

É Possível Construir uma Cidadania Multicultural?

João Francisco de Souza¹

Introdução 01

O cidadão como hipótese...04

Na tradição histórica liberal, a educação das camadas da classe trabalhadora é pensada e recomendada para evitar possíveis revoltas e desordens, bem como para garantir sua inserção obediente à ordem estabelecida, a ordem dos proprietários do capital. Lembremos o texto clássico de Adam Smith (1981: 422s).

Mesmo que o Estado não viesse a tirar qualquer proveito da instrução das camadas inferiores do povo, deveria mesmo assim interessar-se por que não fossem completamente ignorantes (...) quando mais instruídos forem, menos sujeitos estão aos enganos do entusiasmo e de superstição que entre as nações ignorantes freqüentemente ocasionam as mais terríveis desordens. Um povo instruído e inteligente é, além disso, geralmente mais decente e ordeiro do que o povo ignorante e estúpido (...). São (cada um individualmente) menos susceptíveis de ser desencaminhados para qualquer oposição injustificada, ou desnecessária às medidas do governo.

Comentando esse trecho de Smith, pondera Arroyo (1993: 55) que:

Nessa concepção do social, que tem sobrevivido até nossos dias, menos como teoria elaborada do que como mito, não importa o povo como sujeito de direitos políticos. Logo, não se enfatiza a educação como condição da cidadania, nem interessa a instrução do povo para torná-lo competente no convívio social. O que interessa é que o povo continue no seu lugar: Logo que podem trabalhar, têm que arranjar qualquer trabalho, com o qual possam garantir a sua subsistência. A função da gente comum é cooperar para o progresso, trabalhando. Sua educação será apenas em função de que não sejam tão estúpidos que se deixem desencaminhar dessa função por qualquer oposição injustificada.

¹ Professor Dr. João Francisco de Souza – UFPE (Universidade Federal de Pernambuco), NUPEP (Núcleo de Ensino, Pesquisa e Extensão em Educação de Jovens e Adultos e em Educação Popular - Centro de Educação).

E afirma ainda que

A uma concepção de cidadania que advoga para todos a condição de sujeito de direitos econômico-políticos pela sua capacidade de desempenho no convívio social e a intervenção ativa no processo de transformação social se opõem outras que julgam a desigualdade entre as pessoas como uma situação natural e vêem a maioria apenas como mão de obra. Não há, pois, para a concepção de cidadania, assim como não para a de EJA, unanimidade. Talvez seja essa mais polissêmica que as próprias concepções de alfabetização/ler escrever/ educação de jovens e adultos.

Essa concepção de cidadania diz respeito diretamente a um modelo cívico, a uma determinada forma de organizar as relações sociais e seu funcionamento. Trata dos direitos do indivíduo numa determinada coletividade onde os interesses não são apenas diferentes ou opostos, mas, também, muitas vezes, antagônicos.

Refere-se, pois, ao indivíduo na coletividade. Certamente, por nossa experiência, por nossas opções políticas, já temos um modelo exemplar dessa moralidade cívica. Esse modelo cívico, que supõe a cidadania como eixo, em suas grandes linhas, enquanto um modelo exemplar, requer ou exige o respeito da ordem jurídica, a responsabilidade dos funcionários, a participação cidadã, a proteção dos direitos individuais e, acrescento, a construção do bem comum.

É um modelo cívico no qual mulheres e homens, velhos ou crianças, jovens ou adolescentes, negros, brancos, mestiços, amarelos, devem conviver civilizadamente. Resolver suas divergências através da negociação, do pacto, e não da violência individual ou coletiva. O conceito atual de cidadania não se refere a uma estrutura rígida, mas a um "conjunto um tanto indefinido de idéias sobre a vida pública, um conjunto de virtudes para a convivência e para a organização da vida política (o civismo é a arte de dirimir conflitos públicos ou de vivê-los sem optar pela violência)" (Escarlante-Gonzalbo, 1992: 32).

Para Agnes Heller, filósofa húngara, discípula de George Lukacs, fazendo um amplo inventário de virtudes cívicas, as mais importantes para esse modelo são: a tolerância radical, a valentia cívica, a solidariedade, a justiça, a prudência e a disposição para entrar num diálogo racional (Heller, 1989: 121). Estas virtudes supõem indivíduos donos de seus destinos, sede de direitos e deveres, responsáveis por suas decisões, capazes de convivência.

Mas, não podemos esquecer que esse modelo, resultante de uma história de cerca de 300 anos, mesmo tendo adquirido certa coerência, não perdeu as ambigüidades próprias de quaisquer amálgamas, pois é uma condensação prática de três tradições muito diferentes: a tradição republicana, a tradição liberal e a tradição democrática.

Da tradição republicana, que teve suas idéias elaboradas à base da experiência da Roma clássica e adquiriu sua forma moderna com Maquiavel, nos vêm as idéias de que a vida

pública tem um valor próprio e distinto, tem sua moralidade, suas normas vigentes, mesmo que sejam contrárias às idéias da moral cristã. Sua ênfase está na VIRTUDE dos cidadãos e na convicção de que há um BEM PÚBLICO além dos interesses particulares. Como tradição, tem dado argumentos às defesas mais sólidas da RAZÃO DO ESTADO e tolera mal os argumentos liberais, sobretudo em relação à propriedade e ao mercado, porque supõem uma inequívoca SUPERIORIDADE MORAL dos interesses públicos sobre os privados.

A tradição liberal, por sua vez, concentra-se nas GARANTIAS INDIVIDUAIS, na TOLERÂNCIA, e na necessidade de respeitar a ORDEM JURÍDICA. Supõe, em termos práticos, uma inversão dos valores republicanos: aqui o respeito ao indivíduo, em seu caráter privado, é o fundamento da moral pública. Seu principal argumento político, como é lógico, é a limitação do governo; é uma tradição muito velha, que vem se configurando desde a Idade Média. Tem entre seus defensores mais clássicos John Locke e John Stuart Mill. É, provavelmente, a tradição mais consistente e a mais afinada com a sensibilidade moderna.

Enfim, a tradição democrática, que exige a PARTICIPAÇÃO, A JUSTIÇA E O AUTOGOVERNO, tem bem pouco, ou nada, que ver com o liberalismo. Dalmacio Negro (1988:11). afirma que:

O governo liberal não se confunde, pois, necessariamente, como hoje é habitual, com o governo democrático. Em uns famosos escritos se lamentava Ortega da confusão entre liberalismo e democracia. Liberalismo e democracia são duas coisas que começam por não se relacionarem entre si e acabam por ser, enquanto tendências, de sentido antagônico. Trata-se de duas repostas a duas questões de direito político completamente diferentes.

A importância do conhecimento dessas incompatibilidades não se apóia em sutilezas conceituais. O conflito entre essas tradições provoca a maioria dos dilemas e conflitos morais que se dão na vida pública latino-americana e, portanto, brasileira nos últimos três séculos bem como as enormes frustrações liberais.

A tradição democrática, no entanto, tem um vínculo importante com a republicana. Uma relação que marcou todo o pensamento político do século passado. Essa vinculação se evidenciou na obra de Rousseau, que é democrata em suas premissas: Soberania Popular, Vontade Geral, Contrato Social. Suas conclusões, às vezes, no entanto, são profundamente autoritárias por causa de suas afinidades com a tradição republicana.

A Vontade Geral é o apoio mais incontestável que pode encontrar um Estado, pois ela não pode ser um acordo contingente: é a única forma do Bem Comum. Por isso, não se pode confundir com a vontade da maioria, nem mesmo com a de todos. A obediência à lei não significa submissão, mas o reto entendimento do próprio interesse. No encontro com a Vontade Geral, os interesses e direitos dos indivíduos enquanto tais desaparecem, para se

fundirem no interesse coletivo. A virtude não é outra coisa que a conformidade da vontade particular com a geral (Rousseau, 1985: II livro).

Tal solução, que resgata a virtude republicana para fundi-la com o ideal democrático, mostrou sua eficácia no discurso político dos últimos dois séculos e, na América Latina, definiu o horizonte da utopia mais velha e persistente. O mesmo no republicanismo de Bolívar, que nos ideais de Zarco e Acampo, na mística de Martí e nos próceres da República no Brasil, descobre-se logo a nostalgia pelas virtudes do cidadão que imaginou Rousseau (Escalante-Gonzalbo, 1992: 32-35).

O CIDADÃO COMO HIPÓTESE

Esse modelo cívico mistura as três tradições acima resenhadas numa fórmula bem mais imprecisa e não elimina as suas contradições. Essas formam o coração do modelo de moral pública e das formas de organização política dos últimos dois séculos.

O modelo cívico é uma criação histórica, mesmo que hoje apareça a muitos como a expressão mais evidente dos direitos de humanidade. Como idéia, repousa sobre uma definição muito peculiar do público, e sobre um tipo humano específico: o cidadão.

A noção do público no modelo cívico moderno está estreitamente vinculada às noções de política e de governo; de fato, algumas vezes se usam os termos quase como sinônimos. A idéia do espaço público é a de um conjunto de mecanismos para tratar dos problemas coletivos: o público é uma solução inevitável, quase espontânea, dos problemas que supõe a coexistência pacífica.

