

## DIÁLOGO ENTRE SÉRGIO GUIMARÃES E PAULO FREIRE\*

Paulo Freire e Sérgio Guimarães

*Sérgio* – Paulo, entre as pessoas que escrevem há diferentes estilos, maneiras, diferentes manias de escrever. Há escritores que passam meses sem colocar uma linha no papel e, de repente, tocados por uma impulsão vertiginosa, vertem para o papel tudo o que foi sendo remoído. Há outros que fazem da escrita um exercício de ginástica cotidiano, em que vão destilando metodicamente para o papel 10, 15, 20 linhas, num trabalho de quatro, cinco horas. Em que faixa você se situa em termos de fluxo de escrita? Na época, você escreveria caudalosamente ou gota a gota, frase a frase?

*Paulo* – Tanto na época como hoje escrevo pouco. É só ver meus livros, sempre são pequenos. No total, entre todos os artigos, conferências, entrevistas, etc., tenho aproximadamente 1400 páginas publicadas. Mas geralmente escrevo pouco, sinteticamente. Meu livro maior...

*Sérgio* – É a *Pedagogia do Oprimido*.

*Paulo* – Isso. De modo geral, também tenho muita paciência comigo mesmo. Às vezes passo umas três, quatro horas no meu cantinho, só. Tem que ser só. Não reajo bem na presença da Elza. Quando escrevo, nem a Elza pode estar dentro do meu gabinete. Nunca disse isso a ela, mas também raramente

\* Extracto de Freire, P. e Guimarães, S. (1987) *Aprendendo com a própria vida*, Rio de Janeiro, Paz e Terra: (99-102)

ela entra. Mas quando entra, deixo de escrever; entre mim e o papel não pode intervir ninguém. E, de modo geral, tenho muita paciência. Posso passar quatro horas e escrever uma página, às vezes mais. Mas quando acabo posso entregar direto a uma datilógrafa ou para editora, não preciso refazer praticamente nada, e a minha letra é bastante clara.

*Sérgio* – Paulo, em algum momento, ao escrever seus textos, você se surpreendeu em relação ao resultado? Ou seja, o que você escrevia sempre correspondeu ao que você tinha em mente ou às vezes a expressão no papel o surpreendeu?

*Paulo* – Sim, uma vez ou outra aconteceu de eu escrever e depois me deparar com algo que era melhor do que eu havia pensado. Mas isso ocorre mais frequentemente no diálogo contigo, precisamente porque sou mais oral do que escritor. O desafio da oralidade às vezes me leva a uma reflexão que, quando vejo no papel, acho que se tivesse escrito não seria tão bem-sucedida. Sou mais estimulado na conversa.

É lógico que, escrevendo, sinto que consigo ser mais sintético em dizer, lucidamente, o que quero. Em relação à *Pedagogia do Oprimido*, por exemplo, passei um ano discutindo o livro antes de escrevê-lo. A primeira vez que falei nele foi em 1967, nos Estados Unidos. Tinha até o título, mas o livro mesmo ainda não estava escrito. Inclusive nessa vez que estive lá, para fazer uma série de conferências, falei até sobre o que ele iria ser. Como eu não falava nada mais do que «bom dia» em inglês, Carmen Hunter<sup>1</sup> iria ser a minha tradutora simultânea nas palestras – depois foi também ela quem traduziu *Cartas à Guiné-Bissau* para o inglês.

Mas estávamos acertando antes como seria feita a palestra e, conversando, ela me perguntou se estava escrevendo algum livro. Falei que não, mas que estava pensando em escrever um, e discorri um pouco sobre o conteúdo. Depois da conferência, ela disse publicamente que estivera conversando comigo, que soube então que eu tinha planos para um próximo livro e que

---

1 Carmen Hunter é hoje, ao lado de Jonathan Kozol, uma das melhores educadoras norte-americanas, dedicando-se seriamente aos problema do analfabetismo nos Estados Unidos (Nota do editor).

gostaria de fazer algumas perguntas sobre ele. Foi assim que falei pela primeira vez em público sobre a *Pedagogia do Oprimido*.

Quando voltei para o Chile, continuei esse processo de confirmação de certos aspectos da temática sobre o que estava pensando, o que redundava também numa espécie de preparação para a escrita. De modo geral, à medida que ia debatendo o tema e ampliando minha compreensão do mesmo ia fazendo registros em fichas que me foram fundamentais no momento de escrever. Cheguei a ter praticamente três capítulos em fichas, antes de redigir o livro.

