

A EDUCAÇÃO COMO PROJETO POLÍTICO: LIÇÕES DE AUTONOMIA EM CASTORIADIS E FREIRE

*EDUCATION AS A POLITICAL PROJECT:
AUTONOMY LESSONS IN CASTORIADIS AND FREIRE*

Denise Souza Simões Rodrigues
Universidade do Estado do Pará

Resumo

Meu objetivo neste artigo é discutir as idéias sobre educação e pedagogia em dois autores que as trataram com ênfase diferente em suas obras e em suas carreiras acadêmicas. Castoriadis, filósofo, psicanalista, sociólogo, foi um militante do seu projeto de autonomia. Suas idéias sobre a autonomia o aproximam de um outro filósofo, Paulo Freire, que pode ser definido com uma única palavra: educador. As idéias centrais de Freire estão a serviço de sua visão de educação libertadora do sujeito, do mesmo modo como Castoriadis propõe a eliminação da desigualdade social e política através da defesa intransigente da autonomia como a junção da liberdade e da igualdade. A preparação de uma sociedade autônoma deve ser a tarefa de um projeto político de educação que contemple a discussão da “fabricação social” de sujeitos capazes de “propor e discutir a sua lei” e de pensar os limites de sua própria vida social e política.

Palavras-Chave: Autonomia. Educação. Imaginário Social.

Abstract

My objective in this article is to discuss the ideas on education and pedagogy in two authors who have treated them with different emphasis in their works and in their academic careers. Castoriadis, philosopher, psychoanalyst, sociologist, was a militant of his project on autonomy. His ideas on autonomy approximate him of another philosopher, Paulo Freire, who can be defined by a unique word: educator. The central ideas of Freire are serving his vision of education as liberation of the individual, in the same way as Castoriadis proposes the elimination of the social and political inequality through the uncompromising defense of the autonomy as the union of freedom and equality. The preparation of an autonomous society should be the task of a political project of education that contemplates the discussion of the “social production” of individuals capable to “propose and to discuss his/her law” and to think the limits of his/her own social and political life.

Key-words: Autonomy. Education. Social Imaginary.

I

Não vejo como se pode formar alunos como seres autônomos, no sentido verdadeiro e pleno do termo, se tais seres não aprendem a amar o saber, portanto não aprendem. É quase uma tautologia.

Castoriadis, 2004, p.294.

A obra de Castoriadis tem um objetivo central: a discussão da autonomia como projeto político de uma sociedade democrática. Em poucas oportunidades ele escreveu sobre educação de modo específico, destacando o aspecto mais importante do processo educativo: a importância da descoberta de si mesmo e do mundo, a capacidade de criar.

Para compreendermos o olhar de Castoriadis sobre a educação é necessário situar a base conceitual que serve como suporte às suas idéias: a teoria do imaginário e a instituição da sociedade. A proposta de sua obra é elucidar essa instituição a partir da análise articulada da capacidade de criação do homem em dois níveis – o psíquico e o social-histórico. Para ele, a essência do homem é a sua capacidade de criação, que embora inconclusa não pode ser confundida com indeterminação. “Em outras palavras, o que é não é jamais **fechado**. O que **é**, é aberto, ou o que **é**, é sempre, também **a ser**” (CASTORIADIS, 1992 b, p.88).

O imaginário radical é o *caos/abismo/sem fundo – o magma* – onde formas/figuras/imagens estão em permanente e interminável fluxo.

O autodesenvolvimento do imaginário radical como sociedade e como história – como social-histórico – faz-se e só pode fazer-se em e pelas duas dimensões do **instituinte** e do **instituído**. A instituição, no sentido fundador, é criação originária do campo social-histórico – do coletivo anônimo – que ultrapassa como eidos, toda “produção” possível dos indivíduos ou da subjetividade.(...) A sociedade é obra do imaginário **instituinte**. Os indivíduos são feitos, ao mesmo tempo que eles fazem e refazem, pela sociedade cada vez **instituída**: num sentido, eles **são** a sociedade. (CASTORIADIS, 1992a, p.121-123. Grifos do autor).

De acordo com a teoria proposta por Castoriadis (1992a, p.131), a sociedade se institui “nas e pelas três dimensões indissociáveis da representação, do afeto e da intenção”. O social-histórico e o simbólico são indissociáveis, ainda que nem tudo seja símbolo, a sociedade está estruturada como

uma rede simbólica onde as ações individuais e/ou coletivas compartilham significados. A vida social representada e tecida pelo afeto e pela intenção está constituída na linguagem que expressa a especificidade de cada grupo ou sociedade, a sua visão de mundo e a forma de reproduzi-lo.

Ao criticar a análise de cunho econômico-funcional da instituição, Castoriadis aponta seu vício de origem: a rejeição da subjetividade, a imposição de uma neutralidade impossível do ponto de vista teórico e a limitação do papel da instituição para a vida social. A sociedade ao se instituir constitui seu simbolismo, constrói uma linguagem que é ao mesmo tempo natural, histórica e racional. Sob esse parâmetro como abordar a educação? Tratando-a como um amplo processo, questionando filosoficamente as possibilidades do homem como sujeito e objeto do próprio ato de conhecer.

