

Introdução

Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político Henry A. Giroux

A cada momento em que, de um modo ou de outro, a questão da língua passa para o primeiro plano, isto significa que uma série de outros problemas está prestes a surgir, a formação e a ampliação da classe dominante, a necessidade de estabelecer relações mais "íntimas" e seguras entre os grupos dominantes e as massas populares nacionais, ou seja, a reorganização da hegemonia cultural.¹

Essas observações, feitas na primeira metade do século XX pelo teórico social italiano Antonio Gramsci, parecem estranhamente discordantes da linguagem e das aspirações que envolvem o debate conservador e liberal de hoje a respeito da escolaridade e do "problema" da alfabetização. De fato, as observações de Gramsci parecem tanto politizar a noção de alfabetização quanto, ao mesmo tempo, dotá-la de um significado ideológico que sugere que ela pode ter menos a ver com a tarefa de ensinar as pessoas a ler e a escrever do que com a produção e a legitimação de relações sociais opressivas e exploradoras. Mestre da dialética, Gramsci encarou a alfabetização como um conceito e como uma prática social que devem estar historicamente vinculados, por um lado, a configurações de conhecimento e de poder e, por outro, à luta política e cultural pela linguagem e pela experiência. Para Gramsci, a alfabetização era uma face de dois gumes; podia ser brandida em favor do *empowerment* individual e social, ou para a perpetuação de relações de repressão e de dominação. Sendo a alfabetização crítica um campo de luta, Gramsci considerava que se deveria lutar por ela, tanto como um construto ideológico, quanto como um movimento social. Como ideologia, a alfabetização devia ser encarada como uma construção social que está sempre implícita na organização da visão de história do indivíduo, o presente e o futuro; além disso, a noção de alfabetização precisava alicerçar-se num projeto ético e político que dignificasse e ampliasse as possibilidades de vida e de liberdade humanas. Em outras palavras, a alfabetização, como construto radical, devia radicar-se em um espírito de crítica e num projeto de possibilidade que permitisse às pessoas participarem da compreensão e da transformação de sua sociedade. Como domínio de habilidades específicas e de formas particulares de conhecimento, a alfabetização devia tornar-se uma pré-condição da emancipação social e cultural.

Como movimento social, a alfabetização estava presa às condições materiais e políticas necessárias para desenvolver e organizar os professores, os agentes comunitários e outros, dentro e fora das escolas. Isso era parte de uma luta maior pelas ordens de conhecimento, valores e práticas sociais que deveriam, necessariamente, prevalecer para que a luta pela instauração de instituições democráticas e de uma sociedade democrática tivesse êxito. Para Gramsci, a alfabetização tornou-se um referente e uma modalidade de crítica para o desenvolvimento de formas de educação contra-hegemônicas em torno do projeto político de criar uma sociedade de intelectuais (no sentido mais amplo do termo) que pudesse captar a importância de desenvolver esferas públicas democráticas como parte da luta da vida moderna no combate à dominação, bem como tomar parte ativa na luta pela criação das condições necessárias para tornar as pessoas letradas, para dar-lhes uma voz tanto para dar forma à própria sociedade, quanto para governá-la.

Exceto Paulo Freire, é difícil, na atual conjuntura histórica, identificar quaisquer posições teóricas ou movimentos sociais de maior importância que afirmem e ampliem a tradição de uma alfabetização crítica desenvolvida à maneira de teóricos

radicais como Gramsci, Mikhail Bakhtin e outros.² Nos Estados Unidos, a linguagem da alfabetização vincula-se quase que exclusivamente a formas populares do discurso liberal e de direita, que a reduzem, ou a uma perspectiva funcional ligada a interesses econômicos concebidos de maneira acanhada, ou a uma ideologia destinada a iniciar os pobres, os desprivilegiados e as minorias na lógica de uma tradição cultural unitária e dominante. No primeiro caso, a crise da alfabetização baseia-se na necessidade de formar mais trabalhadores para ocupações que exigem leitura "funcional" e habilidade para escrever. Os interesses políticos conservadores que estruturam essa posição estão evidentes na influência de grupos empresariais e outros sobre as escolas para que desenvolvam currículos mais estreitamente afinados com o mercado de trabalho, currículos que assumirão orientação firmemente profissional e, ao fazê-lo, reduzirão a necessidade de as empresas promoverem treinamento em serviço.³ No segundo caso, a alfabetização torna-se o veículo ideológico mediante o qual a escolaridade é legitimada como local para o desenvolvimento do caráter; neste caso, a alfabetização está associada à transmissão e ao domínio de uma tradição ocidental unitária, baseada nas virtudes do trabalho perseverante, da diligência, do respeito à família, da autoridade institucional e de um indiscutível respeito pela nação. Em suma, a alfabetização se torna uma pedagogia do chauvinismo revestida pelo jargão dos Grandes Livros.

No interior desse discurso dominante, o *analfabetismo* não é meramente a incapacidade de ler e escrever; é também um indicador cultural para nomear formas de diferença dentro da lógica da teoria da privação cultural. O importante aqui é que a noção de privação cultural é usada para designar, no sentido negativo, formas de moeda cultural que se apresentam como perturbadoramente incomuns e ameaçadoras quando avaliadas pelo padrão ideológico da cultura dominante relativo ao que deve ser valorizado como história, competência lingüística, experiência de vida e padrões de vida em sociedade.⁴ A importância de desenvolver uma política de diferenças nesta perspectiva raramente é virtude ou atributo positivo de vida pública; na verdade, a diferença coloca-se freqüentemente como deficiência e é parte da mesma lógica que define o outro, dentro do discurso da privação cultural. Ambas essas tendências ideológicas despojam a alfabetização das obrigações éticas e políticas da razão especulativa e da democracia radical e a submetem aos imperativos políticos e pedagógicos da conformidade social e da dominação. Em ambos os casos, a alfabetização representa um afastamento do pensamento crítico e da política emancipadora. Stanley Aronowitz captou tanto os interesses em jogo na formação do discurso atual sobre alfabetização, quanto os problemas que ele reproduz. Ele escreveu:

Quando os Estados Unidos estão em dificuldades apelam para suas escolas. (...) Os empregadores querem um sistema educacional estreitamente afinado com o mercado de trabalho, sistema que adapte o currículo a suas necessidades em transformação e lhes permita economizar dinheiro em treinamento. Os humanistas insistem no sagrado dever das escolas de reproduzir "a civilização como a conhecemos" — valores ocidentais, cultura literária e o ceticismo do etos científico. (...) Atualmente, os neoconservadores se apropriaram do conceito de excelência, definindo-o como habilidades básicas, formação técnica e disciplina em sala de aula. As escolas estão se aninhando nos braços das empresas e, no local de qualquer idéia sensata de alfabetização, colocando algo a que chamam de "alfabetização para o computador". Nos programas existentes de alfabetização de adultos, os materiais e métodos utilizados refletem uma abordagem tipo "a ideologia acabou" que não consegue estimular os alunos, e — juntamente com as tensões da quotidiana — resultam habitualmente em taxas maciças de evasão, "provando" uma vez mais que a maioria dos analfabetos não aprenderá, nem mesmo quando o dinheiro do governo seja "posto" neles. (...) Poucos deles estão dispostos a falar a linguagem tradicional do humanismo educacional ou a lutar pela idéia de que uma

educação geral é a base da alfabetização crítica. Desde o colapso dos movimentos dos anos 60, os progressistas aderiram aos conservadores, enquanto os radicais, com raras exceções, permanecem calados.⁵

Enquanto a alfabetização tem sido encarada como importante campo de luta para os conservadores e liberais, apenas marginalmente tem sido adotada pelos teóricos educacionais radicais.⁶ Nos casos em que tem sido incorporada como aspecto essencial de uma pedagogia radical, ela é gravemente subteorizada, e, embora manifestando a melhor das intenções, suas aplicações pedagógicas são muitas vezes condescendentes e teoricamente enganadoras. Neste caso, a alfabetização visa a prover as crianças oriundas da classe trabalhadora e de minorias com habilidades de leitura e escrita que os tornem funcionais e críticos dentro do ambiente escolar. Desta perspectiva, a alfabetização, mais do que nunca, está ligada a uma teoria do déficit de aprendizagem. A acusação é de que as escolas distribuem desigualmente determinadas habilidades e formas de conhecimento de modo a beneficiar os alunos de classe média em prejuízo dos de classe trabalhadora ou de minorias. O que está em jogo aqui é uma visão da alfabetização impregnada de uma noção de equidade. A alfabetização torna-se uma forma de capital cultural privilegiado, e os grupos subalternos, afirma-se, merecem ter sua fatia na distribuição desse tipo de moeda cultural. As pedagogias que freqüentemente acompanham essa visão da alfabetização enfatizam a necessidade de que as crianças de classe operária aprendam as habilidades de ler e escrever de que precisarão para serem bem-sucedidas nas escolas; ademais, sua cultura e sua experiência pessoais são muitas vezes consideradas antes como potência, do que como déficits a serem utilizados no desenvolvimento de uma pedagogia crítica da alfabetização. Infelizmente, as pedagogias que se desenvolveram com esse pressuposto geralmente não oferecem mais do que uma abordagem tipo folheto de publicidade dos modos de se utilizar a cultura da classe operária para o desenvolvimento de formas significativas de instrução.

