

FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir. “Dez anos depois”. In: FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

Prefácio à 4ª edição

Dez anos depois

Há dez anos estávamos fazendo muitas andanças como educadores-educandos de um país em meio a um processo de conquista de seus direitos políticos, no qual a educação teve um peso particular. Por onde passávamos ouvíamos perguntas, anúncios, denúncias e éramos chamados a nos posicionar.

Recolhemos muitas dessas perguntas e tomamos posição, respondendo-as neste livro ao qual se associou nosso colega e amigo Sérgio Guimarães, que não assina este novo prefácio porque está longe, na República do Haiti, depois de haver passado alguns anos em terras africanas. Sério também é um desses andarilhos, como nós, dos mesmos sonhos. Respondemos dialogando a partir da leitura das perguntas que muitos nos faziam. As respostas brotaram do debate, da experiência vivida em sala de aula, do movimento social dos educadores e de numerosas pessoas e organizações que estavam envolvidas na reconstrução do país, lutando por eleições diretas e por uma Constituinte livre e democrática.

Esgotado há meses, agora a Editora Cortez nos pede para “rever e atualizar” o livro. E achamos que a melhor forma é conversar novamente com o leitor através de um novo prefácio, dez anos depois, contando um pouco de sua trajetória e da atualidade dos temas tratado.

Lançamos o livro na PUC de São Paulo, em 1985, doando os direitos autorais para a reconstrução do TUCA, que havia sido incendiado no ano anterior. O TUCA é um desses símbolos vivos da resistência à ditadura militar que convém sempre lembrar.

Por que “diálogo e conflito”?

Demos esse título porque, para além da pseudo-neutralidade da pedagogia tradicional e da astúcia da pedagogia liberal, buscávamos mostrar como o diálogo e o conflito se articulam como estratégia do oprimido. Sustentamos que o diálogo se dá entre iguais e diferentes, nunca entre anagônicos. Entre esses, no máximo pode haver um pacto. Entre esses há é o conflito de natureza contrária ao conflito existente entre iguais e diferentes.

Os desafios educacionais que as perguntas nos revelaram giravam em torno de opções político-pedagógicas contraditórias: assumir a instituição escolar tal como ela se estruturou desde as revoluções burguesas e ensinar a ler, escrever e contar ou assumir a escola na perspectiva das

classes dominadas e ensinar a ler, escrever, contar, ouvir, falar, gritar.

Dois anos mais tarde, aparece a tradução argentina, pela Editora Cinco de Buenos Aires. Aos três autores juntou-se a educadora Isabel Hernandez – também uma andarilha da educação popular – analisando as mesmas inquietações dos brasileiros dentro da perspectiva da Argentina. O livro já está sendo traduzido em italiano com a participação do educador Bartolomeo Bellonova.

Isabel Hernandez acentuou o caráter interdisciplinar ao livro e de uma pedagogia dialógica. Há algum tempo vem se falando em “perspectivas argentino-brasileiras da educação popular”, dada a grande identificação de temas e problemas educacionais dos dois países, embora a realidade política e econômica dos dois países esteja sempre em mudança e que pode ser idêntico hoje, amanhã pode ser diferente e até antagônico. Costuma-se dizer que “a Argentina é o Brasil amanhã” e às vezes é o contrário. Isabel Hernandez procurou mostrar que os colegas brasileiros não estavam respondendo apenas a uma situação particular do Brasil. Apontavam para a utopia, para a capacidade de sonhar e de lutar pelo sonho que deve animar o educador popular em todos os lugares onde atua.

De nossa parte, nesses últimos anos tivemos também a oportunidade de enfrentar um novo e fascinante desafio na administração da Secretaria Municipal de Educação de São Paulo (1989-1991), do qual tiramos muitas lições, entre elas a de que construir uma escola pública com uma cara mais alegre, fraterna e democrática e, ao mesmo tempo, séria e competente, é difícil, mas é possível. É um processo a longo prazo. Aprendemos ainda que não existe um modelo único capaz de tornar exitosa a ação educativa da escola. Cada escola é fruto de suas próprias contradições. Daí insistirmos mais hoje sobre a autonomia da escola como estratégia para a melhoria da sua qualidade.

Acreditamos que o livro continua atual. Estamos vivendo um tempo de crise da utopia. Afirmá-la novamente se constitui num ato pedagógico essencial na construção da educação do futuro. Um ponto discutido no livro continua sendo de grande atualidade: é a sedução cada vez maior que exerce o projeto neoliberal. Há os que acreditam que o socialismo morreu, que a utopia morreu, que a luta de classes desapareceu. Mas não foi bem o socialismo que morreu e triunfou o capitalismo. O que foi derrotada foi uma certa moldura de socialismo: a moldura autoritária. E isso é um avanço em direção à construção do socialismo democrático. Não é uma derrota. A democracia tem sido boa moldura também para certas realizações concretas do capitalismo. Não podemos negá-lo. Não negamos, tampouco, que os socialistas não souberam tirar proveito da democracia na mesma medida. A moldura democrática deverá ser preservada e fortalecida num socialismo construído com liberdade, o único que interessa a uma pedagogia do oprimido.

