

UNIVERSIDADE ESTADUAL DE CAMPINAS
FACULDADE DE EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

**Título: Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da *Educação como prática de liberdade* à
*Pedagogia do oprimido***

Autor: Bruno Botelho Costa
Orientador: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira

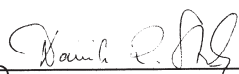
Este exemplar corresponde à redação final da Dissertação defendida por:
Bruno Botelho Costa e aprovada pela Comissão Julgadora.

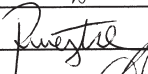
Data: 09/08/2010

Assinatura: _____


Orientador

COMISSÃO JULGADORA:







2010

© by Bruno Botelho Costa, 2010.

**Ficha catalográfica elaborada pela Biblioteca
da Faculdade de Educação/UNICAMP**
Bibliotecário: Rosemary Passos – CRB-8ª/5751

C823c Costa, Bruno Botelho.
Conscientização e sociedade em Paulo Freire: da "Educação como prática de liberdade" à "Pedagogia do oprimido" / Bruno Botelho Costa. -- Campinas, SP: [s.n.], 2010.

Orientador : Renê Trentin Silveira.
Dissertação (mestrado) – Universidade Estadual de Campinas, Faculdade de Educação.

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Conscientização. 3. Sociedade. 4. Homem. I. Silveira, Renê Trentin. II. Universidade Estadual de Campinas. Faculdade de Educação. III. Título.

10-155/BFE

Título em inglês: Conscientisation and society in Paulo Freire: from "Education as the practice of freedom" to "Pedagogy of the oppressed"

Keywords: Freire, Paulo, 1921-1997; Conscientisation; Society; Education; Man

Área de concentração: Filosofia e História da Educação

Titulação: Mestre em Educação

Banca examinadora: Prof. Dr. Renê José Trentin Silveira (Orientador)

Prof. Dr. Dermeval Saviani

Prof. Dr. Danilo Romeu Streck

Prof. Dr. Jaime José Zitzkoski

Prof. Dr. Salvador Antônio Mireles Sandoval

Data da defesa: 09/08/2010

Programa de pós-graduação : Educação

e-mail : brunobc2007@hotmail.com

RESUMO

Este trabalho apresenta um estudo sobre os conceitos de "conscientização" e "sociedade" nas obras "Educação como prática de liberdade" e "Pedagogia do oprimido" do pensador e educador brasileiro Paulo Freire. O intuito deste está em mostrar como a conscientização, cerne e objetivo da teoria educacional freiriana, requer, para a sua realização pelo homem, o conhecimento das contradições e antagonismos da sociedade, a fim de que ele possa desenvolver sua capacidade crítica e assumir a condição de sujeito transformador dos problemas e desafios sociais e empenhar-se, no âmbito coletivo, pela transformação destes e de si próprio. Neste sentido, este trabalho procurou ressaltar similaridades e diferenças na relação entre as visões de conscientização e de sociedade em ambas as referidas obras, apontando em que medida esta relação, da primeira obra para a segunda, representa um movimento de radicalização da sua crítica e proposta para a educação, bem como da sua concepção de transformação social.

Palavras chave: Paulo Freire, conscientização, sociedade, educação, homem.

ABSTRACT

This work presents a study on the concepts of “conscientisation” and “society” inside “Education as Practice of Freedom” and “Pedagogy of the Oppressed” of the Brazilian philosopher and educator Paulo Freire. Its intent is to show how conscientisation, essence and objective of Freire’s educational theory, needs, to be realized by man, the acknowledgement of society’s contradictions and antagonisms, so may man develop his critical capacity and assume the condition of a transformative subject of social adversities and strive, in collective manner, for their and his own transformation. That way, this work tried to protrude similarities and differences between the approaches to this concept in both books, pointing out to witch point the relation between the two presents a radicalizing movement of the authors critique and proposal for education and social transformation.

Key words: Paulo Freire, conscientisation, society, education, man.

AGRADECIMENTOS

Gostaria de agradecer primeiramente a Deus e aos meus entes próximos pela força e ajuda que me deram no transcorrer da realização desse trabalho, força esta que se fez indispensável nos momentos de desânimo e tanto maior nas horas de comemoração. Agradeço a Avany, minha mãe, e a Max, meu pai, pela paciência, apoio e conforto; ao André, meu irmão, pela presença satírica e bonachona; à Katia, pelo carinho, amor e cuidado; e à Dona Cida, pelos conselhos incrivelmente tranquilizadores, no longo prazo...

Agradeço ainda aos amigos Caio e Ana, que desde os primeiros esboços desse trabalho o discutiram e fizeram contribuições; a Rita, pelos debates em torno da conscientização e seu potencial transformador da sociedade; a Cris, pela partilha (recíproca) das etapas do mestrado. E a muitos outros amigos que, fazendo-se presentes nessa hora – alguns apenas me ouvindo enquanto eu despejava as conclusões e inquietações às quais fui chegando – mostraram sua solidariedade e camaradagem.

Agradeço também aos professores e amigos: Jaime José Zitkoski, pela paciente leitura dos meus esboços e pelos comentários acompanhados do chimarrão; Danilo R. Streck, pela parceria estabelecida nos encontros e nas contribuições do espaço coletivo; César A. Nunes, pelas aulas e reflexões inesperadas; Dermeval Saviani, pela leitura e análise incrivelmente cuidadosa do meu trabalho; Renê José Trentin Silveira, meu orientador, que igualmente dessecou a estrutura e os argumentos contidos neste trabalho, os devolvendo a mim na forma de indagações e proporcionando, assim, uma avaliação criteriosa reflexões contidas nesta tese. A todos vocês, meu respeito e admiração.

Agradeço, por fim, à Fundação de Amparo à Pesquisa do Estado de São Paulo (FAPESP) pela bolsa de mestrado que, sem dúvida, em muito ajudou a realização desta dissertação.

Lista de abreviaturas

EPL: *Educação como Prática de Liberdade*

PO: *Pedagogia do Oprimido*

CRN: *Consciência e Realidade Nacional*

Sumário	
Introdução.....	01
Capítulo I: A sociedade e suas contradições.....	05
1. Sociedade em transição.....	07
2. A herança colonial.....	24
3. Sociedade, democratização e opressão.....	30
Capítulo II: A conscientização como transformação do homem e da realidade.....	41
1. Origens históricas e filosóficas da conscientização.....	42
2. Consciência, homem e humanização.....	48
3. Tomada de consciência e o seu desenvolvimento.....	56
Capítulo III: A educação como prática da conscientização.....	79
1. Opressão, contradição educador-educando e sua superação.....	79
2. Ação cultural e revolução cultural.....	93
Conclusões finais.....	107
Referências bibliográficas.....	115

INTRODUÇÃO

As obras *Educação como Prática de Liberdade* (EPL) e *Pedagogia do Oprimido* (PO) são de extrema relevância para a fundamentação conceitual da pedagogia freiriana. Nelas se encontram estruturadas e desenvolvidas reflexões subsidiárias de sua sistematização metodológica que possibilitam a sua efetivação enquanto método pedagógico. Neste sentido, a conscientização possui papel relevante, uma vez que ela está presente por todo o processo educacional, isto é, ela é retratada na obra enquanto propósito do processo pedagógico inaugurado por Freire.

Ana Lúcia Freitas (2001), em *Pedagogia da Conscientização*, comenta que as diversas apropriações do conceito nas décadas de 1960 e 1970 em muitos casos o superficializavam e descontextualizavam. Como coloca Streck, no prefácio desta obra, a discussão do conceito em tais casos, ao invés “(...) de unir desunia, numa discussão que muitas vezes desfocava o verdadeiro problema por trás da conscientização: a conquista da dignidade como gente” (2001, p. 11). Por esta razão, diz Freitas, “No intuito de diminuir o risco das distorções do sentido original da conscientização, Freire passou a trabalhar o conceito sem referir-se ao termo.” (2001, p. 72). O autor preferiu trabalhar os preceitos do conceito de conscientização através de outros termos que dessem menor margem a interpretações apressadas. Freitas aponta essa questão através da seguinte citação de Freire:

“Tive, indiscutivelmente, razões para desusar a palavra. Nos anos 70, com exceções, é claro, falava-se ou se escrevia de conscientização como se fosse ela uma pílula mágica a ser aplicada em doses diferentes com vistas à mudança do mundo. (...) Me pareceu, àquela época (...) que, de um lado, eu deveria de uma vez deixar de usar a palavra, de outro, procurar, em entrevistas, em seminários, em ensaios – o que fiz realmente – aclarar melhor o que pretendia com o processo conscientizador” (FREIRE *apud* FREITAS, 2001: 72).

Entretanto, de acordo com Freitas, a conscientização não sumiu de cena. Como bem salienta a pesquisadora, em *Pedagogia da Autonomia* o termo é novamente evocado para referência ao propósito central da concepção educacional freiriana. Comentando as dificuldades do processo educacional impostas por condições econômicas, sociais, políticas e culturais, diz Freire:

“Nos anos 60, preocupado com esses obstáculos, apelei para a *conscientização* não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser. Contra toda a força do discurso fatalista neoliberal,

pragmático e reacionário, insisto hoje, sem desvios idealistas, na necessidade da conscientização” (FREIRE, 2003: 54).

Pode-se ver que, apesar de Freire “desusar” o termo conscientização nos anos 70, o conceito por detrás dessa palavra continuou a permear os seus trabalhos através de explicações fornecidas a respeito do processo a qual o conceito se refere. Porém, considerando que esse desuso do termo deve a confusões propaladas por comentadores que, para Freire, o apropriaram indevidamente, é lícito dizer que nas explicações sobre o conceito fornecidas pelo autor nos anos 70 se encontrava o mesmo intuito de denotar um “esforço de conhecimento crítico” como o qual ele se preocupou durante os anos 60. O papel e a relevância do processo de conscientização continuaram, para além da terminologia empregada por Freire, presente nas suas reflexões – como pode atestar referida afirmação em *Pedagogia da Autonomia*.

Inserida na discussão freiriana sobre a conscientização nos anos 60, EPL, primeira obra do educador a ser publicada, tem esse tema como cerne de suas reflexões. Apesar de fazer poucas referências ao termo “conscientização”, toda a argumentação do autor em prol de uma educação que capacite o homem a construir uma prática de liberdade está fundamentada na idéia de conscientização. Nesta obra, Freire não vincula a conscientização apenas às ponderações a respeito da prática pedagógica. Ele empreende uma análise da conjuntura brasileira direcionada a mostrar e defender, com argumentos pautados na sua história, a necessidade de conscientização do povo brasileiro, ou seja, de elevação do seu nível de consciência de modo a superar, no conjunto da sociedade, as relações contraditórias entre os seus membros.

Já em PO, outra obra freiriana mundialmente famosa, talvez a mais conhecida de seu repertório, transparece a tônica da discussão sobre o conceito de conscientização adotada pelo autor na década seguinte, tendo sido publicada em 1970. A obra contém menos referências ao termo que EPL, mas em razão de nela Freire levantar a problemática da consciência humana visando a defender sua inserção crítica na realidade, percebe-se que a conscientização persiste como um dos pilares do debate educacional trazido pelo autor.

Levando em conta que a discussão sobre conscientização nessas obras não dispõe de uma sistematização voltada à elucidação de seus enlaces conceituais, empreender uma pesquisa com o objetivo de levantar os seus princípios requer que se examine o desmembramento da conscientização em conceitos auxiliares como consciência, homem, educação, etc. Mas, aparentemente, além desses conceitos é possível perceber, tanto em EPL quanto em PO, uma forte vinculação do processo de conscientização a uma concepção de

sociedade e suas contradições. Por isso, propõe-se neste trabalho discutir essa vinculação, mostrando como cada uma dessas obras apresenta contribuições distintas para a mediação conscientização/sociedade e de que modo estas contribuições variam segundo as influências e preocupações predominantes dessas obras.

Em EPL e PO, a conscientização é tratada tanto como fenômeno social (que extrapola o domínio dos espaços pedagógicos delimitados) quanto como fenômeno educativo. Ela exprime o desenvolvimento educacional das sociedades humanas, sendo mais desenvolvida em contextos nos quais a participação política se encontra mais fortalecida. Nesse sentido, ela está diretamente ligada à participação do homem em processos de decisão política na sociedade, pois sendo a subjetividade forjada na mediação com a realidade social, este se torna mais consciente dessa realidade à medida que participa ativamente e criticamente de sua construção.

A fim de compreender a relação conscientização/sociedade em EPL e PO para além do sentido genérico descrito acima, este trabalho foi dividido em três capítulos. O primeiro capítulo discute o conceito de sociedade em cada uma dessas obras, mostrando nelas qual o papel da sociedade na fundamentação e desdobramento do processo de conscientização e em que medida ele exprime e recoloca as suas contradições.

O segundo capítulo discute o conceito de conscientização e conceitos auxiliares nos quais o processo conscientizador se ampara. Assim, o capítulo procura descrever como Freire compreende nessas obras o homem, o mundo, a consciência e as razões que o autor oferece, partindo desses conceitos, para a defesa de um processo de humanização como prerrogativa da conscientização. Neste sentido, à medida que o trabalho se aprofunda na compreensão das mediações da consciência e sua socialização por meio do processo de conscientização, torna-se possível perceber a relevância desses conceitos auxiliares para a proposta de humanização inerente à pedagogia freiriana.

O terceiro capítulo discute a relação pedagógica por meio da qual se concretiza a conscientização. Assim, procura-se detalhar as similaridades e diferenças dos papéis do educador e do educando tal como o autor os visualiza em EPL e em PO, demonstrando os aspectos que mais distanciam sua perspectiva da educação tradicional. Além disso, busca-se contextualizar esses papéis na discussão lançada pelo autor a respeito da relação entre lideranças e bases em meio ao processo revolucionário. Neste aspecto, são empreendidas algumas comparações entre esta discussão propalada em PO e a relação entre lideranças e povo anteriormente comentada em EPL, mostrando como as influências do meio social expressas na bibliografia utilizada pelo autor demonstram, em cada uma das obras, diferentes

visões políticas a respeito da transformação das relações sociais e das implicações sobre a educação que esta transformação possui.

CAPÍTULO I: A SOCIEDADE E SUAS CONTRADIÇÕES

O presente capítulo tem por objetivo expor a concepção de sociedade ou realidade social, apresentada por Freire em *Educação como Prática de Liberdade* (EPL) e *Pedagogia do Oprimido* (PO). Outros conceitos que complementam essa discussão nas reflexões do autor também serão abordados, no intuito de mostrar diferenças e similitudes das abordagens feitas sobre o conceito de sociedade, em ambas as obras, para, assim, perceber possíveis movimentos entre uma e outra.