Essa abordagem específica da alfabetização radical está teoricamente invalidada por inúmeras razões. Em primeiro lugar, deixa de encarar a cultura da classe trabalhadora como um campo de luta e de contradição. Segundo, sugere que os educadores que trabalham com grupos subalternos precisam familiarizar-se apenas com as histórias e as experiências de seus alunos. Não há indicação alguma de que a cultura que tais alunos trazem para as escolas esteja terrivelmente necessitada de exame e análise críticos. Em terceiro lugar, essa abordagem deixa de focalizar as implicações mais amplas da relação entre conhecimento e poder. Deixa de compreender que a alfabetização não se relaciona apenas com os pobres, ou com a incapacidade dos grupos subalternos de ler e escrever adequadamente; relaciona-se, também, de maneira fundamental, com formas de ignorância política e ideológica que funcionam como uma recusa em conhecer os limites e as conseqüências políticas da visão de mundo de cada um. Vista desse modo, a alfabetização como um processo é tão *disempowering* quanto opressiva. O importante a reconhecer aqui é a necessidade de reconstituir uma visão radical da alfabetização que gire em torno da importância de nomear e transformar as condições ideológicas e sociais que solapam a possibilidade de existirem formas de vida comunitária e pública organizadas em torno dos imperativos de uma democracia crítica. Este não é um problema associado apenas aos pobres ou aos grupos minoritários, mas também é problema para aqueles membros de classe média ou alta que se retiraram da vida pública para dentro de um mundo de absoluta privatização, pessimismo e ganância. Além disso, uma visão radicalmente restaurada da alfabetização precisaria fazer mais do que esclarecer o alcance e a natureza do significado do analfabetismo. Seria fundamental, também, desenvolver um discurso programático para a alfabetização como parte de um projeto

político e de uma prática pedagógica que ofereça uma linguagem de esperança e de transformação dos que lutam no presente por um futuro melhor.⁷

Em minha opinião, o tema do desenvolvimento de uma teoria emancipadora da alfabetização, juntamente com uma correspondente pedagogia transformadora, adquiriu nova dimensão e maior significação no atual período de guerra fria. O desenvolvimento de uma política cultural da alfabetização e da pedagogia torna-se um de partida importante para possibilitar que aqueles que têm sido silenciados ou marginalizados pelas escolas, pelos meios de comunicação de massa, pela indústria cultural e pela cultura televisiva exijam a autoria de suas próprias vidas. Uma teoria emancipadora da alfabetização indica a necessidade de desenvolver um discurso alternativo e uma leitura crítica de como a ideologia, a cultura e o poder atuam no interior das sociedades capitalistas tardias no sentido de limitar, desorganizar e marginalizar as experiências quotidianas mais críticas e radicais e as percepções de senso comum dos indivíduos. Está em discussão, aqui, o reconhecimento de que é preciso agarrar-se aos ganhos políticos e morais que têm sido conseguidos pôr professores e outros, e que por eles se deve lutar com renovado rigor intelectual e político. Para que isso se dê, os educadores e trabalhadores de esquerda, de todos os níveis da sociedade, precisam atribuir ao tema da alfabetização política e cultural a mais elevada das prioridades. Em outras palavras, para que venha a concretizar-se a alfabetização radical, o pedagógico deve tornar-se mais político e o político, mais pedagógico. Ou ainda, há uma necessidade terrível de desenvolver práticas pedagógicas, no primeiro caso, que reúnam os professores, pais e alunos em torno de visões da comunidade que sejam mais emancipadoras. Por outro lado, há necessidade de reconhecer que todos os aspectos da política fora das escolas representam também um determinado tipo de pedagogia, em que o conhecimento está sempre vinculado ao poder, e as práticas sociais são sempre encarnações de relações concretas entre seres humanos e tradições diversos, e que toda interação contém implicitamente visões a respeito do papel do cidadão e do objetivo da comunidade. A alfabetização, dentro dessa perspectiva mais ampla, não apenas *empowers* as pessoas mediante uma combinação de habilidades pedagógicas e de análise crítica, como também se torna um veículo para estudar de que modo definições culturais de gênero, raça, classe e subjetividade se constituem como construtos tanto históricos quanto sociais. Além disso, a alfabetização, neste caso, torna-se o mecanismo pedagógico e político fundamental mediante o qual instaurar as condições ideológicas e as práticas sociais necessárias para o desenvolvimento de movimentos sociais que reconheçam os imperativos de uma democracia radical e lutem por eles.

O modelo freiriano de alfabetização emancipadora

Diante das considerações acima é que a obra anterior de Paulo Freire a respeito da alfabetização e pedagogia tem assumido significação teórica e política de crescente importância. Historicamente, Paulo Freire proporcionou um dos poucos modelos práticos e emancipadores sobre o qual se pode desenvolver uma filosofia radical da alfabetização e da pedagogia. Como se sabe e está amplamente documentado, ele tem se preocupado, no correr dos últimos vinte anos, com o tema da alfabetização como projeto político emancipador, e tem desenvolvido o conteúdo emancipador de suas idéias dentro de uma pedagogia concreta e prática. Seu trabalho exerceu papel significativo no desenvolvimento de programas de alfabetização, não apenas no Brasil e na América Latina, como também na África e em programas isolados na Europa, na América do Norte e na Austrália. É essencial, na abordagem que Freire faz da alfabetização, uma relação dialética dos seres humanos com o mundo, por um lado, e

com a linguagem e com a ação transformadora, por outro. Dentro dessa perspectiva, a alfabetização não é tratada meramente como uma habilidade técnica a ser adquirida, mas como fundamento necessário à ação cultural para a liberdade, aspecto essencial daquilo que significa ser um agente individual e socialmente constituído. Ainda da maior importância, a alfabetização para Freire é, inerentemente, um projeto político no qual homens e mulheres afirmam seu direito e sua responsabilidade não apenas de ler, compreender e transformar suas experiências pessoais, mas também de reconstituir sua relação com a sociedade mais ampla. Neste sentido, a alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*. Além disso, o tema alfabetização e poder não começa e termina com o processo de aprender a ler e escrever criticamente; ao contrário, começa com o fato da existência de cada um como parte de uma prática historicamente construída no interior de relações específicas do poder. Isto é, os seres humanos (como são os professores *tanto quanto* os alunos), dentro de determinadas formações sociais e culturais, são o ponto de partida para analisar, não apenas de que modo constroem ativamente suas experiências pessoais dentro das relações de poder vigentes, mas também de que modo a construção social dessas experiências lhes proporcionam a oportunidade de dar sentido e expressão a suas necessidades e vozes como parte de um projeto de *empowerment* individual e social. Assim, alfabetização para Freire é parte do processo pelo qual alguém se torna autocrítico a respeito da natureza historicamente construída de sua própria experiência. Ser capaz de nomear a própria experiência é parte do que significa "ler" o mundo e começar a compreender a natureza política dos limites *bem como* das possibilidades que caracterizam a sociedade mais ampla.⁸

Para Freire, a linguagem e o poder estão inextricavelmente entrelaçados e proporcionam uma dimensão fundamental da ação humana e da transformação social. A linguagem, como a define Freire, tem um papel ativo na construção da experiência e na organização e legitimação das práticas sociais disponíveis aos vários grupos da sociedade. A linguagem é o "verdadeiro recheio" da cultura e constitui tanto um terreno de dominação quanto um campo de possibilidade. A linguagem, nas palavras de Gramsci, era tanto hegemônica quanto contra-hegemônica, servindo de instrumento tanto para silenciar as vozes dos oprimidos quanto para legitimar as relações sociais opressivas.⁹ Ao universalizar determinadas ideologias, procurava subordinar o mundo da ação e da luta humanas aos interesses dos grupos dominantes. Ao mesmo tempo, porém, a linguagem também era encarada como o terreno sobre o qual os desejos, aspirações, sonhos e esperanças radicais ganhavam sentido pela incorporação do discurso da crítica e da possibilidade.

No sentido mais imediato, a natureza política da alfabetização é um tema fundamental nos primeiros escritos de Freire. Isso é evidente nas descrições vívidas dos movimentos destinados a proporcionar às pessoas do Terceiro Mundo as condições para a crítica e para a ação social, quer para derrubar ditaduras fascistas, quer para utilizar em situações pós-revolucionárias, em que as pessoas estão engajadas no processo de reconstrução nacional. Em qualquer desses casos, a alfabetização torna-se sinal da libertação e da transformação destinadas a desativar a voz colonial e, em seguida, a desenvolver a voz coletiva do sofrimento e da afirmação silenciada sob o terror e a brutalidade de regimes despóticos.