John Dewey (1958) desenvolveu, numa formulação clássica, os supostos da idéia do público nesse modelo cívico. Segundo seu argumento, a distinção entre o público e o privado funda-se na diferente extensão e finalidade das conseqüências dos atos:

Quando as conseqüências de uma ação são limitadas, ou se supõe que sejam limitadas, principalmente às pessoas diretamente nela comprometidas, a transação é privada. (...). No entanto, se pensa que as conseqüências de uma transação se entendem fora dos dois diretamente interessados, que ela atinge o bem estar de muitos outros, o ato adquire a qualidade de público (Dewey, 1958: 18).

Dessa afirmação se depreende, com naturalidade, que o público necessita formar árbitros e medidas especiais para atender os atos de conseqüências amplas. E daí surge o Estado. O público é, então, imediata e quase exclusivamente político, enquanto o Estado é, plenamente, a organização do público concretizada por meio de funcionários, para a realização dos interesses compartilhados de seus membros (Ib.: 29-33).

Dois aspectos chamam atenção nessa concepção: o público se forma a partir do privado, e para melhor proteger e ordenar os interesses dos indivíduos particulares; por sua natureza depende logicamente do caráter dos atos e de suas conseqüências.

O problema é que não há nada lógico nem natural nessa noção de público. Em palavras de Charles Frankel (1984: 105): a linha entre o público e o privado não pode ser o limite entre o que compete a outras pessoas e o que apenas nos afeta a nós mesmos. Não é algo que se descobre, mas uma construção social. Esta é uma separação que se faz por razões específicas, e que se estrutura de maneiras muito diversas.

No Antigo Regime europeu, por exemplo, o público não era um âmbito claro e distinto: não havia separação entre a vida privada e a ação pública. Habermas (1981: 47) falou do espaço público representativo, referindo-se a isso. Enquanto o soberano e seus estamentos são o país, em vez de simplesmente delegá-lo, podem, em um sentido específico da palavra, representar: eles representam seu domínio, em vez de para o povo, ante o povo.

As habitações, a roupa, os modos, a etiqueta, eram expressões cifradas da ordem social: toda a vida era pública, como era hierárquica. Segundo Norbert Elías (1982: 115), a etiqueta da sociedade cortesã é um tipo de organização onde cada ato recebe o caráter de prestígio que está vinculado com ele, enquanto símbolo da respectiva distribuição de poder. Sua extensão, por outra parte, ia da estrutura habitacional aos menores rituais domésticos.

No interior dessa sociedade e num processo de séculos, vai-se afirmando como algo distinto o espaço privado: separado, alheio ao poder e a organização do Estado. Somente muito tempo depois, quando nessa margem privada se consolidou o aparelho do mercado, quando se definiu com direitos e mecanismos de participação, apenas então as pessoas privadas se reúnem na qualidade de público (Habermas, 1981: 65).

Philippe Ariès (1989) estudou detalhadamente esse processo. Entende que as solidariedades coletivas dominantes na Idade Média foram pouco a pouco deslocadas por novas formas mais restritas de sociabilidade. Um processo que foi possível pela maior solidez e estabilidade da autoridade estatal.

As comunidades, os vínculos de linhagem e vassalagem, serviam de proteção aos indivíduos, onde o Estado não a tem como tarefa. E criavam um mundo que não era nem privado nem público, no sentido moderno (Ariès, 1989: 7). Com o crescimento do Estado, perderam utilidade as formas tradicionais, e puderam os indivíduos encerrar-se em espaços mais reduzidos.

Por suposto, o apoio mais sólido das novas formas de sociabilidade foi o mercado. Fora da tutela comunitária, das exigências senhoriais, os indivíduos faziam sua fortuna de maneira privada, amparados pelo Estado.

Nessas condições, é fácil compreender por que o público do modelo cívico tem uma estrutura individualista. Formam-no os indivíduos que criaram o mercado. Mas também ajuda a entender porque, se sua raiz é inequivocamente liberal, leva consigo uma inércia democrática. Essa organização do espaço público também precisou de uma imagem do homem e uma moral. Assim se inventou o cidadão.

A noção predominante de cidadania repousa sobre o conjunto de valores e supostos do individualismo. O cidadão, antes que outra coisa, é um indivíduo, e como indivíduo é a realidade básica da vida social. Frente a ele, as instituições, todas formas de organização não são senão resíduos, que podem ser explicados pelos interesses e ações individuais.

Não há nada natural nisso. O indivíduo como valor, como idéia, é o produto de uma configuração histórica muito peculiar, que depende do desenvolvimento humano do mercado e da soberania estatal. O indivíduo se constrói contra as formas hierárquicas e corporativas, e transforma a trama inteira das relações políticas. De entrada, faz-se necessário um contrato para explicar a autoridade:

a partir do momento em que já não é o grupo, mas o indivíduo o que se concebe como ser real, a hierarquia desaparece, e com ela a atribuição imediata da autoridade a um agente do governo. Não nos resta já senão uma coleção de indivíduos, e a construção de um poder acima deles não pode se justificar mais a não ser pelo consentimento comum dos membros da associação (Dumont, 1987: 90).

Além disso, o papel do governo muda totalmente; toca-lhe agora velar pela proteção dos direitos e interesses individuais. O espaço público é ocupado, já não por estamentos nem por corporações, mas por indivíduos ou por fórmulas de representação dos interesses dos indivíduos.

Mas o cidadão não é apenas o indivíduo. Porque, no caminho, o público e o privado se separaram, não apenas como tipos de atividade, mas como âmbitos morais. Dessa forma, o indivíduo é, pelo verso, tão somente homem, e pelo reverso, cidadão.

Certamente, a idéia de que a ação pública requer uma moral é muito antiga. Pode-se, inclusive, sobre isso, citar Aristóteles (1982: 81): É, portanto, muito certo, que a virtude do cidadão e a virtude tomada em geral, não são absolutamente idênticas. A tradição republicana, de fato, se funda sobre esta distinção. O peculiar do modelo cívico é que supõe indivíduos racionais que são, privadamente, egoístas e interessados, e no público, responsáveis e solidários.

O público dos cidadãos modernos surge uma vez que se firmou a esfera privada em sua autonomia e, não poucas vezes, com uma superioridade moral. Não é raro, assim, que haja escritores que lamentem isto como uma perda, uma real desvalorização da vida pública.

Nesse panorama, a vida pública vem a ser uma alternativa à vida privada. No entanto, as instituições políticas existem baseadas na hipótese da cidadania como condição permanente, como disposição moral genérica. Isto traz, inevitavelmente, problemas, porque há um conflito iniludível entre os interesses individuais - egoístas, urgentes, limitados - e os interesses comuns. O cidadão vive nessa tensão, obrigado a atender sua sobrevivência, como indivíduo privado, e a vigiar pelo bem comum, enquanto membro do público; e nem sempre será fácil esse combinação. (Escalante-Gonzalbo, 1992: 35-39).

Nesse processo, a produção/apropriação do conhecimento, a compreensão de idéias e valores, a formação de hábitos de convivência num mundo em profundas transformações apresentam-se como a espinha dorsal do novo patamar de cidadania exigido no atual momento histórico. Como afirma Martelli (1991), o mais urgente, o mais importante e o mais ousado é construir uma escola democrática moderna que garanta o desenvolvimento desses valores. Em suas palavras:

Utilidade e justiça, eficiência e criatividade, autonomia e responsabilidade podem reconstruir a escola, que precisa de um verdadeiro processo democrático de modernização e reforma, de liberalização e autonomia. Esta é uma tarefa mais audaz, mais importante e mais urgente que qualquer processo de reconversão industrial.

E arremata o autor, com o que igualmente concordo desde que ultrapassando a idéia de modernidade democrática apenas e atingindo as possibilidades de uma sociedade multicultural:

Numa época em que a complexidade dos saberes (...) pode tornar difícil para a maioria o acesso e a compreensão do que acontece até mesmo em sua vida diária, numa época em que o pensar e o saber atuar podem recompor cisões ou criar abismos, quem está ao lado da JUSTIÇA SOCIAL (...) tem que insistir na promoção da conquista e da difusão das mais amplas, extensas e articuladas ofertas de educação, de informação, de instrução, de formação, de atualização cultural, artística, técnica e profissional.

Posicionando Paulo Freire ao lado da justiça social implica uma revisão completa do cidadão como hipótese para a pós-modernidade/mundo. Um outro tipo de cidadania e apenas uma das dimensões da construção humana do humano. Isso significa garantir a promoção da conquista e da difusão das mais amplas, extensas e articuladas ofertas de educação, de informação, de instrução, de formação, de atualização cultural, artística, técnica e profissional em outras perspectivas que não apenas da cidadania construída pelo liberalismo na democracia representativa do capitalismo da globalização. Não se trata apenas de uma recuperação do modelo cívico da modernidade. Mas de colocar a questão do ponto de vista da diversidade cultural como a necessidade de construir a unidade na diferença dos humanos

da/na terra interior. Esse posicionamento de Freire o leva ao debate sobre modernidade *versus* pós-modernidade.

