
CONTRIBUIÇÃO DA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE PARA O DIÁLOGO INTERCULTURAL*

Balduino Antonio Andreola**

RESUMO

Qual a contribuição da pedagogia de Paulo Freire para um diálogo intercultural? Para respondermos a esta questão analisamos três experiências de educação libertadora, inspiradas na pedagogia de Paulo Freire, e realizadas em situações muito diferentes:

— o projeto de alfabetização e de educação popular da Guiné-Bissau, na África;

— o projeto pedagógico do CASI-UO, para os imigrantes italianos de Bruxelas;

— uma experiência de conscientização entre os párias da Índia.

Nas 3 experiências analisadas, destacamos os elementos antropológicos, culturais e metodológicos mais importantes para a promoção de um diálogo intercultural, e para a elaboração de uma pedagogia solidária de libertação dos oprimidos.

Introdução

Dois movimentos vigorosos e opostos marcam, hoje, a humanidade: um para a unificação, outro para a destruição. Alguns indícios do primeiro: a ONU; os grandes movimentos federalistas; movimentos, organismos, congressos, assembléias e conferências internacionais; a reflexão e a influência de muitos pensadores, cientistas e líderes espirituais e morais; a planetarização dos meios de comunicação.

Para nos convenceremos do outro movimento, para a destruição, basta a lembrança do problema ecológico e da ameaça nuclear. Vivemos a situação de uma harmonia tremendamente instável. Os focos de conflito são numerosos e sangrentos. As estruturas de opressão, capazes de desencadear novos conflitos,

*Este artigo é uma síntese da dissertação apresentada pelo Autor, em dezembro de 1982, no Curso Introdutório ao Doutorado em Ciências da Educação, na Universidade Católica de Louvain (Bélgica).

**Mestre em Educação, UFRGS; Professor do Departamento de Estudos Básicos da Faculdade de Educação da UFRGS; Mestre em Psicopedagogia pela Universidade Católica de Louvain, Bélgica, 1983.

multiplicam-se, tanto no mundo capitalista como no socialista. Cada novo conflito é capaz de desencadear o cataclismo final. Não se trata de sermos profetas do trágico; é a realidade documentada nos meios de comunicação.

A época em que vivemos é, pois, de grandes desafios. Para responder aos mesmos, não há lugar para a mediocridade. Urgem grandes esperanças e grandes respostas. A construção de uma nova civilização, de uma nova ordem internacional, não poderá ser obra isolada, quase que carismática, de uma pessoa, de um grupo ou de um movimento. Deverá resultar do diálogo e da ação conjunta de muitas pessoas, de numerosos grupos e movimentos, em todos os setores da reflexão e da atividade humana. Sucodem-se os fracassos, quando a discussão dos problemas e os planos de ação se estabelecem apenas nos níveis do político, do econômico e do militar. A segurança dos povos não pode construir-se em confrontos de poder. A ordem política e a ordem econômica carecem de sentido, se não forem orientadas para o homem. O poeta Mário Quintana escreveu, em sua “Elegia Número Onze”:

“(…) Deserta está a cidade.
Todas as avenidas, todas as ruas, todas as estradas atônitas se perguntam se vêm ou se vão...
Em nada lhes poderiam servir esses postes de quilometragem: estão apenas desenhados, como num mapa.
Ah, se houvesse uns passos, ainda que fossem solitários...
Se houvesse alguém andando sozinho... e bastava! São os passos
— são os passos que fazem os caminhos.
Deserta está a cidade.
Se houvesse alguém andando sozinho
— para ele se acenderiam, então, como um olhar, todas as cores! (...)”

Se a realidade humana transcende o político e o econômico, a busca da unidade deve conduzir ao diálogo em níveis mais profundos do humano, onde o universo dos símbolos e da cultura ocupam posição privilegiada. Dentro deste universo, cabe à reflexão e à ação pedagógica que não queiram restringir-se ao jogo do microprocesso, uma das contribuições mais significativas: promover o diálogo intercultural. É à luz desta perspectiva que nos propomos analisar o projeto pedagógico de P. Freire. Qual a contribuição do mesmo para um diálogo intercultural? Para respondermos a esta pergunta, analisaremos três experiências de educação popular que se inspiraram, ao menos parcialmente, na pedagogia de P. Freire. Escolhemos projetos realizados em meios culturais bem diferentes, justamente para descobrir, partindo de experiências concretas, quais são, na proposição de P. Freire, os aspectos mais válidos para um diálogo intercultural. As experiências escolhidas são as seguintes:

1) na África: o projeto de alfabetização e educação popular da Guiné-Bissau;

2) na Europa: o CASI-UO — um movimento de educação popular para os imigrantes de Bruxelas;(1)

3) na Ásia: “Índia: os párias da esperança” — um projeto de educação libertadora entre os párias da Índia.

1. Guiné-Bissau: uma experiência africana de luta e de pedagogia de libertação

A África é um mundo imenso, fabuloso, na variedade de suas culturas e de suas possibilidades. Um mundo que sacudiu há pouco o jugo colonial, e busca penosamente os caminhos da liberdade. 96% dos países da África têm menos que 40 anos de existência política autônoma. As chagas ou as cicatrizes da servidão continuam profundas. É nesse contexto que devemos situar a Guiné-Bissau, para onde P. Freire e a equipe do IDAC, de Genebra, foram convidados, para um projeto de alfabetização e conscientização.

A Guiné-Bissau é um pequeno país, essencialmente agrícola. O líder intelectual e político da luta de libertação, que durou 10 anos, foi Amílcar Cabral, assassinado a 20.1.1973, sob ordem do governo português, por um agente da famosa P.I.D.E.

Pode-se matar um líder, mas não se mata a alma de um povo, nem seu desejo de liberdade. A independência foi obtida a 24.9.1973, e reconhecida em Portugal a 10.9.1974.