Freire e Macedo e a alfabetização como uma leitura da palavra e do mundo

Neste novo livro, Paulo Freire e Donaldo Macedo não só fundamentam a obra

anterior que Freire produziu sobre alfabetização, mas também, de maneira admirável, apresentam e aperfeiçoam as implicações que ela tem para uma política cultural mais abrangente e ampliam suas possibilidades teóricas para o maior desenvolvimento dos alicerces de uma pedagogia crítica. As vozes conjugadas de Freire e de Macedo proporcionam uma demonstração requintada da idéia de alfabetização crítica como um desdobramento da crítica e do compromisso mediante o processo do diálogo. Recorrendo a suas tradições e compromissos diversos na América Latina, na África e nos Estados Unidos, Freire e Macedo situam as noções de teoria e prática em um discurso que é, a uma só vez, histórico, teórico e radicalmente político. Não apenas cada um desses autores expõe sua própria opinião teórica e política, moldada por seus princípios políticos e pedagogia respectivos, como também cada um deles oferece ao outro um referente para o outro indagar e refletir mais profundamente sobre questões surgidas no correr dos últimos dez anos em torno do sentido e da significação de uma idéia radical de alfabetização baseada no modelo freiriano. A teoria e a prática caminham juntas neste livro, de modo que esses dois construtos são analisados como uma questão de definição e de aplicação; são também apresentados como uma forma de práxis radical no diálogo intensamente absorvente levado a cabo por Freire e Macedo. Há, por exemplo, uma tentativa de redefinir as interconexões entre alfabetização, cultura e educação, de examinar o tema da alfabetização nos Estados Unidos e de reconstruir e analisar criticamente o programa de alfabetização na Guiné-Bissau, à qual Freire deu assessoria e colaboração. No correr desses diálogos, a teoria se torna um ato de produzir significados e não meramente uma reiteração ou registro de posições teóricas anteriormente formuladas. Em conseqüência, surgem novas formulações e conexões teóricas fundamentais relativas à alfabetização, à política e ao *empowerment*.

Freire e Macedo também analisam e demonstram de que modo foi dada uma expressão política e pedagógica concreta à abordagem de Freire da alfabetização no currículo e nos materiais de alfabetização utilizados em São Tomé e Príncipe. Nesse diálogo, Freire responde, de maneira enérgica e clara, a algumas das críticas publicadas ultimamente com referência a seu trabalho na Guiné-Bissau. Essa réplica é proveitosa, pois ajuda a retificar o registro histórico sobre inúmeros temas importantes e porque mostra haver uma interação dialética entre os princípios normativos e políticos pessoais de Freire e as formulações e estratégias em que se engajou quando participava da campanha de alfabetização da Guiné-Bissau. Freire também surge aqui como um homem empenhado num diálogo crítico com suas próprias idéias, seus críticos e com as circunstâncias de diferentes lutas históricas. Em seu afã inteligente e sensível de envolver Freire numa discussão sobre a própria obra, Macedo arma, de maneira brilhante, o cenário para uma irresistível descoberta de Freire como ser humano e como revolucionário. O resultado disso não só nos proporciona uma compreensão mais ampla do significado da alfabetização e da educação como forma de política cultural, como também demonstra a importância de se ter uma voz que fala com dignidade, incorpora a linguagem da crítica e emprega um discurso de esperança e possibilidade.

Em vez de proporcionar, de maneira didática, uma visão geral dos pressupostos básicos que enformam este livro, pretendo abordá-lo de uma maneira coerente com seu próprio espírito crítico e transformador de encarar a alfabetização como um esforço para ler o texto e o mundo dialeticamente. Ao fazê-lo, quero situar o texto de Freire e Macedo dentro de um quadro teórico que nos permita compreender melhor o significado/conexão dialética que este livro tem em relação com a realidade vivida do ensino e da pedagogia. Neste caso, o texto é representado pelos princípios pedagógicos críticos que estruturam o significado fundamental deste livro; o contexto é o mundo mais amplo da escola e da educação, que inclui as escolas públicas bem como aquelas

esferas públicas em que existem outras formas de aprendizagem e de luta. No que se segue, quero analisar a importância de apresentar a alfabetização como um construto histórico e social tanto para absorver o discurso da dominação, quanto para definir a pedagogia crítica como uma forma de política cultural. A seguir, indicarei algumas das implicações que a visão da alfabetização emancipadora de Freire e Macedo têm para o desenvolvimento de uma pedagogia radical da voz e da experiência.

A alfabetização crítica como pré-condição para o *empowerment* individual e social

No sentido político mais amplo, compreende-se melhor a alfabetização como uma infinidade de formas discursivas e competências culturais que constroem e tornam disponíveis as diversas relações e experiências que existem entre os educandos e o mundo. Em sentido mais específico, a alfabetização crítica é tanto uma narrativa para a ação, quanto um referente para a crítica. Como narrativa para a ação, a alfabetização torna-se sinônimo de uma tentativa de resgatar a história, experiência e a visão do discurso convencional e das relações sociais dominantes. Ela significa desenvolver as condições teóricas e práticas mediante as quais os seres humanos podem situar-se em, suas respectivas histórias e, ao fazê-lo, fazer-se presentes como agentes na luta para expandir as possibilidades da vida e da liberdade humanas. Nesses termos, alfabetização não é o equivalente de emancipação; de modo mais limitado, mas fundamental, ela é a pré-condição para o engajamento em lutas em torno tanto, de relações de significado, quanto de relações de poder. Ser alfabetizado *não* é ser livre; é estar presente e ativo na luta pela reivindicação da própria voz, da própria história e do próprio futuro. Do mesmo modo como o analfabetismo não explica as causas do desemprego maciço, da burocracia e do crescente racismo nas principais cidades dos Estados Unidos, da África do Sul e de outros lugares, assim também a alfabetização não representa nem garante automaticamente a liberdade social, política e econômica.¹⁰ Como um referente para a crítica, a alfabetização oferece uma pré-condição básica para a organização e a compreensão da natureza socialmente elaborada da subjetividade e da experiência, e para a avaliação de como o conhecimento, o poder e a prática social podem ser moldados coletivamente a serviço da tomada de decisões que sejam instrumentos para uma sociedade democrática e não meramente concessões aos desejos dos ricos e dos poderosos.¹¹

Para que uma teoria radical da alfabetização abranja a ação e a crítica humanas como parte da narrativa da libertação, ela deve rejeitar a prática pedagógica reducionista de limitar a crítica às análises de produtos culturais tais como textos, livros, filmes e outras mercadorias.¹² As teorias da alfabetização ligadas a essa forma de Crítica ideológica dissimulam a natureza *relacional* do modo como se produz o significado, isto é, a intersecção das subjetividades, objetos e práticas sociais no interior de determinadas relações de poder. Assim sendo, a crítica como dimensão fundamental dessa visão da alfabetização existe à custa do desenvolvimento de uma teoria adequada de como o significado, a experiência e o poder estão inscritos como parte de uma teoria da ação humana. Desse modo, seria essencial a uma teoria radical da alfabetização o desenvolvimento de uma visão da ação humana em que a redução do significado não esteja limitada à análise de como as ideologias se inscreveram em determinados textos. Neste caso, uma teoria radical da alfabetização precisa incorporar uma noção de ideologia crítica que inclua uma visão da ação humana em que a produção do significado tenha lugar no diálogo e na interação, que constitui reciprocamente a relação dialética entre as subjetividades humanas e o mundo

objetivo. Como parte de um projeto político definitivo, uma teoria radical da alfabetização precisa produzir uma visão da ação humana restaurada mediante formas de narrativa que atuem como parte de "uma pedagogia do *empowerment*... centrada dentro de um projeto social que vise a intensificar a possibilidade humana".¹³

É essencial para a noção de alfabetização crítica, desenvolvida nos diálogos de Freire e Macedo, um certo número de intuições fundamentais relativas à política do analfabetismo. Como construção social, a alfabetização não só nomeia experiências consideradas importantes para uma dada sociedade, como também realça e define, pelo conceito de *analfabeto*, aquilo que se pode denominar a "experiência do outro". O conceito de analfabeto, nesse sentido, dá muitas vezes uma cobertura ideológica para que os grupos poderosos simplesmente silenciem os pobres, os grupos minoritários, as mulheres, ou as pessoas de cor. Conseqüentemente, nomear o analfabetismo como parte da definição do que significa ser alfabetizado representa uma construção ideológica enformada por determinados interesses políticos. Embora a indagação de Freire e de Macedo a respeito do conceito de analfabetismo procure desvendar esses interesses ideológicos dominantes, proporciona também uma base teórica para a compreensão da natureza política do analfabetismo como prática social vinculada tanto à lógica da hegemonia cultural, quanto a formas particulares de resistência. Está implícita nessa análise a noção de que o analfabetismo, como problema social, atravessa as fronteiras entre as classes e não se limita ao fato de as minorias não conseguirem dominar as competências funcionais de ler e de escrever. O analfabetismo significa, num nível, uma forma de ignorância política e intelectual e, em outro, um exemplo possível de resistência de classe, de sexo, de raça ou de cultura. Como parte da questão mais ampla e mais difusa de hegemonia cultural, o analfabetismo refere-se à incapacidade funcional ou recusa das pessoas de classe média ou alta de ler o mundo e suas próprias vidas de um modo crítico e historicamente relacional. Stanley Aronowitz sugere uma visão do analfabetismo como uma forma de hegemonia cultural na exposição que faz sobre o que deve significar ser "funcionalmente" alfabetizado.

