Ana T. Solano-Campos entrevista Donaldo Macedo - Repensando a Pedagogia Crítica: Para além da decepção dos liberais

Ana T. Solano-Campos e Donaldo Macedo

Edição electrónica

URL: <http://journals.openedition.org/ras/1238>

DOI: 10.4000/ras.1238

ISSN: 2312-5195

Editora

Sociedade Angolana de Sociologia

Edição impressa

Data de publicação: 1 junho 2011

Paginação: 165-186

ISSN: 1646-9860

Refêrencia eletrónica

Ana T. Solano-Campos e Donaldo Macedo, « *Ana T. Solano-Campos entrevista Donaldo Macedo - Repensando a Pedagogia Crítica: Para além da decepção dos liberais* », *Revista Angolana de Sociologia* [Online], 7 | 2011, posto online no dia 13 outubro 2016, consultado no dia 15 setembro 2020. URL : <http://journals.openedition.org/ras/1238>

Este documento foi criado de forma automática no dia 15 setembro 2020.

© SASO

Ana T. Solano-Campos entrevista Donaldo Macedo - Repensando a Pedagogia Crítica: Para além da decepção dos liberais^{1,2}

Ana T. Solano-Campos e Donaldo Macedo

NOTA DO EDITOR

Fonte: <http://nnest.blog.com/2011/02/28/donald-macedo/>

Data: 1 de Março de 2011

- ¹ Donaldo Macedo é professor de Inglês e Distinguished Professor de Artes Liberais e Educação na University of Massachusetts, Boston. É director do Departamento de Linguística Aplicada na University of Massachusetts, Boston. Tem publicados mais de 100 artigos e livros nas áreas da linguística, literacia crítica e educação multicultural. As suas publicações incluem Literacy: Reading the Word and the World (com Paulo Freire, 1987), Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know (1994), Dancing With Bigotry (com Lilia Bartolome, 1999), Critical Education in the New Information Age (com Paulo Freire, Henry Giroux e Paul Willis, 1999), Chomsky on Miseducation (com Noam Chomsky, 2000), The Hegemony of English (com Panayota Gounari e Bessie Dendrinis, 2003, traduzido e publicado em língua portuguesa por Edições Pedago, 2006), Howard Zinn on Democratic Education (com Howard Zinn, 2005, traduzido e publicado em língua portuguesa por Edições Pedago, 2007), The Globalization of Racism (com Panayota Gounari, 2005), Media Literacy (com Shirley Steinberg, 2007) e Ideology Matters (em co-autoria com Paulo Freire, a publicar). Estes trabalhos foram traduzidos e publicados em Cabo Verde, Grécia, Itália, Japão, Portugal, Espanha e Turquia. Donaldo Macedo recebeu uma das mais prestigiadas distinções no campo da educação, quando foi seleccionado para o Laureate Chapter of Kappa Delta Pi – International Society in Education. Entre outros que receberam esta distinção contam-se Albert Einstein (1950),

Walter Lippman (1960), Margaret Mead (1962), Charles E. Skinner (1966) e Jean Piaget (1974). Esta distinção internacional reconhece os contributos académicos de Donaldo Macedo ao longo da sua carreira, bem como a influência que o seu trabalho teve, e tanto nos Estados Unidos como noutros países do mundo.

Solano-Campos – Em *Literacies of Power* (1994), você relata de forma cândida as suas experiências enquanto crescia nos Estados Unidos como aluno bilingue. Descreve o impacto que tiveram em si os seus professores, fosse pela via de uma pedagogia da exclusão ou de uma pedagogia da esperança. Fala também da luta para ter voz. Pode partilhar connosco algumas dessas experiências?

D. Macedo – Permita-me começar por dizer-lhe que é com muita honra e humildade que respondo ao convite para ser entrevistado num fórum que chegará a milhares de professores que podem realmente fazer a diferença nas vidas de inúmeros estudantes imigrantes, cujos sonhos, aspirações e desejos acabam muitas vezes encurralados nas barreiras transitórias da língua inglesa. Digo transitórias porque todos sabemos que com oportunidades adequadas e uma boa instrução todos os alunos imigrantes podem aprender inglês, uma vez que, como a investigação nos mostrou, aquilo que distingue os seres humanos de outros animais é precisamente a sua capacidade para aprender línguas, não apenas uma língua materna, mas também outras línguas. O mito segundo o qual os americanos não são bons na aprendizagem das línguas está muito mais relacionado com atitudes sociais do que com as capacidades biológicas com que nascem todos os seres humanos. É extraordinário observar como na maior parte dos países africanos, mesmo as pessoas que foram excluídas da educação escolar falam duas ou mais línguas. E naqueles que costumam ser referidos como os “países mais desenvolvidos”, como são a Alemanha e a Suécia, a maior parte dos alunos que terminam o Ensino Secundário falam fluentemente várias línguas. Na realidade, nestes países considera-se que uma pessoa não teve uma educação adequada se falar apenas a sua língua nativa. É minha intenção com este exemplo destacar o impacto que as atitudes sociais têm no ensino e na aprendizagem das línguas. Tenho a certeza de que os americanos não sofrem de nenhuma perturbação genética que os torne inaptos para a aprendizagem de outras línguas. O que é determinante, isso sim, é a falta de interesse que existe nos Estados Unidos relativamente a outras línguas. Este desinteresse deve ser compreendido no contexto de uma xenofobia generalizada que constantemente molda o diálogo nacional e que faz com que a língua seja agora o último reduto no qual é possível praticar o racismo com total impunidade. Dito de outra forma, em vez de o uso obrigatório e exclusivo do inglês nas escolas ser compreendido como uma clara violação do direito dos alunos desenvolverem a literacia na sua própria língua, é promovido como sendo para o seu próprio bem. O que importa destacar aqui é a estreita ligação entre as políticas *English Only* e a lei anti-imigração que legaliza a elaboração de perfis raciais e promove, por exemplo, a extinção dos estudos étnicos, como sucedeu no Arizona. Como reagiriam os americanos brancos se no Arizona se propusesse extinguir os programas em estudos da mulher? Isto não é algo tão irrealista quanto se possa pensar, se tivermos em consideração as declarações de Antonin Scalia, do Supremo Tribunal de Justiça, quando afirmou recentemente que “os direitos da mulher e os direitos gay não estão protegidos pela constituição dos Estados Unidos”.

Perante um cenário de discriminação linguística e cultural, a maior parte dos alunos imigrantes não se sente confortável, tanto nas escolas como na sociedade americana. Portanto, os professores que se consideram agentes de mudança e que querem

realmente marcar a diferença nas vidas dos seus alunos devem ter em conta na sua pedagogia questões de discriminação linguística e cultural. Se aceitarmos que a motivação constitui um dos factores mais importantes na aprendizagem de uma segunda língua, então os professores devem compreender criticamente que uma sociedade que é pouco amistosa para os seus imigrantes não deve esperar que esses mesmos imigrantes estejam altamente motivados para abraçar uma cultura que, para muitos deles, particularmente os imigrantes negros, desvaloriza a sua identidade cultural, a sua língua e, com demasiada frequência, a sua dignidade.

Sempre me senti perplexo e desalentado enquanto me esforçava para aprender inglês, porque embora ingenuamente acreditasse no mito de que os Estados Unidos eram um país de imigrantes que garantia abrigo, igualdade e liberdade, nunca me senti livre para falar abertamente na minha língua nativa, particularmente em contextos institucionais. A minha cultura cabo-verdiana era sumariamente desvalorizada perante a constante pressão para assimilar, o que contradizia os ideais de democracia, igualdade e liberdade. Por outras palavras, é um oxímoro celebrar os ideais da democracia numa sociedade que te pressiona constantemente para que deixes de ser quem és, a fim de que possas ser. Ou seja, tu és ok, desde que sejas igual a todos os outros e aceites cegamente os seus valores, mesmo que esses valores signifiquem a acomodação de atitudes racistas e a desistência da tua língua e da tua cultura. Na verdade, pouco existe no currículo escolar que permita aos alunos imigrantes tomar consciência da ambivalência das suas almas culturalmente fragmentadas que anseiam por compreender o sentido agri-doce da existência na diáspora. Pouco existe no currículo escolar que permita aos alunos imigrantes recapturar momentos da sua infância, que permanece congelada no tempo e no espaço. Pelo contrário, o que o currículo proporciona é um processo de assimilação forçada que reflecte os valores dominantes na sociedade, o que é praticamente um genocídio cultural desenhado para garantir ao grupo cultural dominante a consolidação da sua hegemonia cultural. Trata-se de um processo que, de acordo com Amílcar Cabral, consegue impor-se de forma bem sucedida sem difamar a cultura das pessoas dominadas, ou seja, consegue harmonizar a dominação económica e política dos grupos imigrantes com a sua personalidade cultural.