Às indagações “será que o homem pode saber? O que sabemos do homem? O que sabemos nos permite afirmar que o homem pode conhecer alguma coisa em geral e alguma coisa sobre si mesmo em particular? O que acontece com o saber?” Castoriadis (1992 b, p.83) reafirma sua crítica ao cientificismo positivista ao propor o conhecimento como um *labirinto de enigmas* e desse modo torna possível a análise do processo educativo e suas contradições em sociedades instituídas dentro do padrão ocidental como a nossa.

Onde buscar e propor os requisitos necessários à obtenção da autonomia, da emancipação do sujeito? Como promover a renovação das significações imaginárias sociais e reinstituí-las como valores dominantes? Como substituir os fossilizados padrões capitalistas razão da atual crise estrutural das sociedades ocidentais, que fragmenta o próprio sujeito em múltiplos e nenhum verdadeiramente, uma vez que o transforma em prisioneiro do consumo, sendo essa a estratégia do sistema para se autoperpetuar?

Castoriadis aponta o caminho:

Considerando a crise ecológica, a extrema desigualdade da repartição das riquezas entre países ricos e países pobres, a quase impossibilidade do sistema em continuar sua atual corrida, o necessário é uma nova criação imaginária de importância sem igual no passado, uma criação que poria no centro da vida humana outras significações além da expansão da produção e do consumo, que colocaria objetivos de vida diferentes, que pudessem ser

reconhecidos pelos seres humanos como valendo a pena. Isso exigiria evidentemente uma reorganização das instituições sociais, das relações de trabalho, das relações econômicas, políticas e culturais. (CASTORIADIS, 2002, p.110).

O autor não ignora que no presente estamos muito distantes desta proposição, mas isso não deve desanimar a luta pela sua implementação e desafia-nos a enfrentar as dificuldades inerentes ao projeto revolucionário de reinstituição do social-histórico em novas bases, mais democráticas. Em lugar da busca acelerada de índices cada vez maiores de produção e da conquista de novos consumidores, os governos e as pessoas deveriam se posicionar quanto às questões sérias e inadiáveis, como os problemas ambientais ocasionados pela expansão do sistema capitalista.

Concretamente, seria necessário o desenvolvimento dos seres humanos, em lugar do desenvolvimento de novos objetos de consumo. Nada se pode realizar sem a adesão das pessoas. Partindo desse pressuposto, adquire importância fundamental repensar o processo educacional, pois somente “fabricando”¹ novos sujeitos sociais o caminho de renovação poderia ser construído. O projeto revolucionário da atualidade encontra suporte em Castoriadis em sua concepção indivisível do sujeito, o ator social e político imerso nas contradições da pós-modernidade.²

¹ Para manter-me fiel aos conceitos de Castoriadis conservei, sempre que indispensável, o uso que ele faz de determinados termos que, à primeira vista, podem causar estranheza ao leitor, como se estivéssemos minimizando a participação do sujeito no processo, ao reduzi-lo à condição de “coisa” que se produz em massa. Nas palavras do autor a fabricação dos indivíduos pela sociedade, a imposição aos sujeitos somato-psíquicos, ao longo de sua socialização, do **legein**, mas também de todo as atitudes, posturas, gestos, práticas, comportamentos, habilidades codificáveis é, evidentemente, um **teukhein**, mediante o qual a sociedade faz serem estes sujeitos como indivíduos sociais, a partir dos dados somato-psíquicos, de maneira apropriada à vida, a sua vida nesta sociedade e com vistas ao lugar que nela ocuparão graças a isso, os indivíduos sociais são feitos, enquanto valendo como indivíduos e valendo para tal “papel”, “função”, “lugar” sociais. (Grifos e aspas do autor). CASTORIADIS, C. **A Instituição Imaginária da Sociedade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982, p. 302.

² Castoriadis não atribui validade às teses sobre a crise do sujeito na pós-modernidade. Para uma leitura mais aprofundada, consultar: **A época do conformismo generalizado**. In: CASTORIADIS, C. **O Mundo Fragmentado**. As Encruzilhadas do Labirinto /3. Tradução de Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

A educação encarna essa concepção e a traduz em suas múltiplas faces, seja em termos de ampla socialização, seja em suas versões mais estritas e que dão suporte às necessidades de funcionamento da sociedade. A proposta castoriana enfatiza a impossibilidade de se formar indivíduos autônomos em sociedades sem autonomia: “a autonomia é a capacidade de colocar em questão a instituição dada da sociedade – e é esta instituição que, por intermédio sobretudo da educação, deve torná-los capazes de colocá-la em questão”(CASTORIADIS, 2004, p.286).

