Teorizando a Pedagogia Crítica e Criativa: a arte da ação politizada

Bríd Connolly, Department of Adult and Community Education, National University of Ireland, Maynooth, Irlanda

Tradução da Vânia Martins

Introdução: o contexto irlandês para os educadores radicais

O colapso financeiro no fim da primeira década de um novo milénio revelou o quanto uma agenda de igualdade foi desonrada a favor do mito de que "a maré levanta todos os barcos", citando JFK nos EUA (Lemass, 1964). Isto foi reforçado nos anos 80 pela crença neoliberal divulgada de que a riqueza criada pelos ricos, promovida por políticas económicas favoráveis, acabaria por beneficiar a todos. A crise demonstrou a alargada desigualdade dos rendimentos e a deterioração das prestações destinadas à saúde e bem-estar (Chang, 2010, p.144-146). A sociedade irlandesa adotou com entusiasmo a economia neoliberal dos anos 80, o que resultou num clima de negócios orientados para o desenvolvimento económico, mas prejudicialmente contagiosos para o bem-estar, educação, transporte, saúde e habitação. Estas esferas, no passado uma preocupação do estado, eram gradualmente transferidas para empresas privadas orientadas para o lucro. Isto resultou numa proliferação de hospitais privados e empresas de apoio domiciliário; privatizaram-se serviços de educação infantil, formação profissional e programas de inserção profissional; vendeu-se habitação social e terras para fins lucrativos e de desenvolvimento; tudo parcialmente fundado por taxas públicas, e beneficiando da depressão dos salários devido aos excedentes ativos de trabalho ativados pela população que veio para a Irlanda desde a Europa central e oriental e de outros locais, para trabalhar. Isto conduziu a um regular declínio da preocupação pelo bem-estar das pessoas, particularmente aqueles extrema e profundamente afectados pela pobreza, alienação, privação e negligência. O Neo-liberalismo fluiu na psique nacional facilitado pelo clima de negócios, seduzindo uma larga porção de pessoas para o que se tornou conhecido como a loucura do Tigre Céltico, caracterizada, por um lado, pelo endividamento dos cidadãos comuns e, por outro, pelos mercados financeiros livres e desregulados, que fundaram uma versão particularmente irlandesa do boom.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

McLaren (2005) disse que vivemos num tempo que é tão brutal e implacável, que devemos sempre interrogar-nos se estamos a sonhar. Olhando para 2005, somente há 7 anos atrás, o passado parece como que um país estrangeiro, enquanto que o mundo de hoje é infinitamente mais brutal e inexorável. É como se estivéssemos a preparar a nossa própria condenação, e pior que tudo, a democracia foi forçada a levar-nos lá. A tendência por toda a Europa, salvo raras excepções, é que os governos conservadores e centristas estão num intento crescente de perseguir a austeridade, tendo claramente como alvo a despesa pública, enquanto em simultâneo estão ativamente relutantes em taxar a saúde e propriedade. E, mais imperdoavelmente, esta austeridade é a resposta para empréstimos imprudentes, monetarismo e desregulação.

Entretanto…

Durante este tempo, os educadores de adultos radicais estiveram preocupados em criar uma visão alternativa do que é possível, pela integração da imaginação, conhecimento realmente útil (Thompson, 1996) e prática realmente útil (Connolly, 2005). Esta Cinderela da educação e comunidade tem trabalhado com pessoas esquecidas pelo Tigre Céltico, em adição aos novos Irlandeses, pessoas vindas para a Irlanda como um exército de trabalhadores na reserva, como refugiados e candidatos a asilo e como migrantes económicos. Este artigo vai olhar para esta integração na forma de pedagogia crítica, especialmente aquela que vai além do académico e formal, mas está também situada no desenvolvimento comunitário e educação de adultos não formal e acreditada e educação comunitária. Vou examinar a pedagogia que deriva das artes, com ênfase particular ao trabalho de Boal (1979), explorando as implicações para as artes em geral, as Artes dos Oprimidos, como foram chamadas. Estas artes articulam um discurso complementar e não racional (Newman, 2006) e assim sendo, permitem aos educadores e estudantes que se envolvam nas complexas relações sociais entre poder e sociedade. Vou olhar para o pensamento que sustenta a praxis, com uma discussão profunda na micro-macro integração que é essencial para ligar o indivíduo e a sociedade, para trabalhar sobre o mundo, e argumentar que a criatividade é um elemento essencial da pedagogia crítica, para equipar as pessoas com recursos necessários para contrariar as forças contra a igualdade e justiça.

A Prática do Desenvolvimento Comunitário e Educação

Amsler *et al* defendem que a pedagogia crítica é vitalmente importante hoje em dia

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(Amsler *et al*, 2010). Como um educador na universidade bem como na comunidade, a pedagogia da esperança (Freire, 1997) é vital para imaginar um futuro alternativo da transformação estrutural. Este trabalho é suportado pelo conhecimento de que há uma comunidade de pessoas com a mesma opinião que partilham a luta em diversos contextos, tais como o Popular Education Network (Crowther et al, 2005), que revitaliza este pensamento. Bourdieu (1977, p.3) considera que a prática é a chave essencial para sair do falso conflito entre o indivíduo e a sociedade, e esta comunidade de prática é crucial para criar as condições para um trabalho educacional politizado. A inspiração para este trabalho surge do diálogo, reflexão e interrogações e escrevendo um artigo como prática de renovação e previsão. Ainda há uma necessidade urgente por mais diálogo sobre justiça e igualdade, bem como sobre o papel que praticantes ativistas e académicos podem desempenhar trabalhando em direção à aspiração (ver Crowther *et al*2005, p.4). O desenvolvimento comunitário e educação são posições críticas para o trabalho radical.