A triste realidade é que mesmo quando uma pessoa assimila cegamente os padrões culturais dominantes, desiste de praticamente todos os seus valores culturais e fala inglês perfeitamente, nunca é realmente aceite como um verdadeiro americano, particularmente se não for branco. Esta total falta de aceitação é, por exemplo, normalizada na própria língua inglesa quando requer a utilização de um hífen para se referir a outros grupos étnicos e culturais não brancos. São comuns as expressões Afro-americanos, Latino-americanos, Sino-americanos, entre outras, para se referirem a determinados grupos de americanos. Pelo contrário, ninguém fala, por exemplo, em Euro-americanos, Germano-americanos, Anglo-americanos ou Belgas-americanos. Por outras palavras, o processo de assimilação está repleto de falsas promessas que ocultam as suas limitações. As falsas promessas são inerentes ao mito segundo o qual a pessoa apenas se tornará verdadeiramente americana depois de renunciar à sua cultura e à sua linguagem e de se sujeitar ao processo de assimilação. Um mito que cai por terra pela divisão étnica e racial produzida pelo próprio uso da língua inglesa e pela contínua segregação de tais grupos não brancos. As limitações ficam demonstradas pelo facto de apenas as pessoas brancas gozarem do privilégio de

serem chamadas americanas, sem nenhum hífen para marcar a diferença entre os brancos e uma etnia impura. A ideologia dominante que impõe uma assimilação cega precisa ao mesmo tempo que nos tornemos imunes à desumanização inerente ao uso da hifenização e que conduz à implementação de rankings éticos e raciais cruéis que moldam e normalizam a desigualdade. A hegemonia cultural torna-se bem sucedida quando as próprias vítimas dos processos de hierarquização étnica e racial os observam como naturais e necessários para caracterizar as pessoas. Agir de um outro modo, reivindicando vigorosamente o direito a ser apenas americano, sem qualquer prefixo étnico ou cultural, é interpretado como não necessário ou, quanto muito, como uma posição política que desnecessariamente confronta o grupo étnico branco dominante. A própria forma como uso a expressão “grupo étnico branco dominante” incomodará as pessoas que se julgam apolíticas e que, muito provavelmente, levantariam a seguinte questão: “O que quer dizer com grupo étnico branco dominante?”

Por exemplo, apesar de o presidente Obama ser mestiço ainda assim não conseguiu escapar ao processo de hifenização destinado a menosprezar a autenticidade da sua cidadania, como ficou demonstrado pelas recorrentes questões acerca da sua naturalidade e da sua afiliação religiosa. Ainda que Obama seja o presidente dos Estados Unidos, um considerável segmento da sociedade espera que ele constantemente demonstre o seu patriotismo. O congressista Darrel Issa, da Califórnia, declarou-o “um dos mais corruptos presidentes da nossa era”, ao questionar o seu patriotismo, e Sarah Palin manteve as suas declarações segundo as quais o presidente Obama deveria pedir desculpa à nação americana.

Em virtude destas contradições, os professores precisam de ensinar bem mais do que apenas noções gramaticais. Precisam de compreender e de partilhar com os seus alunos como o uso da língua promove determinados interesses, assinalando, por exemplo, a diferença e a estranheza de alguém. Infelizmente, a diferença raramente é valorizada; em vez disso, é habitualmente usada para desvalorizar, demonizar e desumanizar. Na verdade, os alunos que experienciam este tipo de discriminação não conseguem simplesmente concentrar a sua atenção na correcta aquisição dos conhecimentos linguísticos. Com efeito, estes alunos são confrontados com um dilema linguístico e cultural que, como assinalou Albert Memmi de forma pertinente, consiste em fazer escolhas sem escolha, isto é, escolhas que não o são realmente, mas que são verdadeiramente impostas.

Dito isto, é claro que está ao alcance deste alunos uma aprendizagem correcta da língua inglesa e um percurso académico bem sucedido, mas esse sucesso depende largamente da qualidade e humanismo dos professores que encontram no seu percurso de aprendizagem em língua inglesa. Eu tive a sorte de o meu caminho se cruzar com John O'Bryant, o primeiro afro-americano eleito para o Conselho Escolar da Escola Pública de Boston. Ele era orientador vocacional no Liceu Inglês de Boston quando eu fui lá aluno. Quando ele soube que o meu orientador vocacional me tinha aconselhado a não prosseguir para o ensino superior e, em vez disso, ingressar no Franklin Institute para me tornar reparador de aparelhos de TV, aproximou-se de mim e disse-me: “Não lhe liguem. Tu vais para a universidade. Estou mesmo irritado. Será que ele não viu as tuas notas? Vem ter comigo ao meu gabinete depois das aulas. Tu vais para a universidade”. Falar três línguas e ter boas notas não valeu de nada para o meu orientador vocacional. A única coisa que lhe interessou foi uma teoria

sloganizada segundo a qual as minhas dificuldades temporárias com a língua inglesa se correlacionavam significativamente com a minha capacidade intelectual. É triste que o enorme abandono escolar que se verifica hoje entre os estudantes hispânicos (nalgumas áreas urbanas como é o caso de Bóston, aproximadamente 65% destes alunos abandona a escola no sexto ou sétimo ano) continue a ser uma evidência do mesmo tipo de práticas discriminatórias com base na língua, raça, etnia, género e classe social, enquanto característica marcante da cultura da maior parte das escolas públicas das zonas urbanas. Digo muitas vez que o facto de hoje ser professor e escritor foi um acidente da história por ter tido a sorte de conhecer John O'Bryant. Muitos dos meus amigos não tiveram tanta sorte e acabaram por engrossar as estatísticas do abandono escolar – um eufemismo para designar aqueles alunos que são excluídos do sistema. É por isso que eu sinceramente acredito que os professores podem fazer a diferença. Eu sou hoje quem sou, porque um professor marcou a diferença – John O'Bryant.

Solano-Campos – Num sistema em que os professores são sistematicamente demonizados, como podem os educadores contra-educar os seus alunos e criar estruturas que permitam às vozes submersas emergir [Macedo 1994: 4]? Qual é o seu conselho para as pessoas que corajosamente estão na linha da frente das nossas escolas e salas de aula por este mundo fora?

D. Macedo – O meu conselho aos professores passa pela necessidade de compreenderem de uma forma crítica a relevância do seu papel. Mas não chega dizer que os professores são importantes. Ser relevante significa assumir responsabilidades muito para além do contrato de trabalho para ensinar uma disciplina. Significa estar politicamente consciente de que nem todos os alunos são tratados nas escolas com a dignidade e o respeito que merecem. Significa também que os professores entendam o facto de que existem sempre necessidades, desejos, sonhos e aspirações para além das barreiras temporárias impostas pela língua inglesa. Os professores precisam de rejeitar de forma apaixonada a desumanização das avaliações estandardizadas e denunciar que por detrás de cada ranking existem seres humanos, crianças e jovens em desenvolvimento que precisam de um ambiente pedagógico seguro no qual possam reflectir acerca das tensões, medos, dúvidas, esperanças e sonhos que são constitutivos de uma existência cultural ambivalente – uma existência que é quase culturalmente esquizofrénica. É estar presente sendo invisível, ou ser visível mas não estar presente. Isto é a vida imigrante – a constante gestão de dois mundos, duas culturas e duas línguas, sempre marcadas por relações de poder assimétricas. É um processo através do qual se aprende o que significa viver na periferia de uma íntima relação, embora frágil, entre um mundo cultural dominante e um outro dominado. Assim, a nossa missão como professores, para além do que se espera de nós e que consiste no ensino dos conteúdos curriculares, deve ser a de proteger os alunos das condições opressivas que encontram nas escolas. É nosso dever como professores proteger a dignidade de todos os alunos e impedir que se tornem vítimas de políticas educativas discriminatórias que muitas vezes encontram a sua justificação sob o manto da ciência e da democracia.

Solano-Campos – Como referiu, a demonização dos imigrantes é um fenómeno mundial e a ofensiva à educação bilingue é sobretudo política [Macedo 1994: 63]. Muito recentemente, as políticas de imigração no Arizona ressuscitaram tendências contra os imigrantes hispânicos que têm originado ataques contra estas pessoas não apenas por causa do seu estatuto imigrante, mas também devido à sua língua e à sua cultura. O encerramento dos estudos étnicos do Arizona e a ostensiva discriminação dos professores

com sotaque hispânico são uma afronta à comunidade hispânica dos Estados Unidos e do mundo. Como é possível justificar este tipo de políticas discriminatórias, num tempo em que a diversidade mundial é um aspecto contemplado nos propósitos e declarações da maior parte das instituições? O que podem os professores e os alunos fazer?