Nesse processo de vivência de gestação do livro, acho que até cansava os meus amigos pela insistência com que comentava com eles alguns aspectos do livro. Me lembro de que na época o Weffort e a Madalena eram recém casados e quando chegavam a casa eu os atacava com a *Pedagogia do Oprimido*. Um dia a Madalena me perguntou, carinhosamente, se eu não estaria falando demasiado insistentemente sobre o livro. Se não seria melhor pô-lo logo no papel. Ela estava certa. E foi o que procurei fazer.

Um dia sentei e comecei. Os três primeiros capítulos foram escritos em quinze dias; ia até de madrugada. Houve noites em que nem dormi. O sol «nascia», a Elza levantava e lá estava eu. Quando terminei esses três primeiros capítulos, passei-os para o Fiori ler, criticar e ver se aceitava escrever o prefácio. Ele gostou do livro e aceitou, mas quando me devolveu os três capítulos com o prefácio, achei que faltava algo. Esse período coincidiu com uma das visitas que o Josué de Castro fez ao Chile.

Passeávamos uma tarde, Josué, Almino Afonso e eu, quando o Josué disse uma coisa que me marcou muito. Ele disse que, em geral, quando acabava de escrever um livro, colocava-o numa gaveta e lá o deixava por uns seis meses. Um belo dia, abria a gaveta, relia o texto, e reescrevia o que achava necessário. Foi o que eu fiz. Coloquei a *Pedagogia do Oprimido* na gaveta durante uns quatro meses. Depois, um dia peguei os originais e passei a noite lendo-os. Foi a primeira leitura crítica. Refiz o necessário e escrevi, então, o quarto capítulo, que é o maior deles todos. É o capítulo em que discuto as teorias da acção dominante e da acção libertadora, temas mais político-pedagógicos, enquanto os outros são pedagógico-políticos. O tema do quarto capítulo seria muito mais da área do Weffort do que da minha.

Passei então o quarto capítulo para o Fiori, porque seria uma deselegância não fazer isso. Afinal, escrevera o prefácio para um livro de três capítulos. Me disse que ia ler só pelo prazer de ler mesmo, e manteve o prefácio após a leitura. Depois disso pedi à Sílvia, secretária de Paulo de Tarso, no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária (ICIRA) para que ela, em horas extras pagas por mim, me batesse os originais à máquina.

Tirei cópias e submeti o livro a um sem número de amigos, todos esses de quem falei e com quem convivi no Chile, e eles me deram sugestões, fizeram algumas críticas. Na edição americana, inclusive, faço referência a eles, mas na brasileira tenho a impressão de que não citei todos por uma questão de tática.

No início de 1969, estava com o livro definitivamente pronto. Fui aos Estados Unidos e levei-o para dois amigos norte-americanos. Daí ele foi entregue a uma editora e teve a sua primeira edição, em 1970, depois do difícil trabalho de tradução. Ironicamente, a *Pedagogia do Oprimido*, escrita em português, foi editada primeiro em inglês. Só foi editado no Brasil depois de traduzido para umas cinco línguas mais ou menos.

### **Referências bibliográficas**

FREIRE, Paulo, GUIMARÃES, Sérgio (1987) *Aprendendo com a Própria História*, Vol. 1, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 99-102.

# PEDAGOGIA DO OPRIMIDO *VERSUS* PEDAGOGIA DOS CONTEÚDOS\*

Tomaz Tadeu da Silva

Parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Na sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas, discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que o seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: «o que ensinar?». A par da sua preocupação com a questão epistemológica fundamental («o que significa conhecer?»), Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre o currículo. Além disso, é conhecida a sua influência sobre teorizações de autores e autoras mais directamente ligados ao desenvolvimento de perspectivas mais propriamente curriculares.

Aqui, como fizemos com outros autores, vamos restringir-nos aos seus livros iniciais, particularmente *Educação como Prática de Liberdade* (1967) e *Pedagogia do Oprimido* (1970). Na verdade, é o livro *Pedagogia do Oprimido* que melhor representa o pensamento pelo qual se tornaria internacionalmente conhecido e reconhecido. *Educação como Prática da Liberdade* está ainda muito ligado ao pensamento da chamada «ideologia do desenvolvimento» que caracterizava o pensamento de esquerda da época. No seu primeiro livro, a palavra-chave é, precisamente, «desenvolvimento». No segundo, a centralidade

\* In *Teorias do Currículo – Uma introdução crítica*, Tomaz Tadeu da Silva, Porto Editora (Colecção Currículo, Políticas e Práticas) Edição de 1999, Belo Horizonte, Brasil, Porto 2000 (58-66). Publicação autorizada pelo autor e Porto Editora.

do conceito de «desenvolvimento» é deslocada para o conceito de «revolução». Além disso, os elementos propriamente pedagógicos do pensamento de Freire estão aí pouco desenvolvidos: metade do livro é dedicado a uma análise da formação social brasileira.