Nos anos 80 e início dos anos 90, o desenvolvimento comunitário e a educação foram enquadrados como fundamentais na abordagem à pobreza e privação (Kelleher & Whelan, 1992). A Combat Poverty Agency, criada quando Kennedy (1982) afirmou que um terço da população vivia na pobreza, apoiou isto. O então socialmente consciente Departamento de Assuntos Sociais, da Comunidade e Família do Governo Irlandês (em última análise de curta duração), também apoiou o desenvolvimento comunitário e educação, com políticas radicais sobre a igualdade e exclusão social (Connolly, 1997). Powell e Geoghegan sugeriram que esse foi um gradual manifesto de mudança social, na mesma linha que o modelo Suíço (2004, p.151). Contudo, com a mudança de governo em 1997, o manifesto deslocou-se do sustento Nórdico de cuidados de saúde universais, educação, bem-estar e direitos, para o liberalismo do mercado livre. Isto significou que o trabalho pela igualdade foi deixado para os ativistas do desenvolvimento comunitário, muitas vezes sem apoio e reconhecimento. Contudo, o problema do desenvolvimento comunitário, não obstante o trabalho levado a cabo por organizações radicais tais como a Community Action Network na Irlanda, e as construções críticas por Marjorie Mayo (2000), Margaret Ledwith (2005), Mae Shaw (2008) e muitos outros, é que o conceito de desenvolvimento comunitário tem sido interpretado de infindáveis formas (ver Shaw, 2011). Foi usado, em tempos, como um cavalo de tróia para decretar a ideologia da hegemonia dominante. No reino Unido, a New Labour's Third Way adoptou-o como uma resolução para a contraditória esquerda *versus* direita. Já a Cameron's Big Society incorporou-o para coincidir com a retirada do

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

estado para fora da comunidade e a diluição da cidadania das suas dimensões colectivas e emancipatórias (Craig *et al*, 2011, p.309). Na Irlanda, o desenvolvimento comunitário foi revisto e reavaliado essencialmente como um veículo de provisão de serviços, não como um processo de empowerment, emancipação e democracia participativa (Connolly, 2007, Powell & Geoghegan, 2004). Isto foi sentido como resultado do colapso financeiro, quando o Governo Irlandês demoliu ou minou agências-chave trabalhando pela igualdade, especialmente aquelas que tomaram posições radicais face à política social promulgada desde a eleição de 1997, num processo similar à Shock Doctrine explicada por Klein (2008). Isto incluiu, por um lado, a retirada de financiamento de projectos de desenvolvimento comunitário, da independente Equality Authority, Community Workers Co-operative, e por outro, a tão chamada integração de agências similares, tais como a Combat Poverty Agency e agências de integração da Nova Irlanda em departamentos do governo. Contudo, em vez de um impulso para a integração do modelo social Nórdico, estas manobras são muito mais orientadas para a supressão da crítica da oposição. De muitas formas este controlo é facilitado pela reação descrita por Zizek (2009): a crise como terapia de choque indica que a resposta popular à mesma não irá necessariamente resultar em políticas radicais emancipatórias, mas sim na reversão para políticas conservativas tradicionais. E acima de tudo, é extremamente individualizada, levando ao bastante recente interesse na educação de adultos e da comunidade.

A publicação do Livro Branco sobre educação de adultos foi extremamente significativa na sensibilização para o trabalho absolutamente invisível que caracterizava esse campo (Government of Ireland, 2000). Enquanto nós no mundo da educação de adultos vemos as dificuldades sistémicas como desintegradas da vida das pessoas, o estado agora percepciona a educação de adultos como uma rota ideal para aceder a pessoas difíceis de alcançar, mas com a intenção de negociar com elas, em vez de transformar o sistema.

Visão global da pedagogia crítica

Um aliado chave neste projecto é Freire (1972) e a reflecção sobre a crise permitiu a oportunidade de revisitar a sua influência na pedagogia crítica. Darder *et al*(2003, p.3) defendem que a pedagogia crítica visa organizar o conjunto de ideias e práticas radicais que contribuem para princípios democráticos na educação escolar. Eles atribuem a Giroux (1983) a primeira utilização do termo, que continuou em trabalhos subsequentes (1992, 1988) com o projecto de ligar a prática de educação

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

crítica com princípios democráticos da sociedade alargada.

Darder *et al*, ligam desenvolvimentos da educação progressiva (Dewey, 1966, Bowles e Gintis, 1976) com a teoria crítica (Marcuse, 1696, Habermas, 1996) e a luta contra todos os tipos de domínio, incluindo forças anti-democráticas, governos tirânicos e autoritários. Eles afirmam que no início dos anos 70 foram protagonistas no desenvolvimento da pedagogia crítica, com o pensamento em torno do papel da educação na mudança das relações entre a escola e sociedade, os educandos e educadores e até a natureza da educação (Boal, 2000, Freire, 1972 e Illich, 1978). Eles sustinham que o conceito de hegemonia (Gramsci, 1971) possibilita a análise de relações de poder desiguais que sustêm as classes dominantes e é assim uma valiosa ferramenta na pedagogia crítica. Também sustêm que, enquanto ferramenta pedagógica, o estudo da ideologia é capaz de desmascarar as contradições das principais culturas de ensino escolar e as experiências vividas pelas pessoas, e providenciar um ponto de partida para colocar questões críticas (2003, pp.3-14). Assim, como praticantes, podemos incorporar estas dimensões críticas, tanto na educação comunitária básica, como ao nível do doutorado. Noddings (2011) defende que canalizar todos os estudantes para o académico, é derrotar e minar a democracia, forçando as pessoas para programas inadequados. Contudo, os educadores críticos não precisam de privilegiar o ensino superior: isto significa que a educação base de adultos não é uma versão “idiotizada” do grau de doutoramento, mas sim os estudos fundacionais que contribuem para a co-criação de conhecimento. Assim, independentemente das eventuais escolhas de vida, entradas e saídas das instituições educacionais, a pedagogia crítica prepara as pessoas para analisar o poder, autoridade e democracia em qualquer contexto.

A pedagogia crítica foi muito influente entre educadores ativistas – ainda que não necessariamente dentro da educação, *per se*– paralelamente, existem duas versões, que são, por Giroux (1988), a pedagogia crítica na corrente do ensino escolar e por Bell Hooks (2003) a pedagogia feminista.