Nesse debate e na tentativa de compreender os novos papéis da educação num contexto de pós-modernidade/mundo, Freire coloca a questão da unidade na diversidade das lutas pela construção de um mundo humano, de uma democracia expansiva que atinja as diferentes dimensões da existência humana e, conseqüentemente, os problemas da produção do conhecimento e do desenvolvimento cultural e intelectual dos esfarrapados do mundo.

Emerge, nessa tentativa, uma perspectiva analítica que se apresenta útil na encruzilhada modernidade/pós-modernidade a partir da declaração na qual Freire (1992; 1993) se proclama pós-moderno crítico e aponta para as exigências de uma convivência intercultural. Essa assunção é feita, portanto, ao debater os problemas da pluri/inter/multi/trans-culturalidade e a participação da educação, como atividade e processo intermulticulturais críticos, na constituição de sociedades multiculturais, desde os diferentes recortes de classes, étnicos, de gênero, idades, religiões e perspectivas ideológico-políticas, entre outros.

O debate das probabilidades da multiculturalidade as possibilidades da interculturalidade se situam no contexto internacional ² de consciência da atual diversidade cultural, fruto das transculturações especialmente experimentadas nos últimos 50 anos. Nessa discussão, Freire fornece elementos que podem fazer frente aos riscos ou aos fatos da fragmentação cultural e econômico-social, também presentes, nos mais diferentes cenários: desenvolvidos, em desenvolvimento ou subdesenvolvidos nas suas inter-relações.

As probabilidades de convivência dos diferentes ou as possibilidades da fragmentação caracterizam o clima cultural do momento atual, ou constituem um dos *temas e tarefas da época*, como diria Paulo Freire (1967: 45). Esses desafios se explicitam no interior de todas as contradições, possibilidades, ambigüidades, probabilidades e fundamentalismos que nos desafiam a transformar as possibilidades de convivência em uma nova perspectiva de organização social (econômica, política, gnosiológica, interpessoal) para a humanidade da pós-modernidade/mundo.

Em sua busca do desenvolvimento cultural dos setores explorados, oprimidos, subordinados e subalternizados das sociedades nacionais e da sociedade internacional para garantir seu crescimento humano, formulou Paulo Freire uma contribuição significativa no campo da sociologia da situação e no campo educacional. Seu pensamento se torna uma das propostas sócio-pedagógicas mais analisadas, debatidas, acatadas, atacadas e rejeitadas na própria época histórica em que viveu seu elaborador/propositor, como uma expressão desse mesmo momento histórico-cultural.

² Wallerstein (1974, 1979, 1984); Rodrigues (1989), Santos (1985), **apud** Stoer e Araújo (2000, p. 19-20).

Sabe-se que não há nenhum consenso nos debates sobre a modernidade, sobre a pós-modernidade e suas relações de oposição ou de composição. Por exemplo, em relação ao termo moderno, pergunta-se Koyré (1987: 9), se ele tem, em geral, algum sentido. Para ele, "sempre se é moderno, em qualquer época a partir do momento em que alguém pensa um pouco mais ou menos como seus contemporâneos e de forma um pouco diferente de seus mestres".

O mesmo se poderia dizer do termo pós-modernidade. A nossa contemporaneidade está recebendo, ainda que de forma um tanto tímida, a denominação de pós-modernidade a que agrego, no livro *Atualidade de Paulo Freire* (Souza, 2002), a expressão mundo, alcunhando-a de Pós-Modernidade/Mundo. Ela é moderna? Pós-moderna? Ou, moderna/Pós-moderna/Pré-moderna?

Podemos, fazer uma rápida incursão, nesse debate, indicando a posição de alguns pensadores. Lipovetsky (1990), por exemplo, pensa nossa contemporaneidade como uma "hipótese global" em relação à qual há que se perguntar:

Esgotamento de uma cultura hedonista e vanguardista, ou surgimento de uma nova força renovadora? Decadência de uma época sem tradição, ou revitalização do presente por uma reabilitação do passado? Continuidade renovada da trama modernista, ou destino global das sociedades democráticas? (p. 79-80).

Lyon como Freire tenta entender a questão a partir da encruzilhada cultural afirmando que

Atualmente, a questão da pós-modernidade é essencial em toda tentativa de descobrir a mudança cultural e, se estamos no caminho certo, na tentativa de compreender os fenômenos sociais contemporâneos. Isso não significa que haja surgido uma sociedade totalmente nova, nem que possa se identificar uma sociedade à qual possamos aplicar o qualificativo de pós-moderna. A questão da pós-modernidade nos oferece a oportunidade de reavaliar a modernidade, de ler os sinais dos tempos como indicadores de que a própria modernidade é instável e imprevisível, e de renunciar ao futuro que parecia prometer (Lyon, 1994: 125).

Então, essa perspectiva de Lyon que coincide com a de Freire para quem o problema é reavaliar a modernidade e perceber a pertinência da crítica que se apresenta sob o nome de pós-modernidade. As críticas são todas úteis para ajudar a nos situar desde que tentemos identificar sua direcionalidade ideo-poética. Já que todo pensamento é crítico, Lyon nos chama a atenção para essa questão sem, no entanto, mostrar que o problema situa-se na direcionalidade que está a se configurar: a favor de quem? Afirma que "para compreender a corrente subjacente à mudança é útil lembrar que, já antes do Iluminismo, a Reforma

destruiu o cosmos cultural unificado do Ocidente. Depois de desmontar a abóboda simbólica do medievalismo, ficou aberto o caminho para ulteriores fragmentações” (Lyon, 1994: 126).

Aponta, também, para o que todos já identificamos em relação a direcionalidade:

Os triunfos da modernidade – o crescimento económico, o urbanismo, o sistema político democrático, a ciência e a tecnologia – se apresentaram com duas caras. A partir das reações românticas do século XIX, não se deixa de questionar a desejabilidade e a utilidade do legado moderno. O resultado é o niilismo com todas suas facetas: desamparo, auto-satisfação, *jouissance*, busca de uma ética, etc. Depois que a providência divina caíra em descrédito como meio para interpretar a história, o progresso, seu equivalente secular, sofre a mesma sorte. A modernidade não conduz a nenhuma parte. E a consequência disso é nossa condição pós-moderna (Lyon, 1994: 127).

Desse modo, indica-nos que

a condição pós-moderna vem juntamente como forma inerente ao capitalismo de consumo. (...). O desafio pós-moderno atual devolve ao primeiro plano os ideais, valores e símbolos da vida econômica, tal e como aparecem na vida dos consumidores e no consumismo. O gosto e o estilo longe de ser reflexos marginais da produção, adquirem um significado central (Lyon, 1994: 131-132).

Nessa diversidade, arremata Lyon:

Para Foucault, como para Nietzsche, a vontade de poder está unida à definição de qualquer verdade. Nietzsche revelou a falsidade das pretensões da filosofia moral. Seu desmascaramento genealógico informa um posmodernismo profundamente cético. No século XIX o pensamento racional não progrediu. Deus está morto, proclamou Nietzsche, expressando assim o fim do pensamento fundacional. Cada um simplesmente pertence a sua própria tradição histórica (Lyon, 1994: 134).

Transformações econômicas, diversidade cultural e social, fragmentações. Anunciaria Turner: “Viva a heterogeneidade”. Referira-se aqui não às desigualdades econômico-sociais nem propriamente às exclusões culturais, mas às rupturas dos monopólios conceituais que a Pós-modernidade faz da Modernidade (Turner, 1990:12). Enfim, como afirma Harvey (1990: 44): “O pós-modernismo nada, navega, nas correntes caóticas e fragmentarias da mudança como se isso fosse tudo o que há”. Alguns chamados pós-moderno pensam e agem como se as promessas da pós-modernidade fossem apenas “o êxtase, o entusiasmo, a emancipação” (Lyon, 1994, p. 134). Mas outros, “aceitam e abraçam o caos. Foucault nos aconselha a preferir o que é positivo e múltiplo, a diferença à uniformidade, o fluido ao compacto, as estruturas móveis aos sistemas” (Lyon, 1994: 135).

Vattimo, por exemplo, pensa que a

transparência é a chave que a pós-modernidade exige ao irromper na sociedade da comunicação generalizada, dos meios massivos de comunicação social. Transparência como espaço comunicacional de todas as vozes que historicamente estiveram reprimidas e devem ser escutadas com toda nitidez. As vozes das etnias, do movimento feminista, dos gays, das diversas opiniões políticas, dos países do Terceiro Mundo. Surgiu um novo ideal de emancipação *baseado na oscilação, na pluralidade e, em última instância, na erosão do próprio 'principio da realidade* (1992: 7).

