

# REVENDO PAULO FREIRE E SUA RELEVÂNCIA PARA A INTERVENÇÃO EM COMUNIDADES: as fontes de minha "surpresa"

John Lockhart\*

## 1 INTRODUÇÃO

Um elemento esquecido em qualquer análise social crítica é o elemento de surpresa, e é este que entra em jogo, para mim, ao pensar na relevância de Paulo Freire. Começo seguindo o conselho de Nod Miller, neste volume, e usando a autobiografia como um instrumento para a compreensão e a comunicação. Em última análise, posições filosóficas e políticas têm sempre um elemento biográfico. Devo explicar não apenas por quê me interesse por Freire, mas também por quê - e aqui está o elemento de surpresa para mim - minha percepção mudaria repentina e inesperadamente.

Je m'explique...

Até minhas várias visitas ao Nordeste do Brasil, eu tinha sido um “freireano” convicto. Sempre achei o trabalho de Freire útil e estimulante. A abordagem freireana parecia relevante para a política, para o trabalho de comunidade e outras áreas. Oferecia alternativas democráticas radicais à velha pauta de ação, na Grã Bretanha e em outros lugares. Não há nenhuma dúvida de que, para muita gente, a abordagem de Freire ajudou a preencher um vazio político e social num momento crucial. Na Grã Bretanha isto era facilmente visível. O esgotamento intelectual e político da esquerda tornara-se evidente na Grã Bretanha nos anos setenta, quando a política socialista identificava-se com estruturas burocráticas crescentemente inadequadas e centralizadas, no Estado, nos sindicatos e no Partido Trabalhista.

Esta identificação contribuiu para um crescimento do interesse em novos movimentos sociais, inspirados pelas intuições do feminismo, do ambientalismo e da democracia radical. Marxistas, desiludidos com os regimes fracassados da Europa Oriental e da União Soviética, voltavam-se para os autores alternativos da tradição Marxista, como Gramsci. Ao mesmo tempo as promessas do desenvolvimento de comunidade e da ação comunitária sugeriam que o envolvimento em grupos e movimentos de base poderia ser o melhor caminho para os que desejavam criar uma política mais aberta e acessível. Nesse contexto, é compreensível a atração exercida por Freire.

O aparecimento da “Pedagogia do oprimido” de Paulo Freire, no início dos anos setenta (Freire, 1972b) e o entusiasmo subsequente, gerado pelas idéias de Freire, ajudou a dar forma a novas abordagens tanto na política da esquerda quanto no desenvolvimento de comunidade. Isto espalhou-se também nas organizações de igreja e movimentos que trabalhavam pela justiça social, particularmente na Igreja Católica. Parecia que as práticas educacionais desenvolvidas no

---

\* Professor em Política Social, Universidade de York  
Inf. & Soc.:Est, João Pessoa, v.6 n.1, p.51-67, jan./dez. 1996

Nordeste do Brasil estavam se universalizando de forma que todos poderia aprender modos radicalmente democráticos de trabalhar.

Ao mesmo tempo, várias organizações internacionais estavam promovendo “análises” sociais com ênfase na pesquisa social “participante” e na crítica social radical. Freire era o presidente de uma dessas organizações, o INODEP, (Instituto Ecumênico para o Desenvolvimento dos Povos) sediado em Paris.

Trabalhando no mesmo campo incluíam-se a CELADEC (Comissão Evangélica Latino-americana para a Educação Cristã) sediada em Lima, o CETRI (Centro Tricontinental) baseado em Louvain-la-Neuve, e o Instituto Ecumênico, baseado em Chicago (Maryknoll, 1981). Muito do esforço destas organizações foi dirigido para os movimentos sociais do “Terceiro Mundo”, mas influenciaram vários ativistas e pensadores na Europa, na América Norte e em outros lugares. Foi através de treinamentos e do envolvimento no modelo de análise social do INODEP e da CELADEC que eu e outras pessoas viemos a conhecer mais sobre a abordagem freireana.

Esse contexto influenciou extremamente no modo como abordei esse assunto. Agora, porém, tenho muitas dúvidas que meu ego anterior, o animador freireano engajado, não tinha. Agora muitos dos preceitos de Freire estão, para mim, abertos a questionamentos. É claro que o próprio Freire quer ser “aberto a questionamentos”. Ele diz isso frequentemente. O que está faltando, porém, é algo mais que uma atitude crítica geral. Vejo-me procurando por... resultados. Estou me tornando o que meu ego anterior teria chamado um “empiricista”. Muitos outros o foram antes de mim:

Durante anos tenho procurado uma instância na qual os camponeses tenham escapado da opressão, mesmo que apenas a um nível local, mas não achei nenhuma. Quando perguntei a Freire, ele admitiu que ele mesmo tampouco havia encontrado. (MACEOIN, 1972)

Não há nenhuma dúvida de que a abordagem de Freire ajudou muita gente a desenvolver a alfabetização básica e até mesmo a conseguir promover uma mudança de “ler a palavra” para “ler o mundo”, mas os resultados políticos e sociais foram surpreendentemente tênues. Embora se tenha feito um grande esforço em reinventar e redescobrir Freire, há pouco de tangível.

Após várias décadas de prática educacional freireana, há um volume significativo de literatura que trata da aplicação do pensamento de Freire na alfabetização de adultos, na política progressista, no trabalho de comunidade, no feminismo, no assessoramento, no pós-modernismo e até mesmo na “matemática libertadora”. A linguagem de transformação, libertação e mudança revolucionária permeia essa literatura. A publicação da “Pedagogia” foi até mesmo chamada um “evento histórico mundial para teóricos e ativistas contra-hegemônicos” (OESTE, 1993) mas talvez o mundo não tenha percebido inteiramente o seu significado.

Um problema chave para todos os ativistas freireanos é a disjunção entre o discurso e a prática. Com tantos exemplos da aplicação da abordagem de Freire através do mundo, na América Latina, América do Norte, Europa, África, Austrália e Nova Zelândia - as evidências de mudanças dramáticas são surpreendentemente escassas. É possível que Freire tenha sido, nas suas próprias palavras, domesticado: que a tentativa de universalizar e globalizar uma abordagem essencialmente culturalmente-específica tenha falhado. Uma segunda possibilidade é que somente cavando abaixo das camadas de retórica é que se possa encontrar na abordagem de Freire algo de relevante para teóricos e ativistas “contra-hegemônicos”. Uma terceira possibilidade é a de que nunca houve uma abordagem revolucionária, culturalmente-específica ou não, no Nordeste do Brasil ou em qualquer outro lugar.

Como muitos outros, assumi que a abordagem de Freire era muito mais que um simples método. Isto é amplamente discutido por Allman (1987) que acusa os educadores liberais e progressistas de terem tomado alguns elementos da abordagem de Freire, mas sem entendê-la nem aplicá-la no seu todo.