A verdadeira questão relativa aos "funcionalmente" alfabetizados é se eles podem decodificar as mensagens da cultura de massa contrariamente às interpretações oficiais da realidade social, econômica e política; se se sentem capazes de avaliar criticamente os acontecimentos, ou, até mesmo, de interferir neles. Se compreendemos alfabetização como a capacidade dos indivíduos e grupos de se situarem na história, de se verem como atores sociais capazes de discutir seus futuros coletivos, então o obstáculo central à alfabetização é a privatização e o pessimismo arrasadores que vieram a difundir-se pela vida pública.¹⁴

Aronowitz chama a atenção para o fato de a maioria dos educadores radicais e críticos não conseguir compreender o analfabetismo como forma de hegemonia cultural. Mais uma vez, analfabetismo, empregado desse modo, inclui uma linguagem e um conjunto de práticas sociais que sublinham a necessidade de desenvolver uma teoria radical da alfabetização que assuma seriamente a tarefa de desvelar o modo pelo qual determinadas formas que regulamentação social e moral produzem uma cultura da ignorância e da estupidez absoluta, fundamental ao silenciamento de todas as vozes potencialmente críticas.

É importante também que se enfatize, uma vez mais, que, como ato de resistência, a recusa a ser alfabetizado pode constituir menos um ato de ignorância por parte dos grupos subalternos do que um ato de resistência. Isto é, os membros da classe trabalhadora e de outros grupos oprimidos podem, consciente ou inconscientemente, recusar-se a aprender os códigos e competências culturais específicas sancionados pela visão da alfabetização da cultura dominante. Essa

resistência deve ser vista como uma oportunidade para investigar as condições políticas e culturais que justificam essa resistência e não como atos incondicionais de recusa política consciente. Expressando de maneira simples, os interesses que enformam tais atos nunca falam por si, e têm de ser analisados dentro de um quadro de referência mais interpretativo e contextual, o qual vincule o contexto mais amplo da escolaridade à interpretação que os alunos atribuem ao ato de recusa. A recusa a ser alfabetizado, nesses casos, proporciona a base pedagógica para se entrar num diálogo crítico com os grupos cujas tradições e culturas são, muitas vezes, objeto de uma investida maciça e de uma tentativa da cultura dominante para deslegitimar e desorganizar o conhecimento e as tradições utilizados por esses grupos para se definirem e para definirem sua visão do mundo.

Para os professores, a questão essencial que precisa ser investigada é a maneira pela qual, como diz Phil Corrigan, o currículo social da escola constrói práticas sociais em torno da diferenciação alfabetizado/analfabeto de modo a contribuir para a

...construção social regulamentada de silenciamento diferencial e de estupidez categorizada dentro dos vórtices da sexualidade, da raça, do sexo, da classe, da linguagem e da regionalidade. (...) [Isso] torna mais forte o que há de essencial na funcionalidade da ignorância, a importância de declarar sem valor e estúpida a maioria das pessoas durante a maior parte do tempo, com uma palavra única e exata de poder fatal e classificador: mau. E fazendo-os "adotar" essa identificação, como se ela fosse a única prova de identidade que pudessem exibir e intercambiar.¹⁵

Para Corrigan e outros, a construção do significado dentro da escola é muitas vezes estruturada mediante uma gramática social dominante, que limita a possibilidade do ensino e aprendizagem críticos nas escolas. A linguagem dominante, neste caso, estrutura regulamenta não só o que *deve* ser ensinado, mas também *como* deve ser ensinado e avaliado. Segundo essa análise, a ideologia combina-se com a prática social na produção de uma voz da escola — a voz da autoridade indiscutível — que busca demarcar e regulamentar os modos específicos pelos quais os alunos aprendam, falem, ajam e, se apresentem. Nesse sentido, Corrigan está absolutamente correto quando afirma que ensino e aprendizagem dentro da escolarização pública não se ocupam simplesmente da reprodução da lógica e da ideologia dominantes do capitalismo. Nem se ocupam primordialmente com os atos de resistência empreendidos pelos grupos subalternos que lutam por uma voz e por um senso de dignidade nas escolas. Essas duas práticas sociais existem, mas fazem parte de um conjunto muito mais amplo de relações sociais em que a experiência e a subjetividade se constroem dentro de uma diversidade de vozes, condições e narrativas que indicam que a escola representa mais do que anuência ou rejeição.

No sentido mais geral, a escolarização ocupa-se da regulamentação do tempo, do espaço, da textualidade, da experiência, do conhecimento e do poder entre interesses e histórias conflitantes, que não pode ser enquadrada em simples teorias de reprodução e de resistência.¹⁶ As escolas devem ser vistas em seus contextos históricos e relacionais. Como instituições, apresentam posições contraditórias dentro da cultura mais ampla e representam, também, um terreno de combate complexo relativo ao que significa ser alfabetizado e *empowered*, de modo tal que permite que professores e alunos pensem e ajam de maneira condizente com os imperativos e a realidade de uma democracia radical.

A tarefa de uma teoria da alfabetização crítica é alargar nossa concepção a respeito de como os professores produzem, mantêm e legitimam ativamente o significado e a experiência nas salas de aula. Ademais, uma teoria da alfabetização

crítica obriga uma compreensão mais profunda de como as condições mais amplas do Estado e da sociedade produzem, negociam, transformam e se abatem sobre as condições de ensino de tal modo que possibilitam ou impossibilitam que os professores ajam de modo crítico e transformador. Igualmente importante é a necessidade de desenvolver, como pressuposto básico da alfabetização crítica, o reconhecimento de que o conhecimento não se produz unicamente nas cabeças dos peritos, dos especialistas em currículos, dos administradores escolares e dos professores. A produção de conhecimento, como mencionamos anteriormente, é um ato relacional. Para os professores, isso significa ser sensível às atuais condições históricas, sociais e culturais que contribuem para as formas de conhecimento e de significado que os alunos trazem para a escola.

Se se quiser desenvolver um conceito de alfabetização crítica em conexão com as noções teóricas de narrativa e ação, é importante, então, que o conhecimento, os valores e as práticas sociais que constituem a história/narrativa sejam compreendidos como a encarnação de determinados interesses e relações de poder referentes a como se deveria pensar, viver e agir quanto ao passado, ao presente e ao futuro. Na sua melhor forma, uma teoria da alfabetização crítica precisa desenvolver práticas pedagógicas nas quais, na luta por compreender a vida de cada um, reafirme e aprofunde a necessidade de os professores e os alunos recuperarem suas próprias vozes, de modo que possam tornar a contar suas próprias histórias e, ao fazê-lo, "conferir e criticar a história que lhes contam em comparação com a que viveram".¹⁷ Contudo, isso significa mais do que apenas tornar a contar e comparar histórias. A fim de ir além de uma pedagogia da voz que sugere que todas as histórias são inocentes, é importante examinar essas histórias quanto ao interesse e aos princípios que as estruturam e examiná-las como parte de um projeto político (no sentido mais amplo) que pode possibilitar ou solapar os valores e as práticas que proporcionam os fundamentos da justiça social, da igualdade e da comunidade democrática. Em seu sentido mais radical, a alfabetização crítica significa fazer com que a individualidade de cada um esteja presente como parte de um projeto moral e político que vincula a produção do significado à possibilidade da ação humana, comunidade democrática e da ação social transformadora.¹⁸

A alfabetização e a libertação do recordar

Na tentativa de desenvolver um modelo de alfabetização crítica que englobe uma relação dialética entre uma leitura crítica do mundo e da palavra, Freire e Macedo estabelecem as bases para um novo discurso no qual a noção de alfabetização traz consigo uma atenção crítica à teia de relações em que o significado se produz, tanto como construção histórica, quanto como parte de um conjunto mais amplo de práticas pedagógicas. Neste sentido, a alfabetização significa mais do que romper com o preestabelecido, ou, como disse Walter Benjamin, "contrariar o sentido da história".¹⁹ Significa, também, compreender os detalhes da vida cotidiana e a gramática social do concreto mediante as totalidades mais globais da história e do contexto social. Como parte do discurso da narrativa e da ação, a alfabetização crítica sugere que se utilize a história como uma forma de libertar a memória. No sentido aqui empregado, história significa reconhecer os traços figurais de potencialidades inesgotadas bem como fontes de sofrimento que constituem o passado de cada um.²⁰ Reconstruir a história nesse sentido é situar o significado e a prática da alfabetização num discurso ético que tem como referência aquelas situações de sofrimento que precisam ser lembradas e superadas.²¹

Como elemento libertador do recordar, a busca histórica torna-se mais do que uma simples preparação para o futuro por meio da recuperação de uma série de eventos passados; em vez disso, torna-se um modelo para a constituição do potencial radical da memória. É uma testemunha ponderada da opressão e da dor suportadas desnecessariamente por vítimas da história e um texto/terreno de luta para o exercício da dúvida crítica, realçando não só as fontes de sofrimento de que é preciso recordar, de modo que não venham a repetir-se, como também o lado subjetivo da luta e da esperança humanas.²² Em outras palavras, a libertação do recordar e as formas de alfabetização crítica que ela alicerça expressam sua natureza dialética, tanto em "seu impulso crítico desmistificador, dando um testemunho ponderado dos sofrimentos do passado",²³ quanto nas seletas e fugazes imagens de esperança que elas ofertam ao presente.