Ao colocar a educação como o processo que deve possibilitar a formação de atores sociais críticos e participativos existe em seu pensamento a junção dos conceitos de liberdade e de igualdade, como partes indissociáveis da proposta de autonomia. Ainda que Castoriadis não tenha se dedicado a detalhar sua abordagem da educação, ela se encontra demarcada pelo seu engajamento político radical, como processo matricial na produção/fabricação dos atores sociais que, ao se posicionarem em uma sociedade democrática, criam leis que podem reflexiva e lucidamente dizer (...) essa é também a minha lei (CASTORIADIS, 1992, p. 143).

Questionado a estabelecer distinções entre o pedagogo, o professor e o educador, Castoriadis prefere situar-se entre dois campos amplos e em processo de coalescência no sentido durkheimiano do termo. Em suas palavras:

O essencial da educação que a sociedade contemporânea fornece aos indivíduos não é a educação formal dispensada pelas escolas, mas aquela divulgada cotidianamente pelos meios de comunicação, sobretudo a televisão, a publicidade etc..., e até mesmo além disso, por tudo que se passa na sociedade, na política, no urbanismo, nas canções.(...) **Aspira-se a sociedade por todos os poros** (CASTORIADIS, 2004, p.286. Grifos meus).

Ele reserva o termo pedagogia para delimitar setores mais restritos daquilo que entende como educação, em conexão direta com o aspecto da transmissão da experiência vivida, esteja esta experiência sistematizada em processos formais ou não. Admite que o nível de complexidade do proceder pedagógico nas instituições específicas do sistema educacional e suas inter-relações com a instituição da sociedade, com o social histórico em última análise, com o *fazer* social, tende a

ocultar os laços que esta relação pode estabelecer com o imaginário social criador.

A fecundidade da análise que Castoriadis oferece da educação está em percebê-la ao mesmo tempo como processo amplo e dialético entre o sujeito e seu grupo social e ao mesmo tempo pela ênfase que é colocada na atuação do indivíduo como autor/ator do seu próprio destino. Assim é possível destacar os dois pólos do processo – o professor e o aluno – suas atitudes individuais e/ou coletivas, como partícipes no mesmo processo de libertação através do conhecimento.

Castoriadis (1992a, p.156) define que “o objeto da pedagogia não é ensinar matérias específicas, mas desenvolver a capacidade de aprender do sujeito – aprender a aprender, aprender a descobrir, aprender a inventar. Isso evidentemente, a pedagogia não pode fazer sem ensinar certas matérias”. Por outro lado, se preocupa em estabelecer gradações em extensão e/ou complexidade do conteúdo que é oferecido à criança com o objetivo de *desenvolver as capacidades da criança de aprender, e inventar*. O ensino formal não pode permitir a ausência dos conteúdos em nome de um hipotético avanço didático-pedagógico sem que isso acarrete danos à construção dos indivíduos como sujeitos criativos e ao mesmo tempo, cidadãos críticos de sua sociedade.

Para ele dois princípios jamais devem ser negligenciados:

- 1 – Todo processo de educação que não visa a desenvolver ao máximo a atividade própria dos alunos é mau.
- 2 – Todo sistema educativo incapaz de fornecer uma resposta racional à pergunta dos alunos – por que deveríamos aprender isso? – é defeituoso (CASTORIADIS, 1992a, p.157).

A interiorização das instituições pelo indivíduo deve ir além, deve suscitar o estabelecimento da autonomia que não pode ser apenas individual, mas sim, coletiva, o que nos remete ao campo da política. Trata-se de fazer surgir homens autônomos no quadro de uma sociedade heteronômica. Ao mesmo tempo em que buscam a autonomia, esses indivíduos devem interiorizar e criticar as instituições existentes.

O papel da educação então se apresenta em sua dupla face – a **conservadora**, entendida como a manutenção dos padrões organizativos que protegem o grupo da fragmentação destruidora; e a **renovadora** do sujeito social, aquela que possibilita o questionamento permanente do que é instituído e do critério de verdade que o sustenta; em suma, dos valores que o caracterizam enquanto grupo, possibilitando a renovação e a inclusão de novos padrões de desempenho sóciopolítico.

Estabelecidos os parâmetros gerais do pensamento de Castoriadis sobre a educação e sua importância para a instituição da autonomia como base da sociedade democrática, trata-se agora de viabilizar as condições do estabelecimento de um projeto que ofereça a práxis libertadora do sujeito dentro do processo educacional.

II

Quanto mais eu me meto no esforço de reconstrução nacional desses países, quanto mais eu me molho nas águas da reconstrução, tanto mais eu descubro o óbvio: quão difícil é realmente reconstruir uma sociedade!

Freire; Guimarães, 2003, p.41.

Ao propor o diálogo entre Castoriadis e Freire retorno ao ponto de partida: a produção do social-histórico e a relevância do imaginário social para tentar responder a essa questão básica: **o que é o saber?** Como desenvolver o processo educativo de modo a favorecer a criação de sujeitos sociais preparados para a autonomia que se expressa através da cidadania crítica e propositiva?