Giroux (2005) coloca as questões críticas no ensino educativo e em quem o interesse da instrução escolar serve. Argumenta que as práticas escolares necessitam de ser informadas por uma filosofia pública que direcione a construção de condições ideológicas e institucionais, em que as experiências vivenciadas de empowerment para a vasta maioria dos estudantes, sejam a característica que define o ensino. Afirma que a pedagogia crítica tenta criar novo conhecimento através do pensamento interdisciplinar, que toma a experiência de vida das pessoas em conta. Isto é fundamentalmente um posicionamento ético, que se

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

localiza, nestas experiências, em torno de categorias de raça, género, classe e etnicidade. Contudo, Giroux posiciona a pedagogia crítica no ensino escolar, mas nem toda a educação tem lugar em contextos formais. Por exemplo, Reay (2011) argumenta que a perpetuação de duelos em educação, o de metas académicas por um lado, e o de formação vocacional para o emprego por outro, exacerbam as dificuldades dos educadores radicais enquanto trabalham em direção aos diferentes objetivos. Podemos ver a infiltração da formação vocacional e filosofia educativa em modelos académicos, com a resultante pedagogia instrumentalista, apesar da discórdia de Reay de que as classes dominantes irão resistir das suas próprias provisões educacionais privadas ou quase privadas (2011, p.1). Apple (1986, p.163) mantém que, contrariamente ao posicionamento ético dos educadores criativos, o ensino foi reduzido a um papel técnico, em linha com um modelo instrutivo, e este papel técnico é parte do declínio global da educação como prática da liberdade. Defende que, longe de promover a reflexão crítica, sistematicamente promove educação para o emprego, para o consumo, e, efectivamente, a escola como mercado. Além disso, considera que as dinâmicas do mercado/consumidor levam as tendências individualistas para o final lógico, o de desconexão com contextos sociais e culturais. Isto é, na verdade, um truque dissimulado de substituição. Em vez de educação universal como um direito para todos os cidadãos, a meritocracia silencia a divergência. É muito difícil gerar consciência de classe/raça/género com o sistema meritocrático, porque é enquadrado como a forma mais justa de se distribuírem recursos educacionais. Portanto, a meritocracia como pilar central da igualdade de oportunidade, desconectada como está dos contextos sociais e culturais, está, por si mesma, a perpetuar desigualdade. McLaren (1988, p.230) sugere que os educadores críticos precisam interrogar esta ligação, para trazer o social e cultural para a experiência individual de aprendizagem, de forma a desenvolver intelectuais agentes e teorizadores.

O programa político do Governo da Irlanda (2000) posiciona a educação de adultos e da comunidade como um ponto de encontro de experiências vividas e categorias sociais. A prática crítica é uma das características da educação de adultos e da comunidade, mas falta-lhe teoria, uma falha que Thompson mencionou nos anos 1980 e que ainda mantém. Por outro lado, Kanpol (1999) afirma que a pedagogia crítica é teoreticamente visionária, mas faltam as ferramentas práticas ou o processo para implementá-la: a pedagogia crítica tem fundamentos teóricos, falta-lhe a prática e, enquanto falta teorização substancial à educação de adultos e da comunidade, esta é rica em formas de trabalhar tendo o objectivo da democracia e igualdade.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Lynch (1989) é a voz sonante na crítica da educação na Irlanda. Ele defende que o papel da ideologia na educação é obscuro e desconectado da prática da educação. Além disso, defende que não houve evidências de que teorísticas críticos, incluindo Freire, Giroux e Hooks, tiveram um impacto importante na cultura da educação escolar. Assim, no ensino regular, Lynch (1999) reconhece que a educação de adultos e da comunidade tem mantido uma forte agenda crítica, particularmente na prática. Bassett *et al*(1989, p.27-28), e escritores mais recentes, incluindo Connolly *et al*, (2007) afirmam que a reflexão crítica para a emancipação é central, desde a organização da mesma, até à prática na sala de aula. Este tipo de reflecções críticas é fundamental para a pedagogia feminista.

Pedagogia Feminista

Hooks (1994) envolve-se com Freire (1972), levando-o a questionar a sua falta de análise de género, mas reconhece o seu contributo para a pedagogia feminista. Lather (1992, p. 121), fundando uma leitura feminista da pedagogia pós-crítica, toma a definição de pedagogia como desenvolvida por Lusted (1986, p.3). Lusted providencia a caracterização-chave da pedagogia, que considero congruente com a minha opinião sobre isso, compreendendo a transformação da consciência entre o educador, os educandos e o conhecimento gerado na relação pedagógica. Neste processo tripartido, a igualdade entre educadores e educandos é fundamental, e o conhecimento co-criado é congruente com a contenção de Freire no que se refere à parcialidade. Educandos, educadores e conhecimento estão posicionados. Autenticidade e transparência em torno das condições localizadas, irão ser essenciais para garantir que a pedagogia se move além da ciência dos métodos, ou da mera transmissão de conhecimento estático. Este é o coração da pedagogia feminista.

Gore e Luke (1992, p.1), tentam criar espaços de aprendizagem feministas que desmistifiquem o conhecimento canónico e clarifiquem a relação de domínio que subordina não só mulheres, mas também pessoas de cor, grupos minoritários étnicos, de classe e outros exemplos de diferença. Hooks (1994) é profundamente influenciada pelo pensamento de Freire. Ela defende que a maior falha da falta de consciência de género de Freire, é remediada pela pedagogia do oprimido, providenciando as ferramentas para gerar uma pedagogia feminista. Ela defende que uma pedagogia comprometida é o desenvolvimento da pedagogia crítica e pedagogia feminista, mas uma pedagogia comprometida é mais exigente que outra: ela advoga o bem-estar dos estudantes, com atenção para as dimensões

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

relacionais. Hooks (2003) afirma que a relação de ensino e aprendizagem é essencial na construção da comunidade na sala de aula. Uma pedagogia comprometida torna-se a base para construir a comunidade, começando na sala de aula. Construir a comunidade como uma consequência intencional da pedagogia, necessita da análise feminista, a fim de garantir que está totalmente embutida com valores humanos, questionando valores patriarcais escondidos. Por exemplo, Stanley e Wise (1993, p.26) defendem que o feminismo mostra que as ciências sociais são sexistas e embebidas em ideologias patriarcais. Assim, as pedagogias feministas problematizam a pedagogia crítica, com Lather (1992, p.124) questionando: *porque é que isto não soa a capacitação?* Esta questão foi originalmente colocada por Ellsworth (1992, p.93), quando analisou a sua experiência de ensino num programa anti-racista numa universidade, e descobriu que a pedagogia crítica é mais abstrata no que toca aos trabalhadores-estudantes, deixando-a e aos estudantes em dificuldades. Lather (1992, p.132), em vez de colocar a pedagogia crítica e a pedagogia feminista numa posição antagónica, propõe que as dificuldades que Ellsworth experienciou e a orientação teórica da pedagogia crítica, são oportunidades de desenvolvimento. No contexto da educação de adultos e da comunidade na Irlanda isto é vital. Os educadores radicais precisam de aliados e o debate pode continuar enquanto amigos críticos, em vez de oposição.