Primeiramente, é preciso esclarecer o que se propõe, neste trabalho, pelo estudo da concepção freiriana de sociedade. Intenta-se estudar de que maneira o autor conceitua as relações sociais, quais os motivos que o levam a considerá-las contraditórias e problemáticas e por que os problemas decorrentes dessas relações necessitam ser superados. Ao mesmo tempo, almeja-se investigar em que consiste tal propósito de superação. Por fim, procura-se entender a importância que o autor dá a essas relações na construção de uma alternativa societária para o homem e o papel que ele, homem, desempenha nesta construção.

Apesar da análise das contradições sociais empreendida pelo autor munir-se, em EPL, de uma abordagem da história da sociedade brasileira – percorrendo desde o período colonial até a industrialização e o advento do populismo – e, de em PO, ser essa análise histórica alicerce de um estudo mais abrangente da mobilização popular no cenário político chileno – durante o período de exílio naquele país, nos anos de 1960 – nenhuma das duas obras se dedica a estudar a origem da estrutura sócio-econômica que as engendra. O autor considera esta estrutura e suas implicações na sociedade um forte e até decisivo elemento para a transição histórica, mas prioriza investigar e questionar as antinomias nas relações humanas que resultam da opressão proporcionada pelas contradições dessa estrutura. Freire recorre à sua história em busca da presença nela dos elementos que ele enxerga no tempo presente, a fim de perceber, comparativamente, como eles se configuram no intercurso dos períodos históricos. Assim, sua abordagem volta-se a duas questões complementares:

- 1) o estudo, no Brasil, das contradições sociais do país no contexto histórico-político dos anos 50/60 que antecedem ao Golpe de 1964 e, no Chile, durante o período de 1964 a 1967, suas reflexões tendo ênfase nos debates em torno da mobilização social e política dos setores populares, empreendidos tanto pelo meio intelectual, através da sua produção bibliográfica, quanto pelos movimentos sociais e nas particularidades das suas experiências de mobilização. O enfoque desse contexto, no entanto, não

restringe a análise freiriana da sociedade às discussões e experiências da época, pois tal análise, norteadas por uma perspectiva pedagógica de humanização das relações sociais, visa colaborar para a autonomia do homem e sua emancipação enquanto sujeito político e social para que, atentando-se aos problemas de seu tempo¹, ele possa participar da mobilização pela solução dos mesmos e vislumbrar, nessa iniciativa, a gestação de uma nova realidade social;

- 2) o significado das características políticas, econômicas e culturais desses contextos históricos para o processo de conscientização e o papel da educação e suas práticas pedagógicas na apreensão dessas características através da formação crítica, humanista e política da sociedade. Não se detendo a criticar a sua estrutura política, econômica e cultural – a despeito de reconhecer a relevância dessa crítica para a compreensão das relações sociais – Freire procura no caráter dinâmico das suas contradições (que, ao mesmo tempo, afirmam e negam esta estrutura), possíveis alternativas aos problemas apresentados nos referidos contextos históricos.

A abordagem da realidade social efetuada por Freire em EPL tem por propósito encontrar, no movimento da sociedade, as perspectivas de conscientização e humanização das relações humanas abertas, de um lado, pelas transformações do quadro político institucional, com a ascensão de governos que, se não são de origem popular, representam, ainda assim, o surgimento de uma elite (em razão da pressão social) mais tolerante à participação política dos setores populares e, de outro, pela emergência desses setores mobilizados em torno de suas reivindicações, uma vez que ambos os lados representam, de formas distintas, uma radicalização da consciência social que deve ser criticamente desenvolvida a fim de combater a estagnação reacionária de alguns setores sociais avessos às transformações em curso e de fortalecer a integração da sociedade.

Em PO, o movimento social e a presença nele de perspectivas à conscientização e humanização passam a serem examinados a partir de uma leitura específica do confronto entre classes que, a depender da conjuntura política, se explicita na castração das liberdades democráticas daqueles que buscam a transformação social (a exemplo dos golpes militares no Brasil e em outros países latino-americanos) ou no fortalecimento da organização popular e da democracia – aqui tomada mais como um conjunto de características de relações sociais e

¹ Os referidos problemas constituíram, naquele período, a pauta da mobilização popular que antecedeu ao golpe civil-militar de 1964, estando eles descritos em Freire (1975: 103) e ao longo deste trabalho.

instituições inclusivas da população historicamente marginalizada da política do que um modelo político específico, movimento este que permite, através de adequada pedagogia das problemáticas humanas e suas configurações sociais, a libertação individual e coletiva do homem. Portanto, afim de que a sociedade possa expressar um quadro político condizente com a segunda possibilidade, é necessário que esta pedagogia tenha, como ponto de partida, a opressão pela qual se reproduzem as contradições sociais e, como sujeito agente, o homem oprimido.

Para fundamentar e conceituar essa pedagogia, Freire discute com diversos autores as contradições sociais dos períodos e realidades analisados, num esforço por aliar uma abordagem em certos termos sociológica, na qual os sujeitos de tais contradições são interpretados e discutidos juntamente com sua realidade social, a uma reflexão filosófica, que apresenta os conceitos centrais de sua visão de mundo, perpassando sua metodologia e reflexão a respeito da geração do conhecimento.

O olhar de Freire se volta à realidade social, não apenas para nomeá-la ou normatizá-la, mas para encontrar uma simbiose possível entre a realidade concreta e objetiva e as interpretações e representações dos homens, através da reflexão sobre os seus relatos de experiência e do entendimento do processo de captação das relações causais do mundo que, para o autor, constituem o eixo de desenvolvimento da consciência humana. Assinala, dessa maneira, o sentido existencial que as experiências assumem e, ao mesmo tempo, o seu condicionamento social.

A partir da mútua ligação entre a dimensão subjetiva/existencial e objetiva/concreta do homem, Freire procura formular uma teoria educacional cujas delimitações práticas e metodológicas abarquem os elementos inerentes a essas duas dimensões. Seu intuito está em fundamentar e desenvolver uma teoria orientada para a transformação dessas delimitações a partir do seu conhecimento pelo educando e da ação consciente dele sobre a realidade objetiva, permitindo que a passagem da reflexão à ação seja percorrida por um número cada vez maior de homens, de modo a servir de base para uma transformação radical da consciência da sociedade e, por conseguinte, das suas relações.

1. Sociedade em Transição

Neste tópico serão abordados, em EPL, os elementos constituintes da “sociedade brasileira em transição” (FREIRE, EPL, 1975: 39), juntamente com algumas referências a outras obras do autor ou de comentadores, dedicadas, em parte, à reflexão sobre esse conceito.

O intuito da abordagem é perceber, particularmente em EPL, como Freire conceitua as relações sociais, a partir da concepção de trânsito ou transição da sociedade brasileira, tecendo correspondências distintas entre seus níveis de transitividade e os aspectos que denotam nela, por um lado, a herança de uma consciência submissa e acrítica e, por outro, a superação dessa consciência pela assunção do mundo, enquanto desafio e objeto de transformação.

Para tanto, é de suma importância destacar na obra o papel do conceito de *integração*. Em diversos trechos de EPL, Freire faz referência a esse conceito, sem oferecer uma definição específica para ele. Mas uma passagem, em particular, dá uma noção do que, aparentemente, constitui o seu cerne:

“A integração [do homem] ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre o que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser ‘situado e datado’” (FREIRE, EPL, 1975: 42).

Parafraseando as palavras de Freire, pode-se dizer que a integração do homem ao seu contexto consiste na construção, por ele, de uma visão de mundo em conjunto com os demais homens – formando, assim, uma visão de mundo *social* – e, concomitantemente, na sua construção de uma visão de si, entendendo-a como, um só tempo, parte daquela visão e autônoma a ela. Nesse sentido, essas construções, por assim dizer (uma vez que se trata de duas ações concomitantes) precisam enraizar-se intimamente nos aspectos ou elementos que constituem a realidade objetiva do mundo. Convém dizer que a exposição e desmembração do referido conceito pelo autor não são acompanhadas, em seguida, pela descrição dos elementos com os quais o homem, neste processo, deve enraizar-se. Parece adequado, no entanto, supor que se trata, ao menos parcialmente, de seus elementos históricos e culturais, considerando-se o que Freire afirma pouco à frente da citação acima: “Não houvesse esta integração (...) a História e a Cultura, domínios exclusivamente seus, não teriam sentido.” (FREIRE, EPL, 1975: 42).

Primeiramente, a fim de entender a relação entre a integração do homem ao seu contexto e a possibilidade aberta pelo trânsito social de formulação de uma visão de mundo crítica das relações sociais, voltada para sua transformação, cabe observar a compreensão e conceituação da história assumida por Freire e a relevância desta conceituação na proposta de transformação da sociedade. Em uma nota de rodapé de EPL, consta a seguinte afirmação:

“Na atualidade brasileira, as posições radicais, no sentido que lhe damos, vinham sendo assumidas, sobretudo, se bem que não exclusivamente, por grupos de cristãos para quem a ‘História’ no dizer de Mounier, tem sentido: a história do mundo, primeiramente, e em seguida a história do homem” (FREIRE, EPL, 1975: 51).

Esta afirmação pode ser comparada a duas afirmações anteriores da mesma obra. A primeira delas afirma que “É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não apenas de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo.” (FREIRE, EPL, 1975: 39). E a segunda diz o seguinte:

“Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos. O ‘excesso’ de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava a própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à de sua historicidade” (FREIRE, EPL, 1975: 41).

Comparando as três citações, pode-se dizer que a compreensão da história duplamente como “história do mundo” e “história do homem”, conforme exposta na citação de nota de rodapé na página 51 de EPL, implica que as *relações do homem com o mundo sejam necessariamente históricas* para Freire. E, sendo assim, o discernimento do *tempo*, uma vez que este também é histórico, perpassa o bojo dessas relações e constitui parte do homem. Através, portanto, da sua temporalidade, isto é, da consciência² do tempo como parte de si, o homem chega à consciência de sua historicidade, sendo, pois, temporalidade e historicidade duas dimensões inerentes ao homem.

O que torna possível que estas dimensões se *revelem* parte do seu ser, ou que sejam dele apartadas, é a consciência que o homem delas possui. A integração, dessa maneira, ocorre na medida em que as relações entre homem e mundo são mediadas, de sua parte, pelo cuidado na formação de sua consciência e na autodeterminação de critérios para suas apropriações. Se a integração torna o homem, na expressão que Freire utiliza tomada por empréstimo de Gabriel Marcel³, um ser “situado e datado”⁴, ela pressupõe, para isso, o exercício pelo homem das habilidades de sua consciência, de modo a recolocar sua situação e condição no mundo. Vale dizer, ela pressupõe que a percepção de sua dimensão histórica não

² O termo “consciência” aparece na obra sem uma definição específica. Ao mesmo tempo em que o leitor é levado a crer que ela articula um conjunto de características do homem apontadas em Freire em EPL, 1975: 39-41, ela se confunde com essas características, uma vez que estas só subsistem no homem mediante apreensão delas pela consciência. Tais características, além da questão da consciência propriamente dita, são abordadas mais detalhadamente no início do segundo capítulo deste trabalho, com citação de passagens do autor presentes na paginação acima.

³ Filósofo francês, autor de *Los hombres contra lo humano*, obra que Freire cita atribuindo-a ao filósofo, mas sem mencionar a edição a que se refere.

⁴ Não se sabe, ao certo, a que obra de Marcel esta afirmação se refere.

se restringe a uma aquisição mediante um olhar para trás, isto é, uma análise das transformações *passadas* do mundo e do papel determinante do homem nestas transformações. Ao contrário, a integração requer do homem (em particular) e da sociedade (em geral) a compreensão da história como parte da transformação das relações homem-mundo, sendo o homem o condutor dessas transformações e o mundo, seu contexto. Nesse sentido, ela coaduna, num plano conceitual, a consciência do homem com a conformação da realidade objetiva, porém, com o intuito de situar o conjunto de problemáticas do seu momento histórico para melhor orientar sua ação. Por isso, Freire afirma que a integração se aperfeiçoa na medida em que a consciência se torna crítica (FREIRE, EPL, 1975: 42). Em seguida, ele diz:

“E, na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas. É também criando, recriando e decidindo que o homem deve participar destas épocas. E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas” (FREIRE, EPL, 1975: 43).

Para Freire, “Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação” (FREIRE, EPL, 1975: 44). O autor compartilha de uma concepção *epocal* da história. Para ele, a história corresponde a um conjunto de épocas sucessivas, marcadas por temas que representam aspirações, anseios e valores dos homens em diferentes momentos do desenvolvimento de suas sociedades, temas estes que, quando problematizados, apresentam desafios de cada momento para a sua integração nos âmbitos individual e social. A compreensão epocal da história não aponta para um elemento ou força em particular como fonte de seu desenvolvimento, a não ser para as relações homem-mundo, uma vez que é a partir delas que o homem toma consciência de sua historicidade.

A consciência, no entanto, não cria a história. É o homem quem a cria à medida que sua ação torna possível o desenvolvimento histórico, isto é, o desdobramento de épocas das quais ele é partícipe. Em certo sentido, essa concepção compreende o desenvolvimento da história como condicionado mais à ação humana do que à sua consciência. É evidente que, sendo a consciência parte do homem – e, portanto, parte da sua ação – ela contribui significativamente para o desenvolvimento da história.

No entanto, a redução da criação e do desenvolvimento da história à ação do homem (isto é, às suas aspirações, desejos, impulsos...) ou à consciência humana (a compreensão que tem de si, do mundo e dos demais homens) não parece ser algo aceito por Freire. Ao contrário, uma vez que ele considera o homem como um ser de relações e a história como

dimensão e característica de sua ação consciente no mundo, tais reduções parecem ir contra as posições do autor.

Contudo, a consciência tem um papel muito importante na concepção epocal da história, pois somente através dela as temáticas ou temas – Freire usa indistintamente os dois termos – de uma época histórica podem ser apreendidos. Esta posição é confirmada pela seguinte afirmação do autor: “(...) desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.” (FREIRE, 1975: 44).

Convém salientar, também, a relação apontada por Freire entre a formação no homem de uma atitude crítica e a caracterização da integração enquanto uma vocação *natural* do homem, pois se a integração possui este caráter para o autor, a necessidade de um constante exercício de sua consciência crítica também o possui, – ela também é uma necessidade natural do homem – pois esta necessidade é condição indispensável para a sua integração. Da mesma forma, sendo a apreensão dos temas e tarefas de sua época uma necessidade inerente à sua constituição histórica, pode-se dizer que, para Freire, o estímulo a esta apreensão também é natural do homem. Essa adjetivação, porém, não pode dispensar a seguinte compreensão: as dimensões naturais e culturais do homem não são consideradas antagônicas por Freire; ao contrário, se complementam, uma vez que as relações estabelecidas pelo homem com o mundo, em sendo elas históricas, culturais e sociais, decorrem da sua disposição para a integração e sua constituição relacional com o mundo. Neste sentido, os estados de ajustamento e acomodação, por formarem a antítese do ímpeto criador do homem, não correspondem à sua vocação de integração e contrariam sua natureza humana.