Realizando um breve retrospecto sobre a trajetória de Freire e a construção de sua proposta inovadora de alfabetização de jovens e adultos no decorrer da segunda metade do século XX, percebe-se que ele também construiu seu método de alfabetização de jovens e adultos indagando sobre as possibilidades concretas que a realidade da qual os indivíduos faziam parte oferecia para estabelecer o diálogo matricial que permitiria a “leitura da palavra como leitura do mundo”.

A exemplo de Castoriadis, Freire também foi um militante apaixonado da liberdade. Desde as experiências em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, pontos de partida de experimentação de seu método inovador, nos anos que imediatamente precederam o golpe militar

de 1964 no Brasil, e depois como exilado³, suas atividades como filósofo educador o levaram a percorrer as universidades como professor e defensor dos direitos dos excluídos do processo central de constituição da cidadania que somente o acesso democrático à educação garante.

Em defesa da causa da educação, colaborou com jovens nações recém saídas lutas de libertação⁴ ou ainda com aquelas que se mantinham imersas em dolorosos combates fratricidas, criando projetos educacionais de alfabetização de adultos realizados com enormes dificuldades e executados sempre com apaixonado empenho pelos participantes. Os relatos sobre sua participação contidos em sua obra *Cartas à Guiné-Bissau*, oferecem a narrativa vibrante da história se fazendo, seus acertos, avanços e recuos, inerentes ao momento da emergência do social-histórico.

Tanto para Castoriadis como para Freire a educação deve necessariamente criar condições para a expressão do pensar crítico, como exigência do desenvolvimento da consciência política⁵ que, em última análise, é o suporte da práxis da autonomia do sujeito.

Freire nos diz com clareza:

Na perspectiva revolucionária, os educandos são convidados a pensar. Ser

consciente não é, nesta hipótese, uma simples fórmula ou um mero “slogan”. É a forma radical de ser dos seres humanos, enquanto seres que não apenas conhecem mas sabem que conhecem. O aprendizado da escrita e da leitura, como um ato criador, envolve, aqui, necessariamente, a compreensão crítica da realidade (FREIRE, 1978, p. 28).

Levar em conta o conhecimento anterior, produto da vivência do aluno com o mundo que o cerca, possibilita com mais facilidade o acesso ao novo conhecimento, que romperá os limites do anterior e desvelará a natureza dos fatos desmistificando-os, rompendo com as falsas interpretações do mundo. Assim, é possível estabelecer o corte com a ideologia dominante e nesse caso, com a dominação do colonizador. Nas palavras de Freire (1978, p.45): “os valores que esta educação persegue se esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática”.

Para viabilizar a emergência e consolidação desses valores é imprescindível incentivar: a solidariedade e o coletivo para suplantar o individualismo; o trabalho fundado na ajuda mútua, buscar sempre a criatividade, a união entre trabalho manual e trabalho intelectual e o estímulo à expressividade dos novos comportamentos e da responsabilidade dos alunos diante da comunidade. Os valores propostos pela nova educação são então objetivamente demarcados: solidariedade, responsabilidade social, criatividade, disciplina a serviço do interesse comum, vigilância, o espírito crítico próprios da luta pela libertação.

Freire constata que no momento em que treina os futuros animadores (seminários de capacitação) para a educação renovada, eles aceitam a nível intelectual a proposta de que a alfabetização de adultos deveria ser um ato criador, em que os alfabetizandos deveriam assumir a condição de sujeitos do processo de aprendizagem da língua e da expressão de sua linguagem. No entanto, a prática pedagógica apontava muitas vezes para a permanência das atitudes antigas em que o professor sabe tudo e o aluno nada sabe, atitudes que revelavam antigas concepções de superioridade de classe diante dos educandos.

Como superar a dicotomia entre prática e teoria que insiste em aparecer no fazer cotidiano dos que conduzem as atividades de alfabetização? O fundamental para Freire era não perder de vista que uma educação que se propõe revolucionária em seu alcance metodológico e histórico não pode admitir a separação existente no

³ Ao ser questionado sobre como um exilado político pode desenvolver sua atuação a partir do exílio, sem prejuízo de sua coerência político-cultural, Freire mostra como se tornou universalista sem abandonar suas raízes brasileiras: **Carrego comigo as marcas da minha cidade. Até, num parêntese, eu diria a vocês: se eu não cuidasse muito bem das marcas que o meu local me deu, a minha andarilhagem hoje seria um vagar sem destino.** Grifos meus. FREIRE, P; GUIMARÃES, S. *A África Ensinando a Gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p.35.

⁴ Neste artigo, além de outras obras, nos referimos especificamente ao relato das *visitas de trabalho* que Paulo Freire transformou em um livro extraordinário: **Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978. A jovem nação recém-independente estava arrasada do ponto de vista econômico e detinha um índice de analfabetismo de cerca de 90%, incluindo-se aí crianças, jovens e adultos.