A libertação não era apenas um empreendimento político, mas também cultural, expresso pelo ideal da “descolonização das mentes” segundo Aristides Pereira, ou da “reafricanização das mentalidades”, na expressão de Amílcar Cabral. O grande líder da G. Bissau desenvolveu amplamente a relação entre cultura e luta, numa palestra apresentada na UNESCO, em 1972. Ele afirma a “importância decisiva da cultura” no processo de independência, considerando-a “fundamento mesmo do movimento de libertação”. A luta é definida por ele “um ato de cultura”, um “fato cultural”, um “fator de cultura” (Cabral, 1980, p. 171-192).

A obra a realizar, no campo da educação e da cultura, era imensa, no momento da independência. Após 5 séculos de “ação civilizadora”, 90 a 95% da população era analfabeta. A equipe do IDAC recebeu o convite para colaborar em 1975, 12 anos após o início da luta de libertação. A experiência inseriu-se num processo em andamento. Uma série de iniciativas pedagógicas haviam nascido e crescido com a luta. A educação foi sempre um dos objetivos principais do movimento de libertação. A. Cabral dizia: “Se tivéssemos dinheiro, teríamos feito uma luta com as escolas, não com as armas”. Em todas as zonas libertadas eram criadas escolas primárias, inclusive internatos.

(1) CASI-UO: Centro di Azione Sociale Italiano — Università Operaia.

P. Freire e a equipe do IDAC preocuparam-se, desde o início, de estabelecer um trabalho norteado pelo diálogo. Partiram de uma “posição radical: a da recusa a qualquer tipo de solução “empacotada” ou pré-fabricada; a qualquer tipo de invasão cultural, clara ou manhosamente escondida” (Freire, 1978, p. 15, 16, 18, 65, 93, 94). Assumiram a atitude de aprender com os educadores e educandos da Guiné-Bissau, superando a dicotomia entre o ensinar e o aprender.

A alfabetização de adultos não era vista “como um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino”. A alfabetização e a educação em geral eram concebidas dentro de um projeto global de sociedade (Freire, 1978, p. 17, 19, 42).

Querendo destacar alguns aspectos mais importantes da experiência pedagógica da Guiné-Bissau, agrupamo-los em torno de três temas: o homem e a cultura; a libertação; o universo temático.

1.1. O homem e a cultura

A luta armada foi sempre acompanhada pela preocupação de um encontro do povo com suas raízes culturais. O povo deveria reapropriar-se dos seus valores, através de uma experiência vivida; a experiência da libertação, através da luta; a vida comunitária; a redescoberta do trabalho produtivo não escravo; a reconquista da expressividade africana, nos idiomas nativos, nas riquezas da corporeidade, nas danças e na música indígena.

A equipe preocupou-se em integrar o projeto de alfabetização e educação de adultos nos planos de produção agrícola. O trabalho livre e criativo era visto como elemento de transformação da realidade e de humanização. A superação da dicotomia entre trabalho manual e intelectual, entre estudo e trabalho, entre escola e comunidade, era um elemento essencial de libertação, num país onde 90% da economia repousava na agricultura, e onde esta atividade trazia a marca de 5 séculos de escravidão.

Nesta linha de valorização do trabalho e da vida comunitária, não podemos silenciar o que aconteceu em Sedengal(2). Esta pequena comunidade rural fora escolhida para uma experiência-piloto de educação popular. O programa de alfabetização fora muito bem preparado, através de um diálogo constante com a população. Contudo, os progressos eram muito difíceis. Estava sendo praticamente impossível alfabetizar aquelas populações em português, a língua do opressor. Havia resistido a 5 séculos de “glotofagia”(Calvet, 1979). Agora, libertas do colonialismo, reafirmam, resistindo à alfabetização, a própria identidade cultural. Mas o que há de mais importante, na experiência de

(2) P. FREIRE, Cartas à Guiné-Bissau, p. 76-79; R. e M. de OLIVEIRA, Viver Aprendendo, p. 97-103.

Sedengal, é que a comunidade descobriu seu próprio caminho. A criatividade do povo, cuja dignidade se respeita, pode conduzir a resultados inesperados. Os animadores perguntavam-se o que poderia ser feito, em termos de educação popular, até que pudesse ser utilizada, no processo de aprendizagem, a língua falada pela população. A comunidade deu a resposta, através de uma decisão muito concreta: cultivar uma lavoura de bananeiras, para financiar o programa de alfabetização. Três grupos étnicos diferentes participaram, superando aos poucos seus conflitos. As pessoas foram descobrindo, ao longo do trabalho, a importância de novos conhecimentos, para a utilização de sementes e adubos, para o controle da água e do solo, para o planejamento e comercialização dos produtos. As atividades exigiam noções de cálculo, de administração, de saúde, de higiene, de nutrição, etc. (Freire et alii, 1980, p. 102).

Sedengal evidenciou o valor pedagógico do trabalho coletivo e os recursos extraordinários da comunidade, para uma ação pedagógica libertadora. Mostrou ainda “que a ação cultural, enquanto ação político-pedagógica, incluindo a alfabetização, não deve girar necessariamente em torno dela”. Deve-se, às vezes, partir da “leitura” da realidade, e encaminhar projetos que a ela se apliquem, mesmo que a população não saiba ler palavras.

P. Freire, analisando a experiência, considera como adquirida já a idéia de que uma comunidade inteira, engajada em torno de um projeto, pode ser considerada um “grande círculo de cultura” (Freire, 1978, p. 77, 152, 161). Na experiência realizada na Índia, que analisaremos na 3ª parte deste artigo, a concepção do grupo é semelhante a esta; os serões culturais eram para toda a comunidade.

O problema lingüístico, suscitado pela resistência de Sedengal à alfabetização, nos leva a sublinhar aspectos importantes da experiência realizada na Guiné-Bissau, tais como:

— *a desmistificação da alfabetização*; ela é importante na educação popular; mas a ação cultural não pode girar exclusivamente em torno dela;

— *diversificação das formas de comunicação*; queremos destacar sobretudo o desenho humorístico como meio de codificação(3);

— *problema lingüístico e libertação*; o Partido Africano para a Independência da Guiné-Bissau e das ilhas do Cabo Verde. (P.A.I.G.C.) adotou o creoulo como língua da libertação nacional. P. Freire, em sua 4ª carta, trata longamente do problema, e lembra que “o processo de libertação de um povo não se dá em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Destaca a importância de “libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador”.