Ao que parece, essa compreensão de natureza humana resulta de o homem ter, para Freire, uma vocação para a humanização, a qual, porém, necessita, para desenvolver-se, da assunção de suas temáticas históricas e, por essa razão, também da adequada atitude por parte da sua consciência.

Diz Freire:

“Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como *sujeito* e minimização como *objeto*, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas. Quanto mais dinâmica uma época na gestação de seus temas próprios, tanto mais terá o homem de usar, como salienta Barbu, ‘cada vez mais funções intelectuais e

cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais⁵” (FREIRE, EPL, 1975: 44).

As “funções intelectuais” assinaladas por Freire, aparentemente, representam as disposições humanas com as quais a atitude crítica pode ser construída. Desenvolver estas disposições significa, nesta acepção, apreender as temáticas do tempo presente de maneira criteriosa, opondo-se às respostas de cunho emocional que surgem durante a transição de épocas. Continuando a fazer referência a Barbu, ele diz que:

“As sociedades que vivem esta passagem, esta transição de uma para outra época, estão a exigir, pela rapidez e flexibilidade que as caracterizam, a formação e o desenvolvimento de um espírito também flexível. O uso, para repetir Barbu, de ‘funções cada vez mais intelectuais e cada vez menos instintivas e emocionais’, para a integração do homem. A fim de que possa perceber as fortes contradições que se aprofundam com o choque entre valores emergentes, em busca de afirmação e plenificação, e valores do *ontem*, em busca de preservação. É este choque (...) que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador” (FREIRE, EPL, 1975: 45-46).

O conceito de trânsito em Freire é, na verdade, assim como no caso de outros conceitos, uma reconceituação do termo já utilizado por intelectuais brasileiros nos anos 50 e início dos anos 60 (antes do Golpe civil-militar de 1964), tendo grande importância para as análises filosóficas e sociológicas. Tal conceito teve ampla presença entre os trabalhos de pensadores vinculados ao Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB), particularmente na produção de Alberto Guerreiro Ramos (1958) e Álvaro Vieira Pinto (1960), que recorreram a ele no esforço de explicar o desenvolvimento histórico da nação brasileira e a conjuntura pela qual esta estava passando.

A afirmação supracitada apresenta, pela primeira vez no texto, a palavras “transição” e “trânsito” como que denotando o mesmo conceito. A julgar pelo modo como Freire realiza sua exposição conceitual, sem delimitar uma definição fechada para cada idéia, pode-se considerar a referida afirmação como o início da conceituação freiriana de trânsito ou transição social em EPL.

Essa conceituação decorre da concepção de história epocal, pois a transição em questão se dá entre épocas históricas. E, devido a tais épocas se delimitarem por um conjunto de valores, anseios e aspirações dos homens, a transição entre uma e outra significa, principalmente, a transição destes valores, anseios e aspirações. Por isso, Freire insiste em que

⁵ A referência a Barbu é feita através de sua obra *Democracy and Dictatorship*, mas não Freire apresenta qual a sua paginação ou edição. A passagem, no entanto, pode ser encontrada em BARBU, 1998: 13.

a transição da história faz a partir da apreensão dessas temáticas como forma de possibilitar ao homem o entendimento crítico dos valores em transição. E a importância e o destaque do uso dado ao emprego das funções intelectuais se devem ao fato de elas constituírem parte desse processo de apreensão, uma vez que, além de auxiliarem o homem na percepção dessas temáticas, também denotam um fenômeno próprio do trânsito que se reflete na consciência, uma vez que a “consciência transitiva” (FREIRE, EPL, 1975: 60-61) preenche, ainda que parcialmente, os critérios da atitude crítica requerida pelo autor.

Segundo Freire: “Nutrindo-se de mudanças, o tempo de trânsito é mais do que simples mudança. Ele implica realmente nesta marcha acelerada que faz a sociedade à procura de novos temas e de novas tarefas.” (FREIRE, EPL, 1975: 46). Essa procura que a sociedade realiza no tempo de trânsito é o que difere as mudanças sociais ocorridas nesse tempo das que se verificam em outros momentos históricos:

“E se todo Trânsito é mudança, nem toda mudança é Trânsito. As mudanças se processam numa mesma unidade de tempo histórico qualitativamente invariável, sem afetá-la profundamente. É que elas se verificam pelo jogo normal de alterações sociais resultantes da própria busca de plenitude que o homem tende a dar aos temas. Quando, porém, estes temas iniciam o seu esvaziamento e começam a perder significação e novos temas emergem, é sinal de que a sociedade começa a passagem para outra época” (FREIRE, EPL, 1975: 46).

Referindo-se à transição entre os anos de 1950 e 1960, ápice de uma intensa mobilização popular e dos governos populistas no país, o autor afirma: “Vivia o Brasil, exatamente, a passagem de uma para outra época. Daí que não fosse possível ao educador, então, mais do que antes, discutir o seu tema específico, desligado do tecido geral do novo clima cultural que se instalava” (FREIRE, EPL, 1975: 46). Convém dizer que essa é a primeira passagem do texto em que Freire faz menção ao trabalho educacional. Ela afirma, em síntese, que não é possível ao educador realizar seu trabalho durante o trânsito, sem a devida compreensão dos valores contraditórios daquele período histórico; o que, como já foi mencionado, só pode ocorrer mediante a apreensão das suas temáticas. A fim de contextualizar as variadas apreensões e expressões das referidas temáticas e valores, Freire recorre às concepções de *sociedade fechada* e *sociedade aberta* e à diferenciação entre temas *velhos* e *novos*.

Os conceitos de “sociedade fechada” e “sociedade aberta” (FREIRE, EPL, 1975: 47) são originários de uma obra do filósofo Karl Popper⁶, intitulada *A Sociedade Democrática e seus Inimigos*. Freire utiliza os conceitos *sociedade fechada*/sociedade aberta para tratar

⁶ Karl Popper (1902-1994), filósofo austríaco naturalizado britânico.

desse movimento contraditório da sociedade em favor das mudanças e contra elas que dinamizava a sua transição para uma nova época. Sua apropriação dos conceitos de Popper talvez se dê em razão de uma possível proximidade entre os dois autores a respeito da discussão da participação de setores sociais na elaboração de reformas democráticas; mas esta proximidade é, não obstante, bastante restrita e, ao menos dentro da bibliografia analisada neste trabalho, não oferece maiores desdobramentos.

Articulando as concepções de sociedade fechada e sociedade aberta com a diferenciação entre os temas sociais, Freire afirma:

“E que temas e que tarefas teriam sido esvaziados e estariam esvaziando-se na sociedade brasileira de que decorressem a superação de uma época e a passagem para outra? Todos os temas e todas as tarefas características de uma ‘sociedade fechada’. [Ou seja] Sua alienação cultural, de que decorria a sua posição de sociedade ‘reflexa’ e a que correspondia uma tarefa alienada e alienante de suas elites. Elites distanciadas do povo. Superpostas à sua realidade. Povo ‘imerso’ no processo, inexistente enquanto capaz de decidir e a quem correspondia a tarefa de quase não ter tarefa. De estar sempre *sob*. De seguir. De ser comandado pelos apetites da ‘elite’, que estava sobre ele. Nenhuma vinculação dialógica entre estas elites e estas massas, para quem ter tarefa corresponderia somente seguir e obedecer. Incapacidade de ver-se a sociedade a si mesma, de que resultava como tarefa preponderante a importação de modelos, a que Guerreiro Ramos chamou de ‘exemplarismo’” (FREIRE, 1975: 47).

Em estudo intitulado *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*, Vanilda Paiva⁷ defende que a ligação do conceito “povo”, em Freire, à bibliografia utilizada pelos nacional-desenvolvimentistas e às temáticas por eles abordadas, explicita a influência por ele sofrida de autores como Oliveira Vianna e Alberto Guerreiro Ramos. Este, em particular, compreende o “povo” como “um conjunto de núcleos populacionais articulados entre si pela divisão social do trabalho, participantes de uma mesma tradição e afetados por uma mesma *consciência coletiva* de idéias e fins” (RAMOS *apud* PAIVA, 1980: 190, grifos meus). Em outra obra, *A Redução Sociológica*, o mesmo autor faz uma distinção entre os “povos”, destacando aqueles que seriam “históricos” de outros por ele considerados “naturais”, dizendo: “O ‘histórico’ pode ser entendido como uma dimensão particular do ser, na qual até agora têm ingressado alguns mas não todos os povos” (RAMOS, 1958: 22).

⁷ O trabalho de Paiva coteja citações de Freire, majoritariamente encontradas em *Educação e Atualidade Brasileira* e *Educação como Prática de Liberdade*, com passagens de diversos autores, nacional-desenvolvimentistas ou não, que, conforme sustenta a autora, forjaram ou foram definitivos para a elaboração da filosofia nacional-desenvolvimentista. Constam entre estes autores os nomes de Vieira Pinto, Guerreiro Ramos, Roland Corbisier, entre outros. O trabalho de Paiva não considera as discussões de Freire expostas em *Pedagogia do Oprimido*.

Aparentemente, Guerreiro Ramos utiliza, na segunda obra supracitada, os termos “povo” e “sociedade” indistintamente. Para ele: “O que distingue a sociedade ‘histórica’ daquela que carece desse atributo, é ‘a consciência da liberdade’, a personalização” (RAMOS, 1958: 22). Ou seja, trata-se de uma distinção de caráter subjetivo que remete à visão que essas sociedades têm de si mesmas. No entanto, a diferença de consciência das sociedades históricas em relação às das sociedades naturais não implica desconsiderar os fatores objetivos que as constituem, uma vez que Guerreiro Ramos afirma:

“Basta que fatores objetivos suscitem nas sociedades rudimentares [naturais] a modificação do modo como os indivíduos se relacionam entre si e com a natureza, tornando-o mais independente da pressão dos costumes, para que uma nova postura existencial aberta à história apareça em tais sociedades”, sendo que a “consciência crítica surge quando um ser humano ou um grupo social reflete sobre tais determinantes e se conduz diante deles como sujeito” (RAMOS, 1958: 22-23).

Pode-se observar, nesta concepção, certa proximidade entre, de um lado, a noção de povo e o papel da consciência crítica na sua constituição que Guerreiro Ramos defende, e do outro, a concepção de povo adotada por Freire, uma vez que este também reivindica um determinado modo do homem de relacionar-se com o outro e com a natureza como necessário à constituição do povo, em vista da importância que vê na participação da sociedade na esfera pública.

Mas para Freire, ao contrário da tese defendida por Guerreiro Ramos, a criticidade da consciência não marca um divisor entre relações humanas de um estado natural para um estado histórico, uma vez que historicidade e criticidade são características do homem que se desenvolvem na sua relação com o mundo. Pelo contrário, a passagem dos membros de uma sociedade à condição de povo representa um desenvolvimento das disposições naturais do homem, pois ocorre através do *reconhecimento* por essa população, mediante a análise crítica da realidade, de sua formação e desafios históricos; em suma, uma transformação social da consciência humana que a possibilita apropriar-se dessas disposições de forma autônoma e propositiva.

Sendo que a sociedade fechada mantém os homens imersos em seu processo histórico, sem possibilitar-lhes reconhecer e assumir sua condição de povo, na medida em que esta possibilidade, em razão das transformações em vigor na sociedade brasileira, passa a existir, Freire se preocupa em aproveitar o trânsito social em vigor para abrir a sociedade aos novos temas, mas atenta-se ao risco da sociedade em transição encaminhar-se para massificação dos

seus sujeitos, dificultando o desenvolvimento da sua criticidade e freando neles as iniciativas de mobilização e transformação social.

“A nossa preocupação, de resto difícil, era a captação de novos anseios, como a visão nova dos velhos temas que se consubstanciando, nos levariam a uma ‘Sociedade aberta’, mas destorcendo-se, poderiam levar-nos a uma sociedade de massas em que, descriticizado, quedaria o homem acomodado e domesticado” (FREIRE, EPL, 1975: 47).

Este movimento contraditório é, portanto, o próprio trânsito social que se expressa através das apropriações contraditórias que os membros da sociedade detinham a respeito de suas temáticas. Compreendendo que a criticidade não resulta simplesmente do intercâmbio entre homem e mundo, mas sim de um cuidadoso processo de reflexão em curso mediante esse intercâmbio, pode-se dizer que o surgimento e emersão de novas temáticas implicam novas contradições entre os homens, pois sua apreensão dos mesmos não se dará de maneira unânime; nem individualmente, nem político e socialmente.

Para Freire:

“Sendo a fase de trânsito o elo entre uma época que se esvaziava e uma nova que ia se consubstanciando, tinha algo de alongamento e algo de adentramento. De alongamento da velha sociedade que se esvaziava e que despejava nele querendo preservar-se. De adentramento na nova sociedade que anunciava e que, através dele, se engendrava na velha. (...) Sua tendência era, porém, pelo jogo das contradições bem fortes de que se nutria, ser palco da superação dos velhos temas e da nova percepção de muitos deles” (FREIRE, EPL, 1975: 48).

Eis, portanto, em que medida a co-existência de novos e velhos temas na sociedade fornece a Freire seu entendimento sobre as contradições sociais: a sociedade é contraditória em razão do seu desenvolvimento histórico – que depende da apreensão crítica dos seus problemas – ocorrer por meio da polarização das forças sociais; forças estas que, através da influência política e econômica, fazem prevalecer uma visão de mundo e de homem que convém aos seus interesses. Segundo o autor:

“O ponto de partida do nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, crescente-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidialógico, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada” (FREIRE, EPL, 1975: 48-49).

Ao passo que o trânsito social possui como parte de seu processo uma mobilização dos setores sociais marginalizados, ele também representa uma rearticulação dos setores dominantes, das elites. Esse rearranjo das forças sociais implica uma instabilidade da dominação no período de trânsito que é, sob vários aspectos, positivos para a ascensão do povo à participação política, alargando-lhe os meios de intervir nos rumos da sociedade. No entanto, ele implica, em decorrência dessa instabilidade, a polarização a sociedade em, de um lado, setores almejantes pelo fechamento da sociedade, e de outro, setores desejosos por sua abertura aos novos temas e questões, compreendendo que esta abertura deva partir dos setores sociais marginalizados.

O objetivo de Freire está em usar esses conceitos para fundamentar, na concepção de trânsito, por um lado, o caráter obsoleto e retrógrado das temáticas antigas⁸, assinalando nelas elementos da visão de mundo desintegrada e, por outro lado, o caráter dinâmico e democrático das temáticas novas. E, sobretudo, os referidos conceitos são empregados para orientar o educador contra uma possível distorção da captação de novas temáticas pelos homens, o que terminaria por reforçar a condição de acomodação em que parte da sociedade ainda se encontrava.