Aronowitz (1993) também argumenta contra o "fetichismo" do método entre educadores dos países do Norte e sugere que a abordagem de Freire é uma filosofia humanística muito mais ampla, orientada para a mudança radical. Macedo prossegue nessa linha, propondo uma pedagogia "anti-método" que, "... não só adere à visão de Freire da educação como futuridade revolucionária, mas também celebra a eloquência do poema de Antônio Machado: 'Caminante no hay camino, se hace el camino al andar'. Viajante, não há caminho, faz-se o caminho ao andar.' (MACEDO, 1994: xviii)

Na verdade, porém, Freire sempre foi mais importante em termos de método educacional do que de "futuridade revolucionária" e, se reconhecermos isto abertamente, sua abordagem pode ser julgada mais crítica e útil. Se olharmos para trás, por um momento, as raízes do problema podem ser vistas claramente. O contexto social do Nordeste brasileiro nos primeiros anos 60 fez surgir um movimento de educação popular com implicações políticas aparentemente radicais.

Foi a partir desse movimento que Freire articulou sua própria abordagem e metodologia e, no exílio, pode tornar suas idéias mais universalmente conhecidas. Conseqüentemente, existe no Brasil uma tradição freireana que antecede o Freire programático de "Pedagogia do oprimido". Na Grã-Bretanha, ao contrário, a "Pedagogia" veio primeiro e a prática depois. Ela esteve nas estantes antes de se espalhar em salas de aula e em bairros. É mesmo duvidoso que, em países como a Grã-Bretanha, ela jamais tenha realmente saído das estantes mas, mesmo onde se fizeram tentativas sistemáticas de aplicação de Freire, há poucas evidências de que tenha tido conseqüências para além das que tem qualquer educação de adultos liberal.

A tentativa mais conhecida e possivelmente mais sistemática de aplicar Freire no contexto britânico é descrita por Kirkwood e Kirkwood (1989). Os autores não disfarçam seu entusiasmo pelo projeto freireano, mas uma revisão do Adult Learning Project (ALP) em Edimburgo, através de um período de dez anos, mostra que não há nada que sugira que se tenha dado uma mudança social radical, muito menos revolucionária. Há bastantes exemplos de indivíduos que desenvolveram novas visões, adquiriram experiências positivas e chegaram até mesmo a forjar novas carreiras profissionais. Mas não há o enfrentamento fundamental das estruturas de poder e riqueza que alguns gostariam de ver.

Há muitas razões pelas quais Freire poderia ser relevante. A falta de direção em trabalho de comunidade sugere a necessidade de uma base teórica mais coerente e metodologias práticas mais rigorosas; a dificuldade dos profissionais do serviço social em relacionar-se com contextos locais mostra a relevância de abordagens que proponham um profundo empenho em compreender as comunidades; e a natureza variável da política na era do pós-guerra-fria exige pensadores que possam articular uma abordagem radicalmente democrática e "empoderadora". Porém, a relevância de Freire depende de saber se as metas radicais que ele estabelece podem ser realizadas. Sem a possibilidade de traduzir na realidade essas esperanças radicais, a relevância de Freire estará limitada a projetos a nível micro e ao desenvolvimento dos indivíduos - que, em si mesmos, em nada o desmerecem, mas que ficam longe da ampla mudança social que é proposta.

O argumento a favor de Freire

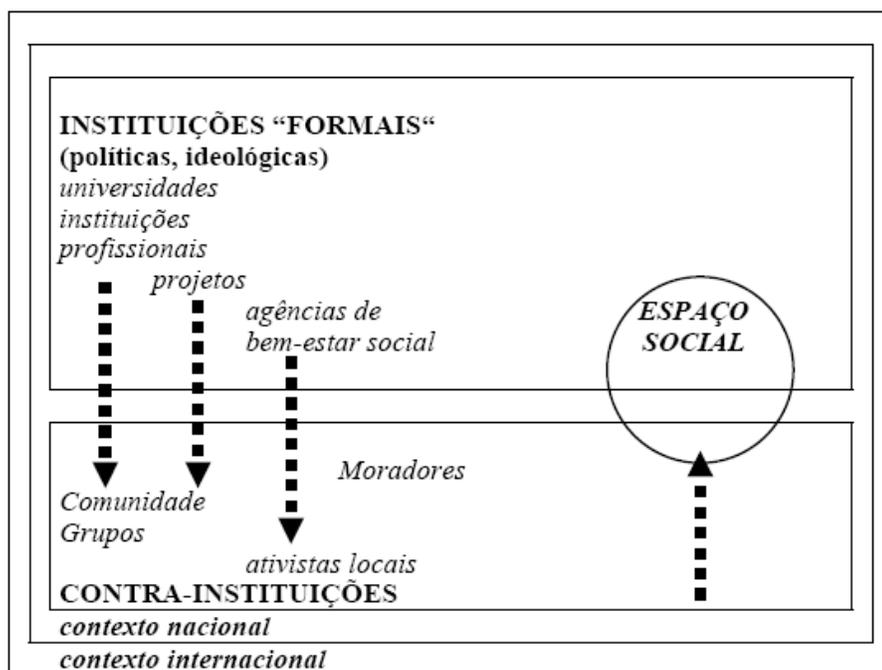
Há um lugar para uma abordagem freireana nas intervenções junto a comunidades. O primeiro argumento em favor de uma abordagem freireana é que ela pode relacionar as preocupações imediatas de indivíduos e bairros com os níveis sociais e econômicos mais amplos. Uma das dificuldades para desenvolver um trabalho ao nível de base local é a tendência a negligenciar os contextos mais amplos, nacional e internacional.

O argumento de Henderson e Thomas (1987) para um maior enfoque no bairro como o *locus* da atividade popular traz o perigo de que esqueçamos as influências mais amplas. Bairros são amoldados através de políticas nacionais tanto quanto locais.

Um enfoque local pode ser necessário, mas não é suficiente.

Um segundo argumento para recomendar uma abordagem freireana é o de que ele aponta para possibilidades de mudança a nível intermediário. Em contraste com a abordagem anti-institucional radical de Illich (1970), Freire sempre propôs que a mudança poderia começar na sala de aula ou o bairro através da reconstituição das relações entre professores e alunos na escola, ou entre os profissionais do trabalho social e os moradores no bairro. Estabelecer novas relações dentro das velhas estruturas seria um desafio radical ao status quo.

Um terceiro argumento é o de que a abordagem de Freire atribui papéis apropriados para diferentes grupos de pessoas. Os profissionais e as instituições nas quais eles trabalham podem ter um papel legítimo e útil contribuindo para a mudança social, mas eles têm que reconhecer a necessidade dos oprimidos se organizarem e criarem as suas próprias estruturas autônomas (ou contra-instituições). Isto torna possível, teoricamente, uma parceria construtiva entre grupos sociais diferentes.



**Figura 1:** Situando papéis na mudança social

Nesta perspectiva, as intervenções dos profissionais na comunidade são parte de um processo de criação de “espaço” social, ajudando a equipar os membros da comunidade com habilidades práticas e uma leitura crítica da realidade social.

