

"L'ÉDUCATION: DOMESTICATION OU LIBÉRATION?"

UNIVERSIDADE FEDERAL DE SANTA CATARINA
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS
DEPARTAMENTO DE FILOSOFIA

Análise crítica do texto de Paulo Freire:
"L'ÉDUCATION: DOMESTICATION OU LIBÉRATION?"

Trabalho elaborado e apresentado
para o Concurso de Professor Assistente
na disciplina Filosofia da Educação.

Sônia Teresinha Felipe Feijó

FLORIANÓPOLIS, 03 de dezembro de 1979.

*" A prática de pensar a prática é
a melhor maneira de aprender a
pensar certo."*

Paulo Freire

SUMÁRIO

INTRODUÇÃO.....	04
BREVE HISTÓRICO DE FREIRE E SUA EXPERIÊNCIA.....	07
EDUCAÇÃO: DOMESTICAÇÃO OU LIBERTAÇÃO?.....	14
CONCLUSÃO.....	29
REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DO ARTIGO.....	34
BIBLIOGRAFIA.....	35
ANEXO I: "L'éducation; domestication ou libération?.....	37

INTRODUÇÃO

Este trabalho é baseado no artigo "L'éducation: domestication ou libération", escrito por Paulo Freire e publicado pela revista Perspectives da Unesco em 1972.

Um dos requisitos exigidos para a escolha do artigo a ser analisado e apresentado à Comissão Examinadora, foi o da atualidade do assunto. Consideramo-lo (o artigo escolhido) bastante oportuno, tendo em vista que enfrentamos hoje uma "crise educacional", tanto sob o aspecto de nível de ensino-aprendizagem, quanto sob o da deficiência no que concerne à falta de abrangência do mesmo nos mais diversos setores na nossa sociedade. Poucas são as pessoas que conseguem entrar e permanecer no atual sistema educacional. Deste modo, não pode causar espanto, constatar que a maioria da população pode ser encarada como analfabeta, no sentido literal da palavra, ou semi-analfabeta, excluindo-se aqueles que assinam o nome.

Considerando os aspectos sócio-culturais que produzem este estado de coisas, acrescentados aos resultados dos mesmos, é necessário que não só os pedagogos, não só os políticos, não só os sociólogos se preocupem com a marginalização cultural, mas também os filósofos passem a assumir seu papel e realizem uma reflexão crítica sobre a realidade na qual estes problemas são visíveis. Nossa tarefa, enquanto filósofos, expressa-se na elucidação dos mesmos, na tentativa de desopacizar aquilo que se apresenta obscuro ou disfarçado. Tendo consciência disto é que Paulo Freire faz uma análise da situação pedagógica, da relação pedagógica, da teoria do conhecimento e da antropologia filosófica implícitas no atual modelo educacional.

O objetivo deste nosso trabalho é o de explicitar os conteúdos e os pressupostos sobre os quais se fundamenta a crítica freireana. É importante deixar claro que o termo "crítica", largamente empregado durante a exposição, tem um caráter de reflexão e análise, não o de destruição. A atitude "destruidora" leva a lugar algum. A crítica, no sentido verdadeiro da palavra é a análise das experiências e da validade ou não das mesmas. Ela é sempre comprometida com uma escala de valores fundamentada em determinadas concepções. Por isto, não se restringe, enquanto crítica legítima, a destruir experiências, mas oferece alternativas consideradas mais válidas. Este modo de criticar perpassa a obra de Paulo Freire e mais especificamente, o artigo ora analisado. O Autor constata a não validade da pedagogia "domesticadora" porque ela está fundamentada numa visão distorcida do homem, enquanto o considera incapaz de fazer sua própria história. A relação pedagógica reflete, pois, esta concepção. As

decisões mais importantes, no que se refere aos conteúdos, às atitudes, aos métodos empregados, ficam sempre a critério da autoridade do professor, sem serem ouvidos os elementos que constituem o ponto central do ensino: os alunos. A proposição de Freire, é que sejam transformadas radicalmente as relações pedagógico-sociais; que todos sejam ouvidos, que as experiências de todos sejam aproveitadas e elaboradas.

Para melhor situarmos a pedagogia elaborada por Freire na realidade, fizemos um pequeno relatório dos fatos mais importantes que marcaram a obra do Autor.

Na sequência, passamos a expor seu pensamento, baseados no artigo inicialmente citado, e sempre que se fêz necessário, enriquecendo-o com sugestões de leitura, ou remetendo às obras mais interessantes que tratam de temas abordados, incluindo referências a outros autores, além de Paulo Freire.

Ao final apontamos dois tópicos relevantes para um maior aprofundamento do estudo sobre o Autor, podendo constituir-se em temas de futuras pesquisas.

BREVE HISTÓRICO DE FREIRE E SUA EXPERIÊNCIA

Para situarmos a análise de Paulo Freire histórica e socialmente, faz-se necessário uma visada sobre o processo social e pedagógico que marcou o início das preocupações do autor com relação ao problema da educação, no Brasil, principalmente a partir da década de 50 e início da de 60. Por este tempo, Freire iniciava-se em atividades pedagógicas junto a grupos de analfabetos em Pernambuco, em plena efervescência do processo de democratização que se iniciara por volta de 45 (1). O lema, ou slogan que ocupava as cabeças alfabetizadas e não-alfabetizadas e que marcava época de profundas modificações na estrutura político-social vigente era "democracia com a participação (2).

(1) Entrevista "Paulo Freire no exílio, ficou mais brasileiro ainda", Pasquim n. 462. p. 7-11.

(2) Cf. Colette HUMBERT, Consciencialização, p.17.

As dificuldades enfrentadas pelos homens preocupados em fazer valer o lema, eram as de situar em que termos poder-se-ia conseguir a "participação" do povo no então processo de democratização. O ponto nevrálgico da questão, que saltava aos olhos não só dos intelectuais, mas também do Governo, incluindo os políticos, e principalmente daqueles a quem no momento se exigia que participasse, era a quantidade de analfabetos que por sua própria condição, não seria incluída no processo democrático, pois que se julgava como uma condição primária, que o voto constituísse o primeiro símbolo da participação efetiva em qualquer democracia (3).

Foi ainda motivado pela necessidade de alfabetizar uma grande quantidade de pessoas e verificando que a situação do ensino oficial não oferecia uma saída para superar o analfabetismo (4), nos termos em que o ensino era ministrado (reduzido a um número muito pequeno de privilegiados), que Freire iniciou suas experiências pedagógicas, não com o invento de um método mágico, que lhe garantisse os resultados desejados, mas com a elaboração e montagem de uma série de informações já conhecidas na época, sobre modos diferentes de alfabetizar, técnicas especiais para se obter melhor resultado, regras de com-

(3) "O plano de 1964 deverá acrescentar 80.000 aos 90.000 eleitores existentes no Estado de Sergipe; em Pernambuco os votantes passarão de 800.000 para 1.300.000". Ibid. p.19.

(4) "No 'triângulo da fome' são 15 milhões de analfabetos em 25 milhões de habitantes". Ibid. p. 19.

portamento do professor alfabetizador para com os analfabetos, etc.. Acrescentou à estas informações teóricas, uma série de reflexões sobre experiências vividas como professor, pai e advogado, e partiu para uma primeira tentativa concreta lá mesmo, no Recife, com um grupo de funcionários da Prefeitura (5). Este grupo, inicialmente era constituído por cinco pessoas, das quais, duas desistiram nos primeiros dias e as três restantes, ao final de um mês liam e escreviam corretamente, além de debaterem os conteúdos lidos, como notícias de jornais, pequenos textos, que, na maioria das vezes eram elaborados a partir dos debates efetuados pelo próprio grupo, sobre as experiências mais concretas de sua vida cotidiana. O resultado positivo desta primeira tentativa, alegrou não só seu iniciador, como também o Governo Estadual e Federal. Freire foi convidado a implantar, nos primeiros anos da década de 60, seu método a nível nacional. Designado pelo então Ministro da Educação Paulo de Tarso (6), iniciou a preparação dos coordenadores em todas as Capitais do País. Este treinamento, porém, teve seu final nos primeiros três meses. A Revolução de 64 deliberou que o método de Paulo Freire para alfabetização de adultos era subversivo, bem como o material utilizado nos "círculos de cultura", incluindo projetor de slides, gravadores, gravuras, enfim, material didático que complementava os debates e servia de instrumento de "codificação" das situações reais dis-

(5) Cf. nota n.1.

(6) Isto em junho de 1963.

cutidas pelos alfabetizandos, enquanto aprendiam a escrever as palavras-chave que traduziam estas situações.