⁵ A visão de Castoriadis sobre o que é a política é radicalmente diferente da percepção rotineiramente difundida de exclusiva disputa pelo poder ao nível dos partidos. Ela representa o questionamento explícito da instituição estabelecida da sociedade. Em suas palavras: *a política é projeto de autonomia: atividade coletiva refletida e lúcida visando a instituição global da sociedade como tal. Para dizer em outras palavras, a política concerne tudo o que, na sociedade, é participável e partilhável* (CASTORIADIS, 1992a, p.145).

modelo positivista, separação que se traduz na dicotomia entre o ato de educar que não leva em conta o saber já existente do grupo na produção do novo conhecimento, descartando-o como primitivo e não-científico.⁶

A educação sob tal perspectiva tem que, ao incorporar como prática social uma determinada dimensão do saber, buscar o seu aprofundamento a partir da própria vida material dos sujeitos do conhecimento, expressando a sua produção em seus múltiplos aspectos, conflitos e contradições em direção a uma nova prática conectada ao projeto global da sociedade.

Impossível não detectar a inspiração marxista na tessitura das idéias freirianas sobre a educação. Ao propor a superação da dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual, Marx estabelece os pontos matriciais da visão de educação em que as práticas pedagógicas devem associar a produção do conhecimento e sua apropriação pelo sujeito como inseparáveis do ato primeiro – a produção da vida material – incorporando assim as fases do trabalho necessário à sobrevivência material do indivíduo. Esses pontos ecoam na proposta de estudar enquanto se trabalha referida por Freire em suas visitas à Guiné-Bissau.

Participando na reconstrução da Guiné-Bissau através de visitas de trabalho realizadas com o apoio da Comissão Nacional de Alfabetização e acompanhamento à distância, em Genebra, das equipes executivas do projeto de alfabetização de adultos, Freire encontra nas idéias do líder revolucionário Amílcar Cabral⁷ a identificação necessária que alimenta seu entusiasmo. A idéia de Cabral de que a luta revolucionária acelera o processo cultural pode se expressar perfeitamente na afirmação “tudo isso torna mais claro que a luta pela libertação não é apenas um fato cultural mas também um fator de cultura”. Essa frase surgirá várias

vezes mencionadas por Freire em seu texto, ora para enfatizar aspectos de sua proposta metódica ora como objetivo a ser trabalhado, muitas vezes com o intuito de reforçar a dinâmica do processo e seu caráter intrinsecamente político.

O ato de ensinar/aprender se constitui um ato político em seu sentido amplo, através desse método, que enfatiza a busca da inserção social a partir da efetiva ascensão do aluno como sujeito cidadão portador de direitos. Freire (1978,p.121) aponta para essa direção quando escreve: [o] “que conhecer, como conhecer, para que conhecer, em favor de que e de quem conhecer, portanto, contra quem conhecer são questões teórico-práticas e não intelectualistas que a educação como ato de conhecimento nos coloca”.

A educação como processo de construção da autonomia do sujeito é, em si mesma, um projeto revolucionário ainda que esteja a um passo da deflagração da luta explícita pelo poder. Essa possibilidade incendiária do ato de educar para a autonomia foi de imediato percebida pelas forças conservadoras no Brasil, quando Freire colocou em prática seu experimento educacional em Pernambuco e no Rio Grande do Norte, em plena efervescência política que precedeu o golpe militar de 1964.

A legitimidade do processo educacional, que abria novos horizontes para as massas operárias e camponesas excluídas, foi contraposta às exigências da legalidade recém-imposta. E logo seria decretado o seu estatuto de prática subversiva da ordem estabelecida. Conscientizar as massas através da alfabetização se traduzia em risco potencial de dissolução da sociedade pela possibilidade de ocorrer inversão anárquica das posições hierárquicas há muito já instituídas. A propositura de cidadãos conscientes e reivindicadores de direitos, acenava com o perigo mais temido no período da chamada Guerra Fria – o socialismo e a práxis da igualdade e da liberdade.⁸

Há muito que as classes dominantes perceberam que o poder se expressava a partir da linguagem e de sua imposição sobre todos como discurso legitimador de seu mando. Ao exercerem a dominação de classe o fazem a

⁶ Essa posição Freire (1978, p.108-115) a expressa claramente na primeira carta dirigida aos educadores do projeto de alfabetização em Guiné-Bissau. Essa carta apresenta de modo claro, conciso e valioso os principais pontos que devem nortear a prática pedagógica de seu método.

⁷ Freire (1978, p.90) cita Amílcar Cabral em epígrafe: A luta de libertação, que é a expressão mais complexa do vigor cultural do povo, de sua identidade e de sua dignidade, enriquece a cultura e lhe abre novas perspectivas de desenvolvimento. As manifestações culturais adquirem um conteúdo novo e novas formas de expressão tornam-se assim um instrumento poderoso de informação e de formação política, não somente na luta pela independência mas ainda na batalha maior pelo progresso. (...) **Tudo isso torna mais claro que a luta pela libertação não é apenas um fato cultural mas também um fator de cultura** (Grifos nossos).