Praxis e Reflexão Crítica

Segundo Marx (2000), o propósito da filosofia não é simplesmente interpretar o mundo, mas sim mudá-lo. Este ensinamento é ecoado por feministas, (ex., Oakley, 2005, Lengermann, e Niebrugge-Brantley, 2003, e Stanley e Wise, 1993). Na educação radical de adultos e da comunidade, fazemos eco à contenção de Freire em nomear os nossos mundos de forma a mudá-los (1972, p.60-61) e ele inspira-nos a trabalhar para a mudança social, através da praxis. Ele moldou o conceito de praxis para articular a natureza de agir sobre o mundo social, no ciclo com a reflexão e conscientização. É vital que isto não seja limitado ao “pensamento critico” da ginástica mental, sem referência às políticas do mundo real. O pensamento crítico é agora algo banal, incluindo negócios, cuidados e comunicações, mas é mais focado na lógica e argumento, em vez de abordar a justiça social. Newman (2006) avisa que o pensamento crítico foi removido da teoria crítica e cepticismo, tornando-se domesticado – no sentido Freireano – no seu ubíquo refrear (pp. 9-10). Gramsci (1971, pp.334-336) propõe a praxis que une teoria e prática tanto que nenhuma é subserviente da outra. Este foi o sentido como

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

eu o vi: a prática enriqueceu a teoria, prática igualmente enriquecida pela teoria. Smith (1999) desenvolve o conceito de praxis que consiste em activismo informado, comprometido com o bem-estar humano, sustentado pela reflexão crítica afiada por rigorosa interrogação dos nossos valores e crenças. A praxis liga a teoria e prática e incorpora-a no pensamento sobre a prática. Isto assegura que a prática de educação de adultos é a base de teoria, em vez do contrário.

Os novos movimentos sociais, como o "chamamento do trompete, como o contrapeso do poder opressivo, como convocatória para a acção popular contra uma alargada gama de flagelos" (Tilly e Wood, 2009, p.3) são agora reconhecidos como uma alternativa ou complemento para as políticas tradicionais, particularmente a acção contra discursos altamente resistentes e dominantes. Os movimentos sociais forjam a ligação entre teoria e prática, e subvertem as desconexões entre diversos grupos e casos em sociedade, na pesquisa por introspecção para o vivido, realidades experienciadas. Mais, esta subversão é activismo político no seu direito, na luta por justiça social. A praxis como dimensão chave da pedagogia crítica está, portanto, localizada na luta contra poderes opressivos, com congruência entre educação de adultos e novos movimentos sociais. O movimento social crucial do século XX foi o movimento das mulheres. Está na primeira linha da geração do novo conhecimento e de novas formas de conhecimento. Freire (1972, p.81) defende que a *conscientização* emana da reflexão sobre a condição de existir. Ele enfatiza que as pessoas emergem da realidade envolvente pela reflexão, e desenvolvem a capacidade de *intervir* entre a sua realidade e a sua consciência histórica da mesma. A conscientização consiste na introspecção e entendimento do mundo social, facilitada pela distância criada pela reflexão, tal que a realidade da experiência é vista numa luz mais objectiva. Isto repercute-se com o aumento da consciência feminista.

Freire não está simplesmente a propor um método; em vez disso ele localiza a responsabilidade para gerar conhecimento nos educadores, para se envolverem na consciência crítica e para evitarem a tendência de permanecer meros técnicos. A pedagogia feminista também lida com o perigo, o perigo de *métodos fetiche*. Bartolomé afirma que a resposta para o insucesso educacional é muitas vezes vista como metodológica em vez de social e, na sua experiência, os educadores dos estudantes frequentemente acreditam que não precisam de questionar o seu próprio posicionamento, inclinações, crenças e suposições; em vez disso, acreditam que apenas precisam de técnicas especiais, curriculum e materiais a fim de resolver o insucesso escolar, especialmente entre pessoas de contextos marginalizados

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

(Bartolomé, 2003, pp.408-409). Os educadores de adultos radicais resistem à pressão de desenvolver uma abordagem altamente técnica à pedagogia, de desenvolver o seu papel como intelectuais orgânicos na comunidade, e agarram-se aos métodos nos quais a sua prática individual se liga ao mundo social. Newman (2006) não tem medo que os métodos minem a prática radical; na verdade ele propõe o que eu chamo de "prática realmente criativa", ecoando o "conhecimento realmente útil" de Thompson, por desafio.

Pedagogias críticas criativas

Newman fala de criatividade nos termos do discurso não racional. As artes podem articular uma mais profunda e significante "verdade" além do que é meramente exacto e factual; a metáfora, história, romances, peças, poesia, artes visuais e até mesmo sonhos, abrem a introspecção, e encontros quase místicos e acidentais com a originalidade e criatividade. A introspeção permite às pessoas compreender sem explicar necessariamente a compreensão (2006, pp.173-177). Isto é o resultado-chave da praxis: introspeção e entendimento da condição humana e, com a comunidade, para contextualizar constructos sociais mais vastos.