Freire esteve preso durante setenta dias, processado por "subversão e ignorância". Fato curioso é que quando de sua prisão, relata o autor, um dos militares (major) disse-lhe que seria bastante oportuno, já que ele estava preso, aproveitar sua estadia ali para alfabetizar o pessoal que trabalhava lá. Freire conta que a única resposta que teve para o homem foi: "Mas é justamente por tentar alfabetizar que me prenderam!" Por inépcia de provas, foi liberado e seguiu para La Paz, onde se incompatibilizou com o clima, vindo então para o Chile. No Chile sua dificuldade em ser aceito era a pecha de que seu trabalho era comunista. Superadas as desconfianças foi convidado por Chonchol para desenvolver sua experiência junto aos camponeses e agrônomos (extensionistas) que atravessavam um novo período, motivados pelo processo de reforma agrária iniciado por Eduardo Frei.

Ainda no Chile, Freire recebe convite para trabalhar em Harvard, como professor visitante, por um período de dois anos. Nem findo o primeiro ano, o Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, nomeia-o seu consultor para os assuntos educacionais, e Freire aceita, desvinculando-se da Universidade de Harvard. Em Genebra, sua preocupação com o problema educacional, não mais fica restrita ao mesmo no Terceiro Mundo, mas estende-se ao que ele chama de o Terceiro Mundo dentro do Primeiro Mundo. Deste modo é que toma contato com grupos que

trabalham nos meios franceses, americanos, além de dar total apoio à algumas ex-colônias que conquistam sua independência e que se vêem às voltas com o drama de alfabetizar praticamente uma população inteira, como é o caso da Guiné-Bissau, Tanzânia (7), etc., onde o Método Paulo Freire de alfabetização de Adultos foi e continua sendo o grande instrumento que os novos governos possuem para conseguir a participação efetiva do povo, nos processos básicos de reconstrução de suas sociedades.

Hoje Freire continua seu trabalho junto ao Conselho Mundial de Igrejas, mas sua volta ao Brasil, talvez não seja tão duvidosa quanto poderia parecer há um ano atrás. Concedido seu passaporte em junho último, logo no início deste segundo semestre de 1979, Freire veio ao Brasil, para rever a terra da qual nunca desligou-se, mas que, reconhece ele, precisa ser novamente estudada, pois as modificações ocorridas nestes últimos quinze anos, não o deixam fazer qualquer tipo de consideração, sob pena de dizer coisas que não mais se coadunem com a realidade atual brasileira. Por isto, ao desembarcar no Brasil, não fez qualquer alusão aos problemas educacionais, nem deu qualquer receita, embora com isto não quisesse insinuar que a educação aqui vai muito bem. Sua atitude, mais uma vez, foi de

(7) Cf. Cristina CANOURA e Luísa Teotônio PEREIRA, Cuadernos del Tercer Mundo, p.101-5. Uma documentação completa em forma de relatório é feita por Paulo FREIRE em Cartas à Guiné-Bissau; registros de uma experiência em processo, 1978.

extrema coerência, ao não transportar modelos estabelecidos e/ou estáticos, ao negar que seja possível a aplicação de um modelo único de educação para qualquer tipo de realidade social. Os princípios de seu método são os mesmos em qualquer realidade, mas os processos particularizados com os quais aquele se concretiza, variam de circunstância a circunstância, e respeitam sempre os conteúdos latentes nos grupos aos quais se destinam.

Por tudo o que se falou, caberia estabelecer algumas perguntas: Que tipo de método Freire elaborou? Quais seus pressupostos? Quais suas características? Qual sua finalidade?

Esperamos, a partir da análise do texto "Educação: domesticação ou libertação", colocar alguns pontos essenciais para a compreensão do pensamento de Freire. Deixar-se-á de fazer uma abordagem sobre as origens filosóficas do pensamento de Freire (8), pois exigiria um estudo demorado e profundo de boa parte da história da filosofia, e o tipo de trabalho que nos foi destinado, não comportaria tamanho peso. Cremos que isto,

(8) As possíveis influências filosóficas, sociológicas e teológicas sofridas por FREIRE e transparentes em seus escritos, são analisadas por J. Simões JORGE, A ideologia de Paulo Freire; Sílvia Maria MANFREDI, Política: educação popular; Jesus ARROYO, Paulo Freire: su ideologia y método; Tereza Maria Pompéia CAVALCANTI, Tentativa de uma leitura teológica do pensamento de Paulo Freire; Jarbas MACIEL, A fundamentação teórica do sistema de Educação de Paulo Freire; Michel SCHOONYANS, Une maïetique liberatrice: la méthode de Paulo Freire; Carlos Alberto TORRES, A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire; A. CATURILLI, El marxismo en la pedagogia de Paulo Freire.

constituir-se-ia num projeto para uma tese de doutorado. Nossa análise, portanto, restringir-se-á à elucidação dos conceitos utilizados pelo Autor, a uma explicitação dos seus princípios, a partir de outras obras do mesmo e sempre que necessário, a partir de obras daqueles que constituem hoje seus comentadores.

EDUCAÇÃO: DOMESTICAÇÃO OU LIBERTAÇÃO?

A preocupação inicial de Freire, neste artigo, refere-se ao problema da linguagem, enquanto possibilidade de ocultamento ou desvelamento de questões obscuras ou controvertidas. A linguagem, segundo ele, pode ser um instrumento com o qual se mantêm intactas questões sobre as quais não foram feitas reflexões ou explicitações. O papel do pensador, estaria comprometido, deste modo, numa reflexão crítica dos conteúdos ocultos por frases consagradas, para descobrir sua real significação no contexto político-social no qual são empregadas. Muitos dos problemas reais vividos pelo homem podem ser perfeitamente dissimulados sob slogans, frases-chavões, ou o que ele chama de "linguagem burocratizada" (9). A burocratização da

(9) "Lorsque le langage est 'bureaucratisé' en formules conventionnelles, il répond au besoin que nous éprouvons parfois de dissimuler sous le cliché l'importance de quelque thème qui n'a pas encore fait l'objet d'une perception". Paulo Freire, Perspectives, p. 193.

linguagem é a cristalização das expressões verbais, que com o passar do tempo perdem sua significação mais profunda, esvaziando-se do conteúdo original que lhes fez surgir. Quando deixamos de nos preocupar com o que determinadas expressões significam realmente, com facilidade podemos passar a encobrir a carga de seriedade que elas encerram, e a dicotomizar linguagem e mundo, como se ambos não tivessem que relacionar-se, para obtenção ou explicitação da verdade no discurso.

É na tentativa de trazer de volta o conteúdo original de certos chavões que permeiam o pensamento filosófico com relação à educação, que Freire passa a analisar o problema da não-neutralidade da educação. Sua primeira crítica, volta-se então, aos que pensam e fazem a educação, no sentido de não considerá-los como totalmente ingenuos com relação ao fato de que a educação não é neutra. Quem opõe-se a esta verdade, ou ainda não libertou-se do pensar ingenuo ou está a serviço de uma ideologia que dizendo-se neutra, em termos de educação, quer justamente desvencilhar-se da responsabilidade, ou quer que tudo continue como está, pois que assim melhores resultados serão obtidos.

A não-neutralidade da educação pode ser traduzida na constatação de que ela sempre está a serviço de determinado sistema, e tem por objetivo fundamental, a reprodução do mesmo. Neste sentido, a análise de Freire, identifica-se com a de Althusser, quando classifica a Escola como um dos "aparelhos

ideológicos do Estado" (10). Quando se fala em educação, os termos mais familiares empregados são os de adaptação, integração, modificação, desenvolvimento, "formar para" (11), fala-se em tornar o homem "eficiente para os fins sociais" (12), "fazer do homem algo que ele não é" (13). Freire emprega um termo para desmitificar ou desmaçar o que segundo ele, significam realmente estas expressões utilizadas: "domesticação" (14). O modelo educacional que o autor critica, é justamente aquele no qual o aluno é tido como um ser que deve ser moldado em função de determinada realidade à qual deverá adaptar-se. O que está implícito no termo adaptação, é o pressuposto de que as pessoas devem ser "modificadas" naquilo que elas são, a fim de melhor atenderem às exigências de uma situação na qual seu papel será não o de transformar, de humanizar no sentido de criar e recriar, mas o de apenas dar continuidade aos processos que já estão em andamento e que precisam ser reproduzidos continuamente. A realidade é colocada em termos de algo estático, que pode ser apreendido formalmente, através de uma transmissão de conhe-

(10) Cf. Louis ASTHUSSE, Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado, p.22. Ver também Julio BARREIRO, Educación popular y proceso de concientización, p.21-3, Giulio GIRARDI, Educare: per quale società?, p.14-5, Wagner Gonçalves ROSSI, Capitalismo e educação, p.33 e 78.

(11) V.Roque Spencer Maciel de BARROS, in: Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus, p.7-19.

(12) Ibid.

(13) Ibid.

(14) Cf. Paulo FREIRE, Perspectivas, p. 196 s.

cimentos (15).

