «vale a pena insistir na afirmação de que *só há uma cultura*: a que for expressão autêntica dum povo, dos seus costumes, do seu trabalho, do seu sofrimento, das suas carências, dos seus anseios, das suas qualidades, das suas alegrias» (*ibid.*; sublinhado no original)

Era central enquanto instrumento que assegurava a transformação da cultura política do país. Por meio dela, revolução e cultura tornar-se-iam inseparáveis. Correia Jesuino afirma-o da seguinte maneira: «a lógica interna do processo apontava, em parte, para a não-diferenciação entre Estado e sociedade civil, através da criação de uma nova *gemeinschaft* baseada numa forma directa de comunicação, sem média e sem massas» (*op. cit.*: 7)

No que se refere ao «poder popular», uma pedagogia radical, que devia fidelidade e inspiração a Freire, estava aliada à ideologia socialista para se tornar um meio poderoso (na época) para desafiar a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual. Alguns dos expoentes máximos do poder popular, na sua crítica à alfabetização, sublinhavam que a Campanha de Dinamização Cultural terminou tendo um efeito desmobilizador porque pretendia separar aqueles que tinham formação daqueles que não a tinham, em vez de encorajar o trabalho conjunto. «O pedagogo dialógico», elemento central do poder popular, era capaz de falar às massas e de basear o seu discurso na redescoberta do local, da cultura local, de forma muito diferente das campanhas centralizadas do MFA, as quais, de acordo com observadores cínicos, «usavam helicópteros e tanques para ensinar democracia ao povo». Um crítico das campanhas de alfabetização foi tão longe ao ponto de sugerir que os métodos de alfabetização eram a «castração de uma realidade social rica e dinâmica porque esta-

vam confinados a um conjunto de ideias pedagógicas pré-concebidas» (Alberto Melo, in Stoer, 1986: 190)

O «poder popular» tinha como principal preocupação a pedagogia da revolução, isto é, o processo, os meios, a participação e o diálogo da revolução; era a categoria logicamente dominante no movimento espontâneo que levou à gestão democrática das escolas do Ensino Básico e Secundário em Portugal.

Ao nível das escolas, o poder popular, em oposição ao que era chamada a «máquina estatal centralizada», dependente de inúmeros funcionários públicos que «regulavam os professores através de boletins oficiais e negociações com amigos no Ministério da Educação», propôs a descentralização e a democratização, onde o poder, tanto quanto possível, estaria concentrado nas próprias escolas, deste modo «privilegiando o lugar de trabalho e dando força ao movimento social dos professores» O modelo proposto pela «alfabetização», sustentava o «poder popular», levaria à institucionalização de posições permanentes (desligadas do trabalho dentro das escolas) e reduziria os professores a joguetes nas mãos daqueles ligados ao poder central.

Neste sentido, o «poder popular» produziu uma crítica violenta da «alfabetização» qualificando-a como uma tendência excessivamente centralizadora, baseada mais na ocupação do poder do que na sua construção. Para promover esta última, o «poder popular» começou a delimitar e a definir os objectivos da «escola socialista». Em parte como resposta ao «poder popular» e em parte como resultado da sua própria lógica, a «alfabetização» centrava a sua actividade na consolidação das mudanças ganhas pelo golpe dos «capitães» e pela vasta resposta popular que a acarinhava. Concebia, deste modo, a sua actividade como assumindo, ou, no mínimo, influenciando, as decisões ao nível do poder central.

Em ambos os exemplos, a inspiração, as ideias e a prática de Paulo Freire estão presentes. No caso da alfabetização e da Campanha de Dinamização Cultural é o *projecto de literacia crí-*

tica de Freire, que enquadra, por um lado, a interrogação política do salazarismo como um regime opressivo, e, por outro, procura promover uma nova hegemonia cultural «na qual a palavra não é lida a expensas do mundo e os espaços culturais da vida quotidiana são entendidos como sendo formados dentro de relações assimétricas de poder e privilégio» (McLaren and Silva, 1991: 3). No caso do «poder popular», e da construção da «escola socialista», é a *pedagogia libertária* de Freire que está subjacente, na tentativa de providenciar a base para a «praxis da libertação» construída sobre a conscientização, i e , uma consciência simultânea da, e acção sobre, a realidade social e individual.

Na verdade, se a Campanha de Dinamização Cultural do MFA tivesse sido bem sucedida ela deveria ter resultado na fusão de correntes mobilizadoras, juntando a «alfabetização» e o «poder popular». Isto, em certo sentido, foi o impulso subjacente; esta era a ideia do MFA como um «movimento de libertação», a qual cresceu a partir da campanha (ver Stoer, 1986, cap. 4)

«Depois do 25 de Abril, muitas iniciativas houve inspiradas no pensamento de Paulo Freire. No entanto, julgo poder afirmar que se deu, muitas vezes, em Portugal, o que sou tentada a chamar uma deriva do processo de conscientização. Por um lado, a prática sociocultural segundo Paulo Freire foi em alguns casos prejudicada pela carga ideológica primária de acções conduzidas segundo objectivos predeterminados. Enquanto Paulo Freire interrogava, os manuais ideológicos davam respostas feitas. Enquanto Paulo Freire desafiava, os manuais ideológicos dogmatizavam. Por outro lado, a apropriação da “conscientização” pelas instituições do saber, se legitimou o pensamento de Paulo Freire enquanto *teoria da transformação sociocultural da sociedade e da emergência do sujeito no conhecimento feito acto criador*, também – como aconteceu, de resto, nas últimas décadas em outros domínios do saber – contribuiu para desligar a teoria da prática, o saber holístico do *corpus* científico especializado» (Pintasilgo, 1998: 10; ênfase no original).