Nesse amplo espectro, Paulo Freire tematiza as questões relativas à modernidade x pós-modernidade ao debater os problemas da diversidade cultural ou pluriculturalidade, da multiculturalidade e da interculturalidade, bem como suas implicações para os processos educativos, com clareza meridiana, em *Pedagogia da Esperança* (Freire, 1992). É nesse campo e nesse debate que se posiciona pelas possibilidades de uma pós-modernidade crítica. A posição de Freire dimensiona a seriedade e as preocupações necessárias ao tratamento dessa problemática assumindo-se como pós-moderno crítico. Esse posicionamento pós-moderno crítico face à diversidade cultural na busca da construção da interculturalidade e multiculturalidade é desafiante e necessita de uma criteriosa análise e uma prática conseqüente a fim de que não se confunda justaposição de culturas ou dominação de uma cultura sobre várias com uma situação multicultural, de multiculturalismo ou multiculturalidade construída pela interculturalidade.

A necessidade de retomada da radicalidade, da criticidade e sua prática, a distinção entre uma pós-modernidade progressista e uma conservadora, neoliberal - rejeitando essa última - a reafirmação da opção pelos excluídos, subordinados (Freire, 1992) que orienta a crítica e lhe dá direcionalidade, não dão margem a nenhuma dúvida. Como afirma inicialmente,

A Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido é um livro assim, escrito com raiva, com amor, sem o que não há esperança. Uma defesa da tolerância, que não se confunde com a conviência, da radicalidade; uma crítica ao sectarismo, uma compreensão da pós-modernidade progressista e uma recusa à conservadora, neoliberal (Freire, 1992: 12).

Nessa perspectiva, encontramos-nos atualmente em uma situação de **diversidade cultural** ou **pluriculturalismo**, não ainda em uma situação de multiculturalidade, enquanto uma configuração social consolidada e caracterizadora da pós-modernidade/mundo.

Ele pensa que a *multiculturalidade* não pode existir "como um fenômeno espontâneo", mas apenas se for "criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história" (Freire, 1992: 157). Estamos diante de um fato social: a diversidade cultural ou a pluralidade

de culturas (pluriculturalidade). Essa pode ser tomada como uma das características da pós-modernidade/mundo, fruto dos processos de globalização vividos, sobretudo, nos últimos cinqüenta anos, os quais provocaram as diferentes e novas transculturações em toda a Terra. Mas, essas diferentes culturas ou traços culturais de uma mesma cultura nacional, ainda se encontram, majoritariamente, justapostas/os ou em situações de dominação e subalternidades. O desafio é transformar essa pluriculturalidade ou diversidade cultural, através da interculturalidade (diálogo crítico entre as culturas e das culturas), numa multiculturalidade.

A multiculturalidade só acontecerá como resultado de uma construção desejada política, cultural e historicamente. É diferente da pluriculturalidade que não é resultado de uma ação intencional, voluntária e politicamente construída. A multiculturalidade, como resultado de um processo consciente de diálogo entre culturas ou de traços culturais numa mesma cultura (interculturalidade), se caracterizará como “invenção da unidade na diversidade. Por isso é que o fato mesmo da busca da unidade na diferença, a luta por ela, como processo, significa já o começo da criação da multiculturalidade” (Freire, 1992: 157).

As transculturações, resultantes dos processos de globalização, que configuraram a pós-modernidade/mundo, não caracterizam *per se* um mundo multicultural nem intercultural. Indicam apenas uma situação de diversidade cultural ou uma pluriculturalidade, além de configurar um desafio à convivência dessas diferentes culturas ou traços culturais em presença. Segundo Freire (1992: 157),

É preciso reenfatar que a multiculturalidade como fenômeno que implica a convivência num mesmo espaço de diferentes culturas não é algo natural e espontâneo. É uma criação histórica que implica decisão, vontade política, mobilização, organização de cada grupo cultural com vistas a fins comuns. Que demanda, portanto, uma certa prática educativa coerente com esses objetivos. Que demanda uma nova ética no respeito às diferenças.

O estabelecimento de fins comuns para a convivência das culturas implica um amplo debate entre elas de tal maneira que possam decidir e desenvolver uma vontade política, organizada e mobilizada, numa ação intercultural crítica, que garanta o respeito e o enriquecimento mútuo das culturas ou traços culturais em presença: a intermulticulturalidade crítica.

Indica, por outro lado, Freire (1992: 151) que a construção da unidade na diversidade tem de ser a eficaz resposta dos interditados e das interditadas, proibidos de ser, à velha regra dos poderosos: dividir para reinar. Sem unidade na diversidade não há como sequer as chamadas minorias lutarem ... pelos direitos mais fundamentais, mais, se se pode dizer, mínimos, quanto mais superar as barreiras que as impedem

de 'ser si mesmos' ou 'minorias para si', mas com as outras e não umas contra as outras.

Há, portanto, uma complexa exigência para essa luta: a mobilização e a organização dos oprimidos, excluídos, explorados, dominados, subordinados, interditados, uma nova ética a respeito da convivência entre os diferentes. É necessário, pois, que se constituam como forças culturais novas, ou seja, novos movimentos sociais. Pois, a luta pela unidade na diversidade sendo,

obviamente, uma luta política, implica a mobilização e a organização das forças culturais em que o corte de classe não pode ser desprezado, no sentido da ampliação e no do aprofundamento e superação da democracia puramente liberal. É preciso assumirmos a radicalidade democrática para a qual não basta reconhecer-se, alegremente, que nesta ou naquela sociedade, o homem e a mulher são de tal modo livres que têm o direito até de morrer de fome ou de não ter escola para seus filhos e filhas ou de não ter casa para morar. O direito, portanto, de morar na rua, o de não ter velhice amparada, o de simplesmente não ser" (Freire, 1992: 157).

A finalidade da luta dessas forças culturais, mobilizadas e organizadas em novos movimentos sociais, será radicalizar a democracia, ou seja, levar as exigências democráticas às últimas conseqüências como revelou pesquisa comparativa que realizei sobre as representações sociais da democracia, nesses movimentos, no Brasil e no México (Souza, 1999).

Fica claro, portanto, que, para Freire, a multiculturalidade e a interculturalidade não são situações espontâneas, não são fatos sociais, não são dados estatísticos, pelo menos, não se trata ainda da condição predominante da pós-modernidade/mundo. São ainda desejos, utopias, metas de alguns poucos grupos sociais, especialmente dos novos movimentos sociais. Não se pode ainda identificar como sendo a situação caracterizadora da pós-modernidade/mundo³. Poderá e deverá constituir sua utopia, sua esperança para uma nova configuração da convivência humana (em suas dimensões econômica, política e gnosiológica), nos novos cenários mundiais. Isso só será possível, porém, se forem construídas de acordo com as exigências acima indicadas.

³ Difere dos achados de Forquin (1989, p. 153) ao estudar a sociologia da educação britânica na qual "ce terme de 'multiculturalisme' possède à la fois un sens descriptif et un sens normatif, ou prescriptif. On entend d'abord par là la situation 'objectif' d'un pays dans lequel existent des groupes d'origine ethnique ou géographique diverse, parlant des langues différentes, pouvant ne pas partager les mêmes adhésions religieuses ni les mêmes valeurs ou mode de vie". Para Paulo Freire não se trata desta justaposição. Aí teríamos uma situação de pluriculturalidade e não de multiculturalidade.

A globalização atual ⁴, provocadora das diversas transculturações que vêm se verificando nos últimos quinhentos anos, especialmente, ao longo dos últimos 50, não provoca uma unidade na diversidade de culturas, mas provoca uma diversidade cultural ou pluriculturalidade que tende, predominantemente, à fragmentação cultural como tem sido identificada por vários pesquisadores, entre eles, Wallerstein (1996), Weviorka (1999), Ianni (2000), o próprio Paulo Freire (1992, 1993, 1996). Os diferentes movimentos sociais têm denunciado permanentemente essa problemática. Vejam-se os protestos que têm se dado por ocasião de diferentes reuniões internacionais.

Na acepção de Ianni (2000), vimos que as transculturações provocadas pela globalização não têm eliminado as singularidades, de certa forma as têm promovido. A globalização tem provocado ou acirrado, simultaneamente à inter-relação dos povos, das culturas, das relações comerciais e simbólicas, sua particularização, as culturas locais, as oposições étnicas, de classe, de gênero, entre outras, como resultado das transculturações que têm acontecido. Ao mesmo tempo, portanto, e, ato contínuo, tem surgido uma multiplicidade de situações culturais justapostas, dominadas, subalternas, predominantes, subordinadas, rebeldes, emergentes, no conjunto da pós-modernidade/mundo e, inclusive, interior de uma mesma nação.

O posicionamento de Paulo Freire sobre a questão da multiculturalidade, como indicado acima, ao mesmo tempo, nos aponta elementos metodológicos para a análise das situações concretas de diversidade cultural. Atente-se para sua argumentação (Freire, 1992: 156):

A multiculturalidade é outro problema sério que não escapa igualmente a essa espécie de análise. A multiculturalidade não se constitui na justaposição de culturas, muito menos no poder exacerbado de uma sobre as outras, mas na liberdade conquistada de mover-se cada cultura no respeito uma da outra, correndo o risco livremente de ser diferente, sem medo de ser diferente, de ser cada uma 'para si', somente como se faz possível crescerem juntas e não na experiência da tensão permanente, provocada pelo todo-poderosismo de uma sobre as demais, proibidas de ser.