*Pedagogia do Oprimido*, por outro lado, difere, em aspectos fundamentais, das outras teorizações que iriam constituir as bases de uma teoria educacional crítica (Althusser, Bourdieu e Passeron, Bowles e Gintis). Em primeiro lugar, diferentemente daquelas teorizações, a sua análise deve muito mais à filosofia do que à sociologia e à economia política. É verdade que a análise que Freire faz da formação social brasileira, na primeira parte de *Educação como Prática de Liberdade*, é profundamente histórica e sociológica. Já a análise que faz do processo de dominação em *Pedagogia do Oprimido* está baseada numa dialéctica hegeliana das relações entre senhor e servo, ampliada e modificada pela leitura do «primeiro Marx», do marxismo humanista de Erich Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi, Fanon). O foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações económicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação.

Em segundo lugar, as críticas sociológicas da educação baseiam-se na estrutura e no funcionamento da educação institucionalizada nos países desenvolvidos. Está implícita na análise de Freire, por sua vez, uma crítica à escola tradicional, mas a sua preocupação está voltada para o desenvolvimento da educação de adultos em países subordinados na ordem mundial. Na verdade, em *Pedagogia do Oprimido*, Freire adia a transformação da educação formal para depois da revolução. Pode-se dizer ainda que os conceitos humanistas utilizados por Freire, na sua análise, estão claramente ausentes de análises mais estruturalistas da educação. Não se pode imaginar Althusser ou Bourdieu e Passeron falando, como faz Freire em *Pedagogia do Oprimido* e em livros posteriores, de «amor», «fé nos homens», «esperança» ou «humildade».

Finalmente, a teorização de Freire é claramente pedagógica, na medida em que ele não se limita a analisar como *são* a educação e a pedagogia existentes, mas apresenta uma teoria bastante elaborada de como elas *devem ser*. Essas diferenças reflectem-se inclusive nos títulos dos respectivos livros: enquanto Freire ressalta o termo «pedagogia», o livro de Bowles e Gintis, por exemplo, sugere

uma análise da escola na sociedade capitalista estado-unidense, e o de Baudelot e Establet propõe-se, claramente, analisar a «escola capitalista na França».

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de «educação bancária». A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de factos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. O conhecimento confunde-se com um acto de depósito (bancário). Nessa concepção, o conhecimento é algo que existe fora e independentemente das pessoas envolvidas no acto pedagógico. Reflectindo aqui a crítica mais cientificista ligada à «ideologia do desenvolvimento», bem como as críticas à escola tradicional feitas pelos ideólogos da «Escola Nova», Freire ataca o carácter verbalista, narrativo, dissertativo do currículo tradicional. Na sua ênfase excessiva num verbalismo vazio, oco, o conhecimento expresso no currículo tradicional está profundamente desligado da situação existencial das pessoas envolvidas no acto de conhecer. Na concepção bancária da educação, o educador exerce sempre um papel activo, enquanto o educando está limitado a uma recepção passiva.

Através do conceito de «educação problematizadora», Freire visa desenvolver uma concepção que possa constituir uma alternativa à concepção bancária que ele critica. Na base dessa «educação problematizadora» está uma compreensão radicalmente diferente do que significa «conhecer». Aqui, a perspectiva de Freire é claramente fenomenológica. Para ele, conhecimento é sempre conhecimento de alguma coisa. Isso significa que não existe uma separação entre o acto de conhecer e aquilo que se conhece. Utilizando o conceito fenomenológico de «intenção», o conhecimento, para Freire, é sempre «intencionado», isto é, está sempre dirigido para alguma coisa.

O mundo, pois, não existe a não ser como «mundo para nós», como mundo para a nossa consciência. Freire está aqui longe das concepções pós-estruturalistas recentes que concebem o conhecimento como estreitamente relacionado com as suas formas de representação no texto e no discurso. A representação implicada na perspectiva de Freire é a do mundo na consciência. O acto de conhecer envolve fundamentalmente o tornar «presente» o mundo para a consciência.