(3) Cfr. Claudius CECCON, in: Viver Aprendendo, cap. V “Com humor: uma nova linguagem de comunicação”; P. FREIRE, Cartas à G.B., p. 114.

Ele urge a “regulamentação” do crioulo como língua escrita, dizendo que o mesmo “deve estar para o português como este para o latim” (Freire, 1978, p. 141);

— *a comunicação não verbal*; P. Freire, chegando à Guiné-Bissau, teve a mesma sensação que experimentara ao pisar pela primeira vez solo africano, na Tanzânia; sentiu-se como quem voltava e não como quem chegava” (Freire, 1978, p. 13). Era o encontro com as raízes africanas da cultura brasileira. Quanto à comunicação não-verbal, ele lembra: “o gingar do corpo das gentes andando nas ruas, seu sorriso disponível à vida; os tambores soando no fundo das noites; os corpos bailando e, ao fazê-lo, “desenhando o mundo”, a presença, entre as massas populares da expressão de sua cultura que os colonizadores não conseguiram matar, por mais que se esforçassem para fazê-lo, tudo isso me tomou todo e me fez perceber que era mais africano do que pensava” (Freire, 1978, p. 13-14). Numa nota de rodapé, nas “Cartas” (p. 111), documenta uma intuição que teve sobre o valor potencial da mímica, como expressão corporal, “em culturas em que o corpo não foi submetido a um intelectualismo racionalizante. (...) Em que o corpo consciente, encontrando-se em maior liberdade em suas relações com a natureza, move-se facilmente de acordo com seus ritmos”.

1.2. O tema da libertação

A experiência da Guiné-Bissau sugere alguns aspectos novos e de grande interesse, para a elaboração de uma pedagogia de libertação. Indicaremos alguns dos mais importantes.

1) Na Guiné-Bissau, a libertação era ao mesmo tempo um fato, a independência, e um processo em marcha. É muito diversa a estratégia de uma pedagogia de libertação para situações onde o fato político se opõe à libertação, e o processo está a serviço da opressão.

2) A dimensão política da pedagogia da libertação é muito mais concreta e histórica do que nas experiências latinoamericanas de P. Freire. Nestas, o projeto global de sociedade era uma possibilidade remota, cortada em seu curso, através dos golpes de Estado. Na Guiné-Bissau, a equipe do IDAC se insere num projeto global em marcha. “A alfabetização de adultos, como a educação em geral, — segundo P. Freire — não pode superpor-se à prática social que se dá numa certa sociedade, mas, ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões” (Freire, 1978, p. 33).

3) Numa linha de diálogo intercultural, é interessante ressaltar, finalmente, o confronto entre a pedagogia de P. Freire e a filosofia política de Amílcar Cabral, alma da utopia libertadora da Guiné-Bissau. Há pontos em comum entre a visão do mundo e de homem de Freire e de Cabral. Mas há também aspectos originais, no pensamento deste último, que o caracterizam, na sua maneira de ver o mundo enquanto africano. Entrevemos possibilidades imensas, para um diálogo intercultural, no contato com o pensamento de intelectuais como Amílcar Cabral, Franz Fanon, Léopold Sédar Senghor, Julius K. Nyerere, e outros, que conhecem

muito bem o mundo ocidental, onde fizeram seus estudos, mas que, por outro lado, conhecem e incarnam profundamente, em suas obras, a cultura, os sofrimentos, as lutas e as esperanças dos povos africanos.

1.3. O universo temático

O tema da *libertação* e do seu inverso, a *dominação*, é, segundo P. Freire, o tema central da nossa época. Na Guiné-Bissau podemos dizer que o tema *dominação-libertação* se apresenta na ótica da *antítese*, a *luta*. R. e M. D. de Oliveira dizem que o primeiro tema e vocábulo gerador é aquele de *luta*, pela riqueza de seu conteúdo afetivo, político e existencial.

P. Freire considera o binômio *educação-produção* como o tema gerador sobre o qual começou a construir-se, durante a luta, o futuro sistema educacional do país, superando a dicotomia entre as duas realidades.

O *Primeiro Caderno de Educação Popular*, destinado à alfabetização e pós-alfabetização, na 2ª Parte apresenta a codificação-fotografias de oito temas geradores nacionais: o da produção, o da defesa, o da educação, o da saúde, o da cultura, o do papel dos trabalhadores (camponeses e urbanos), das mulheres e da juventude, na reconstrução nacional (Freire, 1978, p. 85-6).

“A temática implícita em cada palavra geradora deve proporcionar, segundo P. Freire (1978, p. 133), a possibilidade de uma análise que, partindo do local, se vá estendendo ao regional, ao nacional, ao continental e, finalmente, ao universal. — Princípio metodológico a ser igualmente aplicado à pós-alfabetização”. Ele exemplifica com a palavra *arroz*, explicitando o trabalho que poderia ser desenvolvido, com a colaboração de uma equipe interdisciplinar, para a organização dos programas de alfabetização de adultos, de pós-alfabetização, da escola primária e mesmo da secundária.

A busca dos temas significativos foi o ponto de partida para a equipe do IDAC planejar, juntamente com a equipe de animadores da Guiné-Bissau, a ação a ser realizada, evitando “receitas” e “pacotes”.

A luta de um povo por sua autonomia, o pensamento de A. Cabral, todo o diálogo IDAC/Guiné-Bissau, lançaram luzes novas sobre os grandes temas de uma pedagogia libertadora: o tema do homem, da cultura, da libertação, do trabalho, como fator de cultura, de educação e de libertação. A visão global e a superação das dicotomias adquiriram significação mais clara na experiência da Guiné-Bissau, onde os vários temas encontravam seu sentido de unidade na referência ao “sonho impossível”, ao qual A. Cabral consagrou sua vida e selou com sua morte.