⁴ Não esquecer que o fenômeno atualmente denominado de globalização tem sua divulgação a partir do "surto vertiginoso das transformações tecnológicas" que "não apenas abole a percepção do tempo: ele também obscurece as referências do espaço. Foi esse efeito que levou os técnicos a formular o conceito de globalização, implicando que, pela densa conectividade de toda a rede de comunicações e informações envolvendo o conjunto do planeta, tudo se tornou uma coisa só. Algo assim como um único e gigantesco show. Assistindo a esse espetáculo a partir de nossa perspectiva brasileira – entretanto, com algum senso crítico -, podemos concluir que ou a peça é uma comédia tão maluca que não dá para rir, ou é um drama em que nos deram o papel mais ingrato. Porque o fato é que as mudanças tecnológicas, embora causem vários desequilíbrios nas sociedades mais desenvolvidas que as encabeçam, também canalizam para elas os maiores benefícios. As demais são arrastadas de roldão nessa torrente, ao custo da desestabilização de suas estruturas e instituições, da exploração predatória de seus recursos naturais e do aprofundamento drástico de suas já graves desigualdades e injustiças" (SEVCENKO, 2001, p. 20-21).

Esse princípio metodológico para análise da situação predominante na pós-modernidade/mundo, proposto no posicionamento de Freire sobre a multiculturalidade, parece contribuir para a identificação das possibilidades de relações entre culturas (justaposição, dominação, submissão, assimilação, predomínio, guetização, fragmentação, diálogo), no interior da atual diversidade cultural. Esse princípio pode nos ajudar a olhar, sem ***daltonismos culturais*** ou ***veleidades assimilacionistas***, de um ponto de vista macro, como meso e micro as situações do contexto de pós-modernidade/mundo, tanto as relações entre os movimentos sociais e/ou políticos, antigos ou novos, como as relações econômicas e de saberes, no interior de nossas nações, bem como o concerto/desconcerto das nações.

Ajuda-nos, ainda, a perceber as relações de gênero, de idades, de profissões, religiosas, subjetivas, ideológicas. E, especificamente, leva-nos a olhar o interior das instituições educativas, inclusive da escola e, também, da sala de aula, para perceber o tratamento dado à diversidade cultural e às formas de trabalhar suas relações. Assim, poder-se-á identificar as perspectivas - que estão a ser criadas - de interculturalidade na direção da construção de situações de multiculturalidade e será possível interferir sobre elas, confirmando-as, redirecionando-as, ampliando-as, consolidando-as.

No interior da sala de aula, esse princípio/conceito freireano de multiculturalidade pode, inclusive, contribuir para identificar o tipo de relações entre os diferentes alunos provenientes de culturas distintas e perceber as relações entre as diferentes versões escritas e as diversas versões orais de uma mesma cultura nacional. Essa é uma questão central, mas pouco trabalhada nos processos educativos escolares. Por isso, está a exigir uma compreensão maior e mais profunda para reorientar seu manejo e garantir a aquisição da cultura letrada alfabeticamente pelas pessoas predominantemente ágrafas.

Mantendo-se no horizonte utópico do projeto pedagógico, Paulo Freire não abre mão de seu realismo crítico. Não desconhece, portanto, que seu desejo de uma relação dialógica entre culturas, seu sonho de interculturalidade, e a possível construção da multiculturalidade não eliminam as tensões permanentes que atravessam essas mesmas relações, assim como suas ambigüidades, conflitos, contradições e as múltiplas possibilidades tanto positivas quanto negativas.

Não ignora, também, as negatividades, *fraquezas ou debilidades da cultura*, presentes em todas e quaisquer culturas ou traços culturais de uma mesma cultura. Chama-nos a atenção sobre essa problemática, especialmente baseado nos escritos de Amílcar Cabral (Freire, 1992: 147-148).

As tensões presentes entre culturas ou traços culturais de uma mesma cultura nacional, numa situação de multiculturalidade, são, no entanto, de qualidade diferente das existentes numa situação de justaposição, dominação, submissão, assimilação, fragmentação,

guetizações, outras configurações possíveis nas relações entre culturas. Para Freire (1992:156),

A tensão necessária, permanente, entre as culturas na multiculturalidade é de natureza diferente. É a tensão a que se expõem por ser diferentes, nas relações democráticas em que se promovem. É a tensão de que não podem fugir por se acharem construindo, criando, produzindo a cada passo a própria multiculturalidade que jamais estará pronta e acabada. A tensão, neste caso, portanto, é a do inacabamento que se assume como razão de ser da própria procura e de conflitos não antagônicos e não a criada pelo medo, pela prepotência, pelo 'cansaço existencial', pela 'anestesia histórica' ou pela vingança que explode, pela desesperação ante a injustiça que parece perpetuar-se.

Duas novas noções aparecem na sua teoria da multiculturalidade: a de inacabamento de sua construção e a de tensão não antagônica entre as culturas. Percebe com clareza a complexidade da questão da multiculturalidade e da multiplicidade de elementos que levam a tantos diferentes recortes nas questões culturais. Entende Freire (1992: 156-157) ser

preciso também deixar claro que a sociedade a cujo espaço por motivos econômicos, sociais, históricos, chegaram outros grupos étnicos e aí se inseriram em relação subordinada, tem sua classe dominante, sua cultura de classe, sua linguagem, sua sintaxe, sua semântica de classe, seus gostos, seus sonhos, seus fins, seus projetos, valores, programas históricos.

Trata-se de situações distintas: a diversidade de uma sociedade nacional e a diversidade de uma sociedade que, aparentemente unitária, se diversifica pela entrada, de migrantes. Mas, ainda que diferentes, não deixam as sociedades nacionais de apresentar situações conflitivas de assimilação, dominação, submissão, justaposição, predominância nas relações entre seus diferentes traços culturais em presença. Às vezes tão violentas quanto as que se verificam entre culturas muito diferentes. De quaisquer formas, em uma ou em outra sociedade, é possível perceber, claramente,

Sonhos, projetos, valores, linguagem que a classe dominante não apenas defende como seus e, sendo seus, diz serem nacionais, como exemplares, mas também, por isso mesmo, 'oferece' aos demais através de **n** caminhos, entre eles, a escola e não aceita recusa. É por isso que não há verdadeiro bilingüismo, muito menos multilingüismo, fora da multiculturalidade e não há esta como fenômeno espontâneo, mas criado, produzido politicamente, trabalhado, a duras penas, na história" (Freire, 1992, p. 157).

Releva-se a complexidade da percepção, da análise e das perspectivas de se trabalhar a questão da pluriculturalidade, tendo em vista a utopia da interculturalidade e a sempre

inconclusa construção de situações de multiculturalidade. Por isso, insiste Freire na necessidade da *compreensão crítica das chamadas minorias de sua cultura* sem reduzir esse processo de compreensão às *questões de raça e de sexo*, mas incluindo nela a *compreensão do corte de classe*. E arremata,

Em outras palavras, o sexo só não explica tudo. A raça só, também. A classe só, igualmente. A discriminação racial não pode, de forma alguma, ser reduzida a um problema de classe como o sexismo, por outro lado. Sem, contudo, o corte de classe, eu, pelo menos, não entendo o fenômeno da discriminação racial nem o da sexual, em sua totalidade, nem tão pouco o das chamadas minorias em si mesmas. Além da cor da pele, da diferenciação sexual, há também a 'cor' da ideologia" (Freire, 1992: 156).

Percebem-se, assim, as perspectivas analíticas e operativas com que Paulo Freire trata a questão da multiculturalidade e suas implicações para os processos educativos. Essas perspectivas são construídas como exigência de uma interpretação crítica, de uma compreensão progressista do contexto da pós-modernidade, um pós-modernismo progressista e crítico. Implica a presença do conceito de classe social nas análises compreensivas dessas situações permeadas pelas questões étnico-culturais, de gênero, de idades, de opções ideológico-políticas, religiosas, entre outros recortes.

Trata-se de construir a unidade na diversidade, de lutar pelo sonho possível, pela utopia necessária, que para Freire implica sua concepção de interculturalidade e multiculturalidade, pela superação da guetização e do assimilacionismo na interação crítica entre culturas ou traços culturais; numa palavra, do enriquecimento das diferentes culturas e ou traços culturais em presença. Enfim, poder-se-á chegar à construção de uma sociedade democrática não apenas representativa, mas, também, participativa.

Implica a promoção do ser colonial em ser nacional, no caso do Brasil e de todas as regiões e países que foram se constituindo a partir da primeira globalização arrancada com o expansionismo europeu do final do século XV e início do XVI.

Paulo Freire e a equipe reunida, nos idos de 1958, identifica aquele momento histórico como o da inserção do Brasil

num processo de desenvolvimento. Processo de desenvolvimento que nos afigura como um 'imperativo existencial' o que se apresenta mais ou menos nestes termos: ou nos desenvolvemos cada vez mais e organicamente, ou perecemos historicamente, isto é, nos transformamos numa vasta massa humana de teor de vida mais vegetativa do que histórica, carente de tudo e sob a proteção inevitável de um paternalismo do Estado (Freire: 1998, p. 26).