O acto de conhecer não é, entretanto, para Freire, um acto isolado, individual. Conhecer envolve intercomunicação, intersubjectividade. Essa intercomu-

nicação é mediada pelos objectos a serem conhecidos. Na concepção de Freire, é através dessa intercomunicação que os homens mutuamente se educam, intermediados pelo mundo cognoscível. É essa intersubjectividade do conhecimento que permite a Freire conceber o acto pedagógico como um acto dialógico.

A educação bancária torna desnecessário o diálogo, na medida em que apenas o educador exerce algum papel activo relativamente ao conhecimento. Se conhecer é uma questão de depósito e acumulação de informações e factos, o educando é concebido em termos de falta, de carência, de ignorância, relativamente àqueles factos e àquelas informações. O currículo e a pedagogia resumem-se ao papel de preenchimento daquela carência. Em vez do diálogo, há aqui uma comunicação unilateral. Na perspectiva da educação problematizadora, ao invés disso, todos os sujeitos estão activamente envolvidos no acto de conhecimento. O mundo – o objecto a ser conhecido – não é simplesmente «comunicado»; o acto pedagógico não consiste em simplesmente «comunicar o mundo». Em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, um conhecimento *do* mundo.

É sobre essas bases que Freire vai desenvolver o seu famoso «método». Portanto, não se limita a criticar o currículo implícito no conceito de «educação bancária». Freire fornece, já em *Pedagogia do Oprimido*, instruções detalhadas de como desenvolver um currículo que seja a expressão da sua concepção de «educação problematizadora». É curioso observar que Freire utiliza nesse livro expressões e conceitos bastante tradicionais, tais como «conteúdos» e «conteúdos programáticos», para falar sobre o currículo. Ele está bem consciente, entretanto, da necessidade do desenvolvimento de um currículo que esteja de acordo com a sua concepção de educação e pedagogia. A diferença relativamente às perspectivas tradicionais de currículo está na forma como se constroem esses «conteúdos programáticos».

Pode-se comparar, nesse aspecto, o método sugerido por Paulo Freire, com os métodos seguidos por modelos mais tradicionais, como o de Tyler, por exemplo. Tyler sugeriria estudos sobre os aprendizes e sobre a vida ocupacional adulta bem como a opinião dos especialistas das diferentes disciplinas como fontes para o desenvolvimento de objectivos educacionais, tudo isto filtrado pela filosofia e pela psicologia educacionais. Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos

«temas significativos» ou «temas geradores» que vão constituir o «conteúdo programático» do currículo dos programas de educação de adultos. Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o «conteúdo» é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também activamente envolvidos nessa pesquisa.

Contrariamente à representação que comumente se faz, Paulo Freire concede uma importância central, no seu «método», ao papel tanto dos especialistas nas diversas disciplinas, aos quais cabe, finalmente, elaborar os «temas significativos» e fazer o que ele chama de «codificação», quanto aos educadores directamente envolvidos nas actividades pedagógicas. Ao menos em *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire acredita que o «conteúdo programático da educação não é uma doação ou imposição, mas a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou em forma desestruturada». O que destaca é a participação dos educandos nas várias etapas da construção desse «currículo programático». Numa operação visivelmente curricular, fala em escolha do «conteúdo programático», que deve ser feita em conjunto pelo educador e pelos educandos. Esse conteúdo programático deve ser procurado, conjuntamente, naquela realidade, naquele mundo que, segundo Freire, constitui o objecto do conhecimento intersubjectivo.

Vimos que a epistemologia que fundamenta a perspectiva curricular de Freire está centrada numa visão fenomenológica do acto de conhecer como «consciência de alguma coisa». É essa consciência, que inclui a consciência não apenas das coisas e das próprias actividades, mas também a consciência de si mesmo, que distingue o ser humano dos animais. É igualmente central à sua epistemologia, entretanto, aquilo a que ele chama de «conceito antropológico de cultura». Isso significa entender a cultura, em oposição à natureza, como criação e produção humana. Nessa concepção de cultura, não se faz uma distinção entre cultura erudita e cultura popular, entre «alta» e «baixa» cultura. A cultura não é definida por qualquer critério estético ou filosófico. A cultura é simplesmente o resultado de qualquer trabalho humano. Nesse sentido, faz mais sentido falar não em «cultura» mas em «culturas».