⁸ Esse disfarce ideológico difundido pelos militares no exercício autoritário do poder no Brasil causou efeitos danosos na educação básica de jovens e adultos que estendem suas consequências aos dias de hoje, quando a ditadura já se tornou apenas uma dolorosa lembrança para aqueles que viveram mais proximamente o peso do arbítrio instituído.

partir da imposição do sentido verdadeiro – o seu – sobre o mundo. As explicações sobre as relações entre os homens com a natureza e a sua apropriação desigual das riquezas são legitimadas de modo variado dependendo das determinações históricas, e às vezes, negociadas em breves aberturas que facilitam o acesso dos indivíduos desde que não comprometam ou solapem a base instituída da dominação. Castoriadis afirma:

Para cima do monopólio da violência legítima, há o monopólio da palavra legítima; e este, por sua vez, é ordenado pelo monopólio da significação válida. O Dono da significação reina acima do Dono da violência. Só no meio do estrondo do desmoronamento do edifício das significações instituídas, a voz das armas pode começar a produzir efeito. (CASTORIADIS, 1992b, p.132).

À questão crucial proposta pelos oprimidos - como podemos ser livres? -, a elite dominante responde determinando o limite do querer e negando a possibilidade do desejo, inviabilizando a construção do presente e condenando o sujeito ao passado eternizado em formas iníquas de sujeição e abandono. Em Castoriadis a resposta deve ser buscada no fazer social de cada coletividade, pois é a partir dele que os questionamentos surgem e são validados. Isso representa o desnudamento dos meios a partir dos quais se opera a imposição do sentido e o esforço realizado pelos que detém o poder para controlar a sua vigência e supremacia. E a educação (ou a sua ausência) assume fundamental importância para o estabelecimento e validação dos variados discursos assumidos pela dominação de uma classe sobre a sociedade como um todo⁹ e cujo embate a linguagem espelha, afinal “ser na linguagem é aceitar ser na significação” (CASTORIADIS, 1982, p.396).

É possível perceber nas ideias de Paulo Freire¹⁰ muita proximidade e até mesmo concordância com a citação acima. Para ele a libertação de um povo passa necessariamente pela reconquista do poder de “pronunciar” (falar a sua língua), de “nomear” o mundo. Em termos castoriadianos, esse é o direito à imaginação social da liberdade, da instituição de sua autonomia, como sujeito da sua história. A afirmação do sujeito como o portador do sentido de sua história de imediato induz a negação do discurso oficial hegemônico de que só os colonizadores “tem” história, “tem” cultura, arte, língua e são civilizados e os colonizados são incultos, bárbaros, nativos.

A desqualificação do saberes tradicionais diante da aparente sofisticação do conhecimento enquanto produto do racionalismo cientificista, constitui o cerne da estratégia de dominação do colonizador, que pretende a partir da imposição de sua língua, usos, costumes e religião tornar hegemônica a sua visão de mundo entre os dominados. Produzir o que tão acertadamente conceituou Freire (1980, p.178), uma *invasão cultural*,¹¹ uma ação “indiscutivelmente alienante, realizada maciamente ou não, é sempre uma violência ao ser da cultura invadida, que perde sua originalidade ou se vê ameaçado de perdê-la”.

Freire retoma em Amílcar Cabral a ideia de *re-africanizar* as pessoas e as instituições sociais em busca da restauração de um tecido social esgarçado pela *invasão cultural*, consequência visível da violência imanente do “processo civilizador” imposto aos povos conquistados na África.

Em razão das lutas de libertação das nações como Guiné-Bissau, São Tomé, Angola e Moçambique, oriundas do colonialismo português, terem sido vitoriosas no século XX, a percepção contemporânea permite maior visibilidade dos efeitos deletérios da exploração colonial, torna as consequências mais criticáveis por estarem

⁹ Segundo Castoriadis o mundo das significações tem que ser pensado, não como uma réplica irreal de um mundo real; não como um outro nome para um sistema hierárquico de “conceitos”... e sim como o que é e o que não é, o que vale e o que não vale, e como é ou não é, vale ou não vale o que pode ser ou valer (CASTORIADIS, p.413).

¹⁰ Na verdade, o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo. Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador (FREIRE, 1978, p.145).

¹¹ O conceito de invasão cultural foi desenvolvido em conjunto com o de conquista, o de manipulação e o de divisão para manter a opressão, todos como características da ação antidialógica (FREIRE, 1980a, p. 161-180).

ali e agora, e não em um passado distante¹² e do qual as marcas impressas a ferro e fogo na carne dos nativos submergiram na composição dos variados matizes da mestiçagem étnico-cultural. E estão a desafiar, como no caso brasileiro, a superação de níveis terríveis de exclusão econômico-social.

III

Eu diria então que, em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é liberadora. Em certos casos, a leitura da realidade se impõe, e é possível, mas não a leitura da palavra.

Freire; Guimarães, 2003, p.51.

O que a educação pode realizar? Pergunta que se estrutura na constatação dela como sendo um projeto político de superação do abismo que foi deixado pelo sistema colonial português, como herança, recente ou antiga - e absorvida, “naturalizada” pelas elites dominantes que o substituíram.