Há quem tente de forma autoritária e muito apressada identificar nessa afirmação um compromisso de Freire como a ideologia desenvolvimentista como se, independente de

ideologismos, quaisquer que fossem, que, na afirmação estivera embutido, não se tratara de um “imperativo existencial” a necessidade da industrialização e da modernização da agricultura de toda sociedade brasileira e dos campos nordestinos, em particular, para garantir as condições de vida de sua população. Por certo que esse processo demandava e demanda o debate sobre a apropriação e usufruto dos bens produzidos. Portanto, implica a discussão sobre a direcionalidade do próprio processo como o aprofundará Freire em toda sua obra.

Tomar uma atitude puritana em relação a uma questão de vida ou de morte para o país, acusando aquela necessidade de desenvolvimentismo, agora e naquele momento, não parece deixar de ser, porém, uma estupidez. De quaisquer maneiras, ou em quaisquer perspectivas ideo-políticas essa é a questão nodal de todos e quaisquer processos educativos, em todo e quaisquer espaço e tempo. E, nesse debate, dada a diversidade de interesses e disputa de poder entre os grupos humanos, quaisquer consensos revelam-se extremamente complexos. E não apenas complexos, mas complicados deveras.

Na necessidade de conhecer bem o contexto em que se insere o processo educativo, o Documento de 1958 não chama a atenção apenas para a importância das condições histórico-estruturais e culturais do momento. Também não as encara somente como uma contextualização necessária à prática pedagógica, nem mesmo só enfatiza seu caráter de conteúdo substantivo da educação. Insiste, além disso, na necessidade de conhecer os tipos humano-sociais que contribuem a criar essas estruturas e circunstâncias e que, ao mesmo tempo, são por elas criados.

Passa então a tecer considerações ainda que sumarias dos *tipos sociais* que habitam “nas zonas de mocambos, situadas nos córregos, nos morros, nos mangues e areais de Recife”. Evidencia que “essas zonas se situam na parte urbana, suburbana e rurbarana de Recife e vem recebendo o impacto constante de populações rurais do Estado e de outros estados da região e constituindo o que o sociólogo Gilberto Freyre já chamou de processo de ‘inchação do Recife’” (Freire, 1998: p. 28).

Qualquer processo educativo com essa população “terá de se fundar na consciência dessas realidades” e “não pode reduzir-se a um mero trabalho de alfabetização, ou de simples suplementação, o que seria negar a existência daquele primeiro aspecto geral a que nos referimos” (Ib. p. 28). Mero trabalho de alfabetização e simples suplementação, ou seja, trata-se não apenas, portanto, de gerar uma capacidade mecânica de decodificação ou de expressão na linguagem escrita. Mas, sim, de proporcionar, com a aquisição dos mecanismos da leitura e da escrita no código alfabético, o desenvolvimento das competências da compreensão, interpretação, explicação e intervenção das/nas realidades que educadores e educandos, além de estarem inseridos, são por elas responsáveis e seus produtos/produtores.

Estabelece, assim, um princípio pedagógico central, já naquele momento. Princípio que o debate da intermulticulturalidade na educação vem a evidenciar com muita força, confirmando não apenas seu *status* de princípio, mas elevando-o à condição de uma prática pedagógica que queira ser coerente com a situação de diversidade cultural em que nos encontramos. Portanto, como diria Paulo Freire, se quer essa prática pedagógica *ser autêntica* no contorno em que acontece.

Além disso, não esquece o Documento de 1958, como uma das dimensões do processo educativo, enquanto fator de crescimento humano, a importância da formação tecnológica das pessoas. Atuar na formação da consciência e da competência profissional para “uma sociedade que se industrializa” (Freire, 1998:.27), portanto, é um aspecto fundamental, dessa teoria da educação e proposta pedagógica. Quiçá de todas e quaisquer teorias e propostas educacionais.

Apresenta, ato contínuo, a exigência ímpar para o processo educativo acontecer, segundo aquelas condições e talvez em qualquer outra, que

afasta ou invalida, de saída, por um lado, qualquer trabalho educativo que se faça sobre ou para o homem. De fato, a consciência crítica do processo em que nos achamos, nos chegará na medida em que trabalharem conosco e não sobre nós. Conosco e com a nossa realidade, mergulhados nela. E o trabalho educativo, numa democracia, parece-nos dever ser eminentemente um trabalho com. Nunca um trabalho verticalmente sobre ou assistencialistamente para o homem (Freire, 1998: 28).

Em *Educação como prática da liberdade*, no qual sistematiza a sua experiência pernambucana e potiguar, inspirada nos primeiros balbucios de suas teoria e proposta pedagógicas, Freire é enfático em relação ao fazer educativo, confirmando e ampliando o alcance de suas intuições pedagógicas e sociais, sem nenhum compromisso com quaisquer “desenvolvimentismos”. Vejamos a formulação lapidar:

Ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se ⁵ no processo criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu **papel no novo clima cultural** da época de transição. Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no

⁵ Uma leitura muito rica da obra de Paulo Freire pode ser feita a partir das noções de imersão, emersão e inserção como processos forjadores do sujeito histórico e possibilitadores do crescimento humano do ser humano.

desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que tivemos de **analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural** (Freire, 1967, p. 59).

Ir ao encontro do povo. Contribuir com a "reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição... no sentido de sua humanização". Paulo identifica o final da década de 1950, início da década de 1960, como uma época de transição, um novo clima cultural, sobre a qual os trabalhadores, e as trabalhadoras rurais, urbanos, formais e informais, adultos, jovens e adolescentes poderiam intervir para garantir uma direcionalidade nova. Para isso necessitariam se apropriar de seu tempo e seu espaço, bem como lutar por sua transformação.

Percebe Freire, nesse contexto, a necessidade de uma educação corajosa que contribua com a transformação do povo e do homem do "povo" em sujeitos históricos, sujeitos de sua história, sujeitos da história. Essa "afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide" (Freire, 1975: 42-43). Opção e decisão por uma existência e um ser humano livres que superem as amarras de um regime político e social que os fazem menos, engajando-os na luta por serem mais. É no compromisso, na sua atuação e na construção de seu saber sobre esse tempo e essa educação que vai se firmando o pensamento de Paulo Freire.

É numa encruzilhada, pois, que começa a ser formulado e consolidado o pensamento de Paulo Freire, especialmente nas condições do Nordeste brasileiro do final dos anos 1950 início dos 1960. Momento por ele qualificado como de trânsito, um novo clima cultural ⁶ que nos poderia levar a uma democratização fundamental da qual uma exigência seria a democratização da cultura; ou, então, cairmos num grosseiro totalitarismo que impediria a renovação da sociedade brasileira.

Nesse momento, Freire se apresenta como um defensor intransigente das possíveis construções democráticas e um crítico acirrado de quaisquer totalitarismos, independentes dos rostos que viessem adquirir. Ainda que naquela época Paulo Freire não conhecesse Arendt, creio que não será descabido estabelecer um parentesco entre os pensamentos de ambos, pois segundo Starling (2000:10), Hannah apresenta, naquela ocasião, questões

⁶ "O momento de trânsito propicia o que vimos chamando em linguagem figurada, de 'pororoca' histórico-cultural. Contradições cada vez mais fortes entre formas de ser, de visualizar, de comportar-se, de valorar, do *ontem* e outras formas de ser, de visualizar e de valorar, carregadas de futuro. Na medida em que se aprofundam as contradições, a 'pororoca' se faz mais forte e o clima 'dela' se torna mais e mais emocional" (FREIRE, 1967, p. 46, nota 10).

que inauguram um insistente debate sobre os riscos da barbárie refletidos no horizonte das sociedades democráticas contemporâneas. Um risco presente, por exemplo, na erosão das possibilidades de mediação política entre as esferas do social e do público; ou então, no deslocamento estranhamente silencioso de uma multidão de párias atravancando o caminho das grandes cidades: uma gente que, a rigor, não vem de parte alguma, ninguém os reivindica, não são ninguém, perderam, de alguma forma, nesse vaivém entre uma identidade coletiva de oprimidos e uma ausência de identidade, as qualidades que poderiam vinculá-los ao mundo de seus semelhantes.

Pode-se aproximar essa descrição do contexto de surgimento do pensamento de Hannah Arendt ao contexto dos inícios dos trabalhos de Paulo Freire no Nordeste brasileiro. E o mais interessante, sem se conhecerem, Freire e Hannah assumem uma perspectiva similar. É possível afirmar que Freire se coloca em posição próxima à perspectiva de Arendt ao propor uma educação que pudesse contribuir com a construção das bases democráticas da sociedade brasileira. Bases que contribuiriam para que essa superasse seu caráter reflexo e se tornasse uma sociedade reflexiva contra uma possível sociedade de massa ou a continuidade de uma sociedade reflexa.

Compreende Freire aquele momento, em que começa atuar na educação dos trabalhadores e das trabalhadoras pernambucanas, como um momento em que o Brasil vive “exatamente a passagem de uma, para outra época. Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava, como se pudesse ele operar isoladamente” (Freire, 1967:.46).