O desenvolvimento dessa noção de cultura tem importantes implicações curriculares. Embora Freire não desenvolva esse tema, o currículo tradicional –

humanista, clássico – que dominou a educação dos grupos dominantes por um longo tempo, está baseado precisamente numa definição da cultura como o conjunto das obras de «excelência» produzidas no campo das artes visuais, da literatura, da música, do teatro. Mesmo que implicitamente, essa crítica do conceito de cultura permite a Paulo Freire desenvolver uma perspectiva curricular que, antecipando-se à influência posterior dos Estudos Culturais, apaga as fronteiras entre cultura erudita e cultura popular. Essa ampliação do que constitui cultura permite que se veja a chamada «cultura popular» como um conhecimento que legitimamente deve fazer parte do currículo.

Se Paulo Freire se antecipou, de certa forma, à definição cultural de currículo que iria caracterizar depois a influência dos Estudos Culturais sobre os estudos curriculares, pode-se dizer também que ele inicia o que se poderia chamar, no presente contexto, uma pedagogia pós-colonialista ou, quem sabe, uma perspectiva pós-colonialista sobre o currículo. Como se sabe, a perspectiva pós-colonialista, desenvolvida sobre os estudos literários, busca problematizar as relações de poder entre os países que, na situação anterior, eram colonizadores e aqueles que eram colonizados. Essa perspectiva procura privilegiar a perspectiva epistemológica dos povos dominados, sobretudo a forma como se manifesta na sua literatura. Ao concentrar-se na perspectiva de grupos dominados em países da América Latina e, mais tarde, nos países que se tornavam independentes do domínio português, Paulo Freire antecipa, na pedagogia e no currículo, alguns dos temas que iriam, depois, tornar-se centrais na teoria pós-colonialista. A perspectiva de Freire era, já em *Pedagogia do Oprimido*, claramente pós-colonialista, sobretudo pela insistência no posicionamento epistemologicamente privilegiado dos grupos dominados: por estarem em posição dominada na estrutura que divide a sociedade entre dominantes e dominados esses grupos tinham um conhecimento da dominação que os grupos dominantes não podiam ter. Numa era em que o tema do «multiculturalismo» ganha tanta centralidade, essa dimensão da obra de Paulo Freire pode talvez servir de inspiração para o desenvolvimento de currículo pós-colonialista que responda às novas condições de dominação que caracterizam a «nova ordem mundial».

O predomínio de Paulo Freire no campo educacional brasileiro seria contestado, no início dos anos 80, pela chamada «pedagogia histórico-crítica» ou «pedagogia crítico-social dos conteúdos» desenvolvida por Dermeval Saviani.

Tal como Freire, Saviani não pretendia elaborar propriamente uma teoria do currículo, mas a sua teorização focaliza questões que pertencem legitimamente ao campo dos estudos curriculares. Em oposição a Paulo Freire, Saviani faz uma nítida separação entre educação e política. Para ele, uma prática educacional que não consiga distinguir-se da política perde a sua especificidade. A educação torna-se política apenas na medida em que ela permite que as classes subordinadas se apropriem do conhecimento que ela transmite como um instrumento cultural que será utilizado na luta política mais ampla. Assim, para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como património da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias activas mais liberais quanto a pedagogia libertadora freiriana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento mas os métodos de sua aquisição.

Há, na teorização de Saviani, uma evidente ligação entre conhecimento e poder. Essa ligação limita-se, entretanto, a enfatizar o papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas. Neste sentido, a pedagogia de Saviani aparece como a única, dentre as pedagogias críticas, a deixar de ver qualquer conexão intrínseca entre conhecimento e poder. Para Saviani, o conhecimento é o outro do poder. A sua análise não se alinha nem mesmo com as análises marxistas, dominantes na época, que enfatizavam o carácter necessariamente distorcido – ideológico – do conhecimento, de modo geral, e do conhecimento escolar, de modo particular.

No contexto das teorias pós-estruturalistas mais recentes, que assinalam, seguindo Foucault, um nexos necessário entre saber e poder, a teorização curricular de Saviani parece visivelmente deslocada. No limite, exceptuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada «pedagogia dos conteúdos» possa distinguir-se de teorias mais tradicionais do currículo. Na sua oposição à pedagogia libertadora freiriana, ela cumpriu, entretanto, um importante papel nos debates no interior do campo crítico do currículo. Embora a sua influência tenha, ultimamente, diminuído, ela continua, inegavelmente, importante.

### **Referências bibliográficas**

- FREIRE, Paulo (1967) *Educação como Prática de Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1970) *Pedagogia do Oprimido*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1976) *Ação Cultural Para a Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra.
- FREIRE, Paulo (1996) *Paulo Freire. Uma Biobibliografia*, São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire.
- MOREIRA, Antônio Flávio (1990) *Currículos e Programas no Brasil*, Campinas, Papirus.