A Teoria do Conhecimento passa a ser o segundo problema abordado por Freire neste texto. A Educação, conforme pensa o Autor, é em si mesma a aplicação e concretização de determinada Teoria do Conhecimento (16). A atitude de conhecer, o modo como se pretende alcançar o conhecimento, em qualquer caso, revela uma concepção de homem, de mundo, de história e de verdade, que apesar das tentativas dissimuladoras, podem ser percebida, quando se efetua uma reflexão, quando se toma este modo como um objeto de conhecimento. Assim é que pode-se perceber no modo pedagógico "domesticador", vários aspectos que passam despercebidos ao pensamento menos rigoroso. O primeiro que salta à vista, é a dicotomização consciência-mundo (17).

(15) "... cette forme d'action a pour caractéristique, qu'elle ne perd jamais, d'être une simple transmission de connaissances: l'éducateur - celui qui sait - transmet des connaissances existantes à l'élève - celui qui ne sait pas;" Ibid. p. 197.

(16) V. Ação cultural para a liberdade, p. 51 e Pedagogia do oprimido, p. 22-3, 38, 39, 40.

(17) "Il s'ensuit que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication doivent nécessairement séparer la conscience du monde et considérer la conscience comme un espace vide qui existe dans chaque homme et qu'il faut remplir d'un certain contenu. Cette séparation, qui conduit à envisager la conscience et le monde comme des entités distinctes et opposées du point de vue statique, implique la négation du pouvoir de réflexion de la conscience - laquelle devient cet espace vide dont nous venons de parler". Paulo FREIRE, Perspectives, p. 196.

No ato pedagógico de "ensinar" (18), fica estabelecido como primeira verdade, que o conhecimento é algo que pode ser "transmitido". Faz-se necessário que hajam pessoas que adquiram este conhecimento e que hajam pessoas que sejam depois, receptoras deste conhecimento. Há um que sabe - o professor, e há os que não sabem - os alunos (19). O que ocorre, é que deste modo, pressupõe-se que para haver conhecimento, pode ser prescindida a relação daquele que conhece com o que é conhecido. O aluno, ao receber "pronto" o conhecimento, fica privado da relação com o objeto e torna-se objeto, quando ele é o elemento passivo. A intencionalidade da consciência lhe é negada. A consciência do professor é intencional, mas a do aluno não. Os atributos da consciência que ele pode exercitar são a passividade, a memória, a repetição. O atributo maior, a atividade, ou seja, a capacidade de "tender para", fica totalmente sufocado, embora não totalmente eliminado (20).

-
- (18) A palavra "ensinar" traduz uma situação na qual alguém transfere a alguém, conteúdos que estão em sua posse.
- (19) Caso contrário não há "ensino", se ambos "sabem", ou se ambos "não sabem".
- (20) Se Freire admitisse a possibilidade de uma eliminação do conteúdo reflexivo constituinte da consciência, todo seu trabalho seria em vão, visto que se destina justamente a recuperar a dialeticidade da consciência com os oprimidos. Vejamos como expressa este fato: "Si tous ces efforts pour aliéner et dé-dialectiser la pensée 'domestiquent' l'aptitude de la conscience à la réflexion et à la critique, ou l'aptitude de l'homme à exister en tant qu'être conscient, ils ne peuvent cependant pas faire disparaître cette aptitude. Tôt ou tard, le pouvoir de réfléchir et de critiquer se reconstitue au cours du processus même de sa 'domestication'". Perspectives, p. 199-0.

Um segundo aspecto na Teoria do Conhecimento que norteia a educação "domesticadora", relaciona-se ao anterior (dicotomização entre a consciência e o mundo) e o complementa: se consideramos que para conhecer não é necessário estabelecer uma relação com o objeto conhecível, então a consciência é tida como um "espaço vazio" (21) que precisa ser enchido com conteúdos que são transmitidos por uma "consciência cheia" (22). A posição de Freire quanto a existência da consciência, é essencialmente sartreana (23) fenomenológica, quando afirma que a consciência não é algo dado "a priori", mas algo que se constitui na relação mesma com o mundo, a realidade, as coisas, as experiências. O homem mais consciente, se é que assim se pode expressar, é aquele que mais contato teve com o mundo que o cerca, caracterizando-se este contato como um constante refletir sobre o mundo, a realidade, etc.. Não há consciência autêntica (24) no puro receber conhecimentos elaborados por outras consciências, totalmente desvinculados, para quem os recebe, da relação dialética com o objeto conhecido.

(21) Idem, Pedagogia do oprimido, p. 71, 74, 82, 100, 120. Ação cultural para a liberdade, p. 101.

(22) Esta expressão é nossa.

(23) Cf. Paulo FREIRE, Pedagogia do oprimido, p.81.

(24) O Autor estabelece três níveis de consciência: "consciência intransitiva ou dominada", "consciência transitivo-íngênua" e "consciência crítico-reflexiva". Este seria um nível de consciência verdadeira, onde o homem descobre-se como ser que transforma seu mundo histórico e natural. Ver: J. Simões JORGE, A ideologia de Paulo Freire, p. 38-51 e Sônia Terezinha Felipe FEIJÓ, O elemento utópico na pedagogia do oprimido, p. 79-86.

O terceiro aspecto da pedagogia condenada por Freire, é o fato de que nesta pedagogia, os homens não podem efetuar uma reflexão crítica dos conteúdos que estão recebendo. A crítica, neste sentido, é o momento no qual tudo deve ser posto em questão, e talvez aqui Freire lembre a grande e radical dúvida cartesiana (25), onde nada do que é dito pode ser recebido passivamente, mas tudo deve ser analisado em relação à validade que só pode ser medida na proporção da verdade que esteja ou não a traduzir. Os educandos para saírem da situação de "domesticados" à verdades estabelecidas como definitivas e únicas, devem poder verificar até que ponto o que lhes é dito corresponde ou não àquilo que vivenciam. Neste caso, o papel do professor não mais pode representar a autoridade máxima no assunto, mas como os alunos, ele também terá de colocar-se sempre de novo diante do objeto que estuda como se o fizesse sempre pela primeira vez (26).

(25) "... Poderia encontrar muito mais verdade nos raciocínios que cada um forma sobre os assuntos que para si são importantes - e cujos resultados logo o punem, se julgou mal - que nas especulações que um letrado faz no seu gabinete, e que não produzem efeito algum nem lhe acarretam outra consequência que a de lhe aumentar tanto mais a sua vaidade quanto mais afastadas estiverem essas especulações do senso comum..."

DESCARTES, Discurso do método, p. 71..

(26) O professor, ao colocar um tema na forma da problematização, deve ele também, sentir interesse em refletir sobre o mesmo. Sob este aspecto expressou-se muito bem Brian WREN: "Não posso dizer: 'Este é um problema para vocês, mas não para mim, visto que já conheço a solução', porque isto reduziria o problema a uma adivinhação, ao pedir aos outros que verifiquem a 'resposta' que eu estava tratando de transmitir-lhes". Educação para a justiça, p. 32.

O ato de conhecer assume uma outra perspectiva . As relações mudam. Não mais professor relacionando-se com o objeto, professor relacionando-se em seguida com o aluno, mas concomitantemente, professor e aluno relacionando-se enquanto olham o objeto (27).

Nestas afirmativas traduz-se a Teoria do Conhecimento de Freire: não há conhecimento absoluto (28) não há conhecimento sem relação consciência-mundo, não há conhecimento por transmissão. O que pode ser inferido, a partir de tudo isto, é que conhecer, para o Autor, é antes de mais nada, uma questão de posicionamento ativo do homem perante o mundo que o rodeia. Que este posicionamento é motivado pela curiosidade que leva à busca do saber e portanto a passividade e a receptividade não poderiam possibilitar o verdadeiro conhecimento porque privam a consciência de seu impulso para o objeto numa atitude curiosa. Nas suas primeiras obras (29) Freire estabelecia como comprovantes dos seus argumentos, a cultura, enquanto fenômeno puramente humano, fruto de uma ação do homem sobre a natureza, resultando da necessidade de sobreviver e criar, que ele porta em si, enquanto ser humano.

(27) Somente nesta posição é possível estabelecer o diálogo. Enquanto há dicotomização entre seres humanos é impossível uma relação dialógica, pois esta pressupõe a relação de igual para igual, mediatizados por um mesmo objeto. V. Paulo FREIRE, Pedagogia do oprimido, p. 74.

(28) O conhecimento absoluto só é possível a Deus. Cf. Paulo FREIRE, Educação y cambio, p. 22.

(29) V. Educação como prática da liberdade, p. 124-43.

Uma questão que pode ser levantada, com relação ao problema da não transmissão de conhecimento, é a de que Freire estaria esquecendo a importância das experiências do passado, dando maior valor ao presente. Isto não corresponde ao seu pensamento. Constantemente em seus escritos e mais especificamente devemos nos referir ao texto analisado, Freire acentua o caráter criador e "re-criador" do ser ou da consciência humana. Deste modo, o que ele quer acentuar, é que a simples transmissão do conhecimento, não dá ao que o recebe, a oportunidade de ele próprio elaborar os conteúdos de seu aprendizado. Não é que não se deva estudar história do Brasil, por exemplo, nem que não devam existir especialistas capazes de nos falar sobre a mesma, mas o que é importante, é que se dê uma chance de que o conhecimento recebido, quando esta alternativa for necessária, possa ser re-estudado, analisado a partir das experiências de cada um, que cada educando, possa olhar esta mesma história, introduzir-se nela, interpretá-la, avaliá-la, fazer conjecturas, hipóteses, refletir o conhecimento passado recriando-o no conhecimento atual.