Uma abordagem freireana aponta para unir ganhos concretos, tangíveis (por exemplo, segurança econômica) com um programa educacional (uma compreensão e percepção das questões envolvidas). Isto é inverter o modelo socialista clássico no qual toma-se o poder e então distribuem-se os benefícios. O poder, neste sentido, tem que derivar da compreensão e de necessidades expressas, em outras palavras, do desenvolvimento de uma consciência crítica.

Freire insiste em que os profissionais não podem ficar neutros. Em palestra na

Conferência Mundial dos Trabalhadores Sociais, Estocolmo 1988, Freire dizia que os trabalhadores sociais progressistas não podem ser 'neutros' e devem diminuir a distância entre suas convicções privadas e sua ação pública (Freire, 1990). Isto ilustra um ponto mais geral, o de que os profissionais do serviço social têm, em geral, mais espaço e autonomia do que muitos outros trabalhadores.

Eles têm a possibilidade de tomar partido em muitas instâncias, e a escolha de não se colocar do lado dos marginalizados torna-se de fato uma legitimação da hegemonia dominante. É difícil que pessoas que trabalham dentro de um sistema busquem ativamente minar esse sistema. Sua tendência será a de achar soluções dentro dos limites aceitáveis. Da mesma forma, pode-se esperar que esses profissionais tenham, às vezes, muita dificuldade em apoiar as ações de movimentos e organizações que têm certo grau de poder autônomo. Tomar partido numa ação radical significa apoiar aqueles que lutam pela justiça social e a emancipação e um diálogo crítico que transfira gradualmente poder para os sem-poder. Negar tal apoio ou diálogo, até mesmo com bases éticas, morais e políticas válidas, inevitavelmente prejudica a práxis. Se os sem-poder e marginalizados não podem confiar em seus aliados dentro do sistema eles estão em dificuldade e, nesse caso, eles tenderão a rejeitá-los e a preferir soluções sectárias ou a abandonar completamente a atividade autônoma.

Trabalho de comunidade feito por profissionais do trabalho social envolve uma luta contínua na qual alianças e compromissos devem ser inevitavelmente reavaliadas em cada fase. Para evitar a sua absorção ideológica (TAYLOR, 1993, p. 87-88) pela hegemonia dominante, os indivíduos e grupos têm que manter um processo educativo permanente pelo qual eles reafirmem continuamente sua autonomia e estabeleçam novas relações com os que detêm a autoridade. Os vários focos dessa luta têm que estar unidos, promovendo uma coligação de forças bastante forte para resistir às pressões econômicas, políticas e ideológicas. A visão de lutas articuladas ganhou terreno entre autores e ativistas na medida em que o velho modelo de bem-estar social começou a declinar. Fiona Williams destaca várias necessidades que devem ser consideradas se queremos enfrentar o que ela chama um “capitalismo racialmente estruturado e patriarcal”. Ela acentua a importância das lutas na comunidade que, diz ela, tem estado ausente da literatura mais conhecida. As questões em nível da comunidade como “habitação, saúde, crianças, pessoas idosas, pobreza” representam um especial desafio para as estreitas preocupações do movimento sindical, diz ela. Estas lutas ilustram uma das contradições cruciais na promoção do bem-estar social: a contradição entre a necessidade de promover o bem-estar e a realidade dos serviços que tornaram os usuários dependentes e subordinados. Surge assim a questão crítica do controle dos serviços públicos de bem-estar social (WILLIAMS, 1991). Quanto à essa questão do controle, temos sempre que nos perguntar se as agências de serviços públicos e seus profissionais retêm a iniciativa e o poder para si mesmos ou se eles estão possibilitando uma genuína inversão na distribuição de poder em favor dos marginalizados.

Este é o argumento a favor da abordagem freireana, mas há áreas de dúvida que devemos considerar de maneira crítica. Podemos apontar essa dúvida em três aspectos: dúvida quanto ao processo (o questionamento do papel de Freire como educador e como militante); dúvida filosófica (a análise dos contextos filosóficos e teóricos de Freire); e dúvida quanto à práxis (avaliação do papel de Freire como ativista radical). Este quadro permitiria uma avaliação equilibrada das dimensões teóricas e práticas do trabalho de Freire.

## 2 DÚVIDA QUANTO AO PROCESSO

A dúvida quanto ao processo começa com preocupações sobre a metodologia e a prática da abordagem freireana. O problema central, nesse caso, é a relação educador-educando que Freire enfoca continuamente. Os educandos são realmente encorajados a refletir abertamente e de maneira problematizadora sobre suas próprias vidas, ou a abordagem freireana é apenas um meio mais sofisticado para a educação política? Esta pergunta nos pede que julguemos a relevância da experiência das pessoas no processo de aprendizagem, até que ponto o poder de direção está nas mãos do educador ou dos educandos e a conveniência de unir educação com ação política.

Aprender da experiência sugere um importante enfoque autobiográfico. Os participantes trazem com eles seus contextos pessoais e sociais, suas próprias situações-limite a serem refletidas.

No meu caso, não há nenhuma conversão súbita, mas sim novos momentos de surpresa e intuições novas sobre os fatos. Minhas visitas ao Brasil me forneceram compreensões diferentes do contexto no qual Freire trabalhou originalmente, mas intuições, perguntas e dúvida em si tornaram-se parte de minha experiência. Refletir sobre o trabalho de Freire e seu significado hoje, quase inevitavelmente significa ter uma sensação crescente de coisa inacabada, de dilemas que não se podem resolver e de futuros em aberto.

Alguns autores diriam que a abordagem de Freire não implica aprender da experiência. Poder-se-ia argumentar que o uso de codificações (desenhos ou fotografias de situações) por Freire e o processo de decodificação (interpretação das imagens) pelos grupos de aprendizagem separa as pessoas de sua experiência real, que os participantes são dirigidos para uma representação externa de sua situação. Há problemas em representar situações através de imagens, além da questão de se as imagens utilizadas são adequadas ou apropriadas. O processo poderia ser visto como uma separação das pessoas de sua própria realidade, na medida em que eles discutem uma representação que lhes é dada em vez de discutir sobre si mesmos.

No trabalho de Freire, afirma-se que o que acontece é o contrário: tais representações ajudam as pessoas a ver a sua própria experiência de um modo novo e então a se re-conectar com a sua realidade. (FREIRE, 1972b). As próprias situações codificadas por Freire em dez “codificações antropológicas” (veja FREIRE, 1974; BROWN, 1975; TAYLOR, 1993) fielmente registram tanto as experiências dos participantes quanto aspectos que vão além dessas experiências. Na primeira situação vê-se um camponês que segura um livro aberto. Paul Taylor escreve,

À primeira vista, esta é uma imagem realmente familiar para uma pessoa não instruída do Nordeste do Brasil. A novidade singular e intencional nesse quadro é a presença do livro. O quadro tem que ser visto no contexto do fato de que, em 1960, na capital da região Nordeste, Recife, havia cerca de 80,000 crianças de 7 a 11 que não freqüentavam a escola: calculava-se o analfabetismo de adultos em 60 ou 70%. Então, era “anormal” ser instruído.