D. Macedo – Tem toda a razão. A demonização dos imigrantes é de facto um fenómeno mundial que se manifesta de formas diferentes em cada contexto e que, no caso particular dos Estados Unidos, tem uma longa história. É necessário compreender que esta ofensiva contra a população hispânica no Arizona não é muito diferente, por exemplo, da deportação de imigrantes que ocorreu em França. Devemos estar preparados para relacionar estes factos e perceber o paralelismo entre o encerramento dos estudos étnicos no Arizona e a proibição de construir uma mesquita em Nova Iorque. Estas ofensivas não são simplesmente manifestações ligadas a políticos ou grupos extremistas num determinado país ou cidade. Estas ofensivas encontram o seu papel estratégico no seio de uma ideologia racista que não está apenas confinada aos Estados Unidos, mas que é na verdade um insidioso fenómeno global. O que não podemos fazer é argumentar que o racismo é pior na Europa devido aos atentados a mesquitas ou às constantes ofensivas contra a população imigrante, racionalizando que, não obstante permaneça um problema nos Estados Unidos, as relações entre os diversos grupos raciais está muito melhor, tal como ficou demonstrado pela eleição do presidente Obama, pelo que chegámos a uma nova era pós-racista. Uma análise honesta do racismo tanto nos Estados Unidos como em qualquer parte do mundo não se limita a comparar níveis de racismo em diversos contextos culturais e geográficos, mas, em vez disso, procura constantemente desvelar as estruturas ocultas do racismo que moldam a emergência de acontecimentos como os testemunhados no Arizona, em França ou na Alemanha. É necessário que compreendamos, tal como Jurgen Habermas nos sugeriu, que os países dominantes “têm permanecido envoltos em sucessivas ondas de perturbação política acerca de aspectos como a integração, o multiculturalismo e o papel da ‘Leitkultur’, a cultura nacional. Este discurso está, por sua vez, a reforçar tendências xenófobas entre a população mais alargada... que, ao longo dos anos, têm vindo a surgir de forma consistente nos estudos e dados de inquéritos que revelam uma silenciosa mas crescente hostilidade para com os imigrantes. Essas tendências encontraram agora uma voz: os estereótipos habituais estão a sair da rua e a entrar em *talk shows* [nos Estados Unidos temos o Rush Limbaugh e o Glenn Beck, entre outros], sendo também ampliados por políticos mediáticos empenhados em ganhar votos que começam a escapar-lhes para a direita política.” Este é o caso, por exemplo, da inesperada constituição do grupo Tea Party, nos Estados Unidos, e dos discursos viperinos sobre “recuperar a nação”, o que na verdade significa o regresso a uma ilusão ultrapassada, a de uma suposta América branca e homogénea.

Dada a complexidade e a dificuldade de estabelecer relações entre o crescimento da direita política, a insegurança económica das classes média e baixa e a crescente ruína de largas camadas da sociedade norte-americana, apenas para favorecer o grotesco enriquecimento dos oligarcas, é de crucial importância compreender como a conjugação destes factores económicos e políticos contribui para exacerbar os fundamentos racistas da nossa sociedade. De acordo com o jornal *The Nation*, “aqueles que constituem 1% da população mais rica detêm 35% do total da riqueza do país... os 4% seguintes detêm 27% do total da riqueza. Isto significa que os 5% mais ricos detêm 62% do total da riqueza do país”.

O grande desafio para os professores consiste em compreender como o poder dominante utiliza a educação como estratégia para a legitimação de determinadas políticas que originam um racismo descontrolado e uma verdadeira pedagogia da exclusão. Por exemplo, os professores devem compreender de que formas o racismo se manifesta nas políticas de exames eliminatórios que têm consequências desastrosas para os estudantes oriundos de grupos minoritários, uma vez que, em consequência de tais exames, acabam a engrossar as estatísticas do abandono escolar. Aqueles que não abandonam a escola acabam rotulados de alunos “como necessidades educativas especiais” ou crianças e jovens “em risco”. Aqui, “em risco” não passa de um eufemismo para categorizar os alunos pertencentes a grupos minoritários, mas, ainda assim, raramente questionamos “Quem está em risco?” e “Quem coloca estes alunos em risco?”. O que as universidades e as escolas normalmente fazem é conceber programas compensatórios desenhados por “especialistas” que proporcionam soluções educativas rápidas, deixando sem qualquer análise a ideologia que origina, molda e mantém as condições materiais opressivas que verdadeiramente colocam esses alunos em risco. Esses supostos “especialistas” em programas de prevenção de situações em risco, normalmente brancos de classe média, raramente se envolvem no estudo da realidade que concebem como sendo de risco e da ideologia que a origina, o que os desvia de um entendimento crítico da relação interdependente entre a designação “em risco” e as realidades sócioeconómica e sociocultural que a originam. Ao não questionarem as relações entre as realidades sócioeconómica e sociocultural e o rótulo “em risco”, os professores (apesar das suas boas intenções) podem muito facilmente focar a sua acção na “gestão” destes alunos em vez de na sua educação. Isso pode favorecer os interesses económicos desses professores, no entanto, em nada contribui para prevenir que esses alunos acabem por se juntar às estatísticas do abandono escolar.

Solano-Campos – Gostaria também de saber as suas opiniões sobre Paulo Freire. Como foi trabalhar com ele? Que memórias tem dele?

D. Macedo – Antes permita-me aproveitar esta oportunidade para dizer que muito provavelmente eu não teria conhecido Freire se não tivesse sido a solidariedade e a generosidade do meu amigo Henry Giroux. O Henry e eu trabalhávamos na Boston University no início dos anos 80 e, porque eu falava português, ele insistiu comigo para que traduzisse um pequeno prefácio que o Paulo tinha escrito para o livro dele, *Theory and Resistance*. Ao contrário de muitos académicos que preservam os seus contactos privilegiados, o Henry ficou entusiasmadíssimo com a possibilidade de eu conhecer o Paulo. Ele nunca sentiu que ao partilhar o acesso ao Paulo poderia estar a diminuir a sua posição. Muito pelo contrário. Ele observou o convite que me estendeu para me juntar ao Paulo, ao Jim Bergin (o editor da Bergin & Garvey) e a outros colegas como a possibilidade de eu participar num encontro pedagógico que contribuiria para o desenvolvimento do projecto político progressista. E, de facto, o Henry estava certo. Esse jantar em sua casa, com o Paulo, eu, o Jim Bergin e outros amigos foi o princípio de uma longa e ininterrupta colaboração que deu origem à importantíssima colecção da Bergin & Garvey *Critical Studies in Education*, da qual o Henry e o Paulo se tornaram coordenadores – uma colecção que disponibilizou os livros do Paulo em língua inglesa e que contribuiu para o desenvolvimento das carreiras de centenas de educadores críticos que são hoje uma referência no campo. Eu traduzi o livro *Politics of Education* (1985) e publiquei, em co-autoria com o Paulo, o livro *Literacies: Reading the Word and the World* (1987) – obras que se tornaram leituras

obrigatórias nesses primeiros anos da pedagogia crítica em meados da década de 80. Aliás, devo confessar que esse jantar organizado para o Paulo em casa do Henry foi de facto a rampa de lançamento para a pedagogia crítica na América do Norte. Muitos dos sonhos e projectos políticos que animaram a camaradagem durante aquele inesquecível jantar deram origem a participações em conferências (tanto nacionais como internacionais) e ao desenvolvimento de outros importantes projectos políticos. Lembro-me, por exemplo, da influência directa do Henry na reestruturação do *Boston University Journal of Education* que, antes do seu envolvimento, era considerada uma revista científica sem expressão, mas que depois se tornou numa importante publicação internacional, uma referência para os educadores críticos. Foi também devido à insistência do Henry que eu publiquei o meu primeiro artigo crítico no *Boston University Journal of Education*, intitulado “The Politics of an Emancipatory Literacy Program in Cape Verde”.

Faço este enquadramento histórico porque existe na actualidade uma tentativa revisionista de criar uma história da pedagogia crítica na América do Norte, pelo que é importante destacar que Paulo Freire e Henry Giroux, juntamente com a colecção *Critical Studies in Education*, por eles coordenada na Bergin & Garvey, assim como o *Boston University Journal of Education*, constituíram sem dúvida alguma os alicerces daquilo que veio a ficar conhecido como pedagogia crítica. Devo também acrescentar que o Henry Giroux foi e continua a ser uma força inspiradora que apoiou e apoia jovens académicos que se têm tornado autores de referência. Acima de tudo, o Henry é um exemplo de coerência, lealdade e solidariedade – qualidades que hoje infelizmente são raras numa academia onde as leis de mercado e a sua falta de ética minaram aquilo que Edward Said insistiu ser *sine qua non* para os intelectuais, que têm de ser “movidos por uma determinação metafísica e pelos princípios desinteressados da justiça social e da verdade, denunciando a corrupção, defendendo os mais fracos e derrotando a autoridade opressora.”³

Voltando à sua questão relativa ao meu trabalho e colaboração com Paulo Freire, não há palavras para descrever como me sinto agradecido pela oportunidade de ter podido trabalhar com Paulo Freire ininterruptamente durante 17 anos. Eu traduzi muitos dos seus livros para inglês e fui co-autor de vários livros com ele. Não apenas aprendi imenso com o Paulo como aprendi também, através do nosso convívio, o que realmente significa estar comprometido com uma pedagogia humanizante. O Paulo era uma pessoa extremamente generosa e humilde, que tinha a capacidade de transformar todos aqueles que dialogavam com ele. Era impossível não recuperar a esperança ou não sentir imediatamente a sua aura de paz. A sua inabalável coerência era constantemente posta à prova, mas o Paulo emergia de cada desafio sempre mais generoso, mais terno e mais humano. A sua capacidade de observar a humanidade nos outros alimentava a expansão da sua própria humanidade. O Paulo era exactamente a mesma pessoa trabalhando com camponeses do Recife (no Brasil), proferindo uma conferência na Harvard University ou reunindo-se com presidentes e outros altos dignitários. A sua humanidade sempre caracterizou os nossos encontros e eu sinto-me grato por ter partilhado muitas dessas reuniões e ter testemunhado o seu profundo empenho para tornar este mundo, como ele diria, menos feio, mais justo e mais curvo. Qualquer pessoa era imediatamente cativada pela sua aura, pela sua serenidade e pela sua atenção. Ele era adorado tanto pelas crianças como pelos adultos e sempre mostrava um interesse genuíno pelas pessoas, procurando conhecê-