Momento em que os trabalhadores emergem de sua imersão em uma realidade sufocante e começam a aspirar a uma inserção transformadora. Contexto que Freire identifica como de emersão de camponeses que

de geração em geração, se foram constituindo em certa forma de ser, ou de estar sendo, que perdura na nova estrutura. Esta é a razão pela qual o tempo da estrutura anterior, de certo modo, e em muitos aspectos, ‘co-existe’ com este. Assim é que os camponeses, no tempo novo, revelam, em seus modos de comportar-se, de maneira geral, a mesma dualidade básica que tinham na estrutura latifundista. E é inteiramente normal que isso aconteça (Freire, 1967: 59).

A questão para Freire, diante dessas situações, coloca-se na importância de se trabalhar para criar novas atitudes, inclusive uma nova atitude tão velha quanto construtora da humanidade do ser humano, **a atitude dialogal**. Para ele,

a dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude - e ao mesmo tempo tão velha - a do diálogo, que, no entanto, nos faltou no tipo de formação que tivemos. (...). Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam

realmente educação e não 'domesticação'. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos (Freire, 1967: 115).

As atitudes de diálogo, necessárias à instalação de um clima educativo, na medida em que Paulo Freire faz uma separação *educação* e *domesticação*, nas diferentes sociedades, devem ser cultivadas na prática pedagógica. Essas atitudes, enquanto exigem a reflexão, o debate, a criticidade, o discernimento, a tomada de decisões, são formas de construir e avançar nos processos democráticos na medida mesma em que contribui para a construção da humanidade do ser humano. São formas

de defendermos a democracia autêntica e não uma forma de lutarmos contra ela. Lutar contra ela, se bem que em seu nome, é fazê-la irracional. É enrijecê-la para defendê-la da rigidez totalitária. É torná-la odienta, quando só cresce no respeito à pessoa e no amor. É fechá-la quando só vive na abertura. É nutri-la de medo quando há de ser corajosa. É fazê-la instrumento de poderosos na opressão contra os fracos. É familiarizá-la contra o povo. É alienar uma nação em seu nome (Freire, 1967: 122).

O contexto atual também exige experimento, pesquisa e a proposta educacionais para o trabalhador, para a trabalhadora a partir de sua reflexão sobre o esforço educativo, realizado no momento de ascensão das "massas", momento de trânsito, de novo clima cultural e a repressão pelo golpe militar brasileiro⁷, se revela como extremamente desafiante e exige, como diz Freire, uma educação corajosa. Era preciso coragem mesmo que num contexto diferente, mas também de novo clima cultural, já de realização de um processo de reforma agrária, no Chile, durante o governo democrata cristão de Eduardo Frey. Nesse governo, trabalhava-se para que as "massas" camponesas, nos Assentamentos Rurais, pudessem assumir seu destino, não como massa de manobra de um governo ditatorial, totalitário, mas em uma nação em que se poderiam fazer sujeitos de sua vida e de uma sociedade em democratização. Assim, a educação que se protagonizava não era menos exigente.

Faço essas referências apenas para explicitar dois contextos nos quais vai se conformando o pensamento político e educacional de Paulo Freire, tomando as situações econômicas, sociais, políticas e ideológicas como conteúdos básicos de aprendizagem no processo de escolarização. E, por outro lado, indico-as a fim de salientar os desafios de um processo de modernização sem modernidade e em sociedades vazias de humanidade.

E o contexto da pós-modernidade/mundo, que desafios apresenta em termos educacionais e que exigência faz aos educadores e às educadoras, bem como às agências educacionais, escolares ou não? Pelo menos, em uma de suas feições, torna a necessidade de

⁷ "Na 'Sociedade fechada', temas como democracia, participação popular, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitas outras, de que decorriam tarefas específicas, tinham uma tônica e uma significação que já não satisfazem à Sociedade em trânsito" (FREIRE, 1967, p. 47). "O mesmo nos parece ocorrer agora com o recente Golpe de Estado a exigir uma nova ótica para as tarefas e os temas até pouco característicos da fase de Trânsito" (Ib, nota 12).

uma educação corajosa urgentíssima na perspectiva reinventada, mas já anunciada por Freire 1960-1970, como estamos evidenciando ao longo deste livro, no interior de uma diversidade cultural, tanto entre nações como dentro de uma mesma nação.

A contribuição trazida por Freire, nos contextos acima esboçados, pode nos ajudar a compreender a educação que devemos fazer no contexto da pós-modernidade/mundo, confirmando assim o caráter clássico de seu pensamento. Sua discussão sobre educação é feita exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que exige, supõe e necessita de “um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo - criando este em sua consciência -, nem tampouco o mundo sem o homem - incapaz de transformá-lo” (Freire, 1975: 75-76).

Nessas relações, que ocorrem entre seres humanos no seu mundo, com seu mundo e o mundo, humanizantes e/ou desumanizantes, realizam-se os processos educativos que têm de ser compreendidos e potencializados a partir de seus contextos.

Hoje, esses processos estão marcados pela diversidade cultural entre as nações, no interior de cada nacionalidade, a partir de diferentes recortes, como classe, etnia, sexo, gênero, idades, religiões, opções políticas e religiosas, entre outros, que criam identidades, pluriculturalidade cultural, bem como possibilidades/dificuldades para a interculturalidade e probabilidades/obstáculos à multiculturalidade.

Segundo Freire, é o contexto, interpretado e argumentado, que indica as pautas do que fazer educativo, de seus conteúdos e de suas exigências, possibilidades, impossibilidades, probabilidades, obstáculos e chances. Não seria essa compreensão outra contribuição de Freire ao debate da intermulticulturalidade crítica? Ensina Freire (1975:76): “se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer dos homens, não pode dar-se a não ser ‘dentro’ do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele que-fazer”.

O ponto de partida da prática pedagógica, nessa perspectiva, é sempre o mundo humano, em sua complexa configuração histórico-cultural com suas contradições, ambigüidades e possibilidades. Posição que já tomara Freire (1967) ao sistematizar a experiência realizada no Brasil, como indicada acima. Consciência explicitada em nota de *Esclarecimento* à primeira edição de seu livro Educação como prática da liberdade, quando adverte para o fato de que seu esforço educativo, ainda que tenha validade para outros contextos, “foi todo marcado pelas condições especiais da sociedade brasileira” (Freire, 1967: 35). E vincula a **educação** à opção que se fizer por um determinado tipo de sociedade: reflexa, reflexiva, gregária, democrática, totalitária, de dominados e submissos, de pessoas em construção de sua humanidade na convivência dos diferentes, portanto, numa interculturalidade, configurando uma sociedade multicultural.

O atual contexto de globalização, pós-modernidade/mundo requer um posicionamento dos educadores e educadoras, bem como das instituições educacionais, escolares ou não, pois um processo educativo, e não domesticador,

se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma 'educação' para a 'domesticação', para a alienação, e uma educação para a liberdade. 'Educação' para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (Freire, 1967: 36).

É ou não, um princípio válido para os processos educativos necessários atualmente e perspectiva metodológica para as pesquisas educacionais?

Não se veja aqui nenhum ranço de saudosismo e muito menos de continuísmo, mas uma tentativa de identificar o caráter clássico do pensamento de Freire, bem como a suposição de que uma nova experiência e a elaboração de um novo conhecimento têm que potencial e aproveitar reflexões e práticas anteriores frente a outros desafios do contexto diverso. Supõe-se que a experiência nova utiliza a reflexão anterior, levando a proposições de novas perspectivas; portanto, aprofundando sua concepção de educação e explicitando a epistemologia que lhe dá sustentação. Isso fez Freire no Chile em relação à experiência brasileira anterior ao golpe militar, nas assessorias que realizou, a partir do Conselho Mundial de Igreja, na África e diferentes regiões do mundo.

Trata-se, portanto, de continuidades descontínuas ou de descontinuidades numa mesma perspectiva. Por isso, não partilho da idéia de um jovem e de um maduro Paulo Freire, ainda que não acreditemos em continuísmos nem em meras repetições. Aproximamo-nos das obras de Paulo Freire, como texto, conforme indicado no 2º. capítulo deste livro, para identificar suas possíveis contribuições à prática pedagógica exigida por nossa multifacetada pós-modernidade/mundo.

São obras contextualizadas, que demandam uma recontextualização, no sentido de Bernstein (1996). Assim se pode sacar toda contribuição possível à reconstrução da sociedade e à reinvenção das práticas educativas para que essas possam contribuir com aquela reconstrução. Como quaisquer contextos, o atual não é de fácil compreensão, interpretação, explicação e ainda mais complexas as possibilidades e alcances de intervenções transformadoras.

Esse é o problema mais desafiante para as instituições educativas, escolares ou não, e para seus educadores e educadoras. Inclusive porque supõe e exige um posicionamento ideológico-político, além de epistemológico e científico. E, nesse terreno, a pós-modernidade/mundo apresenta múltiplas possibilidades diante das quais não é fácil um posicionamento e uma escolha. Quaisquer decisões são exigentes e de implicações diversas. Isso dificulta nosso discernimento e põe em jogo muitas emoções e idéias.