Assim, as codificações podem agir como uma “ponte” entre a própria experiência das pessoas e as possibilidades de mudanças que ainda não lhes aconteceram e ainda não puderam ser parte da sua experiência. Há um “afastamento da experiência” que é intrínseco à metodologia de codificações, mas é exatamente esse elemento de afastamento que permite às pessoas refletir criticamente sobre sua própria situação, “perceber sua própria percepção”. (FREIRE, 1972a, p. 27).

O uso de quadros e imagens no ensino da alfabetização não é nada de novo, mas Freire buscou produzir quadros que tivessem uma ressonância especial para os participantes dos círculos de

cultura. Temos que identificar, em primeiro lugar, quais as codificações de que estamos falando. Cynthia Brown nos diz que as codificações em torno de palavras geradoras eram precedidas pelas dez codificações antropológicas (ou existenciais):

Freire pediu a seu amigo, o conhecido artista Francisco Brenand, que desenhasse uma série de quadros que poderiam ser usados para estimular discussões sobre natureza e cultura, homens e animais, e a cultura nas vidas das pessoas. (BROWN, 1975, p.7)

Ou seja, havia dez codificações gerais, formando a base de um programa, antes de se iniciarem as codificações em torno das palavras e temas geradores. Assim, as primeiras dez codificações não são baseadas na linguagem específica da comunidade na qual os animadores estão trabalhando, mas são cenas problematizadoras mais gerais que refletem as relações entre pessoas e entre as pessoas e o seu ambiente.

Em seguida, os participantes são apresentados a dezesseis ou dezessete palavras que refletem a vida e o vocabulário da sua própria comunidade. Estas não eram simplesmente as palavras mais populares (mais freqüentemente ditas) na comunidade mas foram selecionadas de acordo com os seguintes critérios: riqueza fonêmica, dificuldade fonética (sendo as palavras colocadas em uma sucessão que vai gradualmente de palavras com menos dificuldades para as mais difíceis) e conteúdo pragmático, implicando um maior envolvimento de uma palavra em uma determinada realidade social, cultural e política. (FREIRE, 1974, p. 51). Traduzindo isto para fora do contexto de alfabetização e das particularidades do idioma português, podemos dizer que os temas geradores são identificados pela força dos sentimentos que eles evocam, a complexidade dos assuntos eles incluem e a sua capacidade de gerar novos temas. Isto está longe da experiência imediata da comunidade. Os participantes nos círculos de cultura são preparados (ou "amaciados") pela discussão das dez situações existenciais e são confrontados com dezesseis ou dezessete palavras que pretendem refletir a vida e vocabulário de sua comunidade mas que, de fato, são selecionado por meio de critérios decorrentes de um conjunto de suposições já descritas acima. O uso de tais codificações implica numa concessão apenas parcial ao contexto, ou pelo menos um processo muito dirigido de codificação da realidade social. A codificação é, assim, não uma imagem descritiva da realidade social mas uma imagem problematizadora. A conveniência de cada codificação não é julgada pela sua aderência ou por dar conta estritamente da experiência das pessoas, mas pela sua capacidade de colocar problemas de tal modo que os participantes possam usar sua própria experiência como uma base para construir alternativas.

Taylor levanta uma pergunta adicional sobre a relevância e a conveniência das codificações que ele vê como uma falha potencial na abordagem de Freire. Utilizando um estudo de Otto e Stallard (OTTO; STALLARD, 1976, p. 247-52), Taylor questiona se o uso de substantivos na lista de palavras de Freire de fato não impede a "linguagem de possibilidade". O estudo de Otto e Stallard baseia-se na contagem da freqüência com que as palavras ocorrem na escrita e na comunicação oral e conclui que aproximadamente um terço delas são verbos básicos (por exemplo: ser, ter, vir, ver, fazer). Taylor argumenta que uma lista de palavras como essas daria de fato um poder ao educando que então poderia escrever imediatamente "sou", "faço", "posso", e assim por diante. Isto estaria mais próximo à pedagogia de anúncio de Freire e poderia ser mais imediatamente efetivo, facilitando o ensino/aprendizagem da escrita (como oposta à leitura). Enquanto Freire se concentra na leitura, esta lista de palavras enfatiza a escrita e seria então mais efetiva para dar poder ao educando. (TAYLOR, 1993, p. 79).

Uma consideração adicional pode ser derivada do estudo de Bernstein sobre a linguagem (BERNSTEIN, 1970): pode ser que o uso de codificações baseadas em substantivos, feito por Freire, na verdade tenha maior apelo para um público mais universalista (e classe média), ao contrário do que o próprio Freire propõe.

Dermeval Saviani faz uma crítica de Freire fundada na especificidade da educação como distinta da política. Enquanto para Freire educação não só tem um aspecto político, mas é de fato uma forma de prática política, para Saviani as duas devem ser separadas :

Uma análise, ainda que superficial, do fenômeno educativo nos revela que, diferentemente da prática política, a educação configura uma relação que se trava entre não-antagônicos. É pressuposto de toda e qualquer relação educativa que o educador está a serviço dos interesses do educando... Em se tratando da política ocorre o inverso. A mais superficial das análises põe em evidência que a relação política se trava, fundamentalmente, entre antagônicos. No jogo político se defrontam interesses e perspectivas mutuamente excludentes. Por isso em política o objetivo é vencer e não convencer... Inversamente, em educação o objetivo é convencer e não vencer. (SAVIANI, 1983, p. 86)

O argumento de Saviani é altamente pertinente do ponto de vista deste estudo. Saviani continua admitindo que há um aspecto político da educação mas este estaria no modo pelo qual o conhecimento é usado pelos protagonistas políticos em luta. A classe dominante não está interessada na verdade, já que esta tornaria visível sua dominação; igualmente, a classe dominada tem razões para querer verdade, para mostrar sua verdadeira exploração como uma base para luta. (SAVIANI, 1983, p. 88, 91) Assim, segundo da Silva e McLaren, Saviani conclui que, “é apenas em seu papel específico na socialização do conhecimento que a educação se torna política”. (DA SILVA; McLAREN, 1993, p. 40-41). O argumento de Saviani inspira-se extensivamente da obra de Antônio Gramsci, entretanto a concepção que este tem do processo hegemônico de modo nenhum implica em que a classe dominada seja o receptáculo de toda a verdade. Da Silva e McLaren fazem várias críticas às idéias de Saviani, embora reconhecendo o valor de algumas delas. Primeiro, eles respondem que Saviani é incapaz de ir além das declarações liberais existentes sobre educação. Perguntam, “Como é possível questionar o conhecimento existente sem questionar a conexão entre conhecimento e política?” Segundo, o argumento de Saviani equivale a uma separação entre teoria e prática: a educação pode falar sobre política, mas a política só acontece depois. “Saviani aqui absolutamente não leva em conta as bases discursivas do conhecimento e o binômio poder/conhecimento tão freqüentemente citado por autores como Foucault.” Eles prosseguem afirmando que Saviani não tem nenhuma análise efetiva do estado e vê a educação como algo flutuando livremente em um campo não conflitivo.