Os neoliberais sustentam também que a ideologia acabou, que nada mais é ideológico. Esse discurso não toma belhos os nossos sonhos de liberdade e não deixa de ser menos justa a luta contra

o autoritarismo. Isso apenas nos obriga a compreendê-lo melhor em suas múltiplas manifestações. Nós dizíamos que uma educação não-autoritária deveria respeitar o aluno. Hoje temos mais clareza desse princípio quando as teorias da educação multicultural enfatizam ainda mais a necessidade dos educadores atentarem para as diferenças de cor, classe, raça, sexo etc. Dizíamos que o respeito à diferença era uma ideia muito cara à educação popular. Hoje percebemos com mais clareza que a diferença não deve apenas ser respeitada. Ela é a riqueza da humanidade, base de uma filosofia de diálogo.

Enfim, não pode estar superada uma pedagogia do oprimido enquanto existirem oprimidos. Não pode estar superada a luta de classes enquanto existirem privilégios e classe.

Algumas coisas mudaram, sim. Algumas para melhor e outras para pior. Os convites e as andanças continuam. As perguntas, às vezes, também continuam as mesmas. Há uma enorme vontade de saber e de aprender dos jovens educadores de hoje e o desejo de enfrentar coletivamente a luta pela libertação que continua tarefa permanente. Dedicamos há dez anos o livro “a todos que nos perguntam”. Dez anos depois este livro a todos os que ao perguntar, buscam, com esperança, unir denúncia e anúncio na construção da educação do futuro.

*Paulo Freire e Moacir Gadotti*

São Paulo, 1 de junho de 1994

GADOTTI, Moacir. “Aos leitores”. In: FREIRE, Paulo; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. *Pedagogia: diálogo e conflito*. São Paulo: Cortez, 1995.

Aos leitores

Os estudos sobre a educação foram marcados, em particular, a partir da década de 60, por um caráter tecnicista e formal. As novas formas de estudo e pesquisa educacional distanciadas dos modelos positivistas (entre eles, o funcionalismo, o sistemismo, o empirismo e o estruturalismo) eram frequentemente chamadas de “orientações viesadas”, que precisavam de “correções” em função de um paradigma científico geral cujas dimensões eram muito pouco evidenciadas.

A chamada pesquisa participante ou “pesquisa-ação” [Thiollent: 1985] veio romper com este círculo fechado, estabelecendo novos critérios de validade para a pesquisa em ciências humanas.

Hoje, o rompimento com os paradigmas positivistas está cada vez mais claro. Esses paradigmas, de certa forma, já esgotaram suas possibilidades.

Por outro lado, os novos paradigmas ainda estão em elaboração. Entretanto, hoje existe

suficiente consistência teórica nas formas alternativas de estudar, pesquisar, ensinar e aprender para dar tranquilidade a todos aqueles que se “aventuram” nessa direção.

Como diz Jara, “a crítica ao positivismo e funcionalismo característicos da pesquisa clássica, vem se transformando numa busca de novos enfoques que permitam converter a pesquisa numa arma para a ação social e a transformação da realidade. De uma preocupação inicial com os métodos e técnicas participantes, foi-se passando a uma concepção de pesquisa participante como opção metodológica e ideológica, que sirva de enfoque estratégico para a ação popular” (1985:4).

Neste pequeno livro, que pretendemos que seja uma iniciação aos estudos pedagógicos, procuramos tratar os principais temas da educação brasileira contemporânea de forma dialógico-dialética, colocando em prática uma teoria do conhecimento que tem como dimensão principal a natureza dialógica da produção do saber, valorizando um método de pesquisa que costuma ser banalizado pela escolástica academicista.

A experiência de Paulo Freire nessa metodologia já vem de algum tempo. No Brasil, o primeiro trabalho publicado, em co-autoria com Sérgio Guimarães, é **Sobre Educação**, já com dois volumes (1982-84). Um outro livro dialogado: **Por uma pedagogia da pergunta**, (1985), em parceria com um intelectual chileno trabalhando atualmente em Genebra, Antonio Faundez. O livro **Essa escola chamada vida** (1985), com Frei Betto, segue o mesmo paradigma metodológico.

À semelhança do nosso, respondendo também a perguntas que todos se fazem, nos Estados Unidos, Paulo Freire e Ira Shor, professor da New York University, estão terminando outro trabalho que ainda não tem título.

Temos certeza de que não é possível separar **teoria** e **método**. Na concepção positivista basta ter rigor metodológico para atribuir à pesquisa um caráter de cientificidade, não se colocando aqui a questão da validade ou da relevância do objeto pesquisado: o **método absorve a teoria**.

O positivismo soube transpor para as ciências humanas e para a educação o método das ciências naturais.

Numa perspectiva dialética existe uma identidade e uma distinção entre teoria e método, entre o método das ciências humanas e o método das ciências naturais. Como diz Lowy, “as visões do mundo das classes sociais condicionam não somente a última etapa da pesquisa científica social, a interpretação dos fatos, a formulação das teorias, mas a escolha mesma do objeto de estudo, a definição do que é essencial e do que é acessório, as questões que colocamos à realidade, numa palavra, a problemática da pesquisa” (1978:17). A perspectiva positivista não leva em conta a **ótica de classe** nem o fato de que nas ciências humanas e na educação (principalmente) o próprio pesquisador faz parte da realidade pesquisada.