Alfabetização como forma de política cultural

Teorizar a alfabetização como uma forma de política cultural pressupõe que as dimensões social, cultural, política e econômica da vida quotidiana sejam as categorias primordiais para a compreensão da escolarização contemporânea. Dentro deste contexto, a vida escolar não é concebida como um sistema unitário, monolítico e rígido de regras e regulamentações, mas como um terreno cultural caracterizado pela produção de experiências e de subjetividades em meio a variados graus de acomodação, contestação e resistência. Como forma de política cultural, a alfabetização ao mesmo tempo ilumina e examina a vida escolar como um lugar caracterizado por uma pluralidade de linguagens e de lutas conflitantes, local em que as culturas dominante e subalterna entram em conflito e onde professores, alunos e administradores escolares freqüentemente divergem quanto a como se devem definir e compreender as experiências e as práticas escolares.²⁴ Dentro desse tipo de análise, a alfabetização proporciona um foco importante para a compreensão dos interesses e princípios políticos e ideológicos em jogo nos entrecosques e nos intercâmbios pedagógicos entre o professor, o educando e as formas de significado e de conhecimento que eles produzem em conjunto.

O que está em jogo aqui é a noção de alfabetização que estabelece relações de poder e de conhecimento não apenas a *o que* os professores ensinam, mas também aos significados produtivos que os alunos, com todas as suas diferenças culturais e sociais, trazem para as salas de aula como parte da produção de conhecimento e da construção de identidades pessoais e sociais. Neste caso, definir alfabetização no sentido freiriano, como uma leitura do mundo e da palavra, é lançar as bases teóricas para uma análise mais completa de como se produz o conhecimento e de como se constroem as subjetividades no interior de relações de interação, nas quais professores e alunos procuram fazer-se presentes como autores ativos de seus próprios mundos.²⁵

Tradicionalmente, os educadores radicais têm enfatizado a natureza ideológica do conhecimento (ou como uma forma de crítica ideológica ou como um conteúdo ideologicamente correto a ser passado claramente aos alunos) como o centro primordial do trabalho educativo crítico. É essencial nessa perspectiva uma visão do conhecimento que sugere que ele é produzido na cabeça do educador ou professor/teórico e não em um engajamento interativo que se expressa pelo processo de escrever, falar, debater e lutar a respeito do que se considera conhecimento legítimo. Em suma, o pensamento abstrai-se teoricamente a partir de sua própria produção, como parte de um embate pedagógico, e é, também, subteorizado pelo modo como é confrontado no contexto pedagógico em que é ensinado aos alunos. A idéia de que o conhecimento não se pode construir fora de um embate pedagógico perde-se no pressuposto errôneo de que o

conteúdo de verdade do conhecimento é a questão mais fundamental a ser tratada ao ensinar alguém. Desse modo, a importância da noção da pedagogia como parte de uma teoria crítica da educação ou é subteorizada ou simplesmente esquecida. O que muitas vezes tem emergido dessa maneira de ver é uma divisão de trabalho em que os teóricos que produzem conhecimento estão restritos à universidade, os que simplesmente o reproduzem são encontrados como professores de escolas básicas e os que passivamente o recebem, sob a forma de migalhas, em todos os níveis de escolaridade, desempenham o papel de alunos. Essa recusa em desenvolver o que David Lusted chamou de pedagogia da teoria e do ensino não apenas identifica erradamente o conhecimento como uma produção isolada de significado, como também nega o conhecimento e as formas sociais pelas quais os alunos dão importância às próprias vidas e experiências. Sobre essa questão, vale a pena reproduzir Lusted.

O conhecimento não se produz em intenção daqueles que acreditam ser seus detentores, quer com a caneta, quer com a voz. Ele se produz no processo de interação, entre o escritor e o leitor, no momento da leitura, e entre o professor e o educando, no momento em que se encontram na sala de aula. O conhecimento não é tanto aquilo que se oferece, quanto aquilo que é compreendido. Pensar em campos de corpos de conhecimento como se fossem propriedade de acadêmicos e de professores está errado. Isso rejeita uma igualdade nas relações em momentos de interação e privilegia impropriamente um dos lados do intercâmbio, e o que esse lado "sabe", em detrimento do outro lado. Além disso, para produtores culturais críticos, manter essa visão do conhecimento traz consigo sua própria pedagogia, uma pedagogia autocrática e elitista. Não é só que isso renegue o valor do que os educandos sabem, o que realmente faz, mas que identifica erroneamente as condições necessárias para o tipo de aprendizagem — crítica, engajada, pessoal e social — exigida pelo próprio conhecimento.²⁶

No sentido mais óbvio, essa posição é exemplificada pelos professores que definem o êxito de seu ensino exclusivamente pela correção ideológica da disciplina que ensinam. Exemplo clássico é o da professora de classe média, horrorizada, com razão, com o sexismo manifestado pelos alunos homens de sua Classe. A professora reage apresentando aos alunos grande número de artigos feministas, filmes e outros materiais curriculares. Ao invés de reagirem com gratidão, por estarem sendo politicamente esclarecidos, os alunos reagem com escárnio e resistência. A professora fica frustrada, enquanto o sexismo dos alunos parece tornar-se ainda mais acirrado. Nesse confronto, surgem diversos erros pedagógicos e políticos. Em primeiro lugar, em vez de prestar um pouco de atenção a como os alunos produzem significado, a professora radical admite, erroneamente, como evidente por si mesma, a natureza da correção política e ideológica de sua posição. Ao fazê-lo assume um discurso autoritário que não dá aos alunos a possibilidade de contar suas histórias pessoais, de apresentar e em seguida questionar as experiências que põem em jogo. A seguir, negando aos alunos a oportunidade de questionar e investigar a ideologia do sexismo como uma experiência problemática, a professora não apenas solapa as vozes desses alunos, como ainda demonstra aquilo que, aos olhos deles, não passa de mais um exemplo de autoridade institucional de classe média a lhes dizer o que devem pensar. Em consequência, o que de início parece ser uma intervenção pedagógica legítima da voz de uma professora radical, acaba por solapar suas próprias convicções ideológicas, por ignorar a relação complexa e fundamental entre ensino, aprendizagem e cultura dos alunos. As melhores intenções da professora são, desse modo, subvertidas pelo emprego de uma pedagogia que participa exatamente da lógica dominante que ela busca contestar e destruir. O importante a reconhecer, neste caso, é que uma teoria radical da alfabetização precisa erguer-se sobre uma teoria dialética da voz e do *empowerment*. No sentido mais geral, isso

significa vincular as teorias de ensino e aprendizagem a teorias mais amplas da ideologia e da subjetividade. O modo como professores e alunos lêem o mundo, neste caso, está inextricavelmente ligado a formas de pedagogia que podem funcionar ou para silenciar e marginalizar os alunos ou para legitimar suas vozes, num esforço para os *empower* como cidadãos críticos e ativos.²⁷

Desenvolver uma pedagogia radical coerente com a visão de alfabetização e de voz proposta por Freire e Macedo implica também repensar a natureza mesma do discurso curricular. De início, isso exige compreender o currículo como representativo de um conjunto de interesses subjacentes que estruturam o modo pelo qual determinada história é contada mediante a organização do conhecimento, das relações sociais, dos valores e das formas de avaliação. O currículo representa uma narrativa ou voz, a qual é multifacetada e muitas vezes contraditória, mas situada também dentro de relações de poder que, com maior frequência, favorecem os alunos brancos, do sexo masculino, de classe média, de língua inglesa. O que isso indica, para uma teoria da alfabetização e da pedagogia críticas, é que o currículo, no sentido mais fundamental, é um campo de batalha sobre cujas formas de conhecimento a história, as visões, a linguagem, a cultura e a autoridade predominam como um objeto legítimo de aprendizagem e de análise.²⁸ Finalmente, o currículo é uma outra instância de uma política cultural cujas práticas significativas contêm não só a lógica da legitimação e da dominação, mas também a possibilidade de formas transformadoras e *empowering* pedagogia.