las e aprender com elas, sentindo as suas dores e dificuldades e partilhando com elas a sua sabedoria e o seu amor. O Paulo tinha uma enorme dificuldade em dizer não e sempre via o melhor em todas as pessoas. As únicas vezes que o via dizer não era quando denunciava as horríveis injustiças sociais ou quando recusava comprometer a sua ética apenas para obter benefícios pessoais. Até ao final da sua vida, o Paulo manifestou-se cada vez mais preocupado com a expansão do sofrimento humano no mundo, reconhecendo que esse sofrimento deveria alimentar o que ele chamava de uma fúria justa – uma “ira justa” que ele observava como uma ferramenta não apenas importante, mas indispensável para todos aqueles que anseiam por justiça social e desejam recapturar a sua dignidade, evitando sucumbir ao cinismo, mesmo quando confrontados com injustiças e crueldades fomentadas por guerras, pelo racismo, sexismo, classismo e outras formas de opressão das quais não conseguem escapar. Apesar de sempre insistir na importância de ter “uma ira justa”, o Paulo nunca perdeu a esperança na possibilidade de mudar o mundo, apesar do quão difícil pudesse parecer. Conversar com o Paulo era sempre uma experiência transformadora porque em cada declaração sua havia algo a aprender. O seu desejo de justiça social destacava-se sempre e o seu compromisso e energia para lutar pela justiça social e pelos ideais democráticos moldava a sua forma de ser e de estar com o mundo. Foi um privilégio trabalhar e colaborar com o Paulo. Não apenas me senti enriquecido e estimulado pelas posições intelectuais do Paulo e pela sua sabedoria, mas o convívio com ele mudou a minha maneira de estar no mundo e com os outros. O Paulo tornou-se uma grande influência na minha vida e na minha busca pelo conhecimento pela forma como constantemente me desafiou a alcançar uma maior criticidade e clareza política. Apesar do convívio com o Paulo representar uma constante aprendizagem e expansão do conhecimento, o que era verdadeiramente transformador em Paulo Freire era que através da sua maneira de ser e de estar com os outros tornava-se claro o que significa realmente ser um pedagogo humanista, e isso fornecia-me instrumentos que me permitiam expandir a minha própria humanidade. Ao solicitar-me que fale acerca da minha relação com Paulo Freire concedo-me a oportunidade de mais uma vez lhe agradecer por ter estado no mundo, por ter trabalhado dedicadamente em prol da transformação do mundo e por insistir que (não é demais repeti-lo) embora a transformação seja difícil, é possível tornar o mundo num local menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano. E que mudar e transformar o mundo envolve sempre um amor revolucionário instilado por uma “ira justa”, um fervoroso empenho, pela compaixão e por uma inabalável esperança.

Solano-Campos – Você tem um longo percurso académico e profissional e o seu trabalho é lido em todo o mundo. Além disso, colaborou com académicos estimados e respeitados em todo o mundo, tais como Howard Zinn, Giroux, Chomsky, Paulo Freire e Lilia Bartolomé, entre muitos outros. De que forma estas colaborações influenciaram o seu trabalho? Que conselhos daria a professores, a formadores de professores e académicos que anseiam por estabelecer relações que apoiem a sua luta contra a literacia para a estupidificação?

D. Macedo – Sinto-me profundamente grato por ter tido a oportunidade de trabalhar e colaborar com Paulo Freire, Noam Chomsky, Howard Zinn, Henry Giroux, Lilia Bartolomé, entre outros. Estas pessoas são exemplos do que significa estar comprometido com uma pedagogia humanizante. Para além das suas áreas específicas de especialização, eles partilham a inabalável convicção de que, como uma vez disse Augusto Boal, “todos nascemos poetas, mas a interferência das instituições

impede-nos de continuarmos a ser poetas.” Eu poderia escrever livros sobre o que torna estas pessoas únicas e especiais, mas permita-me que em vez disso lhe diga que o que se tornou claro para mim através da colaboração com estes grandes educadores foi a sua enorme humanidade, o seu inabalável compromisso com a justiça social, a sua coragem para, como Paulo Feire diria, denunciar o que é horrível neste mundo e anunciar um outro mundo menos discriminatório, mais justo, menos desumanizante e mais humano. Ao trabalhar com eles eu percebi o verdadeiro significado e a importância da humildade e da coerência. Estas pessoas sempre agiram de acordo com aquilo que defendiam, nunca evitaram o debate e sempre expandiram a sua generosidade. As suas atitudes contrastam com aqueles académicos cujos projectos políticos consistem na constante promoção das suas carreiras o que, na verdade, os torna academicistas. Esta falta de humildade e de coerência é infelizmente encontrada também entre académicos progressistas que adoptam o marxismo como uma bandeira das suas críticas anti-sistema, mas que recusam, por exemplo, estar presentes em iniciativas promovidas pelas comunidades cujos interesses afirmam representar e defender tanto no seu trabalho e nas suas declarações públicas. Tome como exemplo o caso de uma organização comunitária que convida um conhecido professor afro-americano para falar aos membros da comunidade. Quando o jovem que está a organizar o evento tenta contactar o professor na universidade, acaba a falar com um agente que rapidamente o informa de que para ter o professor a discursar na sua comunidade será necessário pagar 15 mil dólares. Isto é chocante. O professor faz-se valer do seu estatuto de celebridade (essencialmente devido à sua raça e ao seu papel de representante dessa comunidade) para cobrar 15 mil dólares a uma comunidade conhecida pela elevada taxa de desemprego, pela pobreza e pela violência juvenil, apenas para proferir um discurso. A falta de coerência entre aqueles que desigam de liberais burgueses torna-se evidente quando orgulhosamente proclamam, por exemplo, orientar alunos “de cor” (esta nomenclatura é em si mesma racista no sentido em que tacitamente assume que o branco não é uma cor, uma impossibilidade semântica). Ora, a branquitude tácita nessas declarações converte-se na medida segundo a qual são julgadas as outras “cores” nas suas instituições, ao mesmo tempo que estes liberais burgueses frequentemente fracassam na crítica ao racismo institucional que, por um lado, lhes garante os seus privilégios e, por outro, alimenta a sua necessidade de constantemente se publicitarem e de apresentarem como “salvadores” dos estudantes “de cor” através do seu mentorado. Esta falsa generosidade foi caracterizada por Franz Fanon como “racismo caridoso.”⁴ É falsa no sentido em que, como nos alerta Freire, este tipo de generosidade parte sempre dos “interesses egotistas dos opressores (um egoísmo encoberto pela falsa generosidade do paternalismo) convertendo os oprimidos num objecto do seu humanitarismo [não um autêntico humanismo], o que apenas mantém e enforma a opressão”. Ao passo que se envaidecem por serem mentores de estudantes “de cor”, estes liberais burgueses têm uma enorme dificuldade em trabalhar sob a orientação de pessoas de grupos minoritários que se emanciparam, apelidando essas pessoas de “íngratas”, “pretensiosas” e “irreverentes”. Para além do imensurável conhecimento que pude adquirir em virtude de trabalhar e colaborar com os educadores que mencionei anteriormente, eu recordo-me diariamente da convicção que todos eles partilhavam relativamente ao facto de os educadores deverem estar sempre vigilantes e nunca deixarem que o seu trabalho resvale para a falsa generosidade do paternalismo que caracteriza muitos liberais burgueses e fazedores do bem. Estes

indivíduos apresentam-se como contra-sistema, mas na verdade certificam-se de que a sua posição privilegiada no seio do sistema (a mesma que denunciam com os seus discursos) nunca seja verdadeiramente colocada em perigo. Por exemplo, um liberal burguês tem um discurso público anti-racista ao passo que, simultaneamente, presta toda a colaboração aos administradores cujas políticas restringem a acção afirmativa e prejudicam os alunos, os funcionários e os professores “de cor”.

Solano-Campos – Em *A Hegemonia da Língua Inglesa*, o Donaldo, a Bessie Dendrinós e a Panayota Gounary discorrem acerca dos papéis da academia na promoção ou no silenciamento de discussões relativas à hegemonia e à ideologia. Uma das coisas que você refere é o facto de aparentemente existir uma separação entre a teoria e a prática, os académicos e os educadores. Refere também ao fabrico de intelectuais como celebridades [Macedo, Dendrinós & Gounary 2005]. Como pode a academia ser transformada no sentido de se comprometer com o diálogo crítico junto das comunidades sejam elas de onde forem?