Henriane de Chaponay, no prefácio da edição francesa das *Cartas à Guiné-Bissau* (1978, p. 7-11), escreve que “o livro nos introduz ao mesmo tempo numa caminhada educativa concreta e num encontro intercultural”. Fala ainda de um “diálogo intercultural” que anima o livro. Situa a pedagogia de P. Freire “num processo histórico de transformação mundial”. Conclui dizendo que “não há educação nova sem a vontade de uma sociedade nova”.

2. CASI-UO: uma experiência de educação para os imigrantes de Bruxelas(4)

O CASI-UO é um projeto social e pedagógico que iniciou em 1970. As fontes pedagógicas que o inspiraram: a pedagogia de P. Freire, a escola de Barbiana e o pensamento político e pedagógico de Gramsci. Seu objetivo fundamental é a conscientização e promoção dos imigrantes, considerados no contexto global das classes marginalizadas. Ocupou-se inicialmente dos imigrantes italianos, ampliando, aos poucos, sua ação aos espanhóis, turcos e outros.

Analisaremos neste artigo a dimensão pedagógica da instituição, explicitada principalmente na Universidade Operária (UO). Trataremos inicialmente do universo temático que a exprime, para nos ocuparmos em seguida da metodologia utilizada.

2.1. O universo temático do CASI-UO

A consciência dos imigrantes é a “arma vencedora”, na concepção do CASI-UO. “Quem não sabe de onde vem — segundo Gramsci — não sabe para onde pode ir”. A consciência da situação-limite, a ser superada, estabelece a realidade da *imigração* como *tema central*.

A preocupação principal do UO é pela segunda geração, os jovens imigrantes, que, por sua crise de identidade, originada na situação de ruptura em que vivem, são definidos como “filhos de ninguém”.

Se os imigrantes da 1ª. geração se apresentam como “erradicados” ou “desenraizados”, os da 2ª. geração são propriamente uma população “sem raízes”, situada numa ambigüidade na dinâmica *aqui-lá*; o *aqui* real, não integrado, pois o jovem participa da alienação e exploração de que é vítima sua família; o *lá* imaginário, muitas vezes idealizado, do país de origem. Numa das canções da imigração o jovem diz:

(...) Eu não compreendia mais nem meu pai nem minha mãe, e ainda menos, ainda menos seus problemas.

Diferente deles e dos outros, eu me perguntava
com quem então me parecer.

O tema central da *imigração* está intimamente relacionado com o tema da *terra*. Na sua existência social os imigrantes sentem-se definidos como “força de produção” e como “estrangeiros” (Centro di Azioni..., a 1982, p. 49). Heidegger fala do “apego ao território” e do “enraizamento” como de uma “relação essencial à terra”. O desenraizamento atinge, pois, o homem, no seu ser. E este é um dos problemas mais graves do século XX. Colonizados, emigrados, apátridas,

(4) As fontes principais para nossa análise são: o relatório *L'Altra Tappa del Viaggio*, os cadernos da imigração *“Uniti si vince — théâtre et chansons”*, os 3 discos *“Canzoniere dell'Emigrazione”* além das informações obtidas diretamente na instituição.

exilados, os sem-terra, favelados, despejados, marginalizados das grandes cidades: é a multidão dos “condenados da terra”. Mas o homem mesmo do século XX é um desarraigado. O tema do “deserto”, da “terra devastada”, de Heidegger, ou a visão de um planeta que a ambição humana torna “inabitável e desolado”, segundo Von Braun, nos faz pensar num homem estranho na sua terra, sem chão, sem raízes.

Mas o tema da terra não inclui apenas a dimensão territorial, material. Há uma dimensão espiritual muito complexa, que podemos sintetizar no termo *cultura*. É tudo o que o homem acrescentou à terra, através do trabalho, da arte, do pensamento, da ciência, da técnica, da língua, da organização social e política; é o mundo da fé e dos valores, que dão sentido à existência humana. Há uma dupla ruptura que se opera no “êxodo” do imigrante; a 1ª no momento da *e*-migração: é um mundo que ele abandona, que permanece ligado ao território. A outra acontece no momento da *i*migração: o emigrante entra como estrangeiro num mundo que não é seu, e onde é “considerado como analfabeto e marginal” (Centro de Azioni..., 1976, p. 4). Esta situação é descrita na apresentação do 3º disco, em termos alegóricos muito expressivos, em que se fala de uma “longa viagem através do continente inexplorável que se chama imigração. Um continente inatingível, porque perdido entre as dobras dos outros cinco, como um câncer ou como um punhado de esperança”.

O desenraizamento territorial e cultural constitui um fenômeno de violência. Se ao colonizado foi *arrancada a terra*, o imigrante foi *arrancado da terra*. A idéia de opressão é evidente nos depoimentos, nas canções, no teatro. Numa peça apresentada no CASI-UO o personagem Giovanni assim se exprime: “Ali, Júlio, Pepita, Ahmed, André, Salvatore, Alexis, José...: nomes diferentes, fisionomias que falam de outros países, idiomas que contam com acentos desconhecidos a mesma história. A história da emigração. A história de milhões de braços que transformam a matéria em objetos, que são úteis à vida. A história de milhões de bocas reduzidas ao silêncio. A história dos heróis que resistiram. A história de milhões de consciências que nascerão um dia, que nascerão para a vida e para a luta”. (Centro di Azioni..., 1976, p. 35).

A “cultura do silêncio” é uma das características principais da opressão, segundo P. Freire; não há, segundo ele, libertação autêntica, se o oprimido “não chega a reconquistar sua palavra, seu direito de pronunciar-la”. Heidegger afirma que “o discurso é constitutivo da existência do ser. (...) O homem se manifesta como o ser que fala”, segundo o definiram os gregos (Heidegger, 1964, p. 204). O tema do silêncio imposto é freqüente nas canções dos imigrantes. A canção “Viagem ao passado” começa assim:

“Sem poder dizer sim ou não,
demo-nos conta que devíamos partir
das conquistas dos trabalhadores
para um passado que para nós
é símbolo da escravidão,
contra a qual nossa classe um dia lutou”.