Boal continua o trabalho de Freire com o *Teatro do Oprimido*, defendendo que todo o trabalho do teatro é político, porque todas as actividades humanas são políticas e o teatro é uma delas. O seu objectivo é mostrar como o teatro pode ser colocado ao serviço dos oprimidos, para que eles se exprimam usando esta nova linguagem; podem também descobrir novos conceitos, a poética do oprimido, mudar o *status* das pessoas de espectadores passivos para sujeitos, atores, transformadores da acção dramática (1979, pp.121-122).

A pedagogia realmente criativa pode aceder ao mundo abstracto, não racional, em concreto, caminhos práticos acessíveis a toda a gente. Esta competência traz possibilidades optimistas e pessimistas. Por um lado, o teatro fórum, por exemplo, possibilita que as pessoas vejam situações familiares em formas unifamiliares e desconcertantes. Por outro lado, o facilitador/educador deve ser muito claro sobre o seu próprio caráter de forma a assegurar que as artes da comunidade não replicam o *status quo*, ou, de facto, criam uma nova ordem de poder e controlo. Hussey (1999) defende que a pedagogia crítica coloca questões críticas: por exemplo, qual é o curriculum escondido num programa de desenvolvimento pessoal? Precisará a pessoa de tratamento, redenção, salvação, ou libertação? Ele explora as artes comunitárias no interior da matriz da colonização. Os elementos da matriz incluem domínio do espaço físico, a criação do dualismo entre o facilitador e os

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

participantes, a inibição da expressão usual dos participantes, a recompensa por imitação e alienação para aqueles que foram mudados durante o processo (pp.47-48). Isto é, o tipo de visão da liberdade e emancipação que os educadores radicais mantêm pode estar na mesma liga que a visão de "civilização" que os colonizadores sustêm. É oportuna a advertência, que a pedagogia criativa deve começar onde as pessoas estão, mas a prática deve ser revista, renovada, reavaliada constantemente. O principal objetivo é mudar a pessoas para que sejam atores, de tal forma que eles não deleguem a acção a mais ninguém, incluindo educadores (Boal, 1979, p.122). Adicionalmente, o assunto da identidade cultural, incluindo classe, género e etnicidade, é central, como dimensões no interior da matriz de colonização sugerida por Hussey. Contudo, trata-se de expandir os mundos culturais e históricos no processo de aprendizagem e procura (Freire, 2005, p.124).

Gilligan (1999) sustém que a imaginação é a única forma de ter uma nova visão do mundo; é a aptidão – chave que dá poder a novas formas de ser e novas formas de compreender os nossos mundos. Mais, ela mantém que a pedagogia crítica tem que ser criativa e que a consciência crítica deve também ser consciência criativa. Ela receia que sem imaginação, as ideologias dominantes possam prevalecer sem limitações (p.201). As artes são essenciais para alimentar e nutrir a imaginação. Newman (2007) e Boal (1994) usam histórias para desenvolver os seus argumentos. Newman mostra que está *no* mundo, como educador, em vez de ser observador dos outros no mundo, e Boal conta a história do Mestre Nadador Político para ligar o pessoal com o político.

Micro-macro lifeworld (mundo das vivências)

Tovey et al (2007), discutem o papel da *lifeworld* no entendimento de como as sociedades mudam. *Lifeworld* inclui as relações interpessoais quotidianas, dentro e fora da família, onde todos estão orientados para o entendimento mútuo e opiniões e interesses comuns. Sustêm que a *lifeworld* explicou ou, pelo menos, ajudou a explicar novas formas de vida, novas levas nas relações e, particularmente, as novas ênfases em desenvolvimento e auto compreensão que tem gerado na educação de adultos e da comunidade. A *lifeworld* como vida tal como é vivida, é útil na discussão em como nós vivemos simultaneamente em macro e micro mundos. Habermas menciona-a como uma vasta teia de entendimentos partilhados e suposições, que desenhamos de forma a dar significado às nossas vidas e àquelas na nossa comunidade (1987, p.131). Estes entendimentos formam a base sólida

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

que é necessária antes que as pessoas possam desafiar o que guardam como familiar e transformá-los pela análise social e feminista. Williamson (1998, p.172) argumenta que todas as mudanças sociais são forma de aprender e questionar. Na sua discussão da *lifeworld*, preocupado como é com a minúcia do dia-a-dia, a vida (extra)ordinária, as realidades cara-a-cara de relações interpessoais, ele posiciona a mudança pessoal na esfera da aprendizagem de adultos. Mais, quando o "turbo-capitalismo" (Powell e Geoghegan, 2004), coloniza a *lifeworld* de vida (extra)ordinária das pessoas, objectiva-as e redu-las a consumidores, desamparadas no remoinho das forças do mercado.

Ritzer (1979, 1981) fornece uma matriz que ajuda a analisar as macro-micro ligações, juntamente com a objectividade e subjectividade. Propõe uma análise da sociedade em 4 níveis.

MACROSCOPICO

I. Macro-objectiva
Exemplos – sociedade, lei, burocracia, arquitectura, tecnologia e linguagem

II. Macro- subjectiva
Exemplos – cultura, normas e valores

III. Micro-objectiva
Exemplos – padrões de comportamento, acção e interacção.

IV. Micro- subjectiva
Exemplos – percepções, crenças; e várias facetas da construção social da realidade.

MICROSCOPICO

(Ritzer, 1979, 1981a, citado em Ritzer, 2003, p. 487)

Estas categorias têm problemas inerentes. A suposição subjacente neste significado de objectividade é que os elementos, tal como a lei, arquitectura e por aí, são imparciais, livres de tendências uniformizadas, enquanto a subjetividade é tendenciosa, preconceituosa e demasiado humana. Mas o pensamento feminista sobre a subjectividade questiona isto. Weedon defende a subjectividade como os pensamentos conscientes e inconscientes e emoções do individual, o seu sentido de si mesmo e as suas formas de entender a sua relação com o mundo (1997, p.32). Isto é, a ideia assumida por Weedon (1997) sobre a subjectividade engloba o nível micro e macro, com diferentes níveis pessoais de conhecimento: o consciente e o

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

inconsciente. Isto liga-se à esfera objetiva de Ritzer, especialmente no que concerne às ações e interações: as relações que uma pessoa tem com o mundo.