Nesta altura introduzimo-nos noutra aspecto criticado por Freire: o da transmissão "focalista" do conhecimento. Na pedagogia por ele criticada, as realidades são traduzidas não só estaticamente, mas sobretudo estanquamente. Não se dá ao educando uma visão totalizante do mundo, da realidade, dos acontecimentos, etc.. Tudo é transmitido formalmente, como se os fatos não tivessem relação entre si, ou entre si e os ho-

mens (30). Este processo "des-dialetiza" o pensamento (31). É como se a consciência, além de ser um "espaço vazio", fosse também um espaço vazio "compartimentado", onde, para cada ramo epistemológico, fosse destinado um determinado compartimento, onde aqueles conteúdos fossem "despejados", sem que tivessem qualquer relação entre os conteúdos dos outros compartimentos. Se os fenômenos são olhados estanquemente, jamais perceber-se-á o dinamismo que caracteriza o processo natural e humano-histórico. Não percebendo dinamicamente o mundo, não se age dinamicamente. Não se estabelece relações, não se pode analisar. A análise crítico-dialética, significa ver o objeto em toda sua complexidade, e não só ver o objeto, mas perceber o próprio ato de conhecer, e poder analisar o modo como se conhece. Constantemente, então, a consciência "cria" e "re-cria" conhecimentos, assim como a realidade, constantemente, é modificada pelo homem. Se o mundo não é estático, se as mudanças podem ser percebidas, nosso conhecimento deve ser o sentinela desta realidade em mudança, deve apreendê-la em toda sua extensão, e nas particularidades que a caracterizam, sem no entanto, perder-se nas mesmas.

(30)(31) "Cette pratique qui consiste à 'anesthésier' ou à dé-dialectiser la pensée peut aussi se retrouver dans la préférence accordée à la perception 'focalisée' de la réalité plutôt qu'à sa perception totalisante. Cette vue déformés des faits, qui est incapable d'appréhender non seulement les rapports entre ces faits, mais même les rapports entre les éléments qui constituent l'ensemble de chacun d'eux, est profondément aliénante". Paulo FREIRE, Perspectives, p. 196.

A busca e a preocupação pela totalidade, no pensamento de Freire, é abrangente pois nela a pedagogia toma outro aspecto: o educando e seu conhecimento, por mínimo que seja, são levados em consideração.

De que modo, o Autor sugere que o conhecimento seja constituído? Em primeiro lugar, não separando os momentos do ato de conhecer. Exemplificando: os conteúdos a serem estudados não são previamente determinados pelo professor. É necessário um levantamento dos principais temas que interessam e preocupam o educando. A constituição do "universo temático" ou o estabelecimento dos temas, é feita a partir de discussões e debates envolvendo todos os que irão compor o grupo de estudos. Como programa, adota-se aqueles conteúdos que mais de perto interessam aos educandos. Feito este levantamento o coordenador dos debates assume o papel de quem está interessado em conhecer e não somente em transmitir conhecimentos aos outros. Os problemas são colocados em forma de questões, para as quais não se tem uma resposta pronta. A atitude dos educandos, não será portanto, a de "adivinhar" as respostas que o professor tem na cabeça, conforme nos diz muito bem Brian Wren (32), mas a de tentar, juntamente com ele, chegar a um resultado.

Sob este aspecto, poder-se-ia comparar o método de Freire com a maiêutica socrática. Há porém uma distinção que deve ser observada: a atitude socrática pressupunha que as pes-

(32) Cf. op. cit. nota 26.

soas tinham conhecimento, mas que este ficava adormecido e era preciso forçar a saída do mesmo, através de perguntas sucessivas e encadeadas. Em Freire, porém, não se supõe que haja um conhecimento acabado nas consciências, que possa ser arrancado com a colocação de questões que os despertem. O que se pressupõe, é que o conhecimento passa a ser elaborado no momento em que o homem toma contato com o objeto conhecível e ao mesmo tempo com outros homens. Há neste caso a convicção de que todos são capazes de chegar a conhecer por uma atitude de curiosidade ativa, e de que não é conhecimento autêntico, aquele adquirido por transferência e recebido passivamente.

Na pedagogia libertadora, tanto ao professor quanto ao aluno, cabe pensar, falar e agir. Busca-se não a "adaptação" humana à realidade, mas a participação do mesmo na construção da sua história. Enquanto o homem percebe a história como algo independente dele, para a qual ou contra a qual não pode articular qualquer gesto, reflete um grau de consciência "des-dialética", negando-lhe sua função reflexiva. A pedagogia "domesticadora" esforça-se por conseguir justamente esta alienação. No entanto, diz Freire, ela não consegue minar o poder reflexivo da consciência. O homem, temporariamente pode estar submetido à passividade que faz dele um dependente, um oprimido. Mas no momento em que passar a olhar a realidade como algo constituído por ele e que também o constitui, sua percepção terá mudado radicalmente e a partir daí poderá assumir seu papel de homem enquanto capaz de fazer sua história.

A concepção de história, em Freire, implica o elemento utopia (33). Este conceito assume no Autor um significado específico, ligado ao de profecia. Para ele, nada pode ser encarado estaticamente, o mundo e a consciência são movimento contínuo de fazer e re-fazer, a educação tem de acompanhar este dinamismo, sob pena de tornar-se algo vazio de significado. A utopia, neste caso, é concretizada num contínuo gesto de "denunciar" (34) e de "anunciar" (35). O binômio denúncia-anúncio, não pode ser interpretado como duas categorias formais no pensamento e na obra de Freire. A denúncia, tem de sempre corresponder à uma desmitificação, a um "desmascaramento" (36) de determinada situação na qual os homens se encontram oprimidos, e para tanto é necessário que se conheça verdadeiramente a situação opressora, que se estabeleça todas as implicações da opressão, onde e como ela ocorre (37). Mas o denunciante não pode restringir-se ao papel de "demolidor" (38). Deve, antes de mais nada, ter um horizonte, a partir do qual estabeleça sua denúncia, e este horizonte é que deve ser o conteúdo do "anúncio". Deve ter uma ideologia e por isto mesmo não pode ser neutro.

(33) Ver anexo texto original, p. 200.

(34)-(35) Ibid.

(36) É esta atitude que permeia o texto ora analisado. Freire objetiva através do mesmo, desmascarar a aparente obviedade da expressão: "a educação não pode ser neutra", conforme explica no início do trabalho, p. 193-4.

(37) Por este motivo Freire insiste numa constante reflexão sobre a realidade.

(38) Este termo é nosso.

Freire pode ser melhor compreendido na seriedade com que realiza sua tarefa. Quando usa o termo "crítica reflexiva", traduz com o mesmo, não uma crítica vulgar e vazia, estabelecida pelo puro prazer de destruir, mas uma crítica fundamentada numa determinada concepção de homem, que é o "pano-de-fundo" no qual as imperfeições desumanizadoras passam a clarear-se e a desmascarar-se. O anúncio estabelecido por sua pedagogia é o de que os homens podem libertar-se, não apenas numa "tomada de consciência" (39), mas numa real "conscientização" (40).

A utopia é a própria "conscientização", porque se realiza na praxis dialetizadora entre o pensamento reflexivo e a ação concreta. Esta utopia, por outro lado, só pode ser concretizada pelos oprimidos, enquanto os únicos que têm algo a denunciar e a anunciar (41). O ato de denúncia deve ser acompanhado pela ação que transforma o denunciado. Desta forma, a reflexão e o conhecimento sempre vinculam-se a uma atitude concreta de modificação da realidade, impregnando na mesma o caráter de humanizada, pois só o homem pode transformá-la e se faz humano na medida em que utiliza seu potencial criador.

(39)(40) Facilmente pode-se pensar que o simples ato de "tomar consciência" faz mudar a realidade. Somente pela "conscientização" que exige a ação e a reflexão é que se pode transformar. Cf. Pedagogia do oprimido, e Educación para la liberación.

(41) "Que peuvent dénoncer les dominateurs, à moins de dénoncer ceux qui les dénoncent? Et que peuvent-ils annoncer, sinon leurs propres mythes? Quel peut être leur avenir en tant que dominateurs, si ce n'est la préservation de leur situation actuelle de privilégiés?" Paulo FREIRE, Perspectives, p. 200.