E a canção termina:

“Não há silêncio que possa calar,
nem repressão que faça mentir:
quando se quer discriminar
uma parte dos trabalhadores
pela língua ou pela cor,
a classe inteira se sente atingida”.

Mas o tema da *opressão* é percebido numa perspectiva de *esperança* e *libertação*. Na canção “A flor do caminho” os imigrantes proclamam:

Guardamos na memória,
pulsa em nossas veias
um vento de esperança,
um sol de liberdade.
Marchamos para um mundo,

um mundo grande e novo:
o mal não faz a história;
o amor a construirá.

Uma outra canção termina assim.

“Trazemos o sonho na concha da mão,
e da prisão da noite liberta-se o dia;
façamos do exílio uma campanha
para nos tornarmos livres e iguais.”

A metáfora do “sonho” nos lembra a frase de A. Cabral: “Nossa luta foi feita sempre de sonhos impossíveis”. A outra metáfora, do “dia” que “se liberta da noite”, sugere a presença de uma imagem pascal. O que torna a utopia concreta, é a luta; e que a torna possível, a esperança dos homens. É a força dos fracos, não a dos poderosos, que faz a história mudar.

Mas a utopia da libertação é necessariamente uma utopia solidária e comunitária. O tema da *solidariedade* é fundamental na pedagogia do CASI-UO. Criado para os imigrantes italianos, o centro está ampliando sua ação para imigrantes de outras nacionalidades. Esta preocupação obedece a uma visão de conjunto, a uma filosofia de totalidade. Se um indivíduo é destituído de seu ser de pessoa, de sujeito, esta situação de opressão, de “não-ser”, de desumanização, nos atinge a todos. A libertação autêntica reclama a libertação para todos, inclusive para os opressores, sendo “a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos, libertar-se a si e aos opressores”, pois “só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertar a ambos” (Freire, 1974, p. 31). Numa sessão da UO em que “*solidariedade*” era um “vocábulo-chave”, o grupo concluiu que a solidariedade seria: com os outros emigrantes; com a classe operária belga; com o terceiro mundo, sobre cuja exploração a Europa construiu sua riqueza.

Cresce a consciência de solidariedade dos oprimidos do mundo inteiro. Na medida em que descobrem que são as mesmas as algemas que os prendem, descobrem também que uma só deve ser a luta que os liberte.

2.2. U.O. — uma pedagogia de libertação para os jovens imigrantes

O projeto da Universidade Operária parte da situação concreta dos jovens imigrantes italianos de Bruxelas, cujas características são:

- escolarização muito fraca;
- marginalização profissional;
- relações sociais de gueto;
- falta de identidade pessoal e cultural;
- agressividade e desconfiança (Centro di Azioni..., 1982, p. 97-105).

A crise de identidade é o problema básico. O problema da identidade pessoal está ligado especialmente à imagem desvalorizada do pai. A falta de identidade cultural, origina-se da ambigüidade de um “aqui” não integrado, e de um “lá” (terra de origem), sonhado, e não vivido. Partindo desta ruptura, a U.O. propõe um programa de formação, destinado a construir a unidade, ou seja: “a fundir o passado, o presente e o futuro na harmonia de uma história”. (idem, p. 20)

— Os jovens que procuram a U. O. fazem-no sobretudo para reaprender o italiano e dominar melhor o francês. Mas este objetivo explícito denota uma busca mais profunda: apropriar-se de “sua palavra”, como pessoas. A instituição procura vir ao encontro deles mediante uma experiência que lhes permita:

— reapropriar-se de seu passado; sentir-se seres humanos, não mais estrangeiros; partilhar sua história de jovens trabalhadores, imigrantes; reinventar esta história numa perspectiva solidária e de esperança (idem, p. 110).

Além dos cursos regulares, que duram 3 anos, a U. O. oferece aos jovens outras experiências: a participação num grupo de canto ou de teatro; a criação de cooperativas de trabalho; estágios na Itália, para superar a ambigüidade da terra sonhada; participação em projetos de cooperação com o 3º mundo. Dos cursos de 3 anos, vamos destacar alguns aspectos metodológicos que julgamos mais importantes, para uma pedagogia de conscientização e libertação.

As primeiras sessões destinam-se ao conhecimento de si mesmo e do outro, e à criação de um clima de confiança e comunicação. O importante é que cada qual comece a “pronunciar sua palavra”, e a colocar-se à escuta do outro. Em seguida, o animador pede aos participantes que sugiram um tema para debate. O grupo escolhe democraticamente entre as várias sugestões. Na discussão é seguida uma dinâmica de “circularidade”. O quadro verde é dividido em 3 partes: momento analítico; momento sistemático; momento sintético. O animador exerce um papel maiôutico de mediação. Escreve também no quadro o que os jovens dizem, em italiano ou francês, respeitando a forma espontânea de expressão dos mesmos. O

bilingüismo é adotado, assim, desde o início, e mantido durante os 3 anos. As 2 línguas são consideradas indispensáveis: o italiano, para o reencontro dos jovens com suas raízes; o francês, como mediação necessária à integração. O bilingüismo é considerado “fonte de interculturalidade” (idem, p. 139).

Assim, no primeiro momento, a ênfase é para a *palavra do grupo*: as experiências pessoais e, em seguida, os temas sugeridos, que se tornam os “temas geradores”, nas discussões. Num segundo momento, quando o grupo já se constituiu, começa a leitura das *palavras dos outros*: análise crítica de um artigo de jornal, mais elementos de matemática e de economia. O bilingüismo se organiza sob outra forma: uma semana em italiano, outra em francês. Os artigos são extraídos de jornais de diferentes tendências, para que os jovens aprendam a ler criticamente o que apresenta a imprensa. Um dos recursos para a análise, é o das *palavras geradoras*, de P. Freire. O critério fonético não interessa para a escolha, pois trata-se de alunos já alfabetizados. São escolhidos vocábulos essenciais para o artigo. Eles se tornam “geradores” de outros vocábulos não pela *via fonêmica*, mas sim pela *etimológica*; tornam-se “fundadores de sentido”, gerando não famílias fonêmicas, mas *famílias etimológicas e semânticas*. É uma aplicação original do método das palavras geradoras, valiosa para a apropriação do vocabulário e aprendizagem do idioma.