A questão da validade e do rigor metodológico no contexto do estudo e da pesquisa participante, emancipatória, coloca-se de forma diferente e antagônica em relação à ótica

positivista, porque o método e a teoria são indissociáveis. Para os positivistas os fatos sócias são considerados como coisas. É conhecida a afirmação de Augusto Comte, em seu **Curso de Filosofia positiva**, de que o positivismo tende a “consolidar a ordem pública, pelo desenvolvimento de uma sábia resignação”.

Ao contrário, Marx atribui à ciência e à pesquisa um papel emancipatório, “crítico e revolucionário”, como afirma no Posfácio da 2ª edição de **O Capital**. Toda pesquisa em educação, incapaz de comprometer-se com esse princípio emancipatório, ocultando-se atrás do chamado rigor metodológico, é necessariamente uma pesquisa conservadora. Como o evidenciou exaustivamente Jürgen Habermas, a ideologia (mistificação) da pesquisa em ciências humanas é a reprodução de todos os interesses ao das ciências naturais, que é o interesse instrumental. Nas sociedades engajadas no processo de racionalização (modernização), a pesquisa científica é utilizada como instrumento de legitimação da dominação: a dominação é justificada “cientificamente”. Daí concluir ele que, do ponto de vista marxista, os modelos emergentes de pesquisa são superiores aos modelos tradicionais. Os modelos emergentes de pesquisa já não representam ponto de vista de uma classe determinada para o exercício de sua futura dominação sobre outra classe, mas o ponto de vista de uma classe cuja história missão é superar essa dominanação.

Mais do que nos perguntar sobre o método científico (como pretendem os positivistas), precisamos descobrir os possíveis métodos científicos condicionados pela especificidade dos múltiplos objetos de pesquisa tanto no interior das ciências humanas como no interior das ciências naturais. Não se trata de isolar cada objeto de conhecimento, aprisionado pelo seu método. A exigência de um procedimento interdisciplinar é indispensável para evitar tanto o sectarismo, que compra apenas o “rótulo”, a crítica pronta e em função deste rótulo descarta contribuições importantes, quanto o ecletismo, que procura justapor o “que há de bom” em cada método.

Uma verdadeira “vigilância epistemológica”, na expressão de Bachelard, consiste em não aceitar como prontos os “procedimentos metodológicos”, mas em reelaborá-los historicamente em cada contexto. Não transplantá-los mecanicamente. A história de um método (=caminho) só poder ser “contada” ao finalizar a pesquisa. A direção tomada inicialmente é sempre provisória.

Nossa tentativa, neste pequeno livro, não pretende ir além de uma pequena contribuição, de um lado, na busca de alternativas metodológicas, e, de outro, na busca de respostas a perguntas que todos os educadores se fazem ao conduzirem sua ação político-metodológica numa direção emancipadora.

Embora de forma nem sempre explícita, procuramos nos situar face às principais correntes e tendências das **concepções atuais de educação**.

Esse debate trava-se inicialmente entre os próprios autores, evidenciando suas convergências e divergências, para se estender às concepções pedagógicas tradicionais ou liberais.

Evitando o debate das questões ideológicas da pedagogia, tanto os pensadores tradicionais quanto os liberais procuram centrar suas análises nos chamados “conteúdos” do “saber sistematizado”. Entretanto, para aquele educador que reconhece a contradição fundamental da sociedade capitalista, não pode haver outra possibilidade senão a de colocar a sua ação educativa a serviço da superação dessa contradição. Assim como os pedagogos burgueses procuram manter seus educandos afastados das lutas sociais, os pedagogos que não escondem o caráter de classe de sua ação educativa tomam partido, desmistificando o caráter de classe da pedagogia burguesa e propondo o engajamento dos educadores-educandos na efetiva transformação dessa sociedade. Como já dizia Wilhelm Reich em 1934 [p. 12], “a aquisição da consciência de classe pelas camadas oprimidas da população é a primeira condição para uma transformação revolucionária do sistema social em vigor”.

Ao contrário do que pensam os liberais, conservadores ou progressistas, o conteúdo decisivo que marca a diferença entre uma pedagogia revolucionária e uma pedagogia burguesa, conservadora, é a consciência de classe que se forma nas práticas de classe que têm lugar no interior da sociedade burguesa.

É na linha da explicitação destas questões, debatidas de forma viva e envolvente, que pretendemos dar uma contribuição ao jovem educador brasileiro de hoje, mostrando um caminho, depois de muitas andanças, recolhendo uma experiência aqui e outra ali, aprendendo aqui e ali. Procuramos sintetizar aqui o que aprendemos nessa andarilhagem, socializando uma experiência vivida, desafiando o leitor a prosseguir na caminhada, coletivamente.

Moacir Gadotti

São Paulo, junho de 1985