D. Macedo – O fabrico de intelectuais como estrelas é uma componente da estratégia ideológica neoliberal que reduz os valores às leis de mercado – leis enformadas pela ganância, pela competitividade e pela falta de ética (veja-se o escândalo Maldoff e o papel da Wall Street no recente colapso económico). Embora o carreirismo sempre tenha tido um peso importante no seio da academia, acredito que foi excessivamente estimulado pela degradação de valores, virtudes e ideais da democracia promovida pelo neoliberalismo – uma degradação que contribuiu parcialmente para a emergência de uma certa forma de carreirismo oportunista no seio da academia em que vale tudo, mesmo passar por cima de um projecto político que se proponha transformar o mundo num lugar menos discriminatório e mais humano. Reitero que embora o carreirismo faça parte daquilo que motiva a maior parte dos académicos, o aparecimento do discurso neoliberal, com argumentos como “o fim das ideologias” e a devoção à ética do mercado sobre a “ética universal da pessoa humana”, contribuiu certamente para exacerbar as contradições inerentes a esses académicos que não obstante abracem um discurso crítico pela justiça social traem-no de imediato com os seus comportamentos carreiristas – comportamentos esses que minam o projecto político que afirmam ter abraçado. Muitos académicos usam de um discurso crítico para afirmar o seu radicalismo, mas ao mesmo tempo usam-no para fomentar relações com progressistas com poder que os podem ajudar a ser publicados, a conseguir um emprego seguro ou ter acesso a altos cargos dentro e fora das suas instituições. Dominados por um carreirismo unicamente focado na obtenção de vantagens, esses académicos usam astutamente estratégias dissimuladas com vista a assegurar os seus objectivos carreiristas. Uma dessas estratégias é a sua típica atitude lisonjeira de classe média, baseada em objectivos pessoais preconcebidos e, por isso mesmo, narcisista e ferida de autenticidade. Um convite para jantar ou para participar nalguma conferencia dirigido a alguém influente, um presente injustificado ou uma pequena nota enviada a algum progressista numa posição com poder são comportamentos desprovidos de autenticidade. Estas atitudes lisonjeiras proporcionam aos académicos burgueses veículos para caírem nas boas graças de pessoas das quais dependem para progredir nas suas carreiras académicas e alcançarem posições de destaque. Quando estes carreiristas percebem que já não têm nada a ganhar com uma determinada relação privilegiada, o seu compromisso original com as lutas pela justiça social começa a adquirir alguma elasticidade ideológica, particularmente se têm a necessidade de ajustar os seus ditos princípios éticos a novos espaços nos quais querem penetrar – espaços nos quais possam

engajar-se de forma mais pragmática em novas relações *quid pro quo* que agora superam as suas supostamente inabaláveis convicções pela justiça social. Esta dança ideológica manifesta-se de uma multiplicidade de formas. Quando geridos astutamente, estes carreiristas e trampolineiros ideológicos são grandemente recompensados pelo sistema dominante, que privilegia a acomodação intelectual em vez das convicções ideológicas. Ou seja, estas pessoas começam por mover-se em torno das suas supostas convicções de que o mundo deve ser transformado de forma que os ideais da democracia pregados pela academia sejam de facto constitutivos das vivências de todos os seres humanos e não apenas daqueles que se auto-proclamam ou que foram seleccionados para falar pelos oprimidos. No entanto, a acomodação intelectual proporciona a estes académicos elevadas recompensas através de financiamentos para a investigação e outras vantagens como promoções e acesso a posições de destaque.

Uma rápida análise revela imediatamente quais os padrões na atribuição de financiamentos para a investigação, fundos que essencialmente controlados pelas agências governamentais e muito especialmente pelas fundações filantropo-capitalistas dependentes de grandes corporações. São muito claros os parâmetros segundo os quais se decide que tipo de investigação pode ser financiada e quais os projectos que para as abastadas fundações sem fins lucrativos não são prioritários. Por exemplo, está amplamente documentado que os grupos oprimidos estão suficientemente estudados, enquanto que a ganância obscena da tribo de Wall Street permanece sem qualquer estudo. Só o uso do termo “tribo” para designar um determinado grupo restrito de gestores financeiros é imediatamente considerado inadequado e até mesmo provocador. No entanto, se o termo “tribo” for utilizado para designar um grupo de seres humanos em África ou na Amazónia, aí o seu uso já é considerado aceitável e absolutamente natural. Consequentemente, é normal estudar as práticas de leitura das crianças pertencentes às tribos índias Quechua, do Peru, mas é considerado inadequado estudar as crescentes patologias entre os membros da tribo de Wall Street, cuja ganância, falta de compaixão e narcisismo disfuncional garantem que “1% da população detenha 35% da riqueza da nação”, o que ultrapassa 19 biliões de dólares, ao passo que 50% da população enfrenta um desemprego crónico devido às estratégias de subcontratação e à dizimação da classe média, num país onde, em 2009, “50 milhões de pessoas, incluindo crianças, viviam em centros de acolhimento.”⁵ Mais de 12 milhões de crianças nos Estados Unidos vão todos os dias para a cama com fome, enquanto luxuosos restaurantes de Nova Iorque servem àqueles gestores financeiros de topo (cujo escalão de impostos é inferior ao dos seus motoristas) sobremesas de chocolate embrulhadas em ouro que custam 23 mil dólares. Ao mesmo tempo, uma parte daqueles lucros obscenos apenas tornados possíveis com a complacência dos nossos políticos são utilizados por mega corporações e por essa tribo de Wall Street, para criarem importantes fundações sem fins lucrativos com as quais condicionam a actuação das instituições públicas ao preencherem certas necessidades de financiamento precisamente nas instituições onde se encontram os seus lacaios (a classe profissional) que entusiasticamente os glorificam – uma veneração que, por um lado, eclipsa um gigantesco roubo das finanças públicas pela via da diminuição dos impostos pagos por estas corporações e da concessão de enormes subsídios estatais às suas fundações e, por outro lado, mostra como esses académicos foram capturados por uma espécie de reverência e de auto-censura. Um exemplo: a Fundação Ford certamente não aprovaria o

financiamento de uma linha de investigação que produziria abundantes evidências acerca dos negócios do seu fundador (Henry Ford) com o regime Nazi e da sua simpatia pela ideologia anti-semita.

Wall Street utiliza a criação de fundações sem fins lucrativos, o que é mais uma forma de evasão fiscal, como parte de um sistema que tem entre as suas finalidades racionalizar a falta de ética através de mecanismos caridosos, como por exemplo a atribuição de financiamentos para a investigação centrada nas mesmas pessoas que as suas próprias políticas sentenciam à miséria humana, à pobreza abjecta e à absoluta dependência. O estatuto não lucrativo destas fundações permite-lhes a fuga ao pagamento de impostos e, conseqüentemente, agrava o subfinanciamento dos programas públicos de apoio social – programas sociais que as instituições dominantes habilidosamente apelidam de privilégios sociais. Esta nomenclatura esconde o facto de que em qualquer sociedade democrática estes supostos privilégios deveriam ser vistos como um inalienável direito dos cidadãos. Dito de outra forma, ter acesso ao programa Medicare, por exemplo, não é um privilégio, mas, muito pelo contrário, um direito que todos os cidadãos deveriam ter. É curioso que os benefícios fiscais que permitem às corporações norte-americanas não pagar os impostos que deviam nunca são apelidados de privilégios. Por exemplo, o “Government Accountability Office descobriu de duas das maiores corporações norte-americanas nunca pagaram impostos federais sobre os seus lucros desde 1998 a 2005... [e que] nem a GE (que obteve 10 milhares de milhões de dólares de lucros em 2009) nem a Exxon Mobil (que obteve 45,2 milhares de milhões de dólares de lucros em 2008) reportaram ter pago um cêntimo sequer de impostos sobre os lucros gerados em 2009.”⁶ Ao não pagar impostos, esta “plutocracia corporativa” acumula recursos massivos, parte dos quais podem depois ser usados na criação de fundações sem fins lucrativos. Ao fazê-lo, estas fundações garantem aos seus promotores uma imagem pública de “bons cidadãos”, embora à custa de obscenas poupanças nos impostos que deveriam pagar, e asseguram o seu endeusamento por parte tanto do público em geral, como de das instituições, incluindo as universidades, para onde canalizam a sua falsa generosidade apoiando milhares de teses de Doutoramento e outros projectos de investigação que vão desde a guerra à pobreza (devia ler-se antes “guerra contra os pobres”), à iliteracia entre as populações aborígenes da Austrália, ou ao aumento do uso de drogas nos bairros negros.

Investigações que estas fundações nunca financiarão são aquelas que se detenham, por exemplo, no uso de drogas nos bairros das classes altas ou no interior de prestigiadas universidades, no estudo das relações de causa e efeito entre o comportamento criminoso dos gestores financeiros de Wall Street e o significativo aumento dos índices de pobreza, pessoas sem abrigo e toda a espécie de sofrimento humano. Ou seja, o dinheiro público dos impostos – que em vez de serem devidamente pagos funcionam como catalisadores da criação e manutenção destas fundações sem fins lucrativos – é utilizado para alcançar pelos menos dois objectivos fundamentais: (1) permitir a estas fundações sem fins lucrativos moldar a orientação ideológica da nação, através da sua suposta generosidade e (2) garantir a cumplicidade de todas as instituições e pessoas que recebem os financiamentos dessas fundações de forma a assegurar que aquela orientação ideológica mantém o seu rumo. Por exemplo, se uma equipa de arqueólogos desenhar um projecto de um milhão de dólares com vista à realização de escavações em certos locais de Plymouth