Contudo, a matriz de Ritzer é útil porque ele contorna os problemas inerentes ao dualismo. O micro e macro são dimensões coexistentes em que umas não existiam previamente a outras. Mais, a sua matriz de quatro dimensões permite visionar que são igualmente coexistentes e influenciais, um elemento vital da pedagogia crítica criativa.

Lengermann e Niebrugge-Brantley (2003, p.474-475) dizem que as mulheres, no processo de interiorizar valores e normas sociais, aprendem a ver-se como desiguais e menores que o grupo super-ordenado, juntamente com a maneira em que o eu como actor social deve operar fora do conhecimento estabelecido (*cf*. Foucault, 1994, Lukes, 2005). Isto é, mulheres com estas inferiorizações interiorizadas, são diferentes segundo as normas culturais dominantes. Os grupos dominantes e os indivíduos desenvolvem o seu sentido de identidade pelas experiências com os seus pares. As mulheres e outros grupos subordinados vêm-se pelos olhos destas normas dominantes, e por isso vêm-se como fundamentalmente desadequadas. Acima de tudo, este desarticulado sentido de identidade nega a validade da sua própria experiência. Davis (2006, p.426) desenvolveu este tema do sentido de identidade fragmentado, que depende de poderes externos a si mesmo. Podemos resistir e agonizar por cima desses muitos poderes que nos dominam e nos sujeitam e, ao mesmo tempo, também dependemos deles para nos contextualizarmos.

Esta análise feminista de subjetividade engloba um conjunto altamente complexo de elementos, desde as normas e valores sociais exteriores, aos imperativos interiorizados, ambos conscientes e inconscientes. Pela análise feminista, e eventualmente pela macro-micro integração, é possível desenvolver um entendimento da subjectividade com um aspecto poderoso da condição humana, em vez de um oposto inadequado e deficiente da objectividade. Adicionalmente, a subjetividade é holística, imaginativa e multifacetada, incluindo o racional e lógico com o emocional e intuitivo. Além disso, a objetividade deve ser deslocada da sua posição primária como verdade inqualificável ou conhecimento incontestável. A pesquisa feminista promove a subjetividade para a localizar ao lado da objetividade como conhecimento válido. Considero que metodologias de investigação baseadas em dados e análises subjetivos conseguem captar estes elementos complexos, e fornecer um relato significativo das experiências de educadores de adultos e da comunidade. A educação de adultos e da comunidade pode alargar a sua

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

profundidade por mérito das análises feministas. Mas há outro aspecto deste assunto que necessita ser explorado: o da estrutura e forma na qual a *agency* opera dentro dele, enquanto em simultâneo o cria. A mudança pessoal pela educação de adultos e da comunidade podia permanecer ao nível do superficial, a menos que seja acompanhada pelo sentido do eu como ator, agentes nas nossas próprias vidas, capazes de tomar decisões sobre os nossos destinos.

Agency e estrutura contínua

Ritzer e Goodman localizam os micro e macro fins do fenómeno social num contínuo em vez de os encararem como dicotomias. Associam o dilema *agency*/estrutura com micro para macro contínuo, com diferenças distintas. Enquanto a *agency* geralmente se refere ao nível micro, atores humanos individuais, também se pode referir a (macro) coletividades que agem comunitariamente. Ou seja, esta caracterização tem em consideração que a *agency* inclui ação coletiva, não somente ação individual. A sua vista de estrutura, similarmente, localiza-a ao nível macro e micro, com uma estrutura que geralmente se refere à larga-escala, podendo também referir-se às microestruturas, tais como inter-relações e compromisso (2003, p. 508-509).

Isto é essencial quando consideramos um movimento social tal como o movimento feminista, onde grupos de mulheres, agindo contra- hegemónicamente, estão conscientemente a trabalhar no sentido do objetivo específico de libertação. Assim como a mudar a comunidade e sociedade, o movimento feminista foi para a esfera doméstica, questionando fundamentalmente as inter-relações pessoais. Isto é a chave para o argumento pela pedagogia crítica criativa, como educadores individuais agem coletivamente para o objetivo da igualdade e justiça social, pela prática.

Bourdieu (1977, p.3) defende que a prática é a chave de saída do falso conflito entre individual e sociedade, com o foco na prática como resultado da relação dialética entre estrutura e *agency*. Quando considero a pedagogia como prática, consigo ver esta relação: a pedagogia diretamente liga o conteúdo com o processo de ensiná-lo. A pedagogia crítica criativa transforma esta relação, focando-se em formas críticas de olhar para o mundo de maneiras imaginativas. Incluído neste modo crítico em pedagogia crítica e no movimento das mulheres, está o aumento da consciência. A reflexividade é uma componente indispensável do aumento da consciência, localizada no conceito de praxis, o processo de acção e reflexão.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Clarificando

Então, o que significa isto para o repertório da prática? A prática é o caminho para negociar entre o pessoal e político, e a pedagogia crítica é a prática de um posicionamento político. Contudo, devemos sempre criticar as nossas críticas, num ciclo contínuo de questionamento e interrogação. Por exemplo, constantemente receio que a pedagogia crítica regrida para uma mentalidade patriarcal, com o engodo da retórica académica, no pior dos casos. Também receio que o pensamento feminista seja marginalizado, apropriado e reinterpretado em análises machistas. Mas também interrogo a pedagogia feminista, tendo em conta a questão de Lather : Porque é que isto não soa a empowerment ? Que é, conseguir o equilíbrio entre desafio e afirmação. A minha prática foi desenvolvida dentro da educação comunitária de mulheres e tento manter esta prática corrente no desenvolvimento da comunidade, artes da comunidade e compromisso da comunidade. Também trago essa aprendizagem para o meio académico, no meu trabalho com estudantes de pós-graduação, onde afio o rigor académico que é vital para o trabalho político. Não obstante, constantemente o reavalio, com a ajuda da matriz de Hussey, para tentar assegurar que a academia não coloniza o campo, no impulso pela qualificação, acreditação, maior nível de aprendizagem e assim por diante.