Finalmente, argumentam, está implícito em Saviani que há acordo geral sobre uma reserva de conhecimento existente, “ignorando a natureza conflitual e socialmente construída do conhecimento, reduzindo-o a um mausoléu de fatos mortos”.

Assume-se que o conhecimento é benigno e ignora-se a relação entre forma e conteúdo. (DA SILVA; MCLAREN, 1993, p. 41-44) O argumento de Saviani, porém, foi colhido por uma onda de abordagens construtivistas na educação na América Latina que enfatiza a importância do conteúdo radical da educação, em oposição às estruturas institucionais e métodos educacionais. Esta crítica representa, nos termos de Freire, uma forma socialista de educação bancária.

Tudo isto levanta uma questão pertinente: até que ponto os educandos ou estudantes têm algo a dizer quanto à forma de educação na qual eles participam? Educação democrática é, para Inf. & Soc.:Est, João Pessoa, v.6 n.1, p.51-67, jan./dez. 1996

Freire, uma meta chave, contudo a democracia, neste contexto, é interpretada de uma forma que relega os desejos dos educandos a um plano secundário. A partir da declarada rejeição da educação bancária por Freire, é evidente que não se trata de simplesmente dar aos educandos o conhecimento do qual estão sedentos. Eles têm que descobri-lo por si mesmos. Mas que direito tem qualquer educador de recusar aos educandos o acesso ao conhecimento que eles buscam? Pode ser uma simples máxima da pedagogia freireana a de que os objetivos educacionais (e políticos) mais amplos não devem ser sacrificadas em nome da eficiência, mas isto, na prática, significa negar deliberadamente aos educandos a oportunidade de adquirir tanto conhecimento quanto possam, da maneira mais eficiente possível. Também sugere que os objetivos do educador têm a primazia e que os objetivos dos educandos são secundários, de tal forma que educação política pode realmente vir a aproximar-se da doutrinação política. Nesse aspecto, é marcante o fato de que a metodologia de Freire tenha sido, aparentemente sem alterações, assumida pelo regime militar do Brasil, depois do golpe de 1964 e utilizada para fazer avançar suas metas políticas e sociais (DA SILVA; McLAREN, 1993, p. 37).

Podemos questionar se o próprio Freire está assim tão longe da abordagem bancária quanto ele mesmo reivindica. Enquanto os educadores neste país e em outros lugares comumente aplicaram muitos “métodos freireanos” em salas de aula e em trabalho de comunidade, o próprio Freire não reconhece tal herança. De acordo com Freire, a especificidade de sua metodologia é sua característica problematizadora e não a forma particular da sala de aula ou do grupo de comunidade. Técnicas de discussão em pequenos grupos e métodos não-diretivos não são, neste sentido, “freireanos”:

A questão não está em dar aulas bancárias ou não dar aulas, porque os professores tradicionais tornarão a realidade opaca quer eles dêem aulas expositivas quer conduzam discussões.

Um educador libertador iluminará a realidade até mesmo se ele ou ela fizer uma conferência. A questão é o conteúdo e o dinamismo da conferência, a abordagem do objeto a ser conhecido. Reorienta criticamente os educandos para sociedade? Estimula ou não o seu pensamento crítico? ... Está vendo? Você toma seu discurso como um tipo de codificação oral de um problema, para ser decodificado pelos educandos e por você. (FREIRE; SHOR, 1987, p. 40)

Nós podemos questionar seriamente a especificidade da abordagem freireana à luz deste e de outros comentários semelhantes do próprio Freire, em anos recentes. Deixando de lado a linguagem peculiar com que Freire fala desse assunto podemos dizer que um educador eficaz, segundo Freire, é aquele que faz os educandos pensarem em torno de um problema, independentemente da forma particular na qual o problema é apresentado. Além disso, como assinala Taylor, os círculos de cultura originais dos programas de alfabetização de Freire no Brasil não são especialmente democráticos em sua forma. A décima situação existencial, na série de dez codificações iniciais (TAYLOR, 1993), mostra claramente o educador que dirige o grupo no que parece ser uma maneira bastante tradicional:

A mais óbvia [contradição] é o modo abertamente diretivo do ensino. Não há nenhuma sugestão aqui de uma parceria na aprendizagem, de um diálogo entre iguais. Antes, o que é evidente é a distinção clara entre o educador e os alunos. A Figura 10 [i.e., a décima situação] de fato apresenta uma imagem daquela Educação Bancária que Freire rejeitou fortemente na “Pedagogia do Oprimido. (TAYLOR, 1993, p.129)

Mais adiante, nas descrições que temos do processo de decodificação nos círculos de cultura, está claro que os participantes são muito dirigidos pelos educadores para discutir determinados pontos. Taylor comenta que, “nada... indica que a contradição educador-educando tenha sido resolvida.” (TAYLOR, 1993, p.129) Podemos então perguntar-nos se Freire não é, de fato, apenas mais um socialista bancário. Esta questão não está resolvida, pelo menos por enquanto, e voltará como tema, num contexto ligeiramente diferente, quando nos detivermos na “dúvida quanto à práxis”.

Olhando a prática de Freire, há, finalmente, mais dois elementos de dúvida que vêm de perspectivas opostas. Uma é a de que a metodologia de Freire e outras abordagens semelhantes foram responsáveis por uma pletera de esquemas educativos “progressistas” inadequados e que a meta deve ser a de voltar ao básico (quer dizer, aos métodos tradicionais de ensinar “fatos”).

A outra, baseado na perspectiva de Ivan Illich (1970), concorda com grande parte da análise de Freire e é simpática a seus objetivos, mas alega que os constrangimentos institucionais e ideológicos tornam praticamente impossível a aplicação de uma pedagogia tão radical. Esta abordagem busca uma solução através da reestruturação da sociedade para tornar possível a existência de redes informais de aprendizagem. Ambas as abordagens, cada uma a seu modo, questionam a viabilidade do uso do ensino/aprendizado como meio para mudar a sociedade através das estruturas existentes.

### **3 DÚVIDA FILOSÓFICA**

Um aspecto interessante do pensamento de Freire é que - contrariando a idéia de que ele surgiu do contexto do Nordeste brasileiro - elementos significativos de sua filosofia podem ser relacionados à filosofia francesa dos anos 50, ao marxismo e à psicanálise. Para ser mais exato, nesta tarefa de traduzir e repensar contextos, pode-se pensar a obra de Freire como uma filosofia universalista que encontrou uma aplicação específica. A experiência dos camponeses nos círculos de cultura foi parte importante do conteúdo dos programas de alfabetização mas o marco filosófico era certamente importado.

O ponto de partida da filosofia de Freire é a existência: a existência concreta do “homem” no e com o mundo (FREIRE, 1972a). Freire inspira-se na linguagem do existencialismo, que lhe é familiar, mas não é assim tão concreto quanto ele próprio poderia crer. MARX argumenta, nos *Gründrisse*, que o “homem” em geral não existe, é uma abstração supra-histórica, existem apenas seres humanos concretos situados na sociedade e na história (Marx 1973). Freire parece adotar a seguinte linha: a preocupação primeira é o “homem”, no e com o mundo.

Entretanto, nas páginas iniciais de “Pedagogia do Oprimido”, a coisa é outra: aqui, a preocupação fundamental é a da “humanização” que é a “vocação do homem” (FREIRE, 1972b, p. 20). Já não estamos mais falando de relações sociais concretas mas de um “homem” transcendente, ahistórico, em busca de humanização.

Freire nunca resolveu adequadamente este conflito entre uma análise social concreta e uma essência quase religiosa da humanidade. Há também uma hierarquia de interesses segundo a qual a humanidade tem a ascendência e detém o domínio sobre todo o resto. Esta idealização da humanidade, dicotomizando assim seres humanos e animais, também torna difícil reconciliar a abordagem de Freire com as perspectivas e movimentos ecológicos. Poderíamos perguntar-nos se a antítese entre natureza e cultura que Freire coloca como base de sua filosofia da educação é

tão evidente quanto ele poderia imaginar. O que significa dizer que os seres humanos estão no e com o mundo para em seguida traçar entre eles dicotomias tão estritas?

Certamente parte da mensagem da pedagogia de Freire é que os seres humanos são únicos, sob vários aspectos e, diferentemente dos animais, capazes de refletir criticamente através do tempo e do espaço: “Só os homens são práxis - a práxis que, como reflexão e ação que transforma verdadeiramente a realidade, é a fonte de conhecimento e criação. A atividade animal, que ocorre sem uma práxis, não é criativa; a atividade transformadora do homem o é.” (FREIRE, 1972b, p. 73)

Freire também proclama freqüentemente que a meta de sua pedagogia é a de transformar as pessoas em sujeitos históricos (FREIRE, 1972b, p. 101). Mas, em seus próprios termos, isto é um idealismo unilateral. Assim como educadores e educandos tornam-se educadores-educandos e educandos-educadores, também, como seres da práxis, as pessoas só podem empenhar-se em tornar-se “sujeitos-objetos” e “objetos-sujeitos”, isto é, a ir além de sua condição de objetos dos outros para existir numa relação dialética com os outros e com o mundo. Em nenhum ponto de sua extensa obra Freire diz que através de uma pedagogia crítica os seres humanos podem tornar-se independentes dos outros que o cercam ou escapar das leis da física. De fato, o ponto chave do argumento de Freire parece ser que através de uma pedagogia crítica é que reconhecemos as relações que existem e trabalhamos conscientemente para criar e recriar essas relações. Assim, embora os seres humanos tenham a capacidade de atuar como sujeitos, são sempre sujeitos-num-contexto. A tendência de Freire a atribuir uma dimensão transcendental à humanidade parece ser pouco mais do que um fenômeno literário já que, sob uma análise mais detalhada, muito das potenciais implicações decorrentes desse tipo de linguagem são descartadas.

Minha própria participação em seminários no Nordeste parece ter aumentado minha percepção deste aspecto da obra de Freire.

Universidades brasileiras, como a Universidade Federal da Paraíba, definem de maneira muito mais ampla o seu papel junto às comunidades às quais prestam serviços. Se espera que as universidades atuam como pontos focais para extensão e engajamento em tais comunidades. Os estudantes que participaram em seminários comigo pareciam ser capazes de ligar-se de maneira muito direta com as experiências que estavam descrevendo e estavam acostumados à idéia de desenvolver laços entre a reflexão acadêmica e o envolvimento concreto com a comunidade.

Freire tenta situar sua pedagogia simultaneamente no projeto da modernidade e como parte do discurso pós-moderno. O limite de seu envolvimento no discurso pós-moderno encontra-se em sua insistência em que as mudanças atuais na teoria social devem continuar a basear-se em “narrativas humanas de emancipação e justiça social” (FREIRE, 1993). Esse difícil balanceamento entre velhas noções de progresso e liberdade e as mais recentes políticas de identidade e diferença enfatiza o ecletismo do próprio Freire:

Ele procurou no pensamento e na experiência de outros, em muitas situações diferentes e de diversas posições filosóficas: em suas próprias palavras ‘no Sartre e Mounier, Erich Fromm e Louis Althusser, Ortega y Gasset e Mao, Martin Luther King e Che Guevara, Unamuno e Marcuse’ (SHAULL, 1972, p. 10)

Desde que estas palavras foram escritas, Freire ainda avançou pelos territórios especialmente do feminismo e da pós-modernidade. Ele agora define seu projeto como

feminista: “Desde os anos 70, aprendi muito do feminismo e cheguei a definir meu trabalho como feminista, vendo o feminismo como estreitamente ligado ao processo de auto-reflexividade e ação política pela liberdade humana” (FREIRE, 1993). Isto será contestado pelas feministas que consideram o trabalho de Freire como parte da visão de mundo patriarcal que vai desde o emprego do termo “homem” (um termo chave em suas primeiras obras, que ele justifica pela referência à tradição filosófica) às suposições básicas do seu pensamento sobre cultura, trabalho e libertação.

Em resumo, Freire adota uma análise de classes que deriva de pressupostos marxistas e conseqüentemente, como Marx, não aborda adequadamente as questões de gênero. Freire enfrenta algumas dessas questões em diálogo com Donalddo Macedo. Em resposta às críticas à linguagem sexista de suas primeiras obras, Freire aceita a crítica, mas situa o fato no contexto de sua própria história e experiência e da necessidade de aprender a avaliar criticamente a cultura machista da qual ele veio. Em suas obras posteriores, tal como “A política da educação” ou “Lendo a palavra e o mundo”, o uso da linguagem sexista é evitado, na medida em que Freire torna-se evidentemente mais consciente das críticas levantadas pelas feministas. Mas ele não aceita que deva ser criticado retroativamente, isto é, ignorando-se o contexto histórico. Por exemplo, ele diz,

Você vê, durante os anos 70, o movimento feminista não criticou o tratamento do gênero nas minhas obras. Mas o movimento dos anos 90 está sendo muito crítico. Por que? Porque os movimentos dos anos 90 estão agora vendo coisas das quais não estavam ainda conscientes nos anos 70. Eu penso que está errado criticar um autor utilizando-se instrumentos que a história ainda não havia dado a ele ou a ela. Eu escrevi a “Pedagogia do Oprimido” há vinte anos.” (MACEDO, 1993, p. 176)

Mais significativo é o argumento de que Freire tende a universalizar e a generalizar a opressão, ignorando assim as especificidades da opressão segundo o gênero ou a etnia. Freire, diz-se, não aborda a questão dos diferentes níveis e das formas específicas de opressão num dado momento histórico. Assim, por exemplo, uma mulher branca experimenta a opressão de modo diferente da mulher negra, por um lado, e do homem branco, por outro. Segundo Macedo, “diferentes situações históricas de opressão necessitam uma análise específica e um enfoque único que exige também uma pedagogia diferente” (MACEDO, 1993, p. 173). Freire discorda dessa visão, argumentando que as especificidades da opressão exigem posições táticas e estratégicas diferentes, mas que a análise fundamental exposta na “Pedagogia do Oprimido” continua válida. Apesar de que parte da discordância pode dever-se a uma diferença de opiniões quanto a táticas e estratégias específicas constituírem-se ou não em diferentes pedagogias, há uma clara linha divisória entre as duas visões. Macedo levanta as preocupações dos pós-estruturalistas que colocam a autonomia como um critério chave, enquanto Freire é pela unidade e mistura as diferentes opressões num mesmo cadinho teórico.

Bell hooks sai em defesa de Freire em um artigo baseado tanto em sua própria experiência pessoal quanto nas posturas teóricas e filosóficas de Freire. Seu interesse inicial em Freire dirigia-se às suas preocupações em torno da dependência no mundo pós-colonial, no qual o “Terceiro Mundo” sofria o subdesenvolvimento e sua população era vítima de uma consciência “subdesenvolvida”. Bell hooks diz que o sexismo presente nas obras de Freire não é motivo para desculpas, mas sim para um aprendizado, cita a disposição de Freire para reconhecer suas próprias deficiências e narra um encontro com Freire, no qual a resposta que dele recebeu causou um grande impacto sobre ela, em seus pensamentos e sentimentos quanto à obra dele.

“Tudo seria diferente para mim se ele tivesse tentado silenciar ou diminuir a crítica feminista”, diz ela (HOOKS, 1993).

Uma das heranças desse marco filosófico importado pode, de fato, ser a grande ênfase colocada por Freire sobre o trabalho como cultura, o que é tomado de forma quase axiomática.

Parece-me ser pelo menos um exagero propor uma visão idealizada do trabalho como o conceito central da cultura. O trabalho está, para muitos, ligado a atividades exploradoras e a dano ecológico. Além disso, focalizando a centralidade do trabalho como um conceito chave, isto poderia, sem o querer, restaurar o velho modelo socialista baseado na classe trabalhadora. Conhecimento e análise também são conceitos que levam sinais contraditórios. A análise é, sob certos pontos de vista, uma atividade hierárquica e patriarcal. Concentrar-se antes no conhecimento do que na experiência poderá atrair novas críticas a partir de uma perspectiva feminista.

Enfim, as categorias sociológicas de Freire carecem de precisão.

Há um conflito, quando fala dos oprimidos: trata-se de um grupo definido e identificável ou é uma questão de psicologia individual? A ambigüidade de Freire não resolve satisfatoriamente essa questão.

Sua tendência a dicotomizar situações (por exemplo, educação “bancária” e “dialógica”, “desumanizante” e “humanizante”) é efetiva como técnica literária mas não é adequada para explicar realidades concretas que são muito mais complexas e contraditórias. A falta de sutileza pode ter conseqüências danosas, por exemplo, na legitimação de regimes pós-revolucionários que podem conter práticas autoritárias. Isto também, apesar dos protestos de Freire, tende a idealizar os oprimidos e justificar a violência da parte deles: “Nunca na história a violência foi iniciada pelos oprimidos. Como poderiam eles ser os iniciadores se eles mesmos são o produto da violência?” (FREIRE, 1972b, p31).

#### 4 DÚVIDA QUANTO À PRÁXIS

Resta examinar a questão da práxis, ou do papel de Freire na transformação social crítica, sobre o qual há pouca coisa que possa ser tomada como evidência. A pergunta mais importante que se pode fazer é: o que aconteceu em todos aqueles lugares onde, anos atrás, desenvolveram-se projetos educacionais freireanos, mesmo antes da publicação da “Pedagogia”? A ausência de êxitos claros e sem ambigüidade no sentido de promover a mudança social torna muito mais provisória qualquer avaliação de Freire quanto a este aspecto. Torres indaga se a pedagogia de Freire pretendia mesmo ser uma pedagogia pré-revolucionária ou pós-revolucionária. Sem responder a esta questão, ele começa do pressuposto de que não se pode mudar a sociedade mudando a escola (o que ele chama de “utopia liberal”). Ele conclui:

Algumas custosas experiências de educação popular na América Latina... levaram algumas pessoas a se perguntarem: Seria este programa pedagógico um projeto factível, capaz de ajudar no processo de construção de uma contra-hegemonia ou, em lugar disso, poderia ser visto apenas como um sonho simpático mas impossível? (TORRES, 1993, p. 139-40).

Uma crítica a Freire, a respeito dessa questão, já foi levantada na seção anterior: isto é, se as simples distinções feitas por Freire de fato levam a abdicar da responsabilidade uma vez que o movimento revolucionário chega ao poder. Freire distingue a ação cultural (pré-revolucionária)

da revolução cultural (pós-revolucionária). Uma das diferenças entre elas é que a revolução cultural se faz em cooperação com o regime, o que implica que não é crítica ao regime. A própria aceitação de certos regimes por parte de Freire é, no mínimo, questionável, e só pode ser explicada pela simples dicotomia do “a favor ou contra?”.

A um nível mais prático, podemos perguntar se a pedagogia de Freire pode ser efetiva numa sociedade democrático-liberal onde os interesses das pessoas tendem a ser menos polarizados do que em sociedades do “Terceiro Mundo”. Na medida em que o povo geralmente goza de razoável segurança política e econômica (sem exagerar este ponto), pode ser que alguns dos principais interesses sejam atendidos. Parte da força da crítica feita por Freire estava em sua denúncia dos regimes autoritários e antidemocráticos. Sejam quais forem as críticas que possamos fazer à sociedade democrático-liberal, algo da força daquela crítica pode ter sido atenuada. É importante notar que a participação do próprio Freire na política, em anos recentes, levou-o a buscar, efetivamente, metas social-democráticas em vez de metas revolucionárias. (ARONOWITZ, 1993).

## 5 CONCLUSÃO

Estes elementos de dúvida quanto ao processo utilizado por Freire, quanto à filosofia que lhe é subjacente e quanto à esperança de uma transformação social radical levam-nos a questionar a abordagem de Freire, mas apenas se nossa expectativa for a de mudanças sistêmicas em larga escala. Em pequenos âmbitos Freire será sempre um guia útil para promover mudança nas idéias, nas práticas e na consciência social das pessoas. Minha conclusão é que o seguinte fato torna Freire mais interessante e não menos: que Freire não seja o utopista impossível que seus escritos sugerem mas sim um educador progressista que mudará a maneira pela qual algumas pessoas (talvez sempre uma minoria) percebem o mundo à sua volta e tentam influenciá-lo. Entretanto, ainda não respondi à pergunta que coloquei inicialmente: por que minha percepção mudou a partir de minhas diversas visitas ao Nordeste do Brasil? A resposta provavelmente reside menos em uma análise acadêmica e mais num sentimento, que vem daqueles que vivem e trabalham no Nordeste, de que o Brasil mudou desde o antigo Freire e o próprio Freire reconhece isto, tacitamente, através de sua atuação política recente. Mesmo no período de minhas visitas ao Brasil, entre 1994 e 1996, essa mudança era evidente. Em 1994, antes da reforma econômica, a incerteza econômica parecia refletir-se na maneira pela qual as pessoas falavam-me de seu trabalho e da situação no Brasil. O candidato do Partido dos Trabalhadores para a presidência, Lula, aparecia como portador de uma crítica viável do ambiente político e econômico. Já em meados de 1996, o Brasil estava gozando de um período de sucesso econômico e político e ninguém mais mencionava Lula.

A Igreja Católica, por muito tempo influenciada pela Teologia da Libertação e pelas comunidades eclesiais de base, mostrava sinais de uma atitude mais conservadora. Já então eram o Pentecostalismo e o Protestantismo evangélico que estavam recrutando amplamente e não as comunidades de base. A imagem que levei comigo, colhida através de discussões e entrevistas, foi a de um Brasil em mudança no qual as propostas radicais se tinham enfraquecido, embora não tivessem desaparecido completamente.

A morte de Freire, em maio de 1997, nos deixa uma imagem mesclada de suas forças e fraquezas. Ele não se importaria com isso. Apesar de tudo o que Freire diz a respeito de revolução e de libertação humana, o que transparece de seus escritos é o entusiasmo de ver pequenas mudanças, momentos individuais de surpresa, o processo da aprendizagem. Esta descoberta é parte da minha própria

surpresa e é, talvez, o aspecto que me faz pensar que Freire é mais relevante do que eu imaginava. A mensagem que Freire emite é que não devemos esperar pela abolição do capitalismo global ou pela inauguração de um novo estabelecimento político, devemos, sim, agir agora, onde pudermos com os meios que possam fazer uma real diferença. A linguagem revolucionária de Freire durará, mas, no fim das contas, trata-se apenas de um curso de alfabetização, de apenas um projeto comunitário.

#### NOTA

Parte do material deste artigo está incluída em outro texto sobre a obra de Freire: J. Lockhart (1997) *After Freire: A Continuing Pedagogy?* William Temple Foundation, Manchester.

#### REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

P. Allman (1987) 'Paulo Freire's education approach: a struggle for meaning' in G. Allen (ed.), *Community Education: An Agenda for Educational Reform*, Open University Press, Buckingham.

S. Aronowitz (1993) 'Paulo Freire's Radical Democratic Humanism' in P. McLaren and P. Leonard (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge.

B. Bernstein (1970) 'Education cannot compensate for society', *New Society*, 26 February.

C. Brown (1975) *Literacy in 30 Hours: Paulo Freire's process in North-East Brazil*, Writers and Readers Publishing Cooperative.

M. Costigan (1980) *You Have the Third World Inside You*, Workers' Educational Association, South-East Scotland District.

P. Freire (1972b) *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.

P. Freire (1972a) *Cultural Action for Freedom*, Penguin Books, London.

P. Freire (1974) *Education for Critical Consciousness*, Sheed and Ward, London.

P. Freire (1978) *Pedagogy in Process: Letters from Guinea-Bissau*, Writers' and Readers' Cooperative, London.

P. Freire (1981) 'The People Speak their Word Learning to Read and Write in São Tomé and Príncipe', *Harvard Educational Review* 51.

P. Freire (1985) *The Politics of Education: Culture, Power and Liberation*, Macmillan, London.

P. Freire 'A Critical Understanding of Social Work' (translated and introduced by Marilyn Moch) *Journal of Progressive Human Services* 1990, 1, 1, 3-9.

P. Freire and A. Faundez (1989) *Learning to Question: A Pedagogy of Liberation*, Continuum, New York.

P. Freire and D. Macedo (1987) *Literacy: Reading the Word and the World*. Routledge & Kegan Paul, London.

P. Freire and I. Shor (1987) *A Pedagogy for Liberation*, Macmillan, London.

P. Freire (1993) Foreword to P. McLaren and P. Leonard (1993) (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, London.

A. Gramsci (1971) *Selections from the Prison Notebooks*. Lawrence & Wishart, London.

P. Henderson and D. Thomas (1987) *Skills in Neighbourhood Work*, 2<sup>nd</sup> edition, Allen & Unwin, London.

Bell hooks, 'bell hooks speaking about Paulo Freire — the man, his works' in P. McLaren and P. Leonard (1993) (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, London.

I. Illich (1970) *Deschooling Society*, Penguin Books, London.

G. Kirkwood and C. Kirkwood (1989) *Living Adult Education: Freire in Scotland*, Open University Press, Buckingham.

J. Lockhart (1998) *After Freire: A Continuing Pedagogy?* William Temple Foundation, Manchester.

D. Macedo (1993) 'A Dialogue with Paulo Freire', in P. McLaren and P. Leonard (1993) (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, London.

D. Macedo (1994) Preface to P. McLaren and C. Lankshear (eds.) *Politics of Liberation: Paths from Freire*, Routledge, London.

G. MacEoin (1972) 'Conscientisation for the masses', *The National Catholic Reporter*, 17.3.72, p.10; cited in Taylor (1993).

Maryknoll (1981) *Social Analysis and Research with Grassroots Groups: Basic Models and Approaches*, Maryknoll Brothers and Sisters MRPD, New York.

K. Marx (1973) *Grundrisse*, Penguin Books, London.

W. Otto and C. Stallard (1976) 'One hundred essential sight words', *Visible Language*, 10 (3).

D. Saviani (1983) *Escola e Democracia*, Cortez/Autores Associados, São Paulo; cited in da Silva and McLaren (1993)

R. Shaull. (1972) Introduction to P. Freire, *Pedagogy of the Oppressed*, Penguin Books, London.

P. Taylor (1993) *The Texts of Paulo Freire*, Open University Press, Buckingham.

T.T. da Silva and P. McLaren (1993) 'Knowledge under Siege: The Brazilian Debate' in P. McLaren and P. Leonard (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, London.

A. Torres (1993) 'From the *Pedagogy of the Oppressed* to *A Luta Continua: The Political Pedagogy of Paulo Freire*' in P. McLaren and P. Leonard (eds.) *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, London.

B. West (1993) 'Preface' in P. McLaren and P. Leonard, *Paulo Freire: A Critical Encounter*, Routledge, London.

F. Williams (1991) 'The welfare state as part of a racially structured and patriarchal capitalism' in M. Loney, R. Bocoock, J. Clarke, A. Cochrane, P. Graham and M. Wilson, *The State or the Market: Politics and Welfare in Contemporary Britain*, Open University Press, Buckingham.