Por isso, Freire ressalta que a abertura ou o fechamento da sociedade não é uma condição mecânica que a faz pender totalmente para um lado ou outro dessa disputa. Sendo fenômeno de um determinado momento histórico, seu significado só pode ser compreendido considerando-se os processos que levam a se manifestarem, ora com mais veemência ora de forma mais tímida, a abertura ou o fechamento social. Sobre o caso brasileiro, o autor diz que: “Esta sociedade *rachou-se*. A rachadura decorreu da ruptura nas forças que mantinham a ‘sociedade fechada’ em equilíbrio” (FREIRE, EPL, 1975:49), numa clara alusão à divisão e ao acirramento da disputa social em torno de suas temáticas e concepções. Ainda no mesmo parágrafo, o autor arremata dizendo:

“Se ainda não éramos uma sociedade aberta, já não éramos, contudo, uma sociedade totalmente fechada. Parecia-nos sermos uma sociedade *abrindo-se*, com preponderância de abertura nos centros urbanos e fechamento nos rurais” (FREIRE, 1975: 49, grifos meus).

⁸ Ao passo que Freire fornece, em determinado momento de EPL (ver *Educação como prática de liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975: 103), uma descrição simples e exemplificada das temáticas novas às quais se refere, ele não fornece descrição semelhante a respeito de exemplos de temáticas antigas. No entanto, considerando-se que elas exemplificam os valores da sociedade intransitiva pode-se dizer que elas representam idéias consonantes com a acomodação, o ajustamento, o paternalismo, a opressão e outros valores dessa sociedade por ele criticados.

A rachadura social não se manifesta de forma unânime. Por expressar o conjunto das relações sociais em contradição, polarizando-as em posições políticas condizentes com a sociedade em trânsito, os espaços onde essa rachadura ocorre são também marcados pela participação política e a discussão coletiva e contestadora dos hábitos e concepções antigas da sociedade. Por isso, a instabilidade do processo de abertura/fechamento da sociedade possibilita, para Freire, o esclarecimento da dimensão política das contradições sociais. Ao mesmo tempo em que no trânsito os homens se identificam com a reflexão crítica a respeito dos problemas da sociedade, identificam-se também com o *lugar político* de onde esses problemas são questionados. Ou seja, não alcançam apenas o entendimento, em um nível abstrato, das alterações sociais provocadas pelo trânsito, mas procuram, na configuração destas relações nele estabelecidas e no questionamento que empreendem os homens sobre as temáticas emergentes nesse período de transição, as respostas – necessariamente incompletas, apesar de construtivas – aos problemas sociais por eles detectados. Isso implica uma posição política, no sentido de que ela impelle o sujeito a buscar coletiva e publicamente as alternativas às necessidades sociais sentidas.

Portanto, a abertura da sociedade deve ser vista não apenas como a alternância da influência de determinadas forças sociais (ainda que ela expresse uma reconfiguração política dessas forças), mas como movimento de alteração da disposição de parte da sociedade em assumir o desafio de questionar os seus valores e de recriar, criticamente, enquanto sociedade integrada e não desgarrada, as respostas aos seus anseios e necessidades, não permitindo que, distorcidas, elas venham a ser fonte de posições acomodadas e domesticadas.

Assim, é fundamental, para se compreender caracterização freiriana da sociedade brasileira nesse período a concepção oferecida pelo autor da “sociedade *abrindo-se*” (FREIRE, EPL, 1975: 49). Tal caracterização põe a sociedade na posição de verbo, de agente e sujeito que, por meio desta ação contraditória, em avanços e recuos, configura o seu processo de trânsito rumo à consolidação de uma nova época histórica. Não obstante, justamente devido a esse caráter contraditório, seus agentes não possuem um entendimento unânime das ações e posicionamentos que a sociedade deva adotar em face às questões abertas pela transição. Por isso Freire diz que:

“Não tínhamos afirmar, porém, esta obviedade: que a nossa salvação democrática estaria em nos fazermos uma sociedade homogeneamente aberta. Este fazermos-nos uma sociedade aberta constituía um dos fundamentais desafios a exigir adequada resposta. Adequada e difícil. É que, em si mesmo, se achava ele envolvido por uma série de forças contraditórias, internas e externas. Umas que pretendiam superar a situação dramática de que ele nascia e levar-nos pacificamente às soluções

desejadas. (...) Outras, a todo custo, buscando reacionariamente entravar o avanço e fazer-nos permanecer indefinidamente no estado em que estávamos. Pior ainda, levar-nos a um recuo, em que as massas emergentes, se já não pudessem voltar a ser imersas, fossem levadas à imobilidade e ao mutismo, em nome de sua própria liberdade” (FREIRE, EPL, 1975: 49).

Durante o período de trânsito, em razão da rachadura social, “(...) dividiam-se os homens e as instituições, num sentido amplo, que comportava categorias intermediárias, em reacionários e progressistas” (FREIRE, EPL, 1975: 50). A divisão não apenas polariza a sociedade em posições antagônicas, mas contribui para o aprofundamento de suas problemáticas, as quais culminam na *radicalização* das opções feitas.

Freire é bastante cuidadoso ao caracterizar o que ele entende por ser radical e qual o seu conceito de radicalização e em diferenciá-lo das posições dogmáticas. Nesta conceituação, ele enfatiza a importância da argumentação e das finalidades da perspectiva progressista, encontrando nelas os alicerces do humanismo socialmente engajado, capaz de lançar mão de um debate ético, crítico e amoroso sobre a tomada de posição e de consciência em favor da transformação social.

Ele diz que:

“A radicalização, que implica no enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. (...) O homem radical na sua opção, não nega o direito ao outro de optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. Está convencido de seu acerto, mas respeita no outro o direito de também julgar-se certo. Tenta convencer e converter, e não esmagar o seu oponente. Tem o dever, contudo, por uma questão mesma de amor, de reagir à violência dos que lhe pretendam impor silêncio” (FREIRE, EPL, 1975: 50).

Na referida página dessa citação, em uma nota de rodapé, o autor apresenta uma breve discussão sobre as relações de dominação, exploração e opressão, destacando seu caráter violento, “Óbice ao amor na medida em que o dominador e dominado, desumanizando o primeiro, por excesso, o segundo, por falta de poder, se fazem coisas. E coisas não se amam” (FREIRE, EPL, 1975: 50). Esta reflexão sobre dominação e opressão é mais aprofundada em *Pedagogia do Oprimido* (PO), onde ela se torna cerne de sua teoria educacional. Entretanto, convém salientar, com a menção acima, que ela já se encontra esboçada em EPL, sendo particularmente discutida na argumentação do autor sobre o compromisso do homem radical em opor-se a toda e qualquer forma de opressão.

A radicalização dos homens, portanto, é entendida por Freire, sobretudo, como um esforço humanista em buscar profundamente a compreensão das relações do homem com o mundo, empreendendo nessa busca uma mediação como o poder socialmente instituído

oposta ao modelo desumano e antidemocrático propagado pela sociedade opressora. Para Freire: “A posição radical, que é amorosa, não pode ser autoflageladora. Não pode acomodar-se passivamente diante do poder exacerbado de alguns que leva à desumanização de todos, inclusive dos poderosos.” (FREIRE, EPL, 1975: 51). Segundo o autor, durante a transição social brasileira em curso, os radicais, movidos por esta compreensão, fazem-se presentes nos setores da sociedade identificados com a superação pacífica das contradições sociais e empenham-se pela transformação das relações opressoras. Não obstante, paralelamente e confrontando-se com estes, outros setores querem reacionariamente preservar essas contradições. Freire afirma que estes últimos grupos, ao contrário dos setores radicais, identificavam-se com posições sectárias, sendo, pois, preocupante o “grande mal” representado pelo fato de que “(...) despreparado para a captação crítica do desafio, jogado pela força das contradições, o homem brasileiro e até suas elites, vinham descambando para sectarização e não para as soluções radicais.” (FREIRE, EPL, 1975:51)

Neste sentido, Freire caracteriza a sectarização da seguinte forma:

“E a sectarização tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de ‘nascença’, ou esquerdista. O sectário nada cria porque não ama. Não respeita a opção dos outros. Pretende a todos impor a sua, que não é opção, mas fanatismo. Daí a inclinação do sectário ao ativismo, que é ação sem vigilância da reflexão. Daí o seu gosto pela sloganização, que dificilmente ultrapassa a esfera dos mitos e, por isso mesmo, morrendo nas meias verdades, nutre-se do puramente ‘relativo a que atribui um valor absoluto’⁹” (FREIRE, EPL, 1975: 51).

O *sectário*, quando se opõe ao poder exacerbado dos poderosos (no caso de ele defender posições de esquerda), enxerga no ativismo a solução para os problemas da sociedade, acreditando ser desnecessário aos seus sujeitos o exercício da reflexão e da crítica para a superação dos mesmos. O *radical*, pelo contrário, procura a reinvenção dessas relações, elaborando-as no encontro entre os homens para o diálogo sobre o mundo e o próprio poder. Então, mundo e poder passam a ser construídos a partir da reivindicação pela liberdade de *ser*, em contraposição à distorção dessa necessidade pela obsessão em *ter* propagada pelos poderosos que, com isso, procuram silenciar os oprimidos.

A dimensão ética da radicalidade, ancorada no sentimento de *amor*, expressa – através do diálogo com o qual ela se compromete – o anseio do homem por construir relações sociais cuja reflexão e a ação coletiva sejam convergentes, respeitando o outro como fundamento da

⁹ Freire cita, internamente à citação aqui destacada, uma frase de *Mitos do Nosso Tempo*, de Tristão de Ataíde, sem, contudo, oferecer maiores informações bibliográficas.

constituição do eu. Expressa, também, a busca por fomentar o sentimento de amor nas relações sociais, inserindo-o na reflexão sobre os seus problemas de modo a aproximar os homens das suas particularidades e elementos mais relevantes.

A associação entre o amor e a radicalização é comum a ambas as obras principais estudadas neste trabalho. Em EPL, as principais referências que tratam do assunto, além de Jaspers e Marcel, que dão uma sustentação filosófica de fundo, estão Franz Fanon, de quem Freire lê *Os Condenados da Terra*, Tristão de Ataíde, discutido a partir de *Mitos do Nosso Tempo* e Emanuel Mounier, cujas idéias são extraídas de *Sombras de Medo sobre o Século XX*. Grande parte desses autores provém de uma formação filosófica cristã, alguns deles defendendo posicionamentos políticos de esquerda. Em PO, além de manter algumas destas referências, Freire acrescenta o diálogo com o pensador e estudioso da psicanálise Erich Fromm, de quem utiliza as concepções de *biofilia* e *necrofilia*, e de Martin Buber, autor de uma concepção basilar no pensamento freiriano, a relação *eu-tu*, exposta em um livro homônimo.

No movimento de trânsito brasileiro, em contrapartida à radicalização dos setores progressistas da sociedade, ocorre a sectarização de suas forças conservadoras, o que significa, de sua parte, uma reação aos avanços sociais empenhados pelo processo de abertura democrática, estimulando, de diversas formas, os membros da sociedade a barrarem o ritmo de mudança do trânsito social. O perigo da sectarização tem relação direta com a falta de criticidade, ainda recorrente em muitos dos hábitos culturais brasileiros.

A sectarização decorre de uma reação de parte da sociedade contrária ao clima cultural inaugurado pelo período de trânsito. Esse clima cultural, que emerge da apreensão pela sociedade de suas temáticas históricas, tem por traço fundamental a esperança dos homens, substituindo os sentimentos antigos de acomodação e ajustamento uma vez que eles passam – devido à atitude crítica que assumem – a se enxergar como capazes de superar os problemas sociais. Diz Freire:

“A desesperança das sociedades alienadas passa a ser substituída por esperança, quando começam a se ver com os seus próprios olhos e se tornam capazes de projetar. Quando vão interpretando os verdadeiros anseios do povo. Na medida em que vão se integrando com o seu tempo e o seu espaço e em que, criticamente, se descobrem incabados. (...) Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, a autoconfiança. E os esquemas e as ‘receitas’ antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma” (FREIRE, EPL, 1975: 54).

O processo pelo qual o homem brasileiro, nesta conjuntura, começa a interpretar os problemas da sociedade e a propor-lhes soluções é acompanhado pelo que Freire chama de “senso de responsabilidade” (FREIRE, EPL, 1975: 54), que não deve somente ser assumido pelo povo, mas também pelas elites que o representam, ajudando a sociedade a evitar distorções na sua transição a uma nova época histórica. A sectarização, assim, se constitui como contraponto à radicalização por mais um motivo: além de ela abarcar outra visão do sujeito, ela constitui um fenômeno social oposto à democratização das relações sociais. Sua ânsia por frear o movimento democrático resulta não apenas de uma aversão à participação popular na sociedade; mas é também consequência do movimento histórico que impulsiona na sociedade a democratização de suas esferas de poder, proporcionando a referida participação. É, em suma, consequência não apenas da instabilidade das relações sociais em jogo, mas do trânsito em que elas estão inseridas.

“Este clima de esperança, que nasce no momento exato em que a sociedade inicia a volta sobre si mesma e descobre-se inacabada, com um sem-número de tarefas a cumprir, se desfaz em grande parte sob o impacto da sectarização. Sectarização que se inicia quando, ‘rachada’ a sociedade fechada, se instala o fenômeno que Mannheim chama de ‘democratização fundamental’, que implica em uma crescente participação do povo no seu processo histórico” (FREIRE, 1975: 55).

Enquanto fenômeno social, a sectarização pode manifestar-se tanto em grupos políticos de esquerda como nos direita. Além da sua orientação política, ela tem por marca fundamental a pré-concepção autoritária dos rumos que a sociedade deve assumir. A sociedade e os sujeitos que a constroem são considerados meios para alcançar a orientação política desejada. Seja com o intuito de conservar o cenário das relações de poder, seja para mudar esse quadro, o sectário entende o sujeito, através do subjetivismo ou do objetivismo/ativismo, como mero receptáculo de comunicados, devendo ele executar as prescrições dos mesmos sem refletir sobre eles, muito menos re-elaborá-los à luz de suas idéias.

Segundo Freire, a postura sectária, independentemente de sua matriz política ou ideológica, tem por cerne a sua oposição à transição da sociedade a novas formas de consciência e relacionamento sociais que emergem da participação social porque “A sua participação, que implica numa tomada de consciência e não ainda numa conscientização – desenvolvimento da tomada de consciência – ameaça as elites detentoras de privilégios. Agrupam-se então [as elites] para defendê-los” (FREIRE, EPL, 1975:55). Para tanto, lançam

mão de práticas alienadoras para garantir a preservação do mutismo e da acomodação da sociedade. De acordo com Freire, estas elites:

“Num primeiro momento, reagem espontaneamente. Numa segunda fase, percebem claramente a ameaça contida na tomada de consciência por parte do povo. (...) Criam instituições assistenciais, que alongam em assistencialistas. E em nome da liberdade ‘ameaçada’, repelem a participação do povo. Defendem uma democracia *sui generis* em que o povo é um enfermo, a que se aplicam remédios. (...) Daí que falem tanto os defensores desta ‘democracia’ na necessidade de preservar o povo do que chamam de ‘idéias exóticas’, em última análise, *tudo que possa contribuir para a presença atuante do povo no seu processo histórico*” (FREIRE, EPL, 1975: 55, grifos meus).