A pedagogia proposta por Freire, requer de quem a assume, uma não-neutralidade, pelas razões que foram expostas. Se o professor está convencido de que o homem só se humaniza enquanto cria e re-cria seus próprios conhecimentos, não pode aceitar um modelo de educação no qual o homem é tido como objeto que deve ser moldado para adaptar-se a uma realidade x, seja ela qual for, pertença a que sistema pertencer. A pedagogia libertadora, não se coaduna com a institucionalização sistemática, porque nenhum sistema político-social, admite a preparação pedagógica de homens que venham em seguida questionar a essência do próprio sistema que os educa.

Desta forma, optar por uma educação libertadora, implica em não desejar o conforto e a estabilidade da consciência, mas em admitir, que ela deve sempre estar num contínuo movimento, numa contínua busca, sem a certeza dada, mas constituindo a certeza, fazendo-se mais reflexiva. Qualquer que seja a opção pedagógica, ela não será sob qualquer hipótese, neutra. Estará ou a serviço de uma ideologia ou de outra (42).

(42) "En fait, il ne peut y avoir d'éducation neutre. Il est essentiel pour nous de le savoir: lorsque nous élaborons le contenu du programme d'études, lorsque nous étudions les méthodes et les processus, lorsque nous établissons des plans, lorsque nous déterminons la ligne de conduite à suivre en matière d'éducation, nous participons à des actions politiques qui impliquent un choix idéologique, il importe peu que cette notion soit obscure ou claire". Ibid. p. 194.

CONCLUSÃO

1º O homem torna-se mais humano, na medida em que sempre mais, objetiva seu mundo à consciência.

2º O homem é tido pelo Autor, como um "projeto", tendo em vista que não é um ser concluído, mas em processo contínuo de transformação.

3º A pedagogia libertadora visa tornar o homem responsável por si mesmo e não dependente das "prescrições" alheias.

4º O conhecimento só é verdadeiro quando é constituído pela consciência relacionada ao objeto.

5º Não há conhecimento por "transferência".

6º A linguagem formal do transmissor de conhecimentos pode encobrir a realidade em seu dinamismo e em suas relações internas.

7º A percepção "focalista" da realidade é o resultado de um processo "des-dialetizador" da consciência, onde esta é dicotomizada do mundo.

8º A consciência não é um compartimento que existe em cada homem para ser "enchido" mas uma característica humana que se constitui à medida que mais e mais se relaciona ao mundo.

É possível concluir, a partir do estudo realizado, que Paulo Freire mantém-se extremamente coerente, no que expõe neste artigo, em relação a todas as outras obras. Sua teoria volta-se para a análise de uma realidade social que apresenta a dicotomia existente entre dois modos de ser dos homens.

O presente artigo, "L'éducation: domestication, ou libération", a primeira vista parece apenas uma crítica a sistemas educacionais que se fundamentam sobre uma perspectiva "antidialógica". Mas, a mesma crítica, em última análise, pretende ser também aplicável a sociedades que geram a referida "antidialogicidade" pedagógica. Este fato contribui para o reforço da concepção inicial do Autor, em que não considera possível a neutralidade educacional, por ser o ato pedagógico, um

retrato da relação predominante na estrutura social mais ampla.

Pode-se concluir ainda, que a opção pedagógica de Freire, fundamenta-se em concepções de homem e de mundo, não aceitas pela pedagogia tradicional. O Autor deseja uma construção social da realidade, uma participação de todos nas decisões, nas descobertas e na elaboração dos conhecimentos. Nega a validade das ações "prescritas" e luta pela liberdade de todos em discutir e transformar a sociedade onde se encontram.

A pedagogia proposta não tem lugar na educação institucionalizada. Isto é, não há espaço para o modo pedagógico freireano, dentro das estruturas fechadas "opressoras". Aqueles que se propõem a praticar a "pedagogia libertadora", devem abrir mão dos esquemas pré-estabelecidos, dos programas feitos em gabinetes, da posição de "autoridade do saber", para entregar-se a um novo começo, onde cada dia deve ser construído, refletido, e recriado nos aspectos mal sucedidos. Para tanto, o processo social não pode estar "estático", "alheio" aos homens, mas em movimento, que permita a "locomoção intelectual" se é que assim pode-se dizer.

Uma questão que torna-se relevante, é a de que as experiências brasileira e chilena, não alcançaram o nível idealizado pelo Autor, enquanto em outras sociedades, como é o caso da Guiné-Bissau, o processo está em florescimento. O que ocorre, não é a confirmação das afirmações anteriores? Nota-se

que no último caso, a realidade guineense passa por um período revolucionário, depois da libertação colonial portuguesa. A pedagogia da libertação, pelos seus pressupostos e os elementos que a constituem, destina-se a sociedades revolucionárias, não às sociedades "estáticas", onde deste modo a realidade é percebida pelos homens. Por outro lado, o mesmo processo pedagógico sacode a estaticidade aparente, quando lança sobre os homens, indiscriminadamente, a responsabilidade de sua própria construção. O caso brasileiro e chileno, foi tipicamente na linguagem freireana, uma "tomada de consciência", enquanto o atual caso guineense é o que Freire chama "conscientização". Num, predominou a reflexão e o debate sobre problemas, noutra, a reflexão e a ação para transformar a realidade criticada e refletida.

Um ponto interessante que pode ser elemento para pesquisas, é sobre as situações histórico-político-sociais que possibilitaram a prática pedagógica de Freire, para que se tenha base mais sólida que por ventura garantam uma conclusão da validade ou não de seu método.

Outro aspecto, que inicialmente esclarecemos não ser central para o estudo em questão é o de realizar-se uma análise sobre as influências teóricas sofridas por Freire. Não que isto seja fundamental para compreender sua teoria. É que Freire representa, no Brasil, aquilo que comumente se designa por ecletismo. Os pressupostos do Autor, podem ser encontrados em teorias por vezes até antagônicas, como a de Maritain e Marx, por

exemplo. Pensamos que a originalidade está no fato de re-elaborar estes princípios admitindo-os na medida em que correspondem a expressão mais autêntica da realidade, para o Autor.

Finalmente, gostaríamos de lembrar que o estudo de Freire é hoje, imprescindível, se se buscam alternativas educacionais e sociais no Brasil. Seu principal mérito está em que abrange em todo país o maior número de analfabetos, o que não ocorre com as possibilidades físicas e técnicas do ensino oficial.

REFERÊNCIA BIBLIOGRÁFICA DO ARTIGO

FREIRE, Paulo. L'éducation: domestication
ou libération? Perspectives, Unesco, 2
(2):193-202, été 1972.

BIBLIOGRAFIA

- 1 - ALTHUSSER, Louis. *Ideologia e aparelhos ideológicos do Estado*. Lisboa, Presença, (s.d.), 121 p.
- 2 - ARROYO, Jesus. *Paulo Freire: su ideologia y método*. Zaragoza, Hechos y Dichos, 1973.
- 3 - BARREIRO, Julio. *Educación popular y proceso de concientización*. México, Siglo Veintiuno, 1978.
- 4 - BARROS, Roque Spencer Maciel de. Fundamentos e objetivos do ensino de 1º e 2º graus. In: BREJON, Moysés. *Estrutura e funcionamento do ensino de 1º e 2º graus*. 4. ed. São Paulo, Pioneira, 1974.
- 5 - CATURELLI, A. El marxismo en la pedagogía de Paulo Freire. *Mikael*, Paraná (Argentina), (12):15-48, [mimeo.].
- 6 - CAVALCANTI, M.Tereza Pompéia. Tentativa de uma leitura teológica do pensamento de Paulo Freire. *Síntese*, Rio de Janeiro, (2):87-105, 1975.
- 7 - DESCARTES, Renê. *Discurso do método*. Tradução de João Cruz Costa. Rio de Janeiro, Edições de Ouro, (s.d.).
- 8 - Entrevista. Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda. *Pasquim Especial II*, n. 462, Rio de Janeiro, dez. 1978. p. 7-11.
- 9 - FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1976.
- 10 - ————. *Cartas à Guiné-Bissau; registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- 11 - ————. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1975.
- 12 - ————. *Educación y cambio*. Buenos Aires, Búsqueda, 1976.

- 13 - _____ . L'éducation: domestication ou libération? *Perspectives, revue trimestrielle de l'éducation*, UNESCO, 2(21):193-202, été 1972.
- 14 - _____ . *Pedagogia do oprimido*, 4. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- 15 - FEIJÓ, Sônia Teresinha Felipe. *O elemento utópico na 'pedagogia do oprimido'*. Porto Alegre, PUCRS, Florianópolis, UFSC, 1979.
- 16 - GIRARDI, Giulio. *Educare: per quale società?* Assisi, Cittadella, [s.d.l.].
- 17 - HUMBERT, Colette. *Consciencialização: a experiência e a investigação de Paulo Freire*. Lisboa, Moraes, 1977.
- 18 - JORGE, J. Simões. *A ideologia de Paulo Freire*. São Paulo, Loyola, 1979.
- 19 - MACIEL, Jarbas. A fundamentação teórica do sistema Paulo Freire de educação. *Estudos universitários, revista de cultura da Universidade do Recife*. Recife, (4):25-59, abr./jun. 1963.
- 20 - MANFREDI, Sílvia Maria. *Política: educação popular*. São Paulo, Símbolo, 1978.
- 21 - PEREIRA, Luísa Teotônio & CANOURA, Cristina. Una escuela que irradia vida. *Cuadernos del Tercer Mundo*, México, 2(21):101-5, jun. 1978.
- 22 - ROSSI, Wagner Gonçalves, *Capitalismo e educação; contribuição ao estudo crítico da economia da educação capitalista*. São Paulo, Cortez & Moraes, 1978.
- 23 - SCHOQYANS, Michel. Une maïetique liberatrice: la méthode de Paulo Freire. *Culture et Développement*, Louvain, (11):435-51, 1969/1970.
- 24 - TORRES, Carlos Alberto. A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire. *Síntese*, Rio de Janeiro, 7(3):61-78, 1976.
- 25 - WREN, Brian. *Educação para a justiça*. São Paulo, Loyola, 1979.