Contudo, sei do lado de quem estou. Com a comunidade de prática da PEN, o trabalho enraíza-se nos reais interesses e lutas das pessoas comuns; é crítica do *status quo* e completamente comprometida com uma progressiva mudança social e política (Crowther *et al*, 2005). Assim, a linha base da minha prática está saturada com ideologia feminina e imaginação feminina, obviamente com limitações e inadequações normais.

Precisamos desenvolver a nossa própria criatividade. Newman conta sobre a sua prática quando usa o soneto para facilitar os estudantes no seu entendimento de uma tese (2006, p.187-194). Lembrei-me de uma metáfora que me ocorreu, quando estava a trabalhar com estudantes com preocupações similares. Estes estudantes estavam todos a trabalhar na sua tese individual, numa sessão conjunta de supervisão. Nós queríamos encorajar a partilha de recursos e apoio, ainda que dentro do seu projecto individual. Lembrei-me da minha mãe, que era padeira, e da forma como ela misturava os ingredientes num recipiente e daí resultava um pão excelente. Ela era sempre generosa com as suas receitas, e iria realmente encorajar as pessoas a usar os ingredientes que ela usava, mas que também

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

adicionassem os seus próprios ingredientes, se quisessem. Mas ainda que eu usasse exactamente os mesmos ingredientes, as mesmas técnicas, as mesma temperatura no forno, e por aí adiante, o meu pão iria resultar diferente. E isto é o que acontece num ambiente de aprendizagem crítica. Independentemente do nível, seja educação de adultos básica ou doutoramento, incluímos a nossa postura no nosso trabalho. Partilhamos a nossa experiencia, usamos as mesmas matérias-primas e criamos um resultado diferente. Esta é a magia da criatividade.

Referências

Amsler, S., Canaan, J. E., Cowden, S., Motta, S., and Singh, G. (Eds.) (2010). *Why critical pedagogy and popular education matter today*. C-Sap: Higher Education Academy Subject Network for Sociology, Anthropology, Politics, www.c-sap.bham.ac.uk . Critical_Pedagogy_Popular_Education.pdf , assessed 14th May 2012.

Apple, M. (1986). *Teachers and Texts*. Boston: Routledge & Kegan Paul.

Boal, A. (1979). *Theatre of the Oppressed*. London: Pluto Press.

Bartolomé, L. (2003). Beyond the Methods Fetish: Towards a Humanizing Pedagogy. In A. Darder, M. Baltodano and R. Torres, R. (Eds.), *The Critical Pedagogy Reader*(pp. 408-429). London: RoutledgeFalmer.

Bassett, M., Brady, B., Inglis, T., and Fleming, T. (1989). *For Adults Only: A Case for Adult Education in Ireland*. Dublin: AONTAS.

Bourdieu, P. (1977). *Outline of a theory of practice*. Cambridge: Cambridge University Press,

Bowles, S., and Gintis, H. (1976). *Schooling in capitalist America: educational reform and the contradictions of economic life.* London: Routledge and Kegan Paul.

Chang, H-J. (2010). *23 Things they don't tell you about capitalism*. London: Allen Lane.

Connolly, B., Fleming, T., McCormack, D., and Ryan, A. (Eds.) (2007). *Radical*

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Learning for Liberation 2. Maynooth : MACE.

Connolly, B. (2007) Beyond the Third Way: New Challenges for Critical Adult and Community Education. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack, and A. Ryan (Eds.). *Radical Learning for Liberation 2*, MACE: Maynooth, pp. 110-129.

Connolly, B. (2005). Learning from the Women's Community Education in Ireland. In J. Crowther, V. Galloway, and I. Martin (Eds.). *Popular Education: Engaging the academy, International perspectives*(pp. 204-213). Leicester: NIACE.

Connolly, B. (1997) Women in community education and development: Liberation or Domestication? In A. Byrne and M. Leonard (Eds.) *Women and Irish Society: A Sociological Reader*(pp. 40-57). Belfast: Beyond the Pale Publication.

Crowther, J., Galloway, V., and Martin, I., (2005) (Eds). *Popular Education: Engaging the academy, International Perspectives*. Leicester: NIACE.

Darder, A., Baltodano, M, and Torres, R., (2003) (Eds). Critical Pedagogy: An Introduction. In A. Darder, M. Baltodano and R. Torres, R. (Eds.). *The Critical Pedagogy Reader*(pp. 1-21). London: RoutledgeFalmer.

Davis, B. (2006). Subjectification : the relevance of Butler's analysis for education. *British Journal of Sociology of Education*, 27(4), 425-438.

Dewey, J. (1966) *Democracy and Education: an introduction to the philosophy of education*. New York: The Free Press.

Ellsworth, E. (1992).Why doesn't this feel empowering? Working Through the Repressive Myths of Critical Pedagogy. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

Freire, P. (2005). *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*. Boulder: Westview Press.

Freire, P. (1997). *The Pedagogy of Hope: Reliving Pedagogy of the Oppressed*. New York: Continuum.

Freire, P. (1972). *The Pedagogy of the Oppressed*. Harmondsworth : Penguin.

Gilligan, A. L. (1999). Education Towards a Feminist Imagination. B. Connolly and

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

A.B. Ryan (Eds.). *Women and Education in Ireland, Vol. 1*(pp. 201-213). Maynooth : MACE.

Giroux, H. (2007). Democracy, Education and the Politics of Critical Pedagogy. In P. McLaren and J.L. Kincheloe (Eds.), *Critical pedagogy: where are we now?* (pp. 1-8). New York: Peter Lang Publishing.

Giroux, H. (1988). *Teachers as intellectuals: towards a critical pedagogy of learning.* Granby, Mass: Bergin and Garvey.

Giroux, H. (1983). *Theory and Resistance in Education.* South Hadley, Mass: Bergin and Garvey.

Government of Ireland (2000) *Learning for Life: Adult Education in an Era of Lifelong Learning*, fe_adulted_wp.pdf, accessed 6th May 2012.

Gramsci, A. (1971), *Selection from Prison Notebooks*. London: Lawrence and Wishart.