Contra-pondo-se à liberdade de opção e de ação dos membros progressistas da sociedade, o sectário disputa o trânsito social com os radicais procurando estancar os movimentos que buscam abertura social. Frente à tamanha instabilidade, a atitude subversiva, resultante do clima cultural transitivo e do irracionalismo desencadeado por forças intensamente emocionais,

“(...) alimentava e fazia crescer as posições sectárias. Nos que pretendiam deter a História, para, assim, manter seus privilégios. Nos que pretendiam antecipar a História, para, assim, ‘acabar’ com os privilégios. Ambos minimizando o homem. Ambos trazendo a sua colaboração à massificação, à demissão do homem brasileiro, que apenas iniciava sua admissão à categoria de povo” (FREIRE, 1975:56-57).

Em suma, não é possível esperar responsabilidade social daqueles que abertamente defendem o assistencialismo das elites, tampouco dos que, na ânsia de acabar com seus privilégios, propagam uma visão sectária da transformação social e enxergam sua opinião como única alternativa para a solução dos problemas sociais. A ação radical, para Freire, tem por exigência a responsabilidade do sujeito agente, responsabilidade que é compreendida como um “dato existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente” (FREIRE, 1975: 58). Essa vivência, imprescindível à inserção do povo em seu tempo, não pode ser realizada pela domesticação do homem à sua realidade social. Não pode ocorrer “nem pelo medo, nem pela força”, antes, deve ser engendrada “por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição” (FREIRE, 1975: 59).

As particularidades da concepção de educação em Freire constituem tema do terceiro e último capítulo deste trabalho, enquanto que a concepção de democracia defendida por ele em EPL é abordada mais adiante no terceiro tópico do presente capítulo. Contudo, para

melhor discutir essas concepções, convém seguir os passos da exposição do autor em EPL, tratando primeiramente da herança histórica de inexperiência democrática da sociedade brasileira.

2. A Herança Colonial

Em EPL, Freire realiza uma análise das relações sociais baseada na sua configuração ao longo da história do Brasil, particularmente voltada a explicitar a sua contradição em relação ao potencial criador essencial do homem¹⁰ e a relevância dessa contradição para que a sociedade brasileira se desenvolvesse “dentro de condições negativas às experiências democráticas” (FREIRE, 1975: 66). O autor verifica essa contradição através das práticas de dominação, fomentadas pela exploração predatória durante a colonização, em que, segundo ele, tomando emprestada a expressão de Gilberto Freyre, “o ‘poder do senhor’ se alongava ‘das terras às gentes também’” (FREIRE, 1975: 67). A extensão do poder sobre o outro – que caracteriza a dominação – se personifica na figura de um *sujeito* dominante e de outro sujeito a quem, tendo sido negado o direito a assumir-se como tal, é dominado, passando à condição de *objeto*, nessa relação.

Mas, como se depreende da referida passagem do livro, a dominação não está isenta de interesses. Defini-los, de acordo com Freire, envolve duas questões. Em primeiro lugar, existem motivações econômicas e políticas que incentivam a dominação e condicionam a dinâmica das relações sociais, ainda que estas variem conforme o período histórico e a sociedade em questão. No caso brasileiro, o autor salienta a importância e o papel que estas motivações tiveram na edificação das primeiras bases da sociedade brasileira durante a colonização, no desenvolvimento de sua economia pós-independência e na construção da democracia, considerando-as alicerces da formação do homem brasileiro. Contudo, além dessas motivações de ordem objetiva, existem também aspectos subjetivos referentes à dimensão existencial do homem que, sendo também pautados pela lógica da dominação, são profundamente desumanos.

A atenção do autor para com esses aspectos desumanos se faz presente na preocupação em abordar suas consequências para a formação do homem, mais especificamente os impactos sobre a sua autoconfiança provocados por gerações de marginalização. Há que destacar, na filosofia e teoria educacional freirianas, o papel fundamental da autoconfiança

¹⁰ Uma explicação mais detalhada deste potencial a partir das características essenciais do homem elencadas pelo autor é oferecida no segundo capítulo deste trabalho, no tópico “Consciência, homem e humanização”.

para a assunção do homem à condição de sujeito, ou seja, de elaborador autônomo de suas idéias e ações. Tal opção não secundariza os aspectos objetivos acima mencionados, mas demarca a tônica das prioridades dentre as preocupações de sua teoria. Esta não se propõe a solucionar, de chofre, todos os problemas sociais assinalados, mas a contribuir, através da reformulação do processo educacional e de suas práticas, para o esclarecimento desses problemas através da crítica sistemática às respostas espontâneas e ingênuas que permeiam a sociedade e da construção coletiva de soluções alternativas junto a seus setores críticos, diferenciando-se de outras abordagens conceituais e pedagógicas que, embora se advoguem críticas, refutam as explicações do homem comum e não o incentivam a novas formulações.

Segundo o autor, os aspectos objetivos e os subjetivos das relações sociais têm por traço histórico a dependência e sujeição a um poder externo; no caso brasileiro a sujeição ao domínio português. Este, movido pela lógica mercantilista da Coroa portuguesa, representada por suas instituições “civilizadoras”, não criou no Brasil instituições que tivessem a intenção de fortalecer uma economia interna na colônia, nem promover um povoamento politicamente autônomo em relação à metrópole. Amparado por pensadores como Gilberto Freyre, Oliveira Vianna e Fernando de Azevedo, Freire reconstrói o cenário das relações sociais do Brasil Colônia, discutindo a dependência econômica, política e cultural dessas relações da matriz portuguesa. Neste sentido, sua discussão busca mostrar o papel das práticas de dominação na criação e sustentação de um ambiente cultural de submissão, tanto entre a Coroa e a elite radicada no país que administrava a sociedade colonial, quanto entre essa mesma elite e a população de trabalhadores, na sua maioria escravos. De fato, a influência portuguesa na cultura brasileira, por maior que seja, é incapaz de escamotear as restrições sociais impostas ao desenvolvimento econômico, político e cultural da colônia e que restringem a liberdade de seus habitantes.

A origem dessas restrições remete ao modo como se desenvolveu o processo de ocupação da colônia pela Coroa portuguesa e seus súditos. Segundo Freire, “(...) nossa colonização foi, sobretudo, uma empreitada comercial. Os nossos colonizadores não tiveram (...) a intenção de criar, na terra descoberta, uma civilização. Interessava-lhes a exploração comercial da terra” (FREIRE, 1975: 67). Inicialmente, a Coroa empreendeu essa exploração, sem se preocupar com o povoamento da colônia, devido, em parte, ao fato de priorizar a “magnificência oriental” (FREIRE, 1975: 67) dos mercados asiáticos e, também, por possuir, à época, uma população “insignificantemente pequena, [que] não lhe permitia projetos de povoamento” (FREIRE, 1975: 67).

Destarte que, com o passar dos anos, o povoamento veio e, juntamente como ele, a instalação de uma economia colonial. Mas o modo como estes empreendimentos ocorreram leva Freire a trazer novamente sua discussão sobre a integração, mostrando como os empecilhos para a sua realização, apontados no quadro de transição da sociedade brasileira, também têm sua origem na herança colonial do país. Ele considera, em relação aos povoadores do território brasileiro, que “Faltou-lhes *integração com a colônia*” (FREIRE, EPL, 1975: 68), ausência que se desdobrou em um “poder exacerbado” ao qual “foi se associando sempre submissão” da qual “decorria, em consequência, *ajustamento, acomodação e não integração*” (FREIRE, 1975: 74). O autor, portanto, opõe sua concepção de integração a essa lógica e forma de poder, dissociando-a dos aspectos e posturas do homem resultantes da dominação.

A defesa da integração empreendida por Freire se contrapõe aos vínculos e relações humanas inauguradas pelos exploradores portugueses e dominantes no cenário colonial brasileiro. De acordo com o autor:

“(...) mesmo quando, ao se criarem novas condições e surgirem as contingências que passariam a exigir dos conquistadores mais do que simples feitorias comerciais e sim o povoamento efetivo, de que resultaria uma maior integração com a terra, o que se observou foi a tendência para procurarem os trópicos e neles se fixarem aqueles que dispusessem de meios que os fizessem ‘empresários de um negócio rendoso, mas só a contragosto como trabalhador’ (Caio Prado)” (FREIRE, EPL, 1975: 68).

A afirmação acima assinala como a falta de integração na sociedade brasileira persistiu após iniciado o povoamento do Brasil, e se reproduziu em razão dos vínculos mencionados. A falta de integração entre os habitantes da colônia também é patente nas relações de trabalho. Por elas proverem a maior parte da extração e produção de riqueza da economia colonial, estas relações representam uma contradição entre a economia da sociedade brasileira à época e a necessidade de sua integração social para vencer as barreiras antidemocráticas.

Tal contradição constituiu um dos elementos que subsidiaram as relações antidemocráticas da sociedade colonial uma vez que a existência dessas relações está baseada na segregação (portanto, no oposto da integração) entre os membros dessa sociedade, na apropriação da liberdade de muitos por poucos e na subserviência daqueles a esses. Condições, portanto, que não impedem apenas a integração entre senhores das terras e escravos, mas também dos trabalhadores escravos entre si, embora por motivos claramente distintos.

A consolidação da economia agrária emergente no Brasil Colônia segue na linha da visão empresarial dos seus dirigentes portugueses. Segundo Freire “possivelmente, em parte por causa desta tendência, marchou a nossa colonização no sentido da grande propriedade” (FREIRE, EPL, 1975: 68). Como ele salienta ao longo desse parágrafo, a grande propriedade em questão constitui o engenho, “terras grandes, imensas terras, doadas às léguas a uma pessoa só, que se apossava delas e dos homens que vinham povoá-las e trabalhá-las.” (FREIRE, EPL, 1975: 68). O processo levou à formação de uma restrita elite local com laços bem atados ao poder metropolitano, tendo não apenas afeição a Portugal, mas ligações políticas com a Coroa que, afinal, lhe concedera as terras e o direito de explorá-las. Uma relação, portanto, de dependência para com ela.

Conforme diz Freire:

“Nas grandes propriedades (...) não havia mesmo outra forma de vida, que não fosse a de se fazerem os ‘moradores’ desses domínios, ‘protegidos’ desses senhores. Tinham de se fazerem protegidos por eles, senhores todo-poderosos, das incursões predatórias dos nativos. Da violência arrogante dos trópicos. Das arremetidas até de outros senhores. Aí se encontram, realmente, as primeiras condições culturais em que nasceu e se desenvolveu no homem brasileiro o gosto, a um tempo de mandonismo e de dependência, de ‘protecionismo’, que sempre floresce entre nós em plena fase de transição. Naquelas condições referidas se encontram as raízes das nossas tão comuns soluções paternalistas. Lá, também, o ‘mutismo’ brasileiro” (FREIRE, EPL, 1975: 69).

A afirmação acima aponta para uma clara associação entre a estrutura econômica e social no referido período histórico da sociedade brasileira e a questão da dominação, não apenas pela apropriação do outro enquanto propriedade (no caso do trabalho escravo), mas pelo cerceamento à independência e à expressão da população trabalhadora que, naquele contexto, vive anexada à propriedade do senhor. O mutismo, como consequência da dominação, decorre da ausência do diálogo nesse meio social. Para Freire:

“As sociedades a que se nega o diálogo – comunicação – e em seu lugar, se lhes oferecem ‘comunicados’, resultantes da compulsão ou ‘doação’, se fazem preponderantemente ‘mudas’. O mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É a resposta a que falta o teor marcadamente crítico” (FREIRE, EPL, 1975: 69).

Freire considera a existência de relações dialógicas uma condição necessária para que a sociedade construa sua experiência de “autogoverno” (FREIRE, EPL, 1975: 70). As condições que impossibilitaram essa experiência e emergência de relações dialógicas durante o período colonial se devem, em parte, à falta de uma “vivência comunitária” (FREIRE, EPL, 1975: 70) capaz de formar os alicerces da participação política consciente. E, segundo ele,

também se referindo ao contexto da colonização: “(...) em todo o nosso *background* cultural, inexistiam condições de experiência, de vivência da participação popular na coisa pública. Não havia povo” (FREIRE, EPL, 1975: 71). Freire aborda a situação da consciência política brasileira durante o período colonial, principalmente, a partir das considerações de Oliveira Vianna, intelectual cujos estudos se preocuparam em demonstrar, comparativamente, as diferenças em relação a essa questão entre a realidade histórica européia e a brasileira.

No período colonial, os impedimentos à participação do povo nas decisões políticas, embora nascessem das relações impostas pela Coroa, deveram sua perpetuação e salvaguarda na sociedade brasileira aos representantes do poder metropolitano juramentados pelos órgãos do Senado e das Câmaras Municipais. Baluartes do poder verticalizado e antidemocrático da sociedade, a restrição à participação popular nestes fóruns expressa, naturalmente, a concepção de mundo e orientação por detrás do pérfido acesso a estas instituições e que testificam a participação política como privilégio exclusivo de uma elite economicamente dominante, não tendo ela sequer a obrigação de ser legitimada por um processo eleitoral abrangente a toda a sociedade. Nas palavras do autor:

“Com a exclusão do homem comum do processo eletivo – não votava nem era votado – proibida a ele qualquer ingerência, enquanto homem comum, nos destinos de sua comunidade, havia então de emergir uma classe de homens privilegiados que, estes sim, governassem a comunidade municipal. Esta era a classe dos chamados ‘homens bons’, com seus ‘nomes insertos nos livros de nobreza, existentes nas Câmaras’” (FREIRE, EPL, 1975: 75-76).

Com a transferência da sede da Coroa para o Rio de Janeiro, em 1808, o poder exacerbado das elites passa por uma reconfiguração social. Freire concorda, nesse ponto, com Gilberto Freyre, quando este diz que o patriarcado rural perde, com a vinda da família real para ao Brasil, a “majestade dos tempos coloniais” (FREYRE *apud* FREIRE, EPL, 1975: 77)¹¹. No entanto, Paulo Freire ressalta:

“Esta transferência de poder ou de majestade do patriarcado rural, consolidado nas ‘casas-grandes’, para as cidades, então começando a tomar posição diferente – participante – na vida do País, porém, não significava ainda a participação do homem comum na sua comunidade. A grande força das cidades estava na burguesia que se fazia opulenta, enriquecendo no comércio e substituindo o todo-poderosismo do campo. (...) As alterações que se processaram, realmente grandes, não tinham nem podiam ter, ainda com a preservação do trabalho escravo, impedindo novos surtos de desenvolvimento, que o trabalho livre provocaria, força de promoção do ‘povo’, daquele estado de assistencialização, a que fora sempre submetido, para o de, mesmo incipiente, participação” (FREIRE, EPL, 1975: 77).