(Massachusetts), que permitam a reconstrução e o estudo do tecido social dos índios Wampanoag, as possibilidades de obter tal financiamento diminuirão consideravelmente à medida que ficar claro que os seus principais objectivos de pesquisa são a compreensão de relações entre a destruição das estruturas sociais dos índios Wampanoag e a carnificina levada a cabo pelos colonos britânicos que, nesse contexto, devem ser adequadamente descritos como ilegais. Isto é, tal como os “ilegais” de hoje, esses colonos chegaram a Plymouth (Massachusetts) sem qualquer documentação e, pior ainda, ocuparam ilegalmente terras que não lhes pertenciam. Mas retornando ao eventual estudo de que falava, os arqueólogos aprendem que isso é assim não nos cursos de arqueologia, mas através das mensagens subtis que vão recebendo ao longo da sua socialização como arqueólogos em termos do tipo de ideologia que devem abraçar ou evitar com vista a assegurar a obtenção de financiamentos para a sua investigação e garantir recompensas por parte do sistema dominante. Outra forma de afastar a população de um entendimento adequado de como funciona a ideologia e de mantê-la subjugada é através daquilo que Noam Chomsky designa por *distracção*. Uma estratégia de *distracção* muito eficaz na academia é precisamente o carreirismo que, por um lado, profissionaliza os intelectuais através do academicismo e, por outro lado, promove a criação de celebridades. Essa é também uma forma eficiente de incorporar entre as elites académicas um pequeno número de indivíduos representativos dos grupos sociais oprimidos, mantendo os grupos oprimidos e a população em geral distraídos do facto de que por cada celebridade afro-americana há milhões de afro-americanos que permanecem encurralados em guetos, escolas disfuncionais e prisões. Neste sentido, estas “celebridades enquanto *distracção*” representam uma verdadeira manipulação ideológica habilmente utilizada por uma sociedade dominada pelo entretenimento, um entretenimento que diminui as nossas capacidades críticas e possibilita a emergência de estrelas apoiadas numa fama que carece de evidências substantivas do valor e do talento dessas supostas estrelas. Tomemos como exemplo a criação de Sarah Palin que fascinou a nossa sociedade com as suas atitudes típicas de *reality show*. Outro exemplo que podemos assinalar é aquilo que tem sido designado por *factor Zsa Zsa Gabor*. Praticamente todas as pessoas concordarão que Zsa Zsa Gabor é uma celebridade nos Estados Unidos, contudo poucos poderão assinalar o nome dos filmes ou qualquer outro tipo de trabalho em que se baseie o seu estatuto de “estrela”.

O mesmo fenómeno tem lugar no seio da academia, embora de forma mais sofisticada. Nesse sentido, o destaque atribuído a certas celebridades académicas afro-americanas constitui não raras vezes uma estratégia manipulativa destinada a manter o racismo oculto e a proclamar o argumento de que já vivemos hoje numa sociedade pós-racial, tal como ficou demonstrado pela conversa que teve lugar na Casa Branca entre o presidente Obama, o professor da Harvard University, Henry Gates Jr. (ambos afro-americanos) e o sargento James Crowley, um polícia branco que prendeu Gates quando este tentava entrar na sua própria casa (na minha opinião, uma caso claro de perfil racial). Apesar desse encontro promovido na Casa Branca ter sido preparado para assegurar aos americanos que vivemos numa sociedade pós-racial, na qual podemos dialogar abertamente acerca das relações raciais, isso não impediu o Arizona de promover e aprovar legislação para legitimar a elaboração de perfis raciais. Não impediu o incêndio de mesquitas nem as agressões a muçulmanos e não contribuiu de nenhuma forma para aliviar o sofrimento, a miséria humana, a

violência e falta de esperança experimentadas todos os dias por milhares de afro-americanos encurralados em guetos como Roxbury, no Massachusetts, que fica apenas a curta distância da elegante mansão do professor Gates no Harvard Yard. Essa conversa informal também não contribuiu em nada para expor a barreira invisível das ideologias de classe e de raça que constantemente enviam mensagens claras às populações branca e negra. Essa separação existe e a população negra sabe que é imediatamente suspeita quando atravessa de forma real ou figurada essas fronteiras geográficas. Ou seja, a privilegiada posição de classe de que o professor Gates goza na Harvard University e noutros círculos académicos não impediu o facto de a sua raça e a cor da sua pele serem sinalizadores que o remeteram para um perfil racial e para uma experiência de detenção, tal como frequentemente experienciado por milhões de afro-americanos quando acedem a bairros que supostamente se destinam “apenas a brancos”.

Voltando à sua questão acerca das celebridades académicas, o que precisamos de questionar é o preço intelectual que esses académicos pagam quando se acomodam ao sistema doutrinal e o preço que pagam as populações oprimidas que servem de trampolim para a sua celebridade. Ou seja, é preciso que compreendamos que o carreirismo académico tende a profissionalizar os intelectuais que depois se sentem confortáveis para escrever e falar sobre crítica social, mas que ao mesmo tempo são incapazes de assumir o risco de se exporem através do activismo social, o que poderia colocar em risco os seus privilégios. Dito de outra forma, eles recusam-se a dizer a verdade ao poder. Falar verdade ao poder exige activismo e militância intelectual de forma a ultrapassar as formas de opressão por todos os meios necessários, tal como Malcolm X manifestou de forma tão corajosa. Seria inimaginável na nossa suposta sociedade pós-racial juntar o presidente Obama, Malcolm X e o tal polícia branco numa conversa informal na Casa Branca sobre as relações raciais. O facto de nem sequer conseguirmos imaginar uma situação deste tipo demonstra bem o elevado grau de domesticação a que chegámos desde os primeiros anos de luta do Movimento dos Direitos Cívicos. Evitar a domesticação significa não alinhar com os interesses das poderosas elites e recusar a submissão a um sistema que constantemente recompensa os indivíduos pela sua obediência e pelos seus contributos para a reprodução de uma realidade intrinsecamente discriminatória e não democrática. Significa também que as celebridades académicas constantemente violam a ética intelectual, uma vez que se espera deles que nos seus papéis de gestores e escravos do sistema doutrinal proporcionem o encobrimento moral da crueldade em larga escala provocada por guerras fabricadas, da engenharia social da pobreza e da grotesca expansão do sofrimento humano, apenas para que os oligarcas possam comer em Manhattan ultrajantes sobremesas de chocolate envoltas em ouro que custam 23 mil dólares, enquanto haitianos sem abrigo comem bolachas de lama apenas para enganar a fome.

Solano-Campos – Em *A Hegemonia da Língua Inglesa*, você, Bessie Dendrin e Panayota Gounari analisam a prevalência tanto na Europa como nos Estados Unidos de um discurso linguístico que apresenta a língua inglesa como superior. Sabemos que esse discurso também se estende a outros países no mundo. O que podemos fazer perante as ameaças à solidariedade global, uma vez que os debates existentes apenas parecem levar em conta os académicos norte-americanos e europeus? Como podem os académicos africanos, latino-americanos ou asiáticos tomar parte nesses debates?

D. Macedo – Parte das dificuldades que os académicos africanos, latino-americanos e asiáticos encontram em tomar parte nesses debates têm que ver precisamente com a

hegemonia da língua inglesa. O latim desempenhou um papel semelhante durante o Império Romano, tal como o grego também foi hegemónico durante o período que durou o Império Grego. Não se trata desses académicos não estarem preocupados com as questões da hegemonia linguística e cultural. Os importantes trabalhos de Ngũgĩ wa Thiong'o acerca da descolonização da linguagem e da cultura em África ou de Renato Constantino relativamente aos múltiplos processos de colonização do povo filipino são apenas alguns exemplos entre os muitos que poderíamos citar. O problema é que as suas denúncias e preocupações em relação ao colonialismo linguístico devem supostamente ser manifestadas em língua inglesa, ou seja, na língua do colonizador, a mesma que expande a hegemonia que eles próprios denunciam e desconstruem. Para compreendermos como a hegemonia é insidiosa é necessário entender como as forças dominantes se baseiam nela para ocupar as mentes das pessoas e denegrir línguas e culturas que são sistematicamente apresentadas como inferiores e não civilizadas. É por isso que a hegemonia não é estudada de uma forma rigorosa nos Estados Unidos, como ficou claro pelo exemplo de um professor de Harvard especializado em literacia. Quando um aluno lhe dirigiu publicamente uma questão acerca da forma como esperava conciliar o seu forte apoio ao ensino bilingue nos Estados Unidos com a actual hegemonia da língua inglesa, esse professor espantosamente perguntou: "O que é a hegemonia?"

Para compreenderem a hegemonia, os alunos precisam de conhecer um conjunto de literatura que trata da natureza da ideologia, políticas da língua e ética – conteúdos que devem ser trabalhados no campo dos estudos linguísticos e da educação. Além disso, é igualmente necessário compreender como a classe dominante consegue reproduzir o seu poder através da criação a manutenção de um sentimento de crise permanente. Quando se convence as pessoas de que a sociedade enfrenta uma crise gravíssima, é suposto que a classe dominante intervenha no sentido de a analisar e conter. Por exemplo, quando os especialistas manipulam as estatísticas para convencer os americanos de que a segurança social é financeiramente insustentável e de que está em perigo, é suposto que os políticos e o legislador avaliem a situação e encontrem soluções de natureza dicotómica, ou seja, ou cortando nos benefícios ou privatizando a segurança social. Manter o debate dentro destes nestes parâmetros limitados, encurralado pelas perspectivas neoliberais, significa coarctar a imaginação tornando verdadeiramente impossível perspectivar outras possibilidades. O que aconteceria, por exemplo, se Obama fosse coerente com a suas promessas e tivesse, depois de eleito, recusado o aumento das reduções fiscais aprovadas pela anterior administração Bush, o que por si só poderia gerar 4 biliões de dólares para financiar os programas sociais no espaço de uma década? Será que o Medicare estaria em crise? Que resultados alcançaríamos, como sociedade, se em vez de gastarmos biliões de dólares para fabricar guerras no Afeganistão ou no Iraque, investíssemos esses recursos no desenvolvimento de infra-estruturas e de programas sociais e educativos? Teríamos os mesmos problemas educativos que temos hoje? Será que continuaria a existir a pobreza obscena que caracteriza muitas zonas urbanas?