Positions / Controverses

L'éducation : domestication ou libération ?

Henri Tasso

Henri Tasso, *Le lieu commun*, Paris, L'Arche, 1977, 128 pages, 120 francs.

Henri Tasso, *Le lieu commun*, Paris, L'Arche, 1977, 128 pages, 120 francs.

Non seulement convaincant que ce qu'on appelle un lieu commun ne se réduit pas toujours au cliché suggéré par son expression verbale, l'auteur soutient, au contraire, le lieu commun ne se trouve que dans l'expression verbale du langage et n'existe donc qu'en apparence. Lorsque le langage est « bureaucratise » en formule conventionnelle, d'habitude ou bien encore nous éprouvons parfois de dissimuler sous le cliché l'impact d'un de quelque thème qui n'a pas encore fait l'objet d'une perception.

En d'autres circonstances, l'expression formelle du langage a entre même plus de jeu : l'expression verbale d'un fait dévie sur un lieu commun en raison de l'évidence même de ce fait. Quel que soit le cas, notre tâche principale consiste à transcender l'ingénuité qu'on se laisse tromper par les apparences ; nous acquérons ainsi l'art de la critique qui permet d'observer du lieu commun, ou du lieu commun apparent, et nous nous en face du fait qui était dissimulé jusqu'alors. Telle sera la posture que nous adopterons dans la présente étude ; nous nous efforcerons d'appréhender la signification profonde des faits, tout en les démasquant de leur masque.

Le présent lieu commun apparent, dont l'analyse critique permet de transcender notre étude, peut s'exprimer ainsi : l'éducation, au lieu d'être libératrice,

est une force qui nous fait descendre les interprétations « vraies »

1. Ce livre est paru dans la collection de la Librairie de la Cité des sciences et de l'industrie, sous le titre de *Le lieu commun*, Paris, L'Arche, 1977, 128 pages, 120 francs.

2. Ce livre est paru dans la collection de la Librairie de la Cité des sciences et de l'industrie, sous le titre de *Le lieu commun*, Paris, L'Arche, 1977, 128 pages, 120 francs.

3. Ce livre est paru dans la collection de la Librairie de la Cité des sciences et de l'industrie, sous le titre de *Le lieu commun*, Paris, L'Arche, 1977, 128 pages, 120 francs.

Paulo Freire

formelles de la tâche humaine de l'éducation, il ne peut s'agir que du point de départ d'une réflexion critique ou dialectique. Si cet esprit critique nous fait défaut, soit parce que notre aliénation nous porte vers une pensée statique et non dynamique, soit parce que nous avons déjà des intérêts idéologiques, nous sommes incapables de percevoir le rôle véritable de l'éducation ou, si nous le percevons, nous le travestissons. Nous avons tendance à méconnaître ou à masquer le rôle de l'éducation qui, parce qu'elle est une « praxis » sociale, sera toujours au service soit de la « domestication » des hommes, soit de leur libération. C'est ainsi que nous nous perdons presque toujours dans des considérations verbeuses sur ce qu'on appelle la « crise de l'éducation » ou sur la nécessité d'introduire des réformes dans les processus didactiques : face aux problèmes fondamentaux de structure qui se posent au cours du processus pédagogique, nous nous adonnons à ces jeux.

A d'autres moments, alarmés par le choix inévitable qu'il nous faut faire entre l'éducation considérée comme un moyen de domestication et l'éducation considérée comme un moyen de libération, nous nous mettons en quête d'une troisième voie — qui n'existe pas en soi. Nous déclarons que l'éducation est neutre, comme si elle n'était pas une obligation humaine, comme si les hommes n'étaient pas des êtres insérés dans l'histoire, comme si le caractère téléologique de la praxis pédagogique n'était pas le facteur qui rend sa neutralité impossible. De plus, tout ce que nous faisons en affirmant cette neutralité, c'est d'opter en faveur de la domestication que nous nous mettons simplement à déguiser.

En fait, il ne peut y avoir d'éducation neutre. Il est essentiel pour nous de le savoir : lorsque nous élaborons le contenu du programme d'études, lorsque nous étudions les méthodes et les processus, lorsque nous établissons des plans, lorsque nous déterminons la ligne de conduite à suivre en matière d'éducation, nous participons à des actions politiques qui impliquent un choix idéologique ; il importe peu que cette notion soit obscure ou claire. Pour reconnaître qu'une éducation neutre n'est pas viable, il faut que la pensée et la perception de la réalité revêtent un aspect critique et il est indispensable d'adopter de plus en plus souvent cette façon de penser qui procède constamment à sa propre révision, qui s'efforce toujours de triompher de son contraire qui est la manière naïve de penser. C'est cette exigence, née de la pensée critique, qui nous oblige à considérer notre affirmation antérieure, selon laquelle l'éducation n'est pas neutre, comme un problème à élucider et non comme une expression consa-

L'éducation : domestication ou libération ?

crée ou un simple « slogan ». C'est cette pensée critique qui veut toujours aller au-delà des apparences trompeuses, qui veut chercher la raison d'être des faits, ainsi que les rapports entre différents faits au sein de la totalité dont ils font partie. Néanmoins, pour un esprit critique, la simple affirmation selon laquelle l'éducation neutre n'est pas viable ne devrait pas s'en tenir à la simple conscience de ce fait. Avoir simplement conscience d'un fait n'est pas la même chose que de le connaître pleinement¹. Ce qu'il faut, c'est pénétrer dans la réalité dont le fait envisagé est une dimension, si bien qu'une simple opinion le concernant puisse être transcendée par sa connaissance précise grâce à l'appréhension de sa raison d'être.

Par exemple, au moment où nous envisageons l'acte pédagogique comme l'objet de notre réflexion critique, et non comme quelque chose dont nous sommes simplement conscients, nous comprenons que, sur le plan temporel comme sur le plan spatial, elle ne se réduit pas à la description limitée qu'en donne parfois une prise de conscience naïve. Autrement dit, cette action pédagogique n'est pas constituée seulement par les efforts que les sociétés déploient en vue de leur préservation culturelle. Si nous examinons le cas des sociétés « dépendantes », l'éducation est, d'une part, l'expression de leur aliénation et, d'autre part, l'instrument d'une aliénation plus poussée qui l'empêche d'être authentique. C'est pourquoi l'expression « préservation culturelle » est, pour la conscience critique, vague et obscure, et masque une notion qu'il faut élucider. En fait, cette expression vague peut fort bien s'expliquer : la « préservation culturelle » est la perpétuation des valeurs des classes dominantes, qui organisent l'éducation et fixent ses objectifs. Constituant une superstructure, l'éducation systématique agit comme un instrument qui sert à maintenir l'infrastructure dont elle est issue. Par conséquent, sa neutralité n'est pas viable. Quand l'éducation est orientée vers cette préservation — et les éducateurs n'en ont pas toujours conscience — elle a manifestement pour tâche d'adapter les générations nouvelles au système social qu'elle sert, système social qui peut et doit être réformé et modernisé, mais qui ne sera jamais transformé radicalement.

Il est impossible que les élites au pouvoir organisent, planifient ou réforment l'éducation afin de remettre en question l'essence du système social au sein duquel, précisément, elles sont des élites. Au

1. Voir J. Eduardo Nizkor, *Los principios de la ciencia*, Mexico, Fondo de Cultura Económica, 1967. Paulo Freire, *Introducción a la comunicación 2*, Santiago de Chile, ICIRA, 1969; Montevideo, Trilce Nueva, 1971.

Paulo Freire

contraire, leur désir véritable doit être, répétons-le, de « récupérer » ceux qui bénéficient de cette instruction, c'est-à-dire, de les adapter à ce système. Les idées, les valeurs et le style de vie de ces élites sont présentés comme s'ils étaient, ou devaient être, les idées, les valeurs et le style de vie de tous les membres de la société, bien que les classes populaires ne puissent les partager, peut-être en raison de leur infériorité ontologique...