¹¹ A nota empregada na citação de Gilberto Freyre, referente à obra *Sobrados e Mocambos*, não contém o ano da edição a que Paulo Freire se refere.

A reconfiguração social em questão, mesmo quando, ao reorganizar o poder das elites, afetava as relações políticas desta em relação ao povo – com a emergência do novo cenário político em que burguesia ocuparia a posição de dominação exercida pelos senhores de terras –, ainda não se encontram presentes condições para a sua participação das decisões políticas da sociedade. Neste sentido, Freire reitera a afirmação anterior de que “Só a partir da ‘rachadura’ da sociedade brasileira e de sua entrada na recente fase de transição, (...) é que se pode falar de um ímpeto popular. De uma voz do povo, com sua emersão” (FREIRE, EPL, 1975: 78).

Finalizando sua reconstituição histórica das relações sociais brasileiras do Brasil Colônia até os primeiros anos de 1960, Freire retoma uma questão comentada no tópico anterior deste trabalho, qual seja, a da mediação entre a transição social brasileira e as transformações em relações econômicas e de trabalho, que culminam com a sua industrialização. Diz o autor:

“Mais recuadamente estas alterações tiveram início nos fins do século passado, quando das restrições no tráfico de escravos e, depois, com a abolição da escravatura. (...) Foram assim ou começaram a ser, aos poucos, empregados em atividades industriais incipientes. Desta forma, além do trabalho escravo supresso – o que daria início a nossa política de atração de imigrante para terras brasileiras, que viria ajudar o nosso desenvolvimento, demos início às primeiras tentativas de ‘crescimento para dentro’, em nossa economia” (FREIRE, EPL, 1975:81-82)

Freire concorda com Fernando de Azevedo, quando este diz que:

“(...) o início do surto industrial de 1885, o vigoroso impulso civilizador devido à imigração, a supressão do regime de escravatura que, ainda quando realizado de repente, como nos Estados Unidos, coincide com um grande aumento da produção e a nova economia do trabalho livre contribuem para as transformações de estrutura econômica e social, que não podem ficar sem seus efeitos sobre os hábitos e a mentalidade, sobretudo das populações urbanas” (AZEVEDO *apud* FREIRE, 1975: 82).

Mas o autor enfatiza: “(...) foi exatamente neste século, na década de 20 e 30, após a Primeira Grande Guerra, e mais enfaticamente depois da Segunda, que o nosso surto de industrialização (...) recebeu o seu grande impulso” (FREIRE, 1975: 82). Juntamente com os antecedentes e as conseqüências da industrialização apontadas por Fernando de Azevedo, Freire ressalta o surgimento de instituições sociais voltadas para o planejamento da sociedade e identificadas com a realidade nacional. O autor destaca, dentre essas instituições, o caráter exemplar do trabalho desenvolvido pela Superintendência do Desenvolvimento do Nordeste

(SUDENE), sob a direção do economista Celso Furtado até a iminência do Golpe civil-militar de 1964.

Em razão dessas considerações, fica clara em EPL a referência do autor ao caráter particularmente positivo da participação política do povo brasileiro que resulta das alterações sociais inauguradas pelas mudanças econômicas e políticas do cenário brasileiro iniciadas na virada do século XIX para o século XX e que se intensificaram até os anos antecedentes à tomada do poder pelos militares. A retrospectiva histórica do Freire parece ter o intuito de mostrar um progresso da sociedade rumo a formas de consciência que realizem a essência histórica do homem, sem, contudo, apontar para um elemento ou conjunto de elementos específicos responsáveis por mover a sociedade nesta direção além do potencial criador humano e da ação concreta que, através dele, os homens empreendem quando oferecidas as necessárias condições históricas.

3. Sociedade, Democratização e Opressão

Em EPL, Freire aborda o conceito de transição social, enfatizando dois aspectos centrais. O primeiro deles foi explicado no tópico 1 deste capítulo e consiste no entendimento da sociedade em transição como um processo de abertura social a novas idéias. A partir dessa abertura, é possível que a sociedade apreenda as temáticas imanentes ao seu tempo, apegando-se a seus valores e dimensões econômicas, políticas e culturais e se integrando à sua realidade, podendo, então, assumir uma atitude crítica frente aos seus problemas e empenhar-se em superá-los. O segundo aspecto, também já mencionado, mas que será aprofundado neste tópico, consiste em o autor enxergar o período de transição social, particularmente o caso brasileiro, como equivalente ao processo de democratização fundamental, tal como apontado por Karl Mannheim.

Talvez caiba salientar a proximidade dos termos “sociedade aberta” e “sociedade democrática” na referida obra de Popper, *A Sociedade Democrática e seus Inimigos*. Nela, o autor utiliza os termos “open society” e “closed society”. Na edição brasileira, estes termos foram traduzidos por “sociedade aberta” e “sociedade democrática”, como pode-se ver na seguinte citação: “(...) chamaremos também a sociedade mágica, tribal ou coletivista, *sociedade fechada*; e a sociedade em que os indivíduos são confrontados com decisões pessoais, chamaremos *sociedade democrática*” (POPPER, 1959: 190, grifos meus). Freire, porém, se refere a este último “sociedade aberta”, o que sugere que tenha feito uma tradução livre do original em inglês.

Contudo, não é a partir de Popper que Freire tece a maioria de suas considerações sobre a democratização da sociedade, sendo o filósofo britânico muito mais presente na caracterização freiriana da sociedade em trânsito, como já foi visto. A bibliografia utilizada por Freire para sua conceituação de democracia e da sociedade democrática ampara-se muito mais nas discussões de Mannheim e Barbu, particularmente quanto à formação da consciência do sujeito democrático e à formação de um projeto pedagógico de promoção das relações democráticas, no esforço efetivo de democratizar as relações sociais através de uma proposta que tenha a educação por local de sua prática.

Isso, porém, não exime a proposta de democratização da sociedade de sua conotação política e econômica, o que se pode verificar nas considerações de Mannheim com respeito às alterações sofridas pelas sociedades européias, no seio de suas relações de mercado. Diz este autor:

“Estamos vivendo uma época de transição do *laissez-faire* para uma sociedade planificada. A sociedade planificada que surgirá poderá revestir-se de uma dentre duas formas: será regida quer por uma minoria em condições ditatoriais, que por uma nova forma de governo que, a despeito de seu poder acrescido, ainda será democraticamente controlada” (MANNHEIM, 1973: 13).

A transição de sociedade economicamente estruturada pelo *laissez-faire*, isto é, pela oferta e procura numa dinâmica de livre mercado para uma planificada e democrática é vista pelo sociólogo alemão como uma consequência histórica do esgotamento do modelo *laissez-faire* e sua incapacidade para responder às necessidades econômicas das sociedades capitalistas do século XX. Tendo escrito *Diagnóstico de Nosso Tempo* durante a Segunda Guerra Mundial – obra a partir da qual Freire dialoga com o autor – suas análises daquele momento histórico apontam para uma necessidade de planejamento econômico e social capaz de se contrapor à eficiência e à condição atraente em que se encontram os por ele chamados “Estados totalitários”, eficazes em responder às necessidades básicas de seus cidadãos, mas que escondem, atrás de sua eficácia, seus propósitos fanatizadores e alienadores das liberdades individuais.

Para Mannheim,

“A maior eficiência, sob muitos aspectos, de Estados totalitários [em comparação às sociedades capitalistas dominadas pelo *laissez-faire*], não se deve meramente, como se crê em geral, à propaganda mais eficaz e espalhafatosa, mas também à sua percepção insistente de que a sociedade de massas não pode ser governada por técnicas de tipo caseiro, que eram adequadas a uma época de artesanato” (MANNHEIM, 1973: 15-16).

As técnicas sociais são, para ele, resultantes do avanço científico; um legado da humanidade que serve a diferentes formas de governo, não sendo primordial a orientação política de seus gestores para que elas funcionem. Como ele mesmo diz: “Por ‘Técnicas Sociais’¹², compreendo o conjunto de métodos que visam a influenciar o comportamento humano e que, quando nas mãos do Governo, agem como meios especialmente poderosos de controle social” (MANNHEIM, 1973: 14). Tais técnicas podem ser vistas como “neutras”, sendo que elas “não são boas nem más em si mesmas: tudo depende do uso que delas se faz em função da vontade humana” (MANNHEIM, 1973: 15). Portanto, podem servir tanto aos Estados totalitários quanto às sociedades democráticas.

No entanto, em função do sentido positivo conferido por Mannheim à democracia, bem como por sua visão negativa e nitidamente contrária ao totalitarismo, pode-se dizer que este “bom uso” das técnicas sociais está ligado ao seu emprego nas sociedades democráticas, isto é, à promoção, a partir destas técnicas, de relações que fortaleçam as instituições democráticas na vida cotidiana, garantindo liberdade e respeito às vontades individuais políticas e econômicas, mas mediando-as através de acordos estabelecidos conforme a vontade da maioria. Seu “mau uso”, por conseguinte, está ligado ao emprego destas técnicas por Estados totalitários, nos quais as liberdades individuais são desrespeitadas e suprimidas em benefício da decisão de instituições autoritárias.

A valorização dos regimes democráticos é uma marca do pensamento mannheimiano e está, de certo modo, também presente na reflexão de Freire. No entanto, Freire é mais cauteloso quanto a nomear regimes exemplares e de natureza democrática e se demonstra maior preocupação com a construção processos democráticos desde a base da sociedade. Para ele, a democratização de uma sociedade decorre do processo de humanização de suas relações, por sua vez conseqüência da transição dessa sociedade a uma nova época histórica, tematizada por idéias e concepções que resultam do encontro com o outro e não da sua negação.

Não se deve, portanto, segundo a posição de Freire, considerar democrática toda e qualquer sociedade que assim se declare, sendo preciso examinar o caráter de suas relações cotidianas, verificar se elas cumprem os requisitos de uma relação humanizadora, se procuram inserir em sua convivência a totalidade dos homens e se encontram, em suas instituições,

¹² A esse respeito, o autor sugere conferir sua obra *Homem e Sociedade*, publicada em português pela Ed. Zahar, particularmente o capítulo V, onde ele dá um tratamento mais aprofundado ao tema. Não oferece, porém, outras informações bibliográficas.

espaço e estímulo para a promoção de práticas humanizadoras e democráticas em todas as instâncias da sociedade.

Neste sentido, o foco das análises de Freire possui algumas diferenças em relação ao foco priorizado por Mannheim. Os apontamentos do primeiro sobre a construção da democracia incidem menos sobre uma determinada forma de governo e mais sobre a emersão do povo em seu processo histórico. Freire não descarta a necessidade de reformas na estrutura política e econômica da sociedade brasileira, mas dá mais atenção ao processo pedagógico que deve ser implementado a fim de conseguir, na sociedade, a “adesão à necessidade das reformas profundas, como fundamento para o desenvolvimento e este para a própria democracia” (FREIRE, 1975: 87).

A relação que Freire estabelece entre democratização e reforma passa, também, pela adesão ao planejamento e à revisão das estruturas, mas o autor prefere contribuir para esse debate empreendendo uma análise conceitual direcionada ao trabalho metodológico com as práticas educacionais. Assim, embora ele enxergue a reforma educacional como necessária, ele não se propõe sistematicamente elaborá-la como o faz Mannheim (1973: 73-119). Ao invés disso, sua contribuição reflexiva se volta para a revisão das práticas educacionais, contestando o autoritarismo preponderante na educação a partir das experiências educacionais que ele empreendia.

Com propósitos similares, mas tendo por objetivo direcionar os rumos políticos e econômicos das sociedades capitalistas democráticas, e mesmo com fins de prescrever, até certo ponto, o adequado comportamento dos indivíduos em sociedade, Mannheim busca realizar um *diagnóstico social* capaz de remediar os problemas sociais. Segundo o autor: “Nenhum diagnóstico estará completo a menos que procure certo tipo de terapia. Só vale a pena estudar a natureza da sociedade tal como é, se somos capazes de insinuar as medidas que, tomadas a tempo, poderão tornar a sociedade aquilo que deve ser” (MANNHEIM, 1973: 16).

Por esta razão, Mannheim tece fortes críticas ao sistema *laissez-faire*, por ele não conseguir dirigir a sociedade rumo ao que considera serem as condições ideais de relacionamento entre os seus membros. Sua falha principal não é propriamente apontada como sendo a falta de uma perspectiva humanista, mas sim, como a de não planejar o desenvolvimento social tendo por fundamento o cultivo do que ele chama de valores básicos entre os homens, herdados culturalmente ao longo da história dos povos europeus.

Essa ausência de planejamento social acaba por provocar uma crise nesses valores. No intuito de recuperá-los, Mannheim propõe um planejamento da sociedade baseado no

consentimento democrático e no princípio de justiça, que “(...) não é apenas uma questão de ética, mas também uma precondição do funcionamento do próprio sistema democrático” (MANNHEIM, 1973: 18-19). O planejamento deve adequar esses valores às relações econômicas e políticas dos tempos atuais, buscando o assentimento comum, como forma de promover o consenso entre os homens. Segundo o autor:

“Nossa democracia tem de tornar-se militante para poder sobreviver. Está claro, há uma diferença fundamental entre o espírito de luta dos ditadores, de um lado, que visam a impor um sistema total de valores e uma organização de ‘camisa-de-força’ a seus cidadãos, e uma democracia militante, do outro, que só se torna militante na defesa dos procedimentos corretos e aprovados de mudança social, assim como das virtudes e valores básicos – como amor fraterno, ajuda mútua, decência, justiça social, liberdade, respeito pela pessoa humana, etc. – que constituem a base do funcionamento pacífico de uma ordem social. A nova democracia militante, portanto, criará uma nova atitude face aos valores. Será diferente do *laissez-faire* relativista da época anterior, pois terá a coragem de admitir certos valores básicos que são aceitáveis para todos os que partilham das tradições da civilização ocidental” (MANNHEIM, 1973: 20).

Nesta perspectiva, os valores são a expressão tanto subjetiva quanto objetiva das escolhas dos homens, como “escolhas feitas pelos indivíduos” de sentido subjetivo ou como “normas objetivas”, caso este em que “são fixadas pela sociedade, mormente para servir de sinais de tráfego para regular o comportamento e a conduta dos homens” (MANNHEIM, 1973: 30).