Estas interrogações não são sequer admissíveis, uma vez que a classe dominante (o discurso académico nem sequer admite a utilização desta expressão, preferindo eufemismos como "abastada", "rica" ou outros semelhantes) tem já como adquirido que a privatização da segurança social é o melhor caminho a seguir, responsabilizando directamente os pobres pela sua condição e por uma "catástrofe

social” segundo a qual “os programas sociais não apenas são financeiramente ruinosos, como também são responsáveis pela diminuição dos resultados escolares dos alunos, pelos problemas relacionados com o uso de drogas e... [segundo Patrick Buchanan] por uma geração de crianças e jovens sem país, sem futuro e sem sonhos para além da atractiva vida nas ruas.”⁷

Perante este cenário de ataques selectivos a muitas instituições públicas, o movimento da educação bilingue não poderia escapar ao rancor da ideologia dominante. No entanto, o ataque à educação bilingue não deve ser interpretado como uma mera crítica às metodologias de ensino das línguas. Antes de mais, este ataque à educação bilingue é fundamentalmente político. A sistemática negação da natureza política da discussão constitui em si mesma uma acção política. Para além de constituir uma flagrante desonestidade académica, apontar simplesmente alguns insucessos da educação bilingue sem analisar o pouco sucesso dos alunos oriundos de minorias linguísticas no quadro mais amplo do fracasso generalizado da maioria das escolas localizadas nas grandes zonas urbanas é desviar as atenções do essencial, quando essas escolas originaram taxas de abandono escolar na ordem dos 50% a 65% entre as escolas públicas de Boston e dos 70% em áreas metropolitanas maiores como é o caso de Nova Iorque. Apesar da abundante retórica dos educadores conservadores nas suas sistemáticas tentativas para destruir a educação bilingue, segundo eles devido ao insucesso destes programas, nada dizem acerca do muito bem documentado fracasso dos programas de ensino de línguas estrangeiras. Não obstante o fracasso generalizado desses programas nos Estados Unidos ninguém fala na sua extinção e do encerramento dos departamentos de línguas estrangeiras nas escolas. O mesmo se aplica aos departamentos de inglês. Em virtude das elevadíssimas taxas de abandono essencialmente ligadas à iliteracia e a incapacidade do ensino do inglês formar leitores competentes, também deveríamos encerrar os departamentos de inglês. É paradoxal que sejam os mesmos educadores que propõem a extinção dos programas de educação bilingue (que têm uma elevada probabilidade de produzir falantes bilingues) aqueles que reiteradamente apoiam o ensino de línguas estrangeiras, precisamente com a finalidade de fomentar o bilinguismo, mesmo apesar de o fracasso registado nos programas de língua estrangeira na formação de falantes bilingues ser comparativamente muito maior ao que o registado nos programas de educação bilingue.

O movimento *English Only* aponta para uma pedagogia da exclusão que olha para a aprendizagem em inglês como a única possível, a verdadeira educação. O que os seus defensores nunca questionam é em que condições e por quem é ensinada a língua inglesa. Por exemplo, a insistência em submeter os alunos não falantes do inglês a um ensino da língua inglesa ministrado por educadores sem preparação adequada, que apenas cumprem alguns requisitos mínimos e que provêm de áreas tão distintas como as artes plásticas, a música e as ciências sociais torna difícil a obtenção de bons resultados. Além disso, os defensores deste movimento também falham quando não levantam duas questões que são fundamentais: em primeiro lugar, se o inglês é a melhor língua para o ensino e a aprendizagem, porque razão 60 milhões de americanos são iletrados funcionais ou mesmo iletrados? Em segundo lugar, se é o ensino apenas em inglês que garantirá às minorias linguísticas um futuro melhor, tal como sugerem educadores como William Bennett, por que razão permanece relegada para os guetos a maioria dos americanos negros, cujos antepassados têm falado inglês

há 200 anos? Acredito que as respostas a estas questões não estão relacionadas com a língua inglesa ser ou não a melhor língua para o ensino ou supostamente garantir um melhor futuro aos alunos não falantes de inglês e uma ampla participação tanto na escola como na sociedade em geral. Este tipo de discussão assume à partida que o inglês é de facto um língua superior e que vivemos numa sociedade sem classes e sem raças. A tentativa de proporcionar metodologias mais apropriadas e eficazes para a educação das crianças e jovens não falantes do inglês não pode ser simplesmente reduzida às questões da língua, mas deve apoiar-se numa compreensão profunda dos elementos ideológicos que geram e mantêm a discriminação linguística, cultural e racial que representa, do meu ponto de vista, vestígios de um legado colonial na nossa democracia.

No entanto, a simples referência ao termo colonialismo pode ser interpretada como uma provocação e algo demasiado político. A generalidade dos educadores rejeitará o uso do termo colonialismo para caracterizar a actual ofensiva à educação bilingue e aos estudos étnicos tanto pelos conservadores, como por parte de muitos educadores liberais. Alguns destes liberais esforçar-se-ão para se opor a esta caracterização do ataque ao ensino bilingue como uma forma de colonialismo, argumentando que a maioria dos educadores que se opõem à educação bilingue é apenas ignorante e carece de esclarecimento. Embora não possamos negar que de facto são ignorantes, também não devemos desperceber que a ignorância nunca é inocente, sendo sempre moldada por uma determinada predisposição ideológica. E, além do mais, nem os ataques à educação bilingue nem os actos racistas devido à ignorância farão com que as vítimas dessas acções se sintam melhor face à sua vitimização.

Estas atitudes desculpabilizadoras de alguns liberais que se justificam com o argumento da ignorância para cegamente se oporem à educação bilingue não são surpreendentes, uma vez que o liberalismo clássico, enquanto escola de pensamento e ideologia, sempre prioriza o direito à propriedade privada, relegando para as margens a liberdade humana e outros direitos das pessoas. É esta posição liberal de oscilação ideológica que, por um lado, leva muitos liberais a apoiarem a educação bilingue, mas, por outro lado, a rejeitarem as ligações entre os ataques à educação bilingue e as políticas de colonialismo da língua.

Enquanto pessoa colonizada, que experienciou pessoalmente as políticas linguísticas discriminatórias do colonialismo português, eu encontro rapidamente muitas similitudes entre a ideologia colonial e os valores dominantes que enformam o movimento *English Only*. O colonialismo impõe a “distinção” como uma ferramenta ideológica baseada na constante comparação dos outros valores culturais, inclusivamente das línguas, com os valores culturais e a língua do colonizador. Por um lado, essa comparação serve para sobrevalorizar a língua do grupo dominante, elevando-a a um nível de mistificação (por exemplo, observando o inglês como a verdadeira educação e medindo o sucesso dos programas de educação bilingue apenas em termos de sucesso na aquisição da língua inglesa) e, por outro lado, desvaloriza outras línguas faladas por um sempre crescente número de estudantes que hoje abunda nas escolas localizadas nas zonas urbanas. As posições que assumem os proponentes do movimento *English Only* não são muito diferentes das do colonialismo português, que procurou erradicar o uso das línguas africanas na vida institucional através da imposição aos africanos do português como única língua no sistema

educativo, apoiada nos mitos e crenças relacionadas com a natureza selvagem das suas culturas.

Se analisarmos a ideologia subjacente aos actuais debates sobre a educação bilingue nos Estados Unidos (dominados pelo movimento conservador *English Only*) e a recente polémica em torno da herança Ocidental *versus* multiculturalismo, começamos a perceber que os princípios ideológicos que enformam esses debates são coincidentes com as estruturas e os mecanismos da ideologia colonial. Do meu ponto de vista, estas leis draconianas recentemente promulgadas no Arizona, com importantes consequências para o tratamento da população hispânica, apenas podem ser compreendidas como uma forma de colonialismo interno que caracteriza a relação entre a população branca e outros não brancos residentes no Arizona. Com efeito, esta forma colonial de coexistência que estamos a testemunhar no Arizona tem precedentes históricos nos Estados Unidos, se olharmos para as políticas educacionais nas Filipinas ou em Porto Rico, depois desses territórios terem sido ocupados pelos Estados Unidos. O inglês foi imposto como a única língua de instrução nas Filipinas e foram igualmente impostos manuais escolares que apresentavam a cultura americana não apenas como a única possível, mas também como uma cultura superior, “um modelo de excelência para a sociedade filipina”. Este tipo de deseducação tornou-se tão prevalente que conduziu T. H. Pardo de Tavera, um dos primeiros filipinos que colaborou com o colonialismo norte-americano, a escrever uma carta a Douglas Mac Arthur na qual exaltava o valor da língua inglesa e a necessidade de o seu uso e ensino “serem estendidos e generalizados a todo o território filipino”. Foi este o mesmo tipo de redenção que os Estados Unidos procuraram alcançar em Porto Rico quando o comissário da educação de Theodore Roosevelt no país, Rolland P. Faulkner, ordenou em 1905 que toda a instrução ministrada nas escolas públicas deveria ser conduzida apenas em inglês e que as escolas porto-riquenhas deveriam ser “agências de americanização”.