Além de tratar o currículo como uma narrativa cujos interesses devem ser postos a descoberto e examinados criticamente, os professores radicais devem desenvolver condições pedagógicas em suas salas de aula que permitam que as diversas vozes dos alunos sejam ouvidas e legitimadas. O tipo de pedagogia crítica que aqui se propõe preocupa-se fundamentalmente com a experiência do aluno; ela tem como ponto de partida os problemas e as necessidades dos próprios alunos. Isso propõe tanto a confirmação quanto a legitimação do conhecimento e da experiência por meio dos quais os alunos dão sentido às próprias vidas. Mais evidente ainda, isso significa substituir o discurso autoritário da imposição e da aula por uma voz capaz de falar nos próprios termos de cada um, uma voz capaz de escutar, recontar e desafiar as bases mesmas do conhecimento e do poder.²⁹

É importante realçar que uma pedagogia crítica da alfabetização e da voz deve estar atenta à natureza contraditória da experiência e da voz do aluno e, por isso, estabelecer as bases pelas quais essa experiência pode ser examinada e analisada com respeito tanto a suas forças, quanto a suas fraquezas. Neste caso, a voz não apenas proporciona um quadro de referência teórico que alicerça a subjetividade e a aprendizagem, como ainda proporciona um referente para a crítica à espécie de louvor romântico da experiência do aluno, que caracterizou grande parte da pedagogia radical do início dos anos 60. O que está em questão aqui é a vinculação da pedagogia 'da voz do aluno a um projeto do possível, que permite que os alunos afirmem e exaltem a interação de diversas vozes e experiência, ainda que ao mesmo tempo reconheçam que essas vozes devem sempre ser examinadas quanto aos diversos interesses ontológicos, epistemológicos, éticos e políticos que representam. Como uma forma de produção histórica, textual, política e sexual, a voz do aluno deve radicar-se numa pedagogia que permita que os alunos falem e que compreendam a natureza da diferença como parte tanto de uma tolerância democrática e de uma condição fundamental para o diálogo crítico, quanto do desenvolvimento de formas de solidariedade enraizada, nós princípios da confiança, do compartilhamento e num compromisso com a melhoria da qualidade da vida humana. Uma pedagogia de alfabetização crítica e de voz precisa

desenvolver-se em torno de uma política de divergência e de comunidade, que não se baseia apenas numa exaltação à pluralidade. Uma pedagogia como essa deve ser conseguida a partir de uma determinada forma de comunidade humana em que a pluralidade seja dignificada mediante a construção de relações sociais em sala de aula em que todas as vozes se unifiquem, em suas divergências, tanto em seu esforço para identificar e relembrar momentos do sofrimento humano, quanto em suas tentativas para superar as condições que perpetuam aquele sofrimento.³⁰

Em segundo lugar, uma pedagogia crítica deve levar muito a sério a articulação de uma moralidade que postule uma linguagem da vida pública, de comunidade emancipadora e do comprometimento individual e social. Os alunos devem ser introduzidos a uma linguagem do *empowerment* e da ética radical que lhes permita pensar a respeito de como a vida em comunidade deve ser construída em torno de um projeto do possível. Roger Simon exprimiu com muita clareza essa posição da seguinte maneira:

Uma educação que *empowers* a possibilidade propõe questões sobre como podemos trabalhar para a re-construção da imaginação social a serviço da liberdade humana. Que noções de saber e que formas de aprender darão sustentação a isso? Creio que o projeto do possível exige uma educação radicada numa visão da liberdade humana como a compreensão da necessidade e a transformação da necessidade. Essa é a pedagogia que exigimos, aquela cujos padrões e objetivos finais, sejam determinados com relação a metas de crítica e com a intensificação da imaginação social. O ensino e a aprendizagem devem estar vinculados à meta de educar os alunos para correr riscos, para lutar com as relações de poder vigentes, para apropriar-se criticamente das formas de conhecimento existentes fora de sua experiência imediata, e para imaginar versões de um mundo que (no sentido blochiano) "ainda não é" — a fim de serem capazes de alterar as bases sobre as quais a vida é vivida.³¹

Em terceiro lugar, os professores devem propiciar aos alunos a oportunidade de examinar diversas linguagens ou discursos ideológicos, como se encontram desenvolvidos numa variedade de textos e de materiais curriculares. Isso é importante por diversas razões. Uma pedagogia crítica precisa primeiro validar e investigar a produção de leituras diferenciais. Ao fazê-lo, os alunos são estimulados a engajar-se na tarefa teórica e prática de examinar suas próprias posições teóricas e políticas. A seguir, uma pedagogia desse tipo deve criar as condições de sala de aula necessárias para a identificação e a problematização das maneiras contraditórias e múltiplas de ver o mundo que os alunos usam para a construção de sua própria visão do mundo. A questão aqui é, pois, desenvolver e examinar a fundo o modo como os alunos executam determinadas operações ideológicas para desafiar ou para adotar certas posições apresentadas nos textos e contextos de que dispõem, tanto na escola quanto na sociedade mais ampla. Em seguida a isso, e essencial para o desenvolvimento de uma compreensão crítica e dialética da voz, encontra-se a necessidade de os professores reconhecerem que os significados e ideologias do texto não são as únicas posições de que os alunos podem apropriar-se.³² Uma vez que a subjetividade e a identidade cultural do aluno são, elas mesmas, contraditórias, é importante que se vincule o modo como os alunos produzem significado aos diversos discursos e formações sociais, exteriores à escola, que constroem ativamente suas experiências e subjetividades contraditórias.

Em quarto lugar, como parte do discurso da alfabetização e da voz, os educadores críticos precisam examinar os interesses sociais e políticos que constroem suas próprias vozes. Especialmente importante é que os professores levem em conta o modo pelo qual tais interesses ideológicos estruturam sua capacidade *tanto* para ensinar *quanto* para aprender com outros. Uma teoria radical da alfabetização e da voz deve permanecer atenta à afirmação de Freire de que todos

os educadores críticos são também educandos. Não se trata jneramente de aprender a respeito do que os alunos devem saber; trata-se, muito mais, de aprender a como renovar uma forma de autoconhecimento mediante uma compreensão da comunidade e da cultura que constitui ativamente as vidas de seus alunos. Dieter Misgeld diz isso muito bem:

A transformação social contém em si e exige a autoformação (...) A identidade dos educandos e dos professores está tão em questão e deve ser descoberta, por meio da pedagogia em que eles cooperam, quanto o conteúdo daquilo que aprendem. (...) Os pedagogos de Freire (professores-alunos, ou animadores de atividades nos círculos de cultura) podem, por isso, permitir-se aprender, e devem aprender de seus alunos. A aprendizagem de que estamos falando não é meramente incidental. Não se trata simplesmente de uma questão de monitoramento do desempenho do aluno, de modo que uma tarefa de aprendizagem possa ser apresentada com maior eficiência didática. Em vez disso, o propósito da aventura educativa é aprendido e re-aprendido dos alunos e com os alunos. Os alunos fazem com que os professores se lembrem da tarefa essencial da aprendizagem: que a aprendizagem e o ensino destinam-se a levar a cabo o autoconhecimento com o conhecimento da própria cultura (e "do mundo", como Freire... diz). Aprende-se a compreender, a estimar e a afirmar sua participação como membro da cultura. Cada qual é alguém para quem a cultura existe. Aprende-se sobre si mesmo como um "ser de decisão" e como um "sujeito ativo do processo histórico".³³

Juntamente com a implicação de que os educadores precisam levar em conta constantemente tanto a palavra quanto o mundo, encontra-se o pressuposto menos óbvio de que os professores precisam desenvolver práticas educativas em que professores e alunos se comprometam uns com os outros como agentes de culturas diferentes/semelhantes. Isso mostra como é importante que os professores desenvolvam pedagogias que lhes permitam afirmar suas próprias vozes, ao mesmo tempo que conseguem estimular os alunos a afirmar, contar e recontar suas narrativas pessoais pelo exercício de suas próprias vozes. Isso indica, também, que a autoridade institucional e autoconstituída, que oferece a base para discurso do professor, não é desculpa para recusar aos alunos a oportunidade de questionar seus pressupostos mais fundamentais. Isso constitui menos um argumento para solapar ou anular a autoridade e o fundamento da voz do professor, do que para propiciar o fundamento pedagógico para compreender como e por que essa autoridade se construiu e a que propósito ela serve. É importante, também, que os professores reconheçam como muitas vezes silenciam os alunos, mesmo quando agem com a melhor das intenções.³⁴ Isso sugere que se atente criticamente, não só à imediação da própria voz, como parte do aparato estabelecido de poder, mas também aos medos, à resistência e ao ceticismo que os alunos oriundos de grupos subalternos trazem consigo para o cenário da escola.