Il va sans dire que la concrétisation de ces objectifs exige à la fois que cette éducation ait un caractère « domesticateur » et que celui-ci soit expliqué. Du moment que l'ordre social est « sacralisé », l'éducation systématique doit nécessairement devenir un puissant instrument de contrôle social¹.

Le point de départ de cette éducation « domesticatrice » (qui exige la « dé-dialectisation » de la pensée) doit se trouver, très paradoxalement, dans cette dialectisation même qui existe entre la conscience et le monde ou, en d'autres termes, dans le rapport entre l'homme et le monde. Il est curieux de constater que l'acte de dé-dialectiser la pensée, de la ramener à un état d'ingénuité, doit avoir la même origine radicale que la force de la pensée génératrice de la dialectique et de l'esprit critique, qui est à la base de l'éducation considérée comme la praxis de la liberté. Aucune de ces formes antagonistes d'éducation ou d'action culturelle ne peut échapper à ce processus de dialectisation entre la conscience et le monde, même si leurs pratiques sont diamétralement opposées en ce qui concerne cette dialectisation. Il s'ensuit que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication doivent nécessairement séparer la conscience du monde et considérer la conscience comme un espace vide qui existe dans chaque homme et qu'il faut remplir d'un certain contenu². Cette séparation, qui conduit à envisager la conscience et le monde comme des entités distinctes et opposées du point de vue statique, implique la négation du pouvoir de réflexion de la conscience — laquelle devient cet espace vide dont nous venons de parler. En fait, « le monde et la conscience ne sont pas statiquement opposés ; ils sont liés dialectiquement l'un à l'autre au sein de leur unité originale et radicale. C'est pourquoi la vérité de l'un doit s'obtenir par l'intermédiaire de l'autre ; la vérité n'est pas

1. Voir les essais d'Ivan Illich et d'Herbert Renner *An essay on alternatives in education*, Mexico, CIDOC (Ciudadano) 88).

2. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, New York, Herder and Herder, 1970 ; « Education as cultural action », dans *Conscientization for liberation*, publié par la Division for Latin America, United States Catholic Conference, Washington, D.C., 1971, sous la direction de Louis M. Colanese.

L'éducation : domestication ou libération ?

donnée : elle se conquiert et se fait. Elle est à la fois découverte et invention¹. »

Or c'est là précisément ce que l'éducation ou l'action culturelle pour la domestication ne peut revendiquer. Bien au contraire, en tant qu'instrument d'idéologisation, elle impose la mythification du monde au lieu de sa vérité, par l'intermédiaire de la vérité de la conscience qui « dévoile » ce monde d'un point de vue critique. Il s'ensuit que la mythification du monde — le monde de la conscience — est la mythification de la conscience — la conscience du monde.

Les élites au pouvoir seraient donc coupables d'une contradiction impardonnable si elles acceptaient ce genre d'action culturelle à grande échelle qui considère la réalité sociale (laquelle sert de lien entre les hommes) comme l'objet de leur analyse authentiquement critique.

C'est parce que ce genre d'action culturelle implique une pratique épistémologique qui serait en contradiction avec la pratique épistémologique qui caractérise l'action culturelle pour la domestication.

La pratique épistémologique de l'action culturelle ou de l'éducation pour la domestication distingue « enseigner » et « apprendre », « savoir » et « travailler », « penser » et « faire », « informer » et « former », « re-connaître » les connaissances existantes et « créer » des connaissances nouvelles. Dans ce genre d'action, savoir consiste à recevoir des informations, ou à stocker des « dépôts » constitués par d'autres².

De ce fait, cette forme d'action a pour caractéristique, qu'elle ne perd jamais, d'être une simple transmission de connaissances : l'éducateur — celui qui sait — transmet des connaissances existantes à l'élève — celui qui ne sait pas ; dans cette opération, la connaissance est simplement un fait donné, et non un processus permanent qui s'accompagne de l'action des hommes sur le monde. Dans cette étrange épistémologie, il n'y a pas d'objet connaissable, mais un savoir complet que possède l'éducateur : c'est donc à lui qu'il appartient de transmettre, d'apporter, d'offrir, de donner et de remettre à l'élève « ignorant » le « savoir » qui est en sa possession. Ainsi le caractère actif que présente la conscience, lorsqu'elle est une « intentionnalité » orientée vers le monde, devient passif ; c'est ce caractère actif qui explique l'appétit de l'homme, d'une part, à « re-connaître » les connaissances existantes et, d'autre part, à en créer de nouvelles.

1. Bernard Ivry, « Education and conscientization », dans *Conscientization for Liberation*, op. cit., p. 126 et 127.

2. Nous appelons ironiquement ce genre d'action une « éducation bancaire » (*banking education*) dans l'ouvrage intitulé *Pedagogy of the oppressed*, op. cit.

Paulo Freire

Cette pratique qui consiste à « anesthésier » ou à dé-dialectiser la pensée peut aussi se retrouver dans la préférence accordée à la perception « focalisée » de la réalité plutôt qu'à sa perception totalisante. Cette vue déformée des faits, qui est incapable d'appréhender non seulement les rapports entre ces faits, mais même les rapports entre les éléments qui constituent l'ensemble de chacun d'eux, est profondément aliénante. Cette quête particulière de la connaissance, qui implique une conception d'une réalité immobile, ne peut aboutir qu'à une vue déformée des choses — lesquelles « se vident » alors de leur temporalité indubitable. De la sorte, nous n'allons jamais au-delà de la surface des phénomènes, que nous ne réussissons pas à comprendre dans toute leur complexité et dans tout leur dynamisme.

Cette façon d'agir, soulignons-le, est à la fois aliénante et « domesticatrice », que les éducateurs en soient conscients ou non.

Il n'est pas difficile de rencontrer la pratique de la « domestication » que nous analysons actuellement dans l'éducation systématique à tous les niveaux. Dans les écoles primaires et secondaires, dans les universités, de même que dans les campagnes d'éducation des adultes, nous sommes en présence d'une transmission des connaissances et non d'une quête des connaissances, d'un savoir considéré comme un fait donné que possède l'éducateur et non comme un processus, d'un savoir conçu comme libre de toute condition, comme pur et universel ; nous voyons le fossé qui sépare « enseigner » d'« apprendre » et la façon dont on envisage la réalité comme quelque chose d'immobile, comme un fait donné et non comme un processus ou un état de devenir préalable à l'être.

Nous pourrions ajouter à tout ce qui précède le mythe de la neutralité de la science et de l'impartialité de l'homme de science, le mythe de ce qui découlera nécessairement du fait qu'il ne se préoccupe pas de la destination des résultats de son activité scientifique. .

Voyons maintenant, de façon plus concrète mais assez sommaire, comment et dans quels domaines l'éducation représente la pratique de la « domestication ».

Tout d'abord, puisque l'école est un instrument de contrôle social¹, elle ne peut être un contexte théorique, dialectiquement lié à un contexte concret ou objectif où interviennent des faits. Au lieu de rechercher constamment la raison d'être des faits objectifs, afin de les « théoriser », l'école devient un organisme spécialisé dans l'énonciation formelle de ces faits objectifs. Le point de départ est faux : il

1. Nous suggérons de nouveau la lecture des essais d'Ivan Illich, où l'on trouve la meilleure condamnation contemporaine du mythe de l'école. Chermavaca (Menique), CIDOC.

L'éducation : domestication ou libération ?

implique la distorsion épistémologique dont nous avons déjà parlé, où connaître se réduit à un dualisme mécanique exprimé dans le processus de transfert - réception de faits donnés.

Il s'ensuit que le rapport entre l'éducateur et l'élève est un rapport de sujet à objet, c'est-à-dire que ce dernier se borne à recevoir les connaissances du premier. Par conséquent, l'éducateur, celui qui sait, qui sépare le fait d'enseigner du fait d'apprendre, est toujours l'éducateur de l'élève, tandis que celui-ci est toujours l'élève de l'éducateur.

Cela explique le caractère antialogique de cette sorte d'éducation. On retrouve cette situation d'antialogue, non seulement dans le rapport épistémologique dont nous avons déjà parlé, mais aussi dans le rapport disciplinaire. L'éducateur est celui qui pense, celui qui parle, celui qui sait ; l'élève a l'illusion de penser à travers la pensée de l'éducateur ; il a l'illusion de parler, en répétant ce que l'éducateur a dit ; il a l'illusion de savoir parce que l'éducateur sait¹.