Ao deixarmos intocado e sem qualquer análise o nosso legado colonial, a escolha de seleccionar uma metodologia educativa no seio da qual os alunos são impedidos de estudar as suas próprias línguas e culturas é à partida quase inevitável, como que se não houvesse outras escolhas possíveis. É também este tipo de inevitabilidade que tem orientado as políticas educativas da administração Obama. Em vez de se prepararem para encerrar mais escolas devido ao reduzido aproveitamento dos seus alunos, como já fizeram em Central Falls, Rhode Island, como se fosse uma inevitabilidade, deveriam acabar com a pobreza e a desigualdade que caracterizam o sofrimento humano e a falta de esperança da maioria dos estudantes dessas zonas urbanas que são literalmente deixados ao abandono enquanto se privilegia a educação privada e as escolas *charter*. Em vez de se deixarem escravizar pelo discurso managerialista da presente reforma educativa, que apenas favorece os interesses económicos dos reformadores, mantendo a sua posição social e cultural privilegiada, os educadores precisam de criar ligações com a nossa história de forma que compreendam o nosso passado colonial que mina as nossas aspirações democráticas.

Solano-Campos – O que faz você no seu tempo livre? Como conjuga o trabalho académico com a vida pessoal? Em que está a trabalhar neste momento? O que gostaria de fazer nos próximos anos – um novo livro, viajar?

D. Macedo – Esta é a questão de que menos gosto. Embora possa parecer uma pessoa muito social, na verdade sou bastante reservado. Embora fale com frequência para

grandes audiências, habitualmente fico nervoso quando tenho de o fazer e é uma verdade que prefiro escrever do que expor-me em público. Não sou grande adepto de festas e *cocktails* académicos onde se fomentam relações profissionais. Em vez disso, prefiro passar o pouco tempo livre de que disponho junto da minha família e dos meus amigos que gostam de estar comigo por aquilo que eu sou, em vez de por aquilo que eu faço profissionalmente. Numa das suas questões fiz referência à minha desilusão relativamente aos académicos carreiristas, cuja ideologia vacilante é determinada por aquilo que podem ou não conseguir com determinada relação pessoal; um agitado *quid pro quo* que é difícil de acompanhar. Embora me sinta desiludido por uma certa falta de coerência e de convicção em muitos académicos, sou uma pessoa muito optimista que não perde a esperança facilmente nem se deixa cair no cinismo. Para isso, penso com frequência no exemplo de notáveis intelectuais como Paulo Freire, Noam Chomsky, Henry Giroux, Howard Zinn, Arundhanti Roy, Nancy Fraser, Linda Brodkey, entre outros. Infelizmente, estas pessoas representam hoje uma minoria, embora representem uma classe de intelectuais que se recusam, tal como referiu Edward Said, “a tornar-se agente[s] ‘contratados’ de uma indústria da informação” e das instituições para as quais trabalham. O seu compromisso com a justiça social, a sua coragem de para dizer a verdade ao poder e a sua humanidade dão-me a esperança de que é possível uma sociedade mais justa.

Quanto ao que eu gosto de fazer com o meu tempo livre, bem, na verdade eu não tenho muito tempo livre. Isso acontece porque em grande medida eu não concebo a minha actividade como trabalho. Eu vejo o meu trabalho como uma extensão daquilo que eu sou. Tenho um prazer enorme em trabalhar com os estudantes e com as comunidades cujas necessidades contam cada vez menos, à medida que o governo diminui progressivamente os recursos. É muito difícil para mim dizer não às solicitações das comunidades, dada a actual expansão do sofrimento humano que leva a juventude nas zonas urbanas a sentir uma cada vez maior desigualdade e, consequentemente, um desespero e uma falta de esperança cada vez maiores. Eu sou de um tempo em que se lutou contra uma guerra cruel, injusta e errada contra o Vietname, mas em que apesar de toda a opressão, as pessoas mantiveram a esperança de que uma mudança seria possível. Passei todo o último ano a trabalhar com antigos e actuais membros de *gangs* e, por vezes, fiquei impressionado com a total falta de esperança da juventude. Contudo, estes jovens trabalharam zelosamente para conseguirem organizar uma conferência que reuniu 350 pessoas para ouvirem o seu apelo por maior ajuda, mais respeito e maior compaixão. O que se tornou muito claro para mim enquanto ouvia estas crianças e jovens com um passado e um presente marcado pela violência é que existe sempre uma violência anterior que gera mais violência. Uma sociedade que considera descartável uma parte substancial da sua juventude é uma sociedade inerentemente violenta, como diria o meu amigo Henry Giroux. Uma sociedade que deliberadamente ignora a fome que afecta 12 milhões de crianças todos os dias é uma sociedade em crise. Uma sociedade que dedicadamente enriquece os seus oligarcas enquanto depaupera a maior parte da sua população, é certamente uma sociedade que caminha velozmente para a desumanização.

- 2 Apesar das minhas decisões de Ano Novo de trabalhar menos, a verdade é que as tenho ignorado, em face da crescente expansão do sofrimento humano que requer da minha parte cada vez mais atenção. Ainda assim, na última passagem do ano voltei a prometer a mim próprio que passaria mais tempo com a minha mulher, Lília, as minhas filhas

Vanessa e Erica e como o meu filho Alejandro, antes que ele vá para a Universidade, e com toda a família e amigos cuja lealdade, solidariedade e compaixão me rejuvenescem e inspiram, mantendo-me no caminho daquilo que verdadeiramente importa na vida: o amor, a compaixão e a determinação.

BIBLIOGRAFIA

GIROUX, A. G. (1983). *Theory and Resistance*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.

FREIRE, P. (1985). *Politics of Education: Culture, Power, and Liberation*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.

FREIRE, P. & D. MACEDO (1987). *Literacies: Reading the Word and the World*. South Hadley, MA: Bergin & Garvey Publishers.

MACEDO, D. (1994). *Literacies of Power: What Americans Are Not Allowed to Know*. Boulder, CO: Westview Press.

MACEDO, D. & P. GOUNARI (eds.). (2007). *The Globalization of Racism*. Boulder, CO: Paradigm Publishers.

MACEDO, D., B. DENDRINOS, & P. GOUNARI (2005). *A Hegemonia da Língua Inglesa*. Mangualde: Edições Pedagogo.

NOTAS

1. Tradução de Pedro M. Patacho.
2. No contexto político norte-americano, o termo liberal tem significado diferente daquele que o mesmo termo adquire noutros contextos políticos.
3. W. E. Said (1996) *Representation of the Intellectuals*, Nova Iorque: Vintage Books.
4. F. Fanon (1965). *Black skin, white masks*, Nova Iorque: Grove Press.
5. "Time for a Wealth Tax", *The Nation*, 13 de Dezembro de 2010.
6. S. Andrew "Start by targeting corporate welfare", *The Boston Globe*, 18 de Fevereiro de 2011.
7. Citado em D. Macedo & L. Bartolomé (1999) *Dancing with Bigotry: Beyond the Politics of Tolerance*, Nova Iorque: Palgrave.

AUTORES

DONALDO MACEDO

Pedagogo, professor de Inglês e Distinguished Professor de Artes Liberais e Educação na University of Massachusetts, Boston. É director do Departamento de Linguística Aplicada na University of Massachusetts, Boston (Estados Unidos da América). Tem publicados inúmeros artigos e livros nas áreas da linguística, literacia crítica e educação multicultural. As suas publicações incluem *Literacy: Reading the Word and the World* (com Paulo Freire, 1987), *Literacies of Power. What Americans Are Not Allowed to Know* (1994), *Dancing With Bigotry* (com Lilia Bartolome, 1999), *Critical Education in the New Information Age* (com Paulo Freire, Henry Giroux e Paul Willis, 1999), *Chomsky on Miseducation* (com Noam Chomsky, 2000), *The Hegemony of English* (com Panayota Gounari e Bessie Dendrinis, 2003; traduzido e publicado em língua portuguesa por Edições Pedagogo, 2006), *Howard Zinn on Democratic Education* (com Howard Zinn, 2005; traduzido e publicado em língua portuguesa por Edições Pedagogo, 2007), *The Globalization of Racism* (com Panayota Gounari, 2005), *Media Literacy* (com Shirley Steinberg, 2007) e *Ideology Matters* (em co-autoria com Paulo Freire, a publicar). Estes trabalhos foram traduzidos e publicados em Cabo Verde, Grécia, Itália, Japão, Portugal, Espanha e Turquia. Donaldo Macedo recebeu uma das mais prestigiadas distinções no campo da educação, quando foi seleccionado para o Laureate Chapter of Kappa Delta Pi – International Society in Education. Entre outros que receberam esta distinção contam-se Albert Einstein (1950), Walter Lippman (1960), Margaret Mead (1962), Charles E. Skinner (1966) e Jean Piaget (1974). É membro do Conselho Científico da Revista Angolana de Sociologia. donaldomacedo@yahoo.com