Encontramo-nos, como Hannah Arendt já anunciara há mais de quarenta anos, conforme cita Starling, “cercados por uma mistura inextrincável de tradições muito velhas, que não mais conseguimos decifrar, e de experiências muito novas, que ainda não conseguimos compreender”. A partir dessa constatação, conforme Starling (2000:10), Arendt

construiu as duas bases de sustentação de seu pensamento político: o totalitarismo, sinônimo da completa anulação do sentido da política, por meio de um sistema complexo e sistemático de manipulação das massas; e a revolução, por ela definida como o momento privilegiado de manifestação do político, durante o qual a história deixa visível o espaço da liberdade aberto pela ação humana”

Trata-se, portanto, de tentar fazer avançar, por todos os interstícios da sociedade e em todas as dimensões, a feitura de processos revolucionários nas relações sociais e na pedagogia, bem como de sua compreensão e interpretação, num momento em que,

na linha do horizonte dessas sociedades, as questões sobre as responsabilidades do cidadão perante os atos cometidos nos quadros lícitos de um Estado moderno soberano, reconhecido pelos demais; ou então, indaga sobre o ponto de passividade e colaboração de um povo para a ascensão de um sistema totalitário e sua política de extermínio (Starling, 2000: 10).

Hannah Arendt, ao formular o mal, continua Starling,

na banalidade de seu agente e ancorá-lo no cidadão contemporâneo, prisioneiro de uma vida social gregária, incapaz de esboçar a menor resistência ao mundo que a ideologia consegue construir, permite retornar o fenômeno da banalidade do mal para o centro de sua reflexão sobre os dilemas políticos do presente. Uma possibilidade, de início quase imperceptível, mas que vai se expandindo, em agonia lenta, no interior das sociedades democráticas contemporâneas, suprimindo o repertório de regras e valores nos quais se funda o mundo político, até cristalizar-se, súbita e letal, na violência absoluta que se exerce sobre o outro.

Parece até as atitudes atuais, inclusive de intelectuais que, diante do predomínio avassalador do neoliberalismo, afirmam *não podemos fazer nada, a realidade é assim mesmo*. Mas, como estabelecer/desenvolver a atitude de diálogo proposta por Freire com todas as pessoas, inclusive aquelas que tomam tal atitude? Sem o diálogo, parece não ser possível nada.

As atitudes de diálogo necessárias à instalação de um clima democrático e educativo, nas diferentes sociedades, devem ser cultivadas nas práticas pedagógicas, escolares ou não. Essas atitudes, enquanto exigem a reflexão, o debate, a criticidade, o discernimento, a tomada de decisões, são formas de avançar na construção de processos democráticos, inclusive nos espaços educativos ao tomá-los como conteúdos básicos de aprendizagem, como

será explicitado no terceiro item deste capítulo. Assim, os processos educativos estão contribuindo para a vivência democrática em todos e quaisquer espaços societários desde que tomem como seus conteúdos básicos de aprendizagem a compreensão, interpretação, explicação e expressão da vida, da existência humana e do planeta em todas as suas implicações. Conteúdos a serem construídos pelo confronto entre o saber científico e o saber do senso comum, construindo sínteses provisórias que apoiaram a intervenção transformadora sobre essas mesmas realidades e situações.

Esses conteúdos programáticos que conformarão os programas de estudo e de pesquisa em torno dos quais, segundo Paulo Freire (1975: 87), “os sujeitos exercerão a sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outros dos pólos dialógicos, isoladamente. Se assim fosse, e infelizmente assim vem sendo com a exclusividade da escolha que cabe obviamente ao educador, começar-se-ia o que fazer educativo de forma vertical, doadora, ‘assistencialista’”.

Por isso, todo processo educativo, escolar ou não, tem início pela identificação dos temas geradores de interesse das crianças, dos adultos, homens e mulheres, adolescentes ou jovens, em cuja compreensão intervirão os conhecimentos científicos dos quais os educadores são portadores e o senso comum dos educandos. Pois, o conhecimento da visão de mundo dos educandos “que contem os seus ‘temas geradores’ que captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são desenvolvidos como temas problemáticos implicam uma pesquisa. (...). Pesquisa do ‘tema gerador’ e educação gnosiológica são momentos de um mesmo processo” (Id. p. :88) ⁸

Os temas geradores, identificados mediante um processo de pesquisa-ação participante, já ele mesmo educativo, ademais de estarem cheio de significado para os educandos e que serão fecundados pelo significado acadêmico através da interação com o educador, se tornarão provocadores da nova construção gnosiológica de ambos, constituindo-se conteúdos básicos de aprendizagem e contribuindo para a construção de sua cidadania multicultural que superar o cidadão como hipótese do modelo cívico moderno.

⁸ “O ‘universo vocabular mínimo’ naturalmente emerge da pesquisa necessária que se faz e é fundando-se nele que organizamos o programa de alfabetização. Nunca, porém, eu disse que o programa a ser elaborado à base deste universo vocabular deveria ficar absolutamente adstrito à realidade local. Se o tivesse dito não teria da linguagem a compreensão que tenho, revelada não apenas em trabalhos anteriores, mas neste ensaio também. Mais ainda, careceria de uma forma dialética de pensar” (FREIRE, 1992, p. 87).

Referências bibliográficas

- ARIÈS Philippe. Para una historia de la vida privada. In: ARIÈS, Ph.; DUBY, G. *Historia da vida privada*, vol 3. Madrid: Taurus. 1989.
- ARISTOTELES, 1982.
- ARROYO, Miguel. In: BUFFA, Ester (org). *Educação e cidadania*. São Paulo. Cortez Editora. 1993.
- BERNSTEIN, Basil. A estrutura do discurso pedagógico: classes, código e controle. Petrópolis: Vozes. 1996 (1990, Londres: Routledge).
- DEWEY, John. 1958.
- DUMONT, 1987.
- ELÍAS, Norber. 1982
- ESCALANTE-GONZALBO, Fernando. *Ciudadanos imaginários: memorial de los afanes y desventuras de la virtud y apología del vicio triunfante en la República Mexicana – tratado de moral pública*. México: El Colegio de México. 1992.
- FORQUIN, Jean-Claude. *École et culture: le point de vue de sociologues britanniques*. Bruxelas : De Boeck-Wesmael.
- FRANKEL, Charles. Los derechos privados y el bien público. In: MOONEY, M. ; STUBER, F (comps). *Los humanistas y la política: aliantes en tiempos difíciles*. México : Fondo de Cultura Economica. 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1967
- FREIRE, Paulo. *Extensão ou comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e terra. 1975.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1992.
- FREIRE, Paulo. *Política e educação*. Rio de Janeiro: Paz e terra. 1993.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- FREIRE, Paulo. A educação de adultos e as populações marginais: mocambos. (Maio de 1958). In: Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas. *O pensar e o fazer do Professor Paulo Freire*. Recife: CPF: Estudos e Pesquisas. 1998. p. 25-36.
- HABERMAS, Jürgen. *Historia y crítica de la opinión pública*. Barcelona: Gustavo Gilli. 1981.
- HARVEY, David. *Condição pós-moderna*. São Paulo: Edições Loyola. 1990.
- HELLER, Agnes. *O cotidiano e a história*. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1989.
- IANNI, Octávio. *Enigmas da modernidade-mundo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.
- KOYRÉ, Alexandre. *Estúdios de historia del pensamiento científico*. Bogotá: Siglo XXI Editores.
- LYPOVETSKY, G. *La era del vacío: Ensayos sobre el individualismo contemporáneo*. Barcelona: Ed. Anagrama.
- LYON, David. *Postmodernidad*. Madrid: Alianza Editorial. 1994.
- MARTELLI, 1991.
- MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil. 1996.
- NEGRO, Dalmacio. 1988.

- PRIGOGINE, Ilya. *O fim das incertezas: tempo, caos e as leis da natureza*. São Paulo: UNESP. 1996.
- ROUSSEAU, Jean-Jacques. 1985.
- SMITH, Adam. 1981.
- SOUZA, João Francisco. *A democracia dos movimentos sociais: uma comparação entre o Brasil e o México*. Recife: NUPEP/Edições Bagaço.
- SOUZA, João Francisco. *A democracia dos movimentos sociais populares: uma comparação entre Brasil e México*. Recife. NUPEP/UFPE; Edições Bagaço. 1999.
- SOUZA, João Francisco. *Atualidade de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez Editora.
- SVENCENKO, Nicolau. *A corrida para o século XXI: no loop da montanha-russa*. São Paulo: Companhia das Letras. 2001.
- STARLING, Heloisa. "O coração das trevas". *Folha de São Paulo*, Jornal de Resenhas, 8 de jul. 2000, p. 10.
- STOER, Stephen R.; ARAÚJO, Helena Costa. *Escola e aprendizagem para o trabalho num país da (semi)periferia europeia*. Porto: IIE (Instituto de Inovação Educacional).
- TURNER, P. *Theories of modernity and postmodernity*. Oxford e Cambridge. 1990.
- VATTIMO, Gianni. *The transparent society*. Cambridge: Polity Press. 1992.
- WALLERSTEIN, Immanuel (1990). Culture as ideological batleground of modern world-system. In: FEATERSTON, M. (Org). *Global culture*. London: Sage. 1996. p. 31-53.