Em quinto lugar, as vozes que estruturam o ambiente escolar têm sido muitas vezes teorizadas de maneira imprópria, por educadores de esquerda, como parte de um antagonismo inconciliável entre, de um lado, a voz do professor e da escola e, de outro, as vozes dos grupos subalternos de alunos. Caindo na armadilha de uma lógica polarizadora de reprodução *versus* resistência, esse discurso oferece uma compreensão inadequada de como o significado é negociado e transformado nas escolas; e também não deixa espaço algum para o desenvolvimento de um discurso programático de transformação e possibilidade. Freire e Macedo devem ser enaltecidos por proporcionarem, em suas discussões sobre a voz e sobre a importância do diálogo, uma leitura alternativa do que se dá nas escolas em torno da produção e da transformação do significado. Embora o discurso oficial da escola e a voz subalterna dos alunos possam ser moldados a partir de necessidades diversas, existe uma freqüente interação entre eles que resulta num processo de definição e de coerção recíprocas.³⁵ Isso indica haver uma interação muito mais sutil entre a

ideologia dominante das escolas e as ideologias dos variados alunos que nela se encontram. É preciso reconhecer que essa posição vai bem mais longe do que o modelo reprodutivo da escola, desenvolvido por teóricos tão diferentes quanto Paul Willis, na Inglaterra, e Sam Bowles e Herb Gintis, nos Estados Unidos.³⁶ Não se pode desprezar a natureza característica das oscilantes formas de acomodação, resistência e questionamento que definem a qualidade particular da complexa interação entre as vozes do professor e do aluno, em especial por ser exatamente essa qualidade que mostra a importância de sempre se analisar a cultura escolar dominante como parte de um contexto histórico, social e pedagógico determinado. Essa visão da voz e da pedagogia proporciona, também, a base para o desenvolvimento de possíveis alianças e projetos em torno dos quais professores e alunos podem dialogar e lutar juntos a fim de fazer com que suas respectivas posições sejam ouvidas fora das salas de aula e na comunidade mais ampla.

Conclusão

Cabe repetir que a abordagem da alfabetização desenvolvida por Freire e Macedo nestas páginas não é simplesmente sobre *empowering* os alunos, mas refere-se, também, ao *empowerment* dos professores como parte do projeto mais amplo de reconstrução social e política. Stanley Aronowitz e eu temos afirmado que a alfabetização crítica é uma pré-condição para o engajamento no trabalho pedagógico radical e na ação social.³⁷ Para essa luta, é fundamental a necessidade de redefinir a natureza do trabalho dos professores como intelectuais transformadores. A categoria de intelectual é importante, neste caso, para a análise, tanto das práticas ideológicas e materiais particulares que estruturam as relações pedagógicas em que se envolvem os professores, quanto para identificar a natureza ideológica dos interesses que os professores produzem e legitimam como parte da cultura mais ampla. A noção de intelectual oferece um referente para criticar aquelas formas de pedagogias gerenciais, esquemas contábeis e currículos "à prova de professor" que definiriam os professores simplesmente como técnicos. Além disso, oferece a base teórica e política para que os professores se engajem num diálogo crítico entre si e com outros a fim de lutar pelas condições de que necessitam para refletir, ler, partilhar seu trabalho com outros e produzir materiais curriculares.

Atualmente, nos Estados Unidos, os professores não só estão sofrendo a investida da nova direita e do governo federal, como ainda trabalham sob condições recheadas, de maneira esmagadora, de coerções organizacionais e condições ideológicas que não lhes dão um mínimo de espaço para o trabalho coletivo e para atividades críticas. Sua carga horária é grande demais, geralmente estão isolados em estruturas celulares e têm pouca oportunidade de trabalhar coletivamente com seus pares. Além disso, são impedidos de exercer seu próprio conhecimento relativo à seleção, organização e distribuição de materiais de ensino. Mais ainda, os professores atuam muitas vezes sob condições de trabalho degradantes e opressivas. Isso está ilustrado de maneira vigorosa em recente estudo sobre professores das escolas primárias da região de Boston, realizado por Sara Freedman, Jane Jackson e Katherine Boles. Elas descobriram que a retórica muitas vezes associada à visão que o público tem da escola está indiscutivelmente em desacordo com as funções que se pediam aos professores para desempenhar em seus cargos. Por exemplo, as escolas são incumbidas de preparar as crianças para a idade adulta, mas os professores mesmos eram tratados como incapazes de fazer julgamentos maduros; as escolas recebem a responsabilidade de estimular o senso de

autonomia e de confiança nos alunos, mas os professores, nesse estudo, eram constantemente fiscalizados, dentro de uma rede de vigilância administrativa, sugerindo que nem mereciam confiança nem podiam trabalhar autonomamente; exige-se que as escolas criem cidadãos capazes de ponderar as implicações de suas ações numa sociedade democrática e, no entanto, esses professores executavam seu trabalho dentro de uma rede de relações de trabalho rigidamente hierarquizada e sexista; pior ainda, exigia-se que ensinassem as crianças a assumir riscos, a pesar alternativas e a exercer julgamento independente, enquanto eles eram restritos a práticas didáticas que enfatizavam os aspectos repetitivos, mecânicos e técnicos do ensino e da avaliação.³⁸

É importante que se realce vigorosamente que os professores não podem assumir o papel de intelectuais críticos dedicados a uma pedagogia da alfabetização e da voz, a não ser que existam as condições ideológicas e materiais adequadas para dar sustentação a esse papel. Essa batalha deve ser travada não apenas quanto à questão de *que e como* ensinar, mas também quanto às *condições materiais* que possibilitam e dificultam o trabalho pedagógico. É uma consideração tanto teórica quanto prática a que os professores radicais têm de recorrer como parte de uma teoria de alfabetização crítica e voz. Não se pretende que a enorme dimensão política de tal tarefa leve os professores ao desespero, mas, ao contrário, que lhes proponha que, lutando por condições que apóiem o ensino participativo, a escrita e a pesquisa coletivas e o planejamento democrático, os professores começarão a fazer as necessárias incursões para a abertura de novos espaços para o discurso e a ação criativos e reflexivos. Nunca será demais enfatizar a importância de criar esse tipo de discurso crítico e as condições que lhe dão sustentação. Pois somente dentro de um discurso como esse e das condições práticas necessárias para concretizar seus interesses é que se pode desenvolver uma pedagogia emancipadora, pedagogia que relacione linguagem e poder, que leve a sério as experiências populares como parte do processo de aprendizagem, que combata a mistificação e que ajude os alunos a reordenar a experiência bruta de suas vidas por meio das perspectivas abertas por abordagens da aprendizagem baseadas no modelo de alfabetização crítica proposto por Freire e Macedo.

Naturalmente, enquanto as escolas não possam ser feitas de molde a *empower* professores e alunos, os educadores precisam compreender a crise ideológica e política atual que envolve a finalidade da escola pública. Como parte da atual investida política contra os serviços públicos e a justiça social em geral, as escolas estão sendo, cada vez mais, subordinadas aos ditames dos interesses neoconservadores e de direita que, de bom grado, fariam dela anexos do local de trabalho ou da igreja. Numa sociedade democrática, as escolas jamais poderão ser reduzidas a armazéns de grandes companhias ou a campos de treinamento para cristãos fundamentalistas. Nesta época em que a democracia muitas vezes parece estar recuando, é preciso que as escolas sejam recuperadas, e que se lute por elas como esferas públicas democráticas. Mais especificamente, os educadores progressistas devem unir-se entre si e com membros de outros movimentos sociais para lutar pela importância e pela prática da alfabetização crítica, como parte do processo indispensável de formação do indivíduo e da sociedade necessária à criação de formas de vida pública essenciais ao desenvolvimento e à manutenção de uma democracia radical. Isso sugere não só um novo plano em torno do qual desenvolver a reforma da escola pública, mas também um plano para a vinculação de grupos políticos progressistas divergentes. A alfabetização é indispensável a todos os aspectos da teoria crítica e da práxis radical, e deve proporcionar a base para voltar

a injetar o pedagógico dentro do significado da política. Freire e Macedo devem ser enaltecidos por nos oferecerem neste livro uma visão da alfabetização e da voz que demonstra e afirma a importância da escola como parte da luta pela expansão das possibilidades humanas dentro de um discurso que propõe novas questões, revela a importância da solidariedade democrática e propõe a prioridade de uma lógica que dignifica a importância da democracia radical e da justiça social.

Universidade de Miami
Oxford, Ohio

¹ Antonio Gramsci, citado por James Donald, "Language, Literacy, and Schooling", in *The State and Popular Culture* (Milton Keynes: Open University, U203 Popular Culture Unit, 1982), p. 44. Com referência às observações de Gramsci sobre a linguagem, ver Antonio Gramsci, *The Modern Prince and Other Writings*, trad. de Louis Marks (Nova York, New World Paperbacks, 1957), *passim*; *Selections from the Prison Notebooks*, org. Q. Hoare e G. Nowell Smith (Nova York, International Publishers, 1971); e *Letters from Prison* (Londres, Jonathan Cape, 1975).

² Ver, por exemplo, Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido* (Nova York, Seabury Press, 1970); Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*; Paulo Freire, *Ação cultural para a liberdade*; Mikhail Bakhtin, *The Dialogical Imagination*, trad. de Caryl Emerson e Michael Holquist (Austin, University of Texas, 1981); V. N. Volosinov [M. M. Bakhtin], *Marxism and the Philosophy of Language* (Nova York, Seminar Press, 1973); e V. N. Volosinov [M. M. Bakhtin], *Freudianism: A Marxist Critique* (Nova York, Academic Press, 1976).