Étant donné que l'école ne peut être un contexte authentiquement théorique, que l'éducateur transmet un savoir qui décrit simplement la réalité comme un fait donné, que l'éducateur déclare savoir ce qu'il faut enseigner et qu'il ne reconnaît pas qu'il apprend en enseignant, il lui semble évident que c'est à lui qu'il appartient de choisir le contenu du programme d'études. Quant à l'élève, il ne peut que se laisser docilement gaver de ce contenu. « C'est pourquoi, en général, le bon élève n'est ni rétif, ni indocile ; il n'éprouve pas de doutes, il ne souhaite pas connaître la raison d'être des faits, il ne va pas au-delà des modèles proposés, il ne condamne pas une bureaucratie génératrice de médiocrité, il ne refuse pas d'être un objet. Bien au contraire [dans ce genre d'éducation], le bon élève est celui qui répète ce qu'on lui dit, qui se refuse à toute pensée critique, qui s'adapte aux modèles fixés, qui trouve agréable d'être un rhinocéros². »

Face à cette force de « domestication », il se pose une question vraiment importante : pourquoi l'homme réussit-il, en dépit de tout, à faire surface sur le plan critique en démasquant les voies de domestication ? La réponse à cette question fondamentale nous renvoie de nouveau au problème de la conscience, de son caractère réflexif (et non seulement de ce caractère), de son intentionnalité.

Si tous ces efforts pour aliéner et dé-dialectiser la pensée « domestiquent » l'appétit de la conscience à la réflexion et à la critique, ou

1. Paulo FREIRE, *Pedagogy of the oppressed*, op. cit.

2. Paulo FREIRE, *Notes on humanization and its educational implications*, Seminar of Education International: To-morrow began yesterday, Roma, November 1970. Multigraphié. (Cf. : E. IONESCO, *Le rhinocéros*.)

Paulo Freire

l'aptitude de l'homme à exister en tant qu'être conscient, ils ne peuvent cependant pas faire disparaître cette aptitude. Tôt ou tard, le pouvoir de réfléchir et de critiquer se reconstitue au cours du processus même de sa « domestication ». C'est pourquoi nous pouvons parler de la libération de l'homme, même quand il nous faut admettre qu'elle ne résulte pas du simple fait de reconnaître sa nécessité et qu'elle a plutôt comme origine la praxis qui transforme le monde dans lequel nous ne sommes pas libres. Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération est une praxis éminemment utopique — ce qui ne veut pas dire que cette éducation ne peut être dispensée. Le caractère utopique de ce genre d'éducation s'exprime dans l'état permanent d'unité existant entre les actes de dénoncer et d'annoncer, qui lui donnent vie. En réalité, l'éducation domesticatrice, qui satisfait les intérêts des élites dominantes et correspond à leur idéologie, ne peut jamais être utopique dans l'acceptation que nous lui donnons ici.

Que peuvent dénoncer les dominateurs, à moins de dénoncer ceux qui les dénoncent ? Et que peuvent-ils annoncer, sinon leurs propres mythes ? Quel peut être leur avenir en tant que dominateurs, si ce n'est la préservation de leur situation actuelle de privilégiés ? Seule l'éducation pour la libération peut être utopique et, parce qu'elle est utopique, elle peut être aussi prophétique ou optimiste si mon avenir doit être la répétition d'un présent « bien géré », ou de ce présent qui n'aurait été « réformé » que dans certains de ses aspects secondaires. Seuls ceux qui sont dominés peuvent véritablement dénoncer et annoncer — dénoncer le monde dans lequel ils existent, mais où il leur est interdit d'« être », et annoncer le monde dans lequel ils « peuvent être » — monde qui, pour accéder à l'existence, exige leur engagement historique. Ils sont les seuls à avoir devant eux un avenir différent du présent, à souhaiter d'être créés et recréés. C'est dans leur présent d'êtres dominés que peut se trouver le plan de leur libération, qu'on peut identifier l'avenir qu'ils doivent édifier¹.

Contrairement à l'éducation pour la domestication, l'éducation pour la libération, qui est utopique, prophétique et optimiste, est un acte de connaissance et un moyen d'action permettant de transformer la réalité qui doit être connue.

Le centre épistémologique de l'attention change radicalement selon qu'il s'agit de l'une ou l'autre des formes opposées de l'éducation ou de l'action culturelle.

1. Sur ce thème, voir : Paulo Freire, « Cultural action for freedom », *op. cit.*

L'éducation : domestication ou libération ?

Tandis que dans l'éducation pour la domestication, on ne peut pas parler d'un objet connaissable, mais seulement d'une connaissance complète que l'éducateur possède et transmet à l'élève, en revanche, dans l'éducation pour la libération, il n'existe pas de connaissance complète que possède l'éducateur, mais un objet connaissable qui établit un lien entre l'éducateur et l'élève, en tant que sujets dans le processus de la connaissance. Le dialogue est établi pour sceller le rapport épistémologique entre les sujets de ce processus de la connaissance. Il n'y a pas un « je pense » qui transmet sa pensée, mais plutôt un « nous pensons » qui rend possible l'existence d'un « je pense ». L'éducateur n'est pas celui qui sait, mais celui qui sait combien il sait peu et qui, de ce fait, s'efforce d'en savoir davantage, de concert avec l'élève qui, de son côté, sait qu'en partant de son petit bagage de connaissances, il peut arriver à en savoir plus. En pareil cas, il n'y a pas de fossé entre « savoir » et « faire », il n'y a pas de place pour l'existence distincte d'un monde composé de ceux qui savent et d'un monde composé de ceux qui travaillent.

Alors que, dans la pratique domesticatrice, l'éducateur est toujours l'éducateur de l'élève, en revanche, dans la pratique libératrice, l'éducateur doit « mourir » en tant qu'éducateur exclusif de l'élève afin de « renaître » en tant qu'élève de son élève. Simultanément, il doit proposer à l'élève de « mourir » en tant qu'élève exclusif de l'éducateur, afin de « renaître » en tant qu'éducateur de l'éducateur¹. C'est là un perpétuel aller et retour, un mouvement humble et créateur qui s'impose à l'éducateur et à l'élève.

Parce que l'éducateur-élève et l'élève-éducateur acceptent de jouer conjointement le rôle de sujets dans l'acte pédagogique, qui est un processus permanent, l'éducateur n'a plus le droit de fixer le contenu du programme d'études qui ne lui appartient pas exclusivement. Pour mettre sur pied ce programme d'études, qui doit être considéré comme un « objet connaissable » tant par l'éducateur-élève que par l'élève-éducateur, il faut explorer ce que nous avons l'habitude d'appeler l'« univers thématique »² des élèves.

1. Voir : Paulo Freire, « Politische Alphabetisierung-Einführung ins Konzept einer humanisierenden Bildung », *Lutherische Monatshefte*, novembre 1970.

2. Dans l'ouvrage intitulé *Pedagogy of the oppressed*, nous consacrons tout un chapitre à cette question. De plus, comme consultant de l'Unesco auprès de l'Instituto de Capacitación e Investigación en Reforma Agraria (ICIRA), à Santiago du Chili, nous avons coordonné les activités d'une équipe chargée de procéder à une enquête de ce genre dans une région rurale du Chili. Le rapport final, intitulé « Investigación de la temática cultural de los campesinos de El Recurso », a été publié récemment sous la direction de María Ely Ferreira et José Luis Fiori.

Paulo Freire

Si on la prend comme point de départ du processus, l'exploration de l'« univers thématique » nous révèle, non seulement les préoccupations des élèves, mais aussi la façon dont ils perçoivent leur monde.

Lorsque le programme d'études, dont la structure repose sur la thématique étudiée, devient pour les élèves une série de problèmes qui doivent être « dévoilés » en tant que tels, l'éducation pour la libération prend la forme de l'unité permanente existant entre l'exploration de la thématique et sa présentation en tant que problème. Si, au cours de notre exploration — qui est déjà une action culturelle — nous en arrivons à la thématique et aux niveaux de perception de la réalité au moment où la problématisation de la thématique est présentée comme un objet connaissable, la perception de la réalité se modifie et il se dégage une nouvelle thématique grâce à une vision nouvelle de thèmes anciens ou à la perception de thèmes qui n'avaient pas été perçus jusqu'alors.

C'est ainsi que l'éducation (ou l'action culturelle pour la libération, qu'elle est forcément) reproduit le dynamisme qui caractérise le processus historico-social. Sa mobilité dépend de la mobilité des faits qui doivent être connus authentiquement dans la pratique de l'éducation. C'est seulement au moyen d'une éducation qui ne sépare pas l'action de la réflexion, la théorie de la pratique, la conscience du monde, qu'il est possible de faire naître une forme dialectique de pensée qui contribue à insérer les hommes en tant que sujets dans leur réalité historique.

Parce qu'elle est utopique et démythifiante, l'éducation ou l'action culturelle pour la libération comporte un risque constant que nous ne voulons pas toujours courir, car nous sommes tentés par la stabilité que nous craignons de perdre. A longue échéance, si nous préférons la stabilité, l'immobilité, l'autocensure, le silence de connivence, nous ne faisons rien d'autre que de renoncer à la liberté parce que nous en avons peur. Aussi nous sera-t-il impossible, sur le plan critique, d'avoir des « idées insolites sur l'éducation », puisqu'en pensant de la sorte nous serions engagés et nous courrions un plus grand risque : celui de mettre en pratique certaines de ces idées insolites¹.

1. Toute demande de reproduction de cet article doit être adressée au rédacteur en chef de *Perspectives*, revue trimestrielle de l'éducation, Unesco.