No 2º ano, a leitura crítica dos jornais é enriquecida, com a participação de peritos (economista, sociólogo, historiador, etc.), não para conferências, mas para ajudar o grupo nas diferentes categorias de análise. Uma outra atividade paralela aos cursos é proposta, o teatro, que é realizada aos domingos. É um teatro didático e de conscientização, que “recusa as formas “populares”, banalizadas e banalizantes” (Centro di Azioni..., 1976, p. 4). Se o projeto pedagógico da U.O. deve muito a P. Freire, o teatro tem a marca de outra influência brasileira: o “teatro do oprimido” de Augusto Boal.

O canto, muito valorizado no CASI-UO, situa-se na mesma linha engajada do teatro. As canções que compõem os 3 discos do “Canzoniere dell’Emigrazione” possuem uma força extraordinária, para a tomada de consciência dos imigrantes, devido à carga afetiva que trazem consigo. Muitas delas são as velhas melodias do folclore, das guerras, da resistência ou da imigração para a América, no século XIX. A letra nova, rica de consciência política e social, exprime o drama vivido pelos imigrantes hoje. Não é difícil compreender a força de impacto que tais canções exercem na consciência de um grupo que se reúne para vivenciar, no canto, o drama da terra perdida, de todas as guerras, de todas as lutas e esperanças de um povo.

No 3º. ano do curso, os artigos dos jornais continuam como base. O método muda. Os participantes devem riscar nos artigos as expressões supérfluas, para extrair o essencial. A partir deste esqueleto, eles reescreverão o artigo. O ato de riscar desenvolve a leitura crítica; o de reescrever, a linguagem escrita, mas sobretudo a capacidade pessoal de pronunciar o mundo numa perspectiva nova.

A influência de P. Freire no CASI-UO é explicitamente afirmada pelo relatório “L’Altra Tappa del Viaggio”, e reconhecida pessoalmente pelo iniciador da instituição, Bruno Ducoli. A obra citada no relatório é “Pedagogia dos Oprimidos”. Mas há também elementos extraídos de “Educação como Prática da Liberdade”. Entre os aspectos presentes, parece-nos que os mais importantes são: uma pedagogia de conscientização e de libertação; o projeto pedagógico situado na perspectiva de um projeto de sociedade; a superação das dicotomia: teoria-prática, reflexão-ação, estudo-experiência, ensino-aprendizagem; o diálogo; as “palavras geradoras” e os “temas geradores”; a consciência crítica como objetivo central, nos cursos, no teatro, nas canções.

Mas o projeto de uma pedagogia global de libertação enriqueceu-se, com a experiência do CASI-UO, de elementos originais muito interessantes, entre os quais destacamos: o bilingüismo, o método etimológico, como utilização nova e fecunda das “palavras geradoras” e dos “temas geradoras”; a utilização variada e dinâmica dos artigos de jornais; o teatro e as canções, como forma de apropriação da palavra, da cultura e da história, por parte dos imigrantes, na construção de um novo projeto de sociedade; finalmente, o aproveitamento criativo de conceitos da psicologia social e de métodos da dinâmica de grupo, como a “dinâmica da circularidade”.

A “pedagogia do oprimido” ou “da libertação” aparece, assim, mais uma vez, no CASI-UO, como um projeto dinâmico e dialético, que não quer ser “receita” ou “pacote”, segundo adverte o próprio Paulo Freire, mas construção progressiva, através do diálogo e do encontro de muitos, que se preocupam com a construção do homem novo e da sociedade do futuro.

3. “Os párias da esperança” — uma pedagogia de conscientização entre os intocáveis da Índia(5)

O filme de Richard Attenborough chamou de novo a atenção do mundo para a grande líder hindu, cuja obra constituiu um dos maiores empreendimentos espirituais e políticos do século, e não “um espetáculo nauseabundo e humilhante” como a julgou Churchill. Mas que é feito, hoje, de seus ideais e de sua obra? No encontro de Dar-es-Salaam, sobre as teologias do 3º mundo, o teólogo hindu Amalor Pavadass (Abesamis, 1977, p. 212), lembra que a Índia está engajada num processo de libertação, de desenvolvimento e de unificação; mas observa também que, na década de 70, após 25 anos de independência, a maioria de sua população vivia em condições espantosas. Gandhi dizia que a independência política não teria sentido enquanto parte da população permanecesse num estado de escravidão perpétua. Referia-se aos “párias” ou “intocáveis”. Para libertá-los, ele

(5) A fonte principal de informação é o livro *INDE: Les Parias de l’Espoir*, de D. von der Weid e G. Poitevin.

se fizera livremente intocável. A supressão da “intocabilidade” era, segundo ele, um problema mais importante que a independência. Há uma grande correspondência com o pensamento de A. Cabral que, falando da luta de libertação da Guiné-Bissau e Cabo Verde, dizia que não se tratava de substituir os brancos pelos negros, os colonialistas pelos neo-colonialistas, os exploradores por outros exploradores. A libertação, segundo P. Freire, é libertação para todos: para o oprimido e para o opressor.

Os governantes da Índia esqueceram a advertência de Gandhi, de que a Índia devia contar sobre as suas próprias forças, e buscar um desenvolvimento voltado para as necessidades fundamentais da população, com prioridade para a agricultura. A prioridade foi para a Industrialização. A Índia é, hoje, a 10ª. potência industrial do mundo. Ela pertence já ao “clube atômico”. Mas 60% de sua população vive abaixo do nível de pobreza. A política oficial deu preferência aos grandes impérios. privados de algumas famílias das castas privilegiadas. A maioria da população continua explorada. E os “intocáveis”, mais que 100 milhões, são os mais explorados e oprimidos. Eles vivem na mais completa exclusão e escravidão. Um dos mecanismos mais comuns da opressão são as “dívidas ad vitam”. Modhumita Mojumdar, num artigo publicado no “*Indiam Express*”, conta os detalhes de uma dessas dívidas, que se perpetua de pai para filho, e conclui tristemente: “Nessas colinas aparentemente idílicas de Uttar Pradesh, as populações tribais procuram pagar suas dívidas enviando suas mulheres para servir, durante alguns anos, nos bordéis de Meenit e de Delhi”.