Sem dúvida, devemos interrogar a realidade social em busca de respostas sobre o papel desempenhado pela educação na construção das identidades, individuais ou coletivas, e suas articulações com o mundo, suas necessidades e desejos. É descobrir como propõe Castoriadis “a maneira de viver e de viver o mundo e a vida”.

O grande desafio hoje para as nações emergentes em processo de consolidação de sua conquista da democracia, como regime político, é expandir e assegurar o pleno exercício da cidadania, dos direitos civis, políticos e sociais que, em última análise, legitimam o regime. E isso se torna uma quimera quando as altas taxas de analfabetismo entre crianças, jovens e adultos excluem a população mais carente das vantagens do sistema, deixando-os à margem, abandonados em suas mesmas carências do período colonial.

A operacionalidade dos projetos de educação concebidos nos anos imediatamente após a libertação dessas nações e que apresentaram bons resultados foi muito prejudicada pela carência de recursos para dar-lhes continuidade. Por outro lado, problemas com a multiplicidade de línguas

faladas pelas etnias trouxeram à tona o debate político da escolha de quais línguas escolher, codificar, trabalhar com os alfabetizando ou levar a efeito a comunicação em termos globais.

Isso traz de volta a discussão sobre a questão central que é a liberdade de decidir e de realizar escolhas. Mesmo aceitando-se a posição freiriana de que a liberdade se cria e recria historicamente num processo contínuo e infindável, e que a luta de reconstrução nacional é uma continuidade de libertação anterior, portanto, a da construção da identidade cultural, esse raciocínio não invalida a necessidade de se fazer escolhas estratégicas como a da língua veicular, integradora, e a língua oficial.

A questão linguística nos remete ao problema de fundo e retornamos a Castoriadis, para quem a vida das sociedades está organizada em torno da produção de sentido:

Quem somos nós, como coletividade? Onde e em que somos nós? Que queremos, que desejamos, o que nos falta? A sociedade deve definir sua “identidade”; sua articulação; o mundo, suas relações com ele e com os objetos que contém; suas necessidades e seus desejos. (...) É no fazer de cada coletividade que surge como sentido encarnado a resposta a essas perguntas, é esse fazer social que só se deixa compreender como resposta a perguntas que ele próprio coloca implicitamente. (CASTORIADIS, 1982, p.177).

O processo contínuo de construção de identidades pelo sujeito e sua coletividade está intrinsecamente ligado à produção da cultura, ao que é proposto em termos dos aspectos estruturais do grupo e suas inter-relações com o econômico e com o político. As definições dos espaços público e privado, suas interfaces com os processos existentes de comunicação apresentam dificuldades para a análise, especialmente em tempos de globalização acelerada. Para discutir a produção dessas identidades torna-se imprescindível reconhecer que a compreensão das interações entre os fatores intervenientes nos níveis apontados pode apresentar armadilhas ao seu entendimento do estabelecimento da autonomia como produto de um amplo processo de educação.

A complexidade dessas relações dizem respeito à instituição primeira do social-histórico e do imaginário social (CASTORIADIS, 1982, p. 412) que instaura as condições objetivas do represen-

¹² Todo processo de conquista e colonização é necessariamente agressor. E disso a história do Brasil registra especialmente na Amazônia, a partir do século XVII, a violência da imposição de um “processo civilizador” pelos portugueses, onde a desmedida se tornou regra, o que levou ao extermínio milhares de indígenas em breve espaço de tempo.

tar/dizer social (*legein*) e do fazer social (*teukhein*). Esse fluxo contínuo de representações produzidas, absorvidas e reelaboradas pelos indivíduos, cria situações específicas para a compreensão da construção das identidades coletivas e individuais como objeto de trabalho dos sistemas educacionais, tendo-se como objetivo primeiro a criação de condições propícias ao estabelecimento da autonomia dos indivíduos.

A educação enquanto processo amplo de construção das identidades individuais e coletivas deve dar ênfase aos componentes étnico-culturais como suporte para os processos cognitivos e de criação simbólica¹³ como elementos fundantes, isto é, a partir dos quais a proposta de intervenção educativa, assim apoiada, possa ter sucesso. Assim será possível desvelar as relações de poder existentes entre grupos e atores coletivos, e a partir daí, concretamente, propor as bases de uma sociedade onde a autonomia seja possível.

As identidades assim originadas e construídas têm como base um conjunto de atributos culturais inter-relacionados que podem prevalecer sobre um outro tipo de significação e permitem que os atores sociais tenham múltiplas identidades, nem sempre imunes à tensão e à contradição tanto na autorrepresentação quanto na ação social. Concordando com Castells (1999, p. 23), duas possibilidades são relevantes à presente análise: as identidades construídas como **legitimadoras** e aquelas que postulam a **resistência**.