Conclusão

Estes comentários, da primeira mulher a ser Primeiro Ministro de Portugal, resumem de forma admirável muitos dos aspectos a que nos temos tentado referir neste breve artigo. Desde que o trabalho de Freire se tornou conhecido, não tem havido outro período melhor que o período de 1974-76 em Portugal para o desenvolvimento e implementação de uma reforma radical da educação. Neste sentido, oferece-nos um estudo de caso singular do tipo de trabalho influenciado por Freire. No entanto, a singularidade daquele tempo e lugar e a sua abertura ao processo de reforma radical não queria dizer que uma qualquer reforma fosse melhor, ou pior, do que qualquer outra; também não significou que podia haver uma única versão «correcta» de qualquer filosofia. Deste modo, o que se nos apresenta não é uma lamentável competição de ideias, mas, em vez disso, um conjunto enriquecedor e sempre pertinente de debates. O tempo e o lugar providenciam contextos particulares que estavam em si gravados por numerosas caracterizações e representações das «realidades portuguesas». Consequentemente, nenhuma reforma individual traria uma transformação revolucionária imediata, mas ao mesmo tempo os reformadores não estavam dispostos a sucumbir aos contextos com que se defrontavam. Nesse sentido, não podemos olhar para esse período à espera de retirar daí lições sobre a forma como as ideias de Freire funcionavam num contexto «autêntico» ou «ideal». As experiências dos reformadores de educação nesse tempo e lugar também confirmam o entendimento fundamental segundo o qual o trabalho de Freire não pode ser reduzido nem a uma técnica nem a uma ideologia; tais reduções, tal como os comentários de Lourdes Pintasilgo fazem supor, levam, ambas, a formas de «educação bancária». Mas talvez o que estas experiências demonstram mais claramente é que o que o trabalho de Freire exige, acima de tudo ao nível da prática, é um processo de autocrítica, de «autoconscientização» constante e reflexiva por parte do pedagogo.

Correspondência Stephen R Stoer, Faculdade de Psicologia e de Ciências da Educação da Universidade do Porto, Rua do Campo Alegre, 1055, 4169-004 Porto (email stoer@psi.up.pt), Roger Dale, Faculdade de Educação, Universidade de Auckland, Nova Zelândia (email r.dale@auckland.ac.nz).

Referências Bibliográficas

- Boletim do MFA*, 25 de Outubro de 1974
- BREINES, Wini (1980) 'Community and Organization: the New Left and Michels 'Iron Law'', *Social Problems*, 27, 4, Abril
- CORREIA, Ramiro, SOLDADO, Pedro e MARUJO, João (1976) *MFA Dinamização Cultural, Acção Cívica*, Lisboa: Ed. Ulmeiro
- FERNANDES, Rogério (1977) *Educação: Uma Frente de Luta*, Lisboa: Livros Horizonte
- JESUINO, Jorge Correia (1979) 'Accion Comunicologica en el Proceso Revolucionario Portugues', in José Vidal Beneyto (org), *Alternativos Populares - a las comunicaciones de massa*, Centro de Investigaciones Sociológicas, Madrid
- MCLAREN, Peter e SILVA, Tomaz Tadeu da (1991) 'Paulo Freire and the Educational Debates in the United States and Brazil: The Politics of Experience and the Challenge of Saviani', in Peter McLaren e Peter Leonard (orgs) *Paulo Freire. A Critical Encounter*, Londres: Routledge
- MIRANDA, Sacuntala de (1981) 'Portugal e o Ocedeísmo', *Análise Psicológica*, ii, 1
- PINTASILGO, M de Lourdes (1998) 'Prefácio', in Michael W Apple e António Nóvoa (orgs) *Paulo Freire Política e Pedagogia*, Porto: Porto Editora, 9-14
- RAIA, Elizabeth (1997) *Global Capitalism and the Revival of Ethnic Tribalism in New Zealand. The Emergence of Tribal-Capitalism*, PHD Theses, Univ of Auckland, Nova Zelândia
- SIOER, Stephen R (1982) *Educação, Estado e Desenvolvimento em Portugal*, Lisboa: Livros Horizonte
- SIOER, Stephen R (1985) 'A Revolução de Abril e o Sindicalismo dos Professores em Portugal', *Cadernos de Ciências Sociais*, 3, 61-83
- SIOER, Stephen R (1986) *Educação e Mudança Social em Portugal, 1970-80, uma década de transição*, Porto: Edições Afrontamento