A experiência de educação popular que nos propomos de analisar brevemente, foi realizada, sob a iniciativa de um grupo de jovens, precisamente no âmbito de algumas comunidades rurais de “intocáveis”. Trata-se de uma experiência muito restrita. De que adianta, num mundo imenso de opressão e de miséria? — podem perguntar os “pragmáticos”. É difícil responder aos “pragmáticos”, preocupados com a eficiência traduzida em números. Talvez valha lembrar a frase de Amílcar Cabral: “Nossa luta é feita de sonhos impossíveis”.

O grupo compunha-se inicialmente de 6 jovens de origem harijan (párias) e de um europeu. Os militares harijan tinham concluíram estudos universitários, tinham formação cristã, e estavam decididos a engajar-se numa ação de solidariedade e de formação social, entre os oprimidos. O europeu tinha tido experiência de trabalho na América Latina, contatos com P. Freire, e familiarizara-se com a perspectiva de os mecanismos de exploração das multinacionais do 3º mundo. O grupo atribuiu, desde o início, importância muito grande à formação dos participantes, procurando uma integração profunda entre teoria e prática. Residiam junto às comunidades rurais onde iriam atuar, estabelecendo contato progressivo com as mesmas.

O instrumental teórico e metodológico foi extraído de três fontes. A referência a *Paulo Freire* é predominante. O grupo visava à verdadeira humanização,

através do despertar das consciências, não através de assistencialismo e domesticação. No trabalho educativo julgavam necessário evitar, por um lado, a massificação, que leva à acomodação e, por outro, a manipulação, que leve a revoltas estéreis. A verdadeira conscientização deveria levar a assumir a realidade, para transformá-la. Isto supõe confiança nos homens, e ação solidária. A educação popular, desfazendo o mito da escola, deveria partir de outras bases, e seguir outros métodos.

A segunda referência é sociológica. O *esquema marxista* é usado para análise da realidade na qual o grupo vai atuar, dentro dos seguintes aspectos: força de produção, relações de produção; mercado; distribuição e consumo; as classes rurais; as ideologias. O esquema, transformado em questionário, serviu também para investigação do *universo vocabular e temático*.

A 3ª referência teórica é a doutrina da não-violência, de *Gandhi*. Um movimento guerrilheiro, de tipo latinoamericano, seria totalmente inadequado para a transformação das estruturas sociais e políticas da Índia. Isto sem considerar que haveria repressão em massa do exército.

A metodologia de ação compreendia 4 fases: preparação concreta, lançamento, desenvolvimento e avaliação. Sem nos determos nos detalhes de cada fase, vamos destacar alguns aspectos mais importantes para o nosso ângulo de abordagem.

A metodologia das *palavras geradoras* e dos *temas geradores* foi usada de maneira muito dinâmica e nova. Para cada *palavra-chave* ou *palavra-geradora* era selecionada uma *frase-chave* ou *frase-tipo*. Esta preocupação é de grande importância, sob o ponto de vista da filosofia da linguagem. Sem a frase, o vocábulo é apenas um elemento da língua, componente de um dicionário. É na frase que se opera a passagem da língua para o discurso, e o vocábulo adquire uma carga de significação humana.

As 15 palavras-chaves, selecionadas no projeto-piloto, foram as seguintes: água, empréstimo, estrada, alta dos preços, fome-emprego, rádio, cartão de racionamento, eleição, doença, população, intocabilidade, escola, trabalho agrícola, terra. Para cada palavra-chave era organizado um cartaz em 4 colunas, contendo os elementos seguintes: 1) a palavra-chave com a frase-chave; 2) os obstáculos à solução do problema respectivo; 3) meios de solução; 4) despesas.

A *formação de animadores* de base foi uma das preocupações fundamentais do grupo. A *dinâmica de grupo* era muito valorizada como fator de conscientização. A principal forma de ação junto às comunidades eram os *serões culturais*, para os quais era convidada a aldeia toda, inclusive as crianças, cuja presença trazia consigo a participação das mães. Era convicção do grupo de que “pais e filhos se educam juntos”. Alguns elementos essenciais de um serão: a música, o teatro, danças, cantos, jogos, dramatizações e o desenho, de acordo com o *tema*, a *palavra-chave* e a *frase-chave*. A variação e flexibilidade das técnicas de comunicação envolvia intensamente toda a comunidade.

O grupo tinha incluído em seu programa a alfabetização. Mas a população mostrou-se muito pouco motivada. A alfabetização não foi excluída, mas não era colocada em primeiro lugar, no projeto. O grupo lembra ainda que crianças e adultos podem ser alfabetizados juntos.

Na fase de desenvolvimento, a ação cultural intensificou-se na linha de temas conflituais. Na ação política, a prioridade era para a formação de líderes, a ampliação para outras comunidades, a busca de apoio público. Tudo isto com vistas à organização da comunidade através de estruturas comunitárias próprias, condição necessária para garantir a continuidade do processo de conscientização e libertação.