O conteúdo étnico-cultural das identidades postuladas concretamente no decorrer da luta, em momentos históricos caracterizados pela revolução, se embaraça,¹⁴ dissolvendo ou ampliando as diferenças, em amálgamas que se sobrepõem incessantemente no decorrer do conflito entre os grupos que disputam a cena política, o poder e a hegemonia. Com a vitória de uma

facção ou partido, a imposição da identidade legitimadora assume a necessidade de filtrar significados que potencialmente possam permitir a retomada do conflito aberto.¹⁵

Paulo Freire situa claramente as dificuldades existentes em países recém-saídos da condição de colônia. Tais dificuldades estão posicionadas ao nível essencial da comunicação e da formação de novos quadros que a revolução exige. Isso exigiria desenvolver toda uma nova pedagogia em uma situação em que ainda não foram total e radicalmente transformadas as estruturas sociais de modo a permitir a adoção dessas práticas pedagógicas renovadas.

Nesse sentido a educação pode ser o fator estratégico para estruturar o reordenamento social e político, a chave a ser conscientemente utilizada, especialmente em processos de reconstituição sociopolítico, de modo a fortalecer a identidade legitimadora, quase sempre assumida pela identidade nacional. Mas para isso é preciso que o arranjo político-institucional que estabeleceu as condições de permanência de uma ou várias línguas a serem utilizadas, inclusive a do colono, estabeleça prioridades relativas ao interesse coletivo.

A educação pode focar em seus objetivos o propósito de favorecer a formação dessa identidade coletiva de modo a buscar resultados significativos na constituição de um só povo, um só território, como algo a ser alcançado, conservando-se as especificidades étnico-culturais e dentre essas especificidades aquela que é a mais importante na produção das identidades individuais ou coletivas – a língua, falada e/ou escrita pelas diferentes etnias.

¹³ Para Guiberneau, “um mesmo passado histórico, que inclui ter **sofrido, desfrutado e esperado conjuntamente**, e um projeto comum para o futuro, reforçam os elos entre os membros de uma dada comunidade. GUIBERNEAU, M. **Nacionalismos. O estado nacional e o nacionalismo no século XX**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997, p. 86. Grifos meus.

¹⁴ Sobre a introdução do crioulo como língua de unificação e de ensino em Guiné-Bissau, M. Cabral depõe: “houve uma senhora que me disse: Mas oiça lá, Mário Cabral! Você aprendeu em português desde a escola primária, e fala muito bem o português, e nós temos muito orgulho nisto. Você agora quer ensinar aos nossos filhos o crioulo, por que? Você não aprendeu em português tudo o que tinha de aprender? (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p.181).

¹⁵ Discuti a produção de identidades em meio à eclosão de uma revolução em minha tese de doutorado intitulada: **Revolução Cabana e Construção da Identidade Amazônica**, onde analiso a situação da Província do Pará no período regencial do Império.

Referências

- CASTELLS, Manuel. *O Poder da Identidade*. Trad. Klauss Brandini Gerhardt. São Paulo: Paz e Terra, 1999, v. II.
- CASTORIADIS, Cornelius; COHN-BENDIT, Daniel. *Da Ecologia à Autonomia*. Trad. Luiz Roberto Salinas Fortes. São Paulo: Brasiliense, 1981.
- CASTORIADIS, Cornelius. *A Instituição Imaginária da Sociedade*. Trad. Guy Reynaud. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. *O Mundo Fragmentado. As encruzilhadas do Labirinto / 3*. Trad. Rosa Maria Boaventura. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992a.
- _____. et al *A Criação Histórica*. Trad. Denis L. Rosenfeld. Porto Alegre: Artes e Ofícios, 1992b.
- _____. *A ascensão da Insignificância. As Encruzilhadas do Labirinto / 4*. Trad. Regina Vasconcellos. São Paulo: Paz e Terra, 2002.
- _____. *Figuras do Pensável. As Encruzilhadas do Labirinto / 6*. Trad. Eliana Aguiar. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2004.
- DOMINGUES, José Manuel. *A América. Intelectuais, Interpretações e Identidades*. In: DADOS. Revista de Ciências Sociais, Rio de Janeiro: v. 35, nº 2, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau. Registros de uma experiência em processo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.
- _____. *Educação como Prática da Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- _____. *Conscientização. Teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. Kátia de Mello e Silva. São Paulo: Moraes, 1980c.
- _____. *Pedagogia da Indignação*. São Paulo: UNESP, 2000.
- FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sergio. *A África Ensinando a Gente. Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- GUIBERNEAU, Montserrat. *Nacionalismos. O estado nacional e o nacionalismo no século XX*. Trad. Mauro Gama; Cláudia M. Gama. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1997.
- RODRIGUES, Denise de Souza Simões. *Revolução Cabana e Construção da Identidade Amazônica*. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Ceará, 2001.

Denise Souza Simões Rodrigues

Doutora em Sociologia (UFC/CE). Ex-Professora Adjunta da UFPa. Professora do Departamento de Filosofia e Ciências Sociais e do Curso de Mestrado em Educação CCSE/UEPA. Coordenadora do Grupo de Pesquisa Sociedade, Ciência e Ideologia (CNPq). Pesquisa em andamento: Sociedade e História da Educação na Amazônia (1650-1850). E-mail: dssr@uol.com.br

Recebido em 03/11/2008