Freire também considera o terreno dos valores o mais fecundo para se verificar a presença de contradições sociais, dado que elas existem devido ao conflito entre valores na sociedade, sem desconsiderar que elas incorrem em práticas e relações também contraditórias. O autor entende que estes valores são contraditórios e levam a práticas contraditórias uma vez que expressam formas conflituosas dos membros de uma sociedade enxergar o seu potencial criador e os próprios objetivos e intenções que desejam realizar na coletividade. Em outras palavras, são contradições ou antinomias que se verificam fundamentalmente entre os níveis de consciência desta sociedade.

Embora esta posição possa ser considerada de cunho idealista ou subjetivista, em *Pedagogia do Oprimido* (PO), o autor contesta tais alegações, uma vez que elas vão contra a concepção do homem enquanto um ser necessariamente relacionado com o mundo – à qual, como já se mostrou no primeiro tópico deste capítulo, sua concepção de sociedade está subscrita. Segundo afirma nessa obra, tal concepção possui um caráter tanto subjetivo quanto objetivo, desde que orientada a uma ação que conjugue coerentemente teoria e prática, ou seja, não vise a sustentar-se sobre idéias abstratas. Quando isso acontece, cai-se no

descompasso entre as ações do homem e suas crenças, anulando o poder criador de sua subjetividade e resvalando para o subjetivismo – a exacerbação do potencial da subjetividade – ou para a negação da mesma:

“Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica em homens sem mundo” (FREIRE, PO, 1983: 39).

Assim, vê-se que tanto Freire quanto Mannheim consideram fundamental o trabalho com as crenças e os valores humanos para a edificação e consolidação de relações democráticas. Neste sentido, embora priorizando diferentes espaços de atuação (estando Freire mais voltado ao trabalho pedagógico e Mannheim ao planejamento estrutural da economia política), estes autores, ambos críticos de suas sociedades de origem, procuram trabalhar com o nível de consciência das populações excluídas do acesso a uma formação reflexiva, com a finalidade de provocar nelas uma tomada de ação em favor da transformação de sua realidade.

Este ponto em comum é, aparentemente, o que leva Freire, em EPL, a defender, juntamente com Mannheim, um processo de “democratização fundamental da sociedade”, visando ao seu estabelecimento no contexto brasileiro. Citando o sociólogo alemão, Freire diz que:

“Mas em uma sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva e onde as reavaliações devem basear-se no consentimento e na compreensão intelectual, se requer um sistema completamente novo de educação; um sistema que concentre as suas energias no desenvolvimento de nossos poderes intelectuais e dê lugar a uma estrutura mental capaz de resistir ao peso do ceticismo e fazer frente aos movimentos de pânico quando soe a hora do desaparecimento de muitos dos nossos hábitos mentais” (MANNHEIM *apud* FREIRE, 1975: 88-89).

Uma “sociedade na qual as mudanças mais importantes se produzem por meio da deliberação coletiva” sintetiza, tanto para Mannheim quanto para Freire, a mais fundamental característica da sociedade democrática. Quando, em EPL, Freire defende a transformação da sociedade tendo em mente a promoção de mudanças profundas na estrutura social, ele tem, ao lado de Mannheim, outra referência igualmente importante. Como já foi mostrado no primeiro tópico deste capítulo, Freire discute, através de Barbu, a questão da “flexibilidade do espírito” (FREIRE, EPL, 1975: 45), necessária à sociedade em transição para que realize a passagem a uma nova época histórica. Assim como do trânsito decorre o esforço de parte da sociedade em

construir e consolidar um regime de relações democráticas, da flexibilidade das sociedades em trânsito decorre a flexibilidade de seus regimes democráticos em construção.

Segundo Freire:

“A própria essência de democracia envolve uma nota fundamental, que lhe é intrínseca – a mudança. Os regimes democráticos se nutrem na verdade de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos, devido a isso mesmo, deve corresponder ao homem desses regimes, maior flexibilidade de consciência¹³” (FREIRE, 1975: 90)

Aqui se percebe a relação entre as noções de “flexibilidade de espírito”, mencionada na página 45 de EPL, e “flexibilidade de consciência”, mencionada na citação acima, ambas as noções oriundas de Barbu. Ele também associa estas noções à questão da democracia:

“A democracia é conseqüentemente definida enquanto uma sociedade flexível, isto é, uma estrutura social aberta à mudança e novidade, e, no entanto, preservando seu perfil básico. (...) a flexibilidade tem, com isso, se estabelecido enquanto um dos conceitos-chave dentre os aspectos sociológicos da democratização¹⁴” (BARBU, 1998: 04).

A transformação das instituições da sociedade, através de um projeto educacional amplo de flexibilização do nível de consciência de seus integrantes, deve ser a baliza para a defesa, na perspectiva freiriana, da democratização como forma de humanizar as relações sociais. Com isso, o autor, aparentemente, busca unir, em sua reflexão, a problemática das macro-estruturas sociais – consideradas a partir dos seus campos de atuação (área econômica, política, social, científica, entre outras), e não propriamente de suas representações na esfera do poder (o Governo, o Estado, a divisão democrático-liberal dos três poderes) – com o nível de adesão e intervenção individuais do sujeito. Essa unidade é direcionada para a consolidação de um projeto educacional de compreensão do homem e seu mundo em sua totalidade. Em outras palavras, um projeto que, tal como o quiseram Mannheim e Barbu, busque a compreensão *integral* do homem e promova a sua *integração social*.

Essa compreensão não está isenta de críticas. Vanilda Paiva, no esforço de demonstrar que “a sociologia da educação de Mannheim é um dos esteios das idéias pedagógicas de Freire à época da elaboração do seu método para a alfabetização e educação de adultos”

¹³ No final desta frase, Freire orienta o leitor para que veja, de Zevedei Barbu, *Democracy and Dictatorship*, sem, no entanto, oferecer maiores informações bibliográficas.

¹⁴ Tradução livre do original em inglês: “Democracy is a consequently defined as a flexible society, that is, a social structure open to change and novelty, and yet preserving its own basic character. (...) flexibility has thus been established as one of the key concepts in the sociological aspects of emocratization.”

(PAIVA, 1980, p. 119-120), a autora supõe que Freire e Mannheim compartilhem de concepções similares, senão equânimes, de democracia. Diz ela:

“(...) o exercício anterior da democracia pela população, especialmente o seu exercício na vida diária, na solução dos problemas da pequena comunidade e na relação interpessoal. Para assegurar tal prática, era preciso vencer a emocionalidade e substituir a sugestão emocional, a imitação, a obediência pela discussão racional e pelo respeito ao próximo. Assim se exprime Mannheim. Mas acaso Freire propõe algo diferente? Também ele pretende uma educação para a mudança e para a democracia enquanto preparo para a participação no processo eleitoral.” (PAIVA, 1980: 127)

O intuito de Paiva em aproximar as concepções de democracia e democratização em Mannheim e Freire é certamente válido. Contudo, por razões que envolvem o recorte bibliográfico usado pela autora (que enfoca as obras *Educação e atualidade brasileira* e *Educação como prática de liberdade* e não analisa *Pedagogia do oprimido*), sua reflexão conduz o leitor a enxergar – o que pode-se perceber em afirmações supracitadas de seu referido trabalho – as concepções de Mannheim e Freire sobre democracia e educação praticamente como idênticas, o que, a despeito de sua similaridade, elas não são, pois, em razão das concepções freirianas serem mais voltadas para crítica a das práticas educacionais e as concepções de Mannheim privilegiarem a reestruturação político-econômica da sociedade, tal diferença de foco implica distinções na perspectiva de desenvolvimento da democratização fundamental (para usar um termo empregado por ambos) e da própria prática educacional.

Freire, ao contrário de Mannheim, não entende que o desenvolvimento de ambas estas questões e processos ocorra apenas ou sobre tudo por representação eleitoral. Ele compreende que este desenvolvimento, na medida em que ele se encontra engendrado no trânsito social, requer e reivindica o direito ao voto como forma de participação política, mas não se limita a ele. Ao contrário de Mannheim, que se atém a recorrer, para a efetivação da democratização das relações sociais, ao funcionamento adequado das instituições democráticas, ou seja, em termos estruturais, Freire compreende que a efetivação desse processo se dá não apenas por meio das instituições sociais, mas também pela na transformação coletiva das relações sociais pelos próprios indivíduos que as constituem em espaços não-institucionalizados, gerados por mobilização popular.

Paiva também deixa transparecer (embora não o diga textualmente) que Mannheim pode ter influenciado Freire a defender uma perspectiva conciliatória com relação às contradições de classe.

Diz ela:

“Os limites em que a mudança é pensada por Freire, até o início dos anos 60, ficam ainda mais claros quando vemos que, para ele, a mudança exige reformas sociais que devem ser promovidas através do consenso entre grupos e classes sociais. (...) É a conciliação e não a luta de classes o motor da mudança social e se ele reconhece a existência de contradições e luta na sociedade brasileira, estas não ocorrem entre classes sociais com interesses não conciliáveis, mas entre grupos de homens que se colocam contra ou a favor da mudança. (...) Este não era apenas o ideal de Mannheim, mas também o desejo e a expectativa de grande parte da intelectualidade no final dos anos 50 e início dos anos 60: o que se costumava chamar de ‘Revolução Brasileira’ não era mais do que um processo de transformação político-social pacífico correspondente à modernização da estrutura produtiva do País através do processo de substituição de importações” (PAIVA, 1973: 126).

Não há dúvida de que Mannheim não compartilha de uma orientação marxista, o que fica muito claro pela descrição de sua concepção de consciência:

“A consciência não deve ser confundida com a consciência marxista. Conquanto esta última seja uma forma muito importante de consciência, é apenas um desenvolvimento especial dela. A consciência de classe é a consciência dos fatores que fazem um grupo ou classe social disposto a lutar contra outro ou contra o resto da sociedade, encobrindo todos os demais aspectos da global situação. (...) A consciência de classe é consciência parcial, ao passo que a que eu tenho em mente é total: consciência da situação total, tanto quanto isso é humanamente possível, numa dada etapa da história. É uma síntese que surge após terem sido confrontados e integrados os diferentes aspectos das experiências parciais do grupo” (MANNHEIM, 1993: 84).

Porém, associar Freire à defesa da conciliação de classes como motor da história parece uma posição de certo modo descontextualizada. De fato, ele não dá à luta de classes a mesma caracterização que Paiva, pois não a considera o único motor ou o motor maior da história e da mudança social (FREIRE, 2006: 91). E, seguramente, o autor não a menciona em EPL, afirmando, pelo contrário, que a transformação social ocorre através da integração da sociedade (e, subentendem-se, todos os membros da sociedade) em torno de seus problemas. Mas em PO, obra que, Paiva, embora não analisa neste seu trabalho, afirma ser o resultado de um esforço mais conseqüente de Freire em rever seu discurso pedagógico e sua interpretação da realidade (PAIVA, 1973: 141), a questão da luta de classes e da consciência de classe assume um importante papel para Freire. Contrapondo-se diretamente aos defensores da conciliação de classes, o autor diz:

“Não podendo negar, mesmo que o tentem, a existência de classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam [os conciliadores] na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho. Harmonia, no fundo, impossível pelo antagonismo indissolúvel que há entre uma classe e outra” (FREIRE, PO, 1983: 168).

Ao que parece, a existência das classes sociais para Freire configura-se como uma entre outras contradições que os homens necessitam superar. Por isso, ele unifica o propósito de superação das contradições sociais em sua perspectiva de *práxis*, dizendo:

“A *práxis*, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a *superação da contradição opressor-oprimido*. Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela. Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa” (FREIRE, PO, 1983: 40, grifos meus).

Sendo que a opressão se faz presente de diversas maneiras nas relações sociais, Freire procura, através da análise crítica da realidade social, perceber sua presença onde quer que ela esteja. Com isso, pretende auxiliar seus educandos a percorrer o mesmo processo de análise (evidentemente incorporado de elementos pessoais) e conceber, nesse esforço, uma prática democrática, contrapondo aos motivos que levam as relações opressoras a se instalarem, alternativas de comportamento, mentalidade e vínculo. Dessa forma, estarão contribuindo para que a sociedade desenvolva práticas democráticas e supere as relações de opressão, pois estarão inseridos criticamente nelas e, contestando-as, já estarão desenvolvendo o seu processo de superação.

Esta posição é de certa maneira similar à passagem da *Sagrada Família* de Karl Marx, mencionada por Freire em PO, que diz o seguinte: “Há que fazer a opressão real ainda mais opressora, incorporando a ela a consciência da opressão, fazendo a infâmia mais infame ao divulgá-la¹⁵” (MARX, 1962: 6). “Tornar a opressão mais opressora” significa não compactuar com a ingenuidade oferecida pela alienação, pelo desconhecimento da opressão concreta e pelo nível de consciência que é dele resultante.

As reflexões de Freire em PO não se distanciam, porém, do cunho humanista característico de EPL. Antes, pelo contrário, elas chegam a tomar novas proporções, se comparadas à sua visão de humanismo em EPL. Afirmando que a desumanização, resultado da ação opressora e da relação contraditória de mesma natureza estabelecida entre opressor-oprimido, é “distorção da vocação de *ser mais*” (FREIRE, 1983: 30), o autor defende também nesta obra a perspectiva humanista fundamentada no encontro com o outro.

Esta perspectiva é ainda reforçada na afirmação: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isso, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho –, também não é libertação de uns feita por

¹⁵ Tradução livre do original em espanhol: “Hay que hacer la opresión real todavía más opresora, añadiendo a aquella la conciencia de la opresión, haciendo la infamia todavía más infamante al pregonarla.”

outros” (FREIRE, 1983: 58). Em outras palavras, a libertação não é possível por imposição de uma parte dos homens sobre outra; ou, se se considerar esta perspectiva ao nível social, de uma parte da sociedade sobre outra. Não é possível, na libertação, haver opressão de uns sobre os outros.

Com isso, percebe-se que, embora a libertação da opressão tenha, em sua concepção, um fundamento humanista, de encontro entre os homens, de realização de sua vocação ontológica de ser mais – vocação esta que, embora socialmente constituída, é intrínseca ao homem – isso não impede Freire de traçar um recorte político como condição para a realização dessa libertação. Entretanto, a dimensão política da libertação e da ação educativa, bem como da construção de uma sociedade democrática – lembrando que Freire não abandona a luta pela democratização em PO – não está, em seu pensamento, delegada a uma perspectiva conciliatória das contradições sociais.

Segundo Torres:

“Embora em seus primeiros escritos, pelo tipo de tratamento das temáticas (preponderantemente filosófico), pareceria não se tratar de um pensamento que assumiria os determinantes históricos concretos da realidade, os escritos posteriores (especialmente *Pedagogia do Oprimido*) mostram o sentido histórico, e não ‘historicista’, do pensamento freiriano” (TORRES, 1979: 27).

Tomando as reflexões deste capítulo, procurar-se-á perceber como o conceito de sociedade, no tocante à compreensão de suas contradições e implicações políticas para a constituição do homem enquanto sujeito social, é, para Freire, composto por um embate entre valores e idéias antagônicas que representam, por um lado, os anseios dos que desejam a superação das relações de opressão através da assunção do homem a uma atitude crítica e participativa no movimento de mudança, e, por outro lado, a ânsia daqueles que buscam preservar estas relações e silenciar seus contestadores. A superação deste quadro contraditório da convivência humana requer, portanto, um cuidado particular com a questão da formação de sua consciência. O próximo capítulo se detém em abordar esta questão.

CAPÍTULO II: A CONSCIENTIZAÇÃO COMO TRANSFORMAÇÃO DO HOMEM E DA REALIDADE

O capítulo anterior discutiu a concepção de sociedade, presente em EPL e com menor ênfase em PO, no intuito de mostrar a presença, em Freire, de uma leitura da realidade social voltada a orientar a sociedade, através da educação, para uma participação crítica e coletiva na vida política, deflagrando, desta maneira, um processo de democratização social alicerçado na mobilização popular.

O presente capítulo pretende abordar, também a partir das reflexões contidas em EPL e PO, o conceito de “conscientização” (FREIRE, EPL, 1975: 55; PO, 1983: 119-120) na filosofia e pedagogia freirianas, mediante a discussão dos principais elementos desse conceito. Dessa forma, buscar-se-á desenvolver uma leitura da conscientização que relacione as características apontadas por Freire como constituintes do homem e sua consciência e a análise da realidade social mostrada no capítulo anterior.

Pretende-se, assim, demonstrar como o processo de conscientização, que Freire compreende como “desenvolvimento da tomada de consciência” (FREIRE, EPL, 1975: 55), implica uma visão de uma adequada e gradual articulação entre as características e potencialidades inerentes ao homem e a sua realidade social, como forma de orientá-lo, por meio de uma inserção crítica, a uma construção autônoma de suas ações que, no entanto, seja comprometida com coletividade da qual ele faz parte.

Esta articulação permite compreender como o conceito de conscientização foi sendo revisitado por Freire ao passo que, em sua trajetória como educador e pensador, foi se deparando com novas leituras teóricas e experiências político-culturais. Em razão dessa constante revisão conceitual – que se alonga para além da nossa bibliografia central – a conscientização não deve ser compreendida como cerne de uma proposta educacional e um projeto metodológico estanques, definidos unicamente a partir das ponderações filosóficas e conceituais do autor e remetendo a uma conceituação e proposta pedagógica distanciada da realidade do educando e da consciência que este possui dessa realidade. Ao contrário, a conscientização, tanto como conceito teórico quanto como objetivo proposta pedagógica subsidiária de uma metodologia e didática de aprendizagem, possui seu aporte das experiências vivenciadas por Freire e seus educandos, seja na prática educativa, seja na reflexão teórica, pois seu sentido pedagógico reside na constatação e desvelamento da inseparável relação entre ação humana e sua reflexão sobre o mundo.

1. Origens históricas e filosóficas do conceito de conscientização

Em *Conscientização*, obra escrita posteriormente à EPL e à PO, Freire afirma:

“Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo ‘conscientização’ por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do *Instituto Superior de Estudos Brasileiros* por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Álvaro [Vieira] Pinto e o professor Guerreiro [Ramos]. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade do seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática de liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade” (FREIRE, 1980: 25).

A apropriação do termo na teoria educacional freiriana constitui mais uma marca da influência terminológica e conceitual dos intelectuais do ISEB. Tal influência, no entanto, deve ser contextualizada no momento histórico em que Freire elaborou sua teoria, dando particular atenção à visão de mundo por detrás dela. Essa contextualização, acredita-se, poderá permitir uma análise mais concreta da relação entre o conceito de conscientização em EPL e PO e suas referências filosóficas e condicionantes históricos.

Além disso, é preciso, independentemente das diferenças entre as influências que subsidiam a conceituação de conscientização em Freire, entender que a principal marca de tal discussão consiste na relevância, enquanto conceito central de suas idéias, da conscientização em sua teoria educacional, na medida em que corresponde ao verdadeiro propósito da sua prática pedagógica. Compreendê-la como fundamental ao processo educativo significa entender a educação como um processo de desenvolvimento crítico da consciência do educando, opondo-se às concepções educacionais preocupadas apenas com a transmissão de conteúdos, em que “o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é ‘encher’ os educandos dos conteúdos de sua narração” (FREIRE, PO, 1983: 65).

O propósito da pedagogia freiriana não está em fazer com que o educando corresponda a uma forma de pensar e de agir previamente estipulada pelo educador e que exclua a possibilidade de ele responder ao processo educativo de outras formas. Ao contrário, seu objetivo está em construir, no intercâmbio do educando com seus colegas e com o educador, uma consciência crítica que mostre as relações entre os diferentes modos de pensar e de agir. Assim, o educando poderá formar o seu modo de pensar, conforme as suas relações com o mundo, servindo de estímulo para que, através destas, busque transformá-lo a começar por

sua própria transformação pessoal. Esta perspectiva compõe o cerne do pensamento pedagógico freiriano.

Embora o reconhecimento obtido por Freire, enquanto educador, provenha, em grande parte, do seu trabalho com alfabetização, sua compreensão a respeito da conscientização não se limita a esta, sendo ela “*um dentre os possíveis* caminhos de expressão prática de uma ambição pedagógica bem mais abrangente” (BEISIEGEL, 1989: 19). Contudo, é fato que o contexto em que ele propõe sua reconceituação está diretamente ligado às experiências que teve neste campo educacional, mais especificamente a alfabetização de jovens e adultos.

Por esta razão, muitas das considerações sobre as relações entre o processo de conscientização e a realidade social e cultural dos educandos, sobre a relação entre eles e os educadores e sobre as metodologias utilizadas devem ser entendidas como parte da conscientização, devido a ela constituir, além de um alicerce teórico e objetivo dessa proposta educacional, também um processo de transformação da consciência interno à prática pedagógica que Freire defende. Neste sentido, a conscientização faz parte da experiência pedagógica alicerçada na perspectiva freiriana uma vez que, conceitualmente falando, ela consiste no desenvolvimento de cada momento de sua proposta educacional e, na prática, é percebida nas situações concretas de apreensão crítica da realidade social dos educandos por eles mesmos.

Freire começa a trabalhar na área educacional no final dos anos 50, em Recife, quando, membro do Departamento de Educação e de Cultura do SESI, inicia um programa de alfabetização no Movimento de Cultura Popular, sendo um dos seus fundadores. Posteriormente, dá continuidade ao programa por intermédio do Serviço de Extensão Cultural da Universidade do Recife (FREIRE, 1980: 15). A iniciativa busca a inserção do homem analfabeto na cultura letrada, sem que ele perdesse a identidade com sua própria cultura. Ela envolve o reconhecimento do analfabeto como portador de uma cultura própria, marginalizada pela sociedade através de seus mecanismos de exclusão não apenas econômica e financeira, mas também ética, política e social.

A importância que a cultura popular neste projeto leva seus membros a resignificarem, inclusive, o conceito de espaço educacional, criando os *centros de cultura* e os *círculos de cultura*. Um terreno, portanto, com contornos distintos da educação institucional, em que alguns protocolos usuais do ambiente escolar eram dispensados. Ambiente propício para o trabalho de Freire.

Por trás desta experiência educacional está em desenvolvimento um movimento de democratização da cultura (FREIRE, 1980: 18). Com tal objetivo, visa tanto ao

reconhecimento cultural do homem socialmente marginalizado, quanto à ampliação do acesso dessa população à produção cultural, tradicionalmente de domínio das elites dirigentes. Este movimento ocorre no bojo das transformações ocorridas na sociedade brasileira com o desenvolvimento de sua industrialização e soma-se às mobilizações populares emergentes que reivindicam a melhoria da qualidade de vida do povo. O movimento congrega um conjunto de profissionais e setores populares que, contando com financiamento vindo de entidades indireta ou diretamente associadas ao Estado (a exemplo do SESI), desenvolvem uma prática educacional, cujos parâmetros, conceitualmente remetendo à análise filosófica e política freirianas, eram também abertos para inserir, em sua constituição, a palavra e o pensamento do povo.

Gadotti (1983), Beisiegel (1989) e Paiva (1980), em seus respectivos trabalhos, contextualizaram o Movimento de Cultura Popular (MCP) dentro das iniciativas de educação popular. Contudo, os autores chamam a atenção para o fato de que, embora a educação popular tenha embasado uma série de movimentos, tais como o MCP, que recolocaram a questão da cultura popular em cena, não obstante, sua origem é marcadamente oriunda da necessidade do Estado de reconfigurar o domínio do poder público na educação, em razão das alterações estruturais na sociedade brasileira em curso.

Segundo Beisiegel (1989: 06), essas alterações obrigavam o Estado a não apenas qualificar melhor os setores populares para a ocupação de novos postos de trabalho (resultado da industrialização), mas também a oferecer maior número de vagas na educação institucional, antecipando por vezes a procura por elas. A expansão da educação levou a uma série de iniciativas, genericamente agrupadas sob o termo de educação popular. De uma forma ou de outra, o sentido que possuíam era o de ser *“uma educação concebida e justificada pelas elites intelectuais como necessária à preparação da coletividade para a realização de fins determinados”* (BEISIEGEL, 1989: 06).

O MCP, embora resultante de parcerias entre o Estado e organizações populares, ao que nos informa Gadotti (1983), também faz parte do projeto populista para a Educação. Durante a realização do II Congresso Nacional de Educação de Adultos, em 1958, vários movimentos populares que se encontravam desorganizados puderam se reunir, a fim de discutir suas plataformas e reivindicações (GADOTTI, 1983: 116). O encontro, que conta com a presença do então Ministro da Educação, Clóvis Salgado, e do Presidente da República, Juscelino Kubitschek, fortalece os grupos politicamente mais radicais. De 1959 a 1964, surgem vários movimentos educacionais – dentre os quais o MCP – inspirados pelo momento

histórico que o país vivia. A experiência, diz o autor, serve como um início de vivência democrática, frustrado pelo golpe civil-militar de abril de 1964.

Tais recortes trazem a seguinte pergunta: como Freire, um educador abertamente avesso ao autoritarismo, constitui, no seio de um movimento de origem populista, a ressignificação do conceito de conscientização, fazendo dele fundamento de uma pedagogia contestatória do *status* social e político vigente? A resposta certamente não está na visão que o Governo e o poder público de modo geral, à época, têm do seu programa, mesmo porque a atitude de Freire frente a estes foi, durante todo o tempo em que trabalhou financiado pelo Estado populista, de clara independência de pensamento. Freire mantém clara aversão à repetição e inculcação de teorias e concepções prescritas, preferindo valer-se, na fundamentação de sua pedagogia, de um diálogo com vários referenciais teóricos e de se preocupar mais detidamente com a reflexão resultante da própria prática pedagógica¹⁶. Ademais, a visão populista sempre foi, tanto em EPL como em PO, alvo de suas críticas, por maior que fosse a atenção e propagação dada pelos populistas à sua metodologia.

É sabido que o método Paulo Freire consegue, logo nas suas primeiras experiências de alfabetização, êxitos notáveis. O primeiro deles nacionalmente divulgado – e que veio a possibilitar o apoio do governo João Goulart para sua implementação em escolas de todo país – foi a obtenção, na cidade de Angicos, Rio Grande do Norte, de 300 homens e mulheres alfabetizadas em 45 dias (GADOTTI, 1991: 32). Resultados como esse animam autoridades como Miguel Arraes, que pioneiramente implementa a metodologia freiriana para a alfabetização de adultos no Estado de Pernambuco. Dentre essas autoridades, algumas vêm na metodologia freiriana uma forma de ampliar o quadro de eleitores no país e, através da apropriação política dos seus resultados por programas governamentais populistas, manipulá-los a manter-se no poder.

Diz Freire:

“Todos sabemos a que pretendiam os ‘populistas’ – no Brasil, como em qualquer outro país da América Latina – pela mobilização das massas: um homem é igual a um voto. E aí se enraíza todo o problema, porque, de acordo com a pedagogia da liberdade, preparar para a democracia não pode significar somente converter o analfabeto em eleitor, condicionando-o às alternativas de um esquema de poder já existente. Uma educação deve preparar, ao mesmo tempo, para um juízo crítico das alternativas propostas pela elite, e dar a possibilidade de escolher o próprio caminho” (FREIRE, 1980: 20).

¹⁶ A este respeito, ver entrevista concedida pelo professor Paulo Rosas a Celso Beisiegel, em *Política e Educação Popular (A Teoria e as Práticas de Paulo Freire no Brasil)*, 1983: 33-35.

Estas autoridades, no entanto, só enxergam tais propósitos na metodologia freirianas por desprezarem sua reflexão filosófica e pedagógica. Segundo Gadotti (1991: 32), sua abordagem pedagógica, embora comumente conhecida por “método Paulo Freire”, constitui muito mais uma teoria do conhecimento e uma filosofia da educação. O método, para Freire, também guarda ligação direta com as intenções e os propósitos inerentes à determinada concepção educacional e ao lugar que o sujeito ocupa nesta concepção (FREIRE, PO, 1983: 61).

A partir dessas declarações, fica clara a disposição de Freire em defender outro projeto pedagógico, radicalmente distinto do empregado pelas elites. Estas, enquanto agrupamento social controlador e administrador do poder na sociedade, ainda que pudessem ter alguma simpatia para com a pedagogia freiriana – praticamente um flerte repentino com quem se impressiona com alguém a primeira vista – acabaram por se contrapor aos verdadeiros e duradouros resultados dessa pedagogia: a conscientização dos sujeitos no seu processo educacional, a qual implica a sua ação para a transformação da realidade.

Isto ficou claro a partir do cancelamento pelos militares dos programas de alfabetização que utilizam a metodologia freiriana em diversas regiões do Brasil e que, até então, eram financiados pelo governo (GADOTTI, 1991: 32). O novo quadro político, inaugurado pelo golpe civil-militar de 1964, revela os limites do populismo e de suas contradições, expressas na atitude das elites que declaravam apoiar o acesso do povo à educação e se preocupar com os índices de analfabetismo e, ao mesmo tempo, se posicionavam contrariamente à livre organização popular e perpetuavam, através do assistencialismo, a tutela política e o caráter opressor das concepções e práticas educacionais que defendiam. A aparente aproximação entre os governos populistas e os setores populares e suas reivindicações não foi forte o bastante para suportar a força da disparidade entre seus interesses econômicos e políticos, uma vez que ambas estavam organizando-se e em direções e projetos sociais não só opostos, mas principalmente, antagônicos.

Nesta disputa, Freire toma claramente a parte dos oprimidos. Sua posição está exposta nas duas obras de nossa bibliografia principal, assim como na literatura que as entremeia. Há, no entanto, um claro amadurecimento em PO de algumas concepções referentes a esta posição que já se encontravam presentes