Na avaliação do projeto, o grupo fornece, juntamente com o balanço dos elementos positivos, dos erros e pontos fracos, as prospecções para a ação futura. Mas não dispomos de informações sobre a continuidade da mesma. Aliás, o que nos interessava, não era tanto a avaliação dos resultados imediatos, quanto extrair da experiência os aspectos mais válidos, para a construção de uma pedagogia solidária de libertação. Sabemos que não existem receitas. Não é o resultado imediato de uma experiência que nos dá a chave de solução. Há questões cuja resposta nunca será sabida de antemão. Talvez a mais árdua seja esta: "Como conceber uma "pedagogia de libertação", se uma ação social, e sobretudo política, de libertação, se revela por ora tão difícil, se não impossível, como no caso da Índia? A questão vale como convite para a reflexão e estímulo para a ação corajosa, onde as estruturas de dominação e de opressão dos pobres são igualmente poderosas. Qual a resposta? Ela não é dada como encomenda. É preciso construí-la na ação. Mas há algo que alimenta a ação. Vale a pena lembrar um dos últimos testemunhos de Mounier, em março de 1950: "Mas eu creio na utopia, não aquela na qual nos evadimos, mas aquela na qual nos projetamos com uma vontade de ferro. Cedo ou tarde esta força produz seu fruto. Não cedamos demais às ironias realistas". É este dinamismo que faz a história acontecer. Sem o seu impulso, o mundo teria apodrecido há horas.

Conclusão

Caberia extrair, agora, das 3 experiências analisadas, os elementos que julgamos válidos para um diálogo intercultural. Mas tais elementos já foram apontados no andamento da análise. Retomemos apenas alguns aspectos.

As 3 experiências escolhidas são apenas uma pequena amostra, entre inúmeras outras, em todos os continentes. Deste modo, a própria pedagogia de P. Freire está sendo um fenômeno de diálogo intercultural. Ela está sendo aplicada, de maneira original, crítica e criativa, em situações muito diferentes, a serviço da libertação dos oprimidos. Está sendo reelaborada através da ação, da reflexão e da crítica de tantas pessoas, grupos e instituições. Passa a ser assim fruto do diálogo intercultural. Em lugar de avaliá-la pelo resultado concreto, positivo ou

negativo, de uma experiência isolada, preferimos pensá-la na fecundidade possível, deste diálogo amplo, que em torno dela se desencadeou.

Nas experiências estudadas aparece, como força extraordinária de mobilização do povo e de transformação social, a cultura. Cabe sobretudo a uma pedagogia autenticamente popular e libertadora descobrir e articular estas energias subjacentes. Mas a libertação dos excluídos, em nossa época, é um empreendimento tão vasto e gigantesco, que só poderá acontecer através de uma ação solidária dos oprimidos. O diálogo entre as culturas é, pois, imprescindível.

Julgamos oportuna, antes de concluirmos, uma aplicação à nossa realidade brasileira. As nossas origens étnicas e culturais, pela riqueza de sua variedade, nos colocam numa situação privilegiada de diálogo intercultural. Como são tratados os diferentes valores culturais de nosso povo, no sistema educacional? Podemos perguntar-nos também até que ponto os valores próprios do povo são respeitados no planejamento econômico. Exemplifiquemos com a realidade do Rio Grande do Sul. O desenvolvimento da nossa agricultura baseou-se, durante muito tempo, na estrutura da pequena propriedade. O atual modelo, voltado para grandes investimentos e grandes projetos, marginalizando o pequeno agricultor, destrói todos os valores comunitários e culturais, que são a alma do nosso povo. Na migração para as cidades e para outras regiões, migrará um povo, ou então uma população sem raízes e sem futuro?

O verdadeiro desenvolvimento deve partir das forças vivas do povo e para ele deve voltar-se. Voltando ao campo pedagógico, uma educação autêntica será necessariamente uma educação popular. Para tanto deverá construir-se a partir das raízes culturais do povo e ser democrática, isto é, para todo o povo. Só assim a educação será libertadora, e não multiplicadora de opressão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

01. ABESAMIS, C. H. et alii. *Théologies du Tiers Monde*. Paris, L'Harmattan, 1977.
02. ANDRÉINI, J-CI. & LAMBERT, M-L. *La Guinée-Bissau: d'Amilcar Cabral à la reconstruction nationale*. Paris, L'Harmattan, 1978.
03. CABRAL, Amilcar. *Unité et lutte*. Paris, Maspero, 1980.
04. CALVET, L.J. *Linguistique et colonialisme: petit traité de glottologie*. Paris, Payot, 1979.
05. CENTRO DI AZIONE SOCIALE ITALIANO — UNIVERSITÀ OPERAIA. *L'altra tappa del viaggio: realtà e prospettive della seconda generazione italiana in Belgio*. Bruxelas, 1982.
06. ———. *Cahiers de l'immigration: uniti si vince 1 — théâtre et chansons*. Bruxelas, 1976.
07. ———. *Canzoniere dell'emigrazione (3 discos)*. Bruxelas
08. ———. *Cartas à Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
09. ———. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
10. ———. *Lettres à la Guinée-Bissau: une expérience en cours de réalisation*. Préface d'Henryane de Chaponay. Paris, Maspero, 1978.

11. FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
12. FREIRE, Paulo et alii. *Vivendo e aprendendo: experiências do IDAC em educação popular*. Rio de Janeiro, Brasiliense, 1980.
13. HEIDEGGER, Martin. *L'etre et le temps*. Trad. de Fallemant par Rudolph BOEHM et Alphonse de WAELEHENS. Paris, Gallimard, 1964.
14. MOUNIER, Emmanuel. *Oeuvres, IV: recueils posthumes — Correspondance*. Paris, Seuil, 1963.
15. WEID, Denis Von Der & POITEVIN, Guy. *INDE: les parias de l'espoir*. Paris, l'Harmattan, 1978.

RESUMÉ

Quel est l'apport de la pédagogie de Paulo Freire au dialogue interculturel? Pour répondre à cette question, nous avons analysé trois expériences d'éducation libératrice, inspirées de la pédagogie de Paulo Freire et réalisées dans des situations très différentes: -le projet d'alphabétisation et d'éducation populaire de la Guinée-Bissau, en Afrique;

— le projet pédagogique du CASI-UO, pour les immigrés italiens de Bruxelles;

— une expérience de conscientisation parmi les parias de l'Inde.

Dans les trois expériences analysées, nous avons dégagé les éléments anthropologiques, culturels et méthodologiques les plus importants pour la promotion du dialogue interculturel et pour l'élaboration d'une pédagogie solidaire de libération des opprimés.

(Recebido para publicação em 26.12.83)