Habermas, J. (1987) *The Theory of Communicative Action, Vol 2*. Cambridge: Polity Press.

hooks, b. (2003). *Teaching Community: a pedagogy of hope*. New York: Routledge.

hooks, b. (1994). *Teaching to Transgress: education and the practice of freedom*. New York: Routledge

Hussey, P. (1999).The Jesus of Rio Syndrome: Colonisation tendencies in arts and education. *The Adult Learner*. Dublin: AONTAS adult_learner_99.pdf, accessed 14th May 2012

Illich, I. (1978). *Deschooling Society.* London: Marion Boyers.

Kanpol, B. (1999) *Critical Pedagogy: An Introduction, 2nd Edition*. London: Bergin & Garvey.

Kelleher, P., and Whelan, M. (1992). *Dublin Communities in Action*, Combat Poverty. Dublin: Agency/Community Action Network.

Kennedy, S. (1982). *One Million Poor: the challenge of Irish inequality*. Dublin: Turoe

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Press.

Klein, N. (2008). *The Shock Doctrine: The Rise of Disaster Capitalism.* London: Allen Lane.

Lather, P. (1992). Post-Critical Pedagogies: A Feminist Reading. In C. Luke and J. Gore (Eds.), *Feminisms and Critical Pedagogy*(pp. 120-137). London: Routledge.

Ledwith, M. (2005). *Community Development: A critical approach*. Bristol: Policy Press.

Lemass, S. (1964). Vol 208 15th April 1964 D.0208.196404150045.html, accessed 28th March 2012.

Lengermannn, P. M. and Niebrugge -Brantley, J. (2003). Contemporary Feminist Theory. In G. Ritzer and J.D. Goodman (Eds.), *Sociological Theory, Sixth Edition*(pp. 436-476) *.* New York: McGrawHill.

Luke, C. and Gore, J. (Eds.) (1992). *Feminisms and Critical Pedagogy*. London: Routledge.

Lukes, S. (2005). *Power: A Radical View, Second Edition*. Basingstoke: Palgrave.

Lusted, D. (1986). Why Pedagogy? *Screen,*27 (5), 2-14

Lynch, K. (1989). *The Hidden Curriculum: Reproduction in Education. A Reappraisal.* London: Falmer Press.

Lynch, K. (1999). *Equality in Education*. Dublin: Gill and Macmillan.

Lynch, K., and Lodge, A. (2002). *Equality and Power in Schools*. London: RoutledgeFalmer.

McLaren, P. (1998). *Life in Schools: An Introduction to critical pedagogy in the foundations of education.* New York: Longman.

McLaren, P. (2005). Preface. In P. Freire, *Teachers as Cultural Workers: Letters to those who dare teach*(pp. xxi-xxx). Boulder: Westview Press.

Marcuse, H. (1969). *Soviet Marxism: A Critical Analysis.* London: Routledge and

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Kegan Paul.

Marx, K. (2000). *Karl Marx: Selected Writings, 2nd Edn*, (edited by D. McLellan). Oxford: Oxford University Press.

Mayo, M. (1997). *Imagining Tomorrow: adult education for transformation*. Leicester: NIACE.

Mayo, M. (2000). *Cultures, Communities, Identities: Cultural Strategies for Participation and Empowerment*. Basingstoke: Palgrave.

Mayo, M. (2005). *Global Citizens*: *Social Movement and the Challenge of Globalization*. London: Zed Books.

Newman, M. (2006). *Teaching Defiance: stories and strategies for activist educators*. San Francisco, CA: Jossey -Bass.

Noddings, N. (2011). Schooling for Democracy. *Democracy and Education,* 19 (1). In democracyeducationjournal.org, accessed 14th May 2012.

Powell, F. and Geoghegan, M. (2004). *The Politics of Community Development: Reclaiming Civil Society or Reinventing Governance*. Dublin: A & A Farmer.

Reay, D. (2011). Schooling for Democracy: A common school and a common university? A response to 'Schooling for Democracy', by Nel Noddings. *Democracy and Education,*19(1), in http:// democracyeducationjournal.org/ cgi / viewcontent.cgi?article =1005&context=home, accessed, 14th May 2012.

Ritzer, G. and Goodman, D.J. (2003). *Sociological Theory*, *Sixth Edition*. New York: McGrawHill.

Ritzer G. (1981). *Towards an Integrated Sociological Paradigm: The Search for an Exemplar and an Image of the Subject Matter*. Boston: Allyn and Bacon.

Shaw, M. (2008). Community Development and the politics of community. *Community Development Journal*, 43(1), 24-36.

Smith, M. K. (1999). *Praxis: An Introduction to the idea plus an annotated booklist.*http://www.infed.org/biblio/b-praxis.htm , accessed 14th May 2012.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual

Social Justice Ireland (2012). socialjustice.ie, accessed 6 th May 2012.

Stanley, L. and Wise, S. (1993). *Breaking out again: feminist ontology and epistemology.* London: Routledge.

Sugrue, C. and Gleeson, J. (2004). Signposts and Silences: Situating the Local within the Global. In C. Sugrue (Ed.), *Curriculum and Ideology: Irish Experiences, International Perspectives*(pp. 269-314) *.* Dublin: Liffey Press.

Thompson, J. (1996). "Really Useful Knowledge": linking theory to practice. In B. Connolly, T. Fleming, D. McCormack and A. Ryan (Eds.), Radical *learning for Liberation* pp. (15-26). Maynooth : MACE.

Thompson, J. (Ed.) (1980). *Adult education for a change*. London: Hutchinson.

Tilly, C.and Wood, L. (2009). *Social Movements, 1768 – 2008 2nd Edition*. Boulder: Paradigm Publishers.

Tovey, H., Share, P., and Corcoran, M. (2007). *A Sociology of Ireland: Third Edition.* Dublin: Gill and MacMillan.

Weedon, C. (1997). *Feminist Practice and Poststructuralist Theory*, Second Edition. Oxford: Blackwell.

Williamson, B. (1998) *Lifeworlds and Learning: Essays in the theory, philosophy and practice of Lifelong Learning*. Leicester: NIACE.

Zizek, S. (2009). *First as Tragedy, Then as Farce*. London: Verso.

· Licencia Creative Commons Reconocimiento-No comercial-Compartir igual