³ Para uma declaração clássica de defesa dessa posição, ver Comitê de Pesquisa e Política do Comitê para o Desenvolvimento Econômico, *Investing in Our Children: Business and the Public School* (Nova York, Committee for Economic Development, 1985). Uma crítica a essa posição pode ser encontrada em Stanley Aronowitz e Henry A. Giroux, *Education under Siege* (South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1985).

⁴ Isso não só está particularmente evidente no discurso dos teóricos da privação cultural da nova direita, como Nathan Glazer, mas é também assunto da política federal de educação. Por exemplo, o ministro de Educação, William Bennett, abertamente contrário ao bilingüismo, manifesta uma posição que é menos um ataque contra a política das minorias lingüísticas *per se* do que contra o papel que a educação pode desempenhar no *empowerment* das minorias pela dignificação das respectivas culturas e experiências. Interessante divulgação desse tema encontra-se em James Crawford, "Bilingual Educators Discuss Politics of Education", *Education Week* (19.11.1986), pp. 15-6. Para um tratamento mais teórico, ver James Cummins, "Empowering Minority Students: A Framework for Intervention", *Harvard Educational Review*, 56 (fev.1986), pp.18-36.

⁵ Stanley Aronowitz, "Why Should Johnny Read?", *The Village Voice Literary Supplement* (maio 1985), p. 13.

⁶ Como exceção quanto a isso, ver os diversos artigos sobre política de alfabetização, in *Humanities in Society* 4 (outono de 1981), editados por Donald Lazere. Ver também Richard Ohmann, *English in America* (Cambridge e Oxford, Oxford University Press, 1976); Richard Ohmann, "Literacy, Technology, and Monopoly Capital", *College English*, 47 (1985), pp. 675-84; Valerie Miller, *Between Struggle and Hope: The Nicaraguan Literacy Crusade* (Boulder, Westview Press, 1985); Aronowitz, "Why Should Johnny Read?", e Donald, "Language, Literature, and Schooling". Para uma revisão da literatura conservadora, liberal e radical sobre alfabetização, ver Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education* (South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1983); Linda Brodkey, "Tropics of Literacy", *Boston University Journal of Education*, 168 (1986), pp. 47-54; Rita Roth, "Schooling, Literacy Acquisition, and Cultural Transmission", *Boston University Journal of Education*, 166 (1984), pp. 291-308; e Ira Shor, *Culture Wars* (Nova York, Routledge and Kegan Paul, 1986). Uma excelente demonstração da relação existente entre uma teoria radical de alfabetização e a prática em sala de aula encontra-se em Alex McLeod, "Critical Literacy: Taking Control of Our Own Lives", *Language Arts*, 63 (jan. 1986), pp. 37-50, e Shirley Heath, *Way with Words* (Nova York, McGraw Hill, 1983). Excelente revisão da literatura sobre alfabetização e ensino de leitura encontra-se em Patrick

Shannon, "Reading Instruction and Social Class", *Language Arts*, 62 (out. 1985), pp. 604-11; e para uma importante crítica da abordagem dominante da leitura e da alfabetização, baseada no uso dos *Basal Readers*, ver Kenneth Goodman, "Basal Readers: A Call for Action", *Language Arts*, 63 (abr. 1986), pp. 358-63.

⁷ Admirável análise teórica da relação entre a obra de Freire e o discurso da esperança e da transformação encontra-se em Peter McLaren, "Postmodernity and the Death of Politics: A Brazilian Reprieve", *Educational Theory*, 36 (1986), pp. 389-401.

⁸ Uma visão mais recente da teoria da alfabetização e política de Freire encontra-se em David Dillon, "Reading the World and Reading the Word: An Interview with Paulo Freire", *Language Arts*, 62 (jan. 1985), pp. 15-21.

⁹ Antonio Gramsci, *Selection from Prison Notebooks*, org. e trad. Quinten Hoare e Geoffrey Smith (Nova York, International Publishers, 1971).

¹⁰ Importante estudo sobre alfabetização e ideologia é o de Linda Brodkey, *Writing on Parole: Essays and Studies on Academic Discourse* (Filadélfia, Temple University, no prelo).

¹¹ Aronowitz e Giroux, *Education Under Siege*.

¹² Gillian Swanson, "Rethinking Representations", *Screen*, 27 (out. 1986), pp. 16-28.

¹³ Roger Simon, "Empowerment as a Pedagogy of Possibility", *Language Arts* (a sair).

¹⁴ Stanley Aronowitz, "Why Should Johnny Read?".

¹⁵ Philip Corrigan, "State Formation and Classroom Practice", comunicação apresentada no Seminário Ivor Goodson, Universidade de Western Ontario, 2-3.10.1986.

¹⁶ Para uma discussão crítica das teorias de reprodução e resistência, ver Henry A. Giroux, *Theory and Resistance in Education*; ver também J. C. Walker, "Romanticising Resistance, Romanticising Culture: Problems in Willis's Theory of Cultural Production", *British Journal of Sociology of Education*, 7: 1 (1986), pp. 59-80.

¹⁷ Fred Inglis, *The Management of Ignorance* (Londres, Blackwell, 1985), p. 108.

¹⁸ Harold Rosen, "The Importance of Story", *Language Arts*, 63 (mar. 1986), pp. 226-37.

¹⁹ Walter Benjamin, *Illuminations*, org. Hannah Arendt (Nova York, Schocken, 1969), especialmente "Thesis on the Philosophy of History", pp. 253-64.

²⁰ Ernst Bloch, *The Principle of Hope*, III (Cambridge, Mass., MIT, 1985). Para uma discussão sobre a política do antiutopianismo, esperança e luta nas teorias radicais da educação, ver Henry A. Giroux, "Solidarity, Struggle, and the Public Sphere, parts 1 & 2", *The Review of Education* (a sair).

²¹ Este tema está mais desenvolvido nas diversas obras e tradições da teologia da libertação. Para uma revisão perspicaz e uma análise crítica dessa perspectiva, ver Rebecca S. Chopp, *The Praxis of Suffering* (Maryknoll, N.Y., Orbis, 1986).

²² Ver Herbert Marcuse, *Eros and Civilization* (Boston, Beacon, 1955), e Paul Ricoeur, *Freud and Philosophy: An Essay on Interpretation*, trad. Denis Savage (New Haven, Yale University, 1970).

²³ Martin Jay, "Anamnestic Totalization", *Theory and Society*, 11 (1982), p. 13.

²⁴ Peter McLaren, *Schooling as a Ritual Performance* (Nova York, Routledge and Kegan Paul, 1986).

²⁵ Simon, "Empowerment", p. 4.

-
- ²⁶ David Lusted, "Why Pedagogy?", *Screen*, 27 (set.-out. 1986), pp. 4-5.
- ²⁷ Importante análise sobre temas semelhantes encontra-se em Kathleen Weller, *Women Teaching for Change* (South Hadley, Mass., Bergin and Garvey, 1987).
- ²⁸ Uma admirável história do currículo como campo de luta encontra-se em Herbert M. Kliebard, *The Struggle for the American Curriculum 1893-1958* (Nova York, Routledge and Kegan Paul, 1986).
- ²⁹ Henry A. Giroux, "Radical Pedagogy and the Politics of Student Voice", *Interchange*, 17 (1986), pp. 48-69.
- ³⁰ Sharon Welch, *Communities of Resistance and Solidarity* (Nova York, Orbis, 1985).
- ³¹ Simon, "Empowerment", pp. 11-2.
- ³² Swanson, "Rethinking Representations".
- ³³ Dieter Misgeld, "Education and Cultural Invasion: Critical Social Theory, Education as Instruction, and the 'Pedagogy of the Oppressed'", in *Critical Theory and Public Life*, org. John Forester (Cambridge, Mass., MIT, 1985), pp. 106-7.
- ³⁴ Michelle Fine, "Silencing in Public Schools", *Language Arts*, 64 (1987), pp. 157-74.
- ³⁵ Esse tema encontra-se bem desenvolvido em Michelle Sola e Adrian T. Bennett, "The Struggle for Voice: Narrative, Literacy, and Consciousness in an East Harlem School", *Boston University Journal of Education*, 167 (1985), pp. 88-110.
- ³⁶ Samuel Bowles e Herbert Gintis, *Schooling in Capitalist Society* (Nova York, Basic Books, 1976) e Paul Willis, *Learning to Labor* (Nova York, Columbia University, 1981).
- ³⁷ Aronowitz e Giroux, *Education Under Siege*, especialmente capo 2, pp. 23-46.
- ³⁸ Sara Freedman, Jane Jackson e Katherine Boles, "The Other End of the Corridor: The Effect of Teaching on Teachers"; *Radical Teacher*, 23 (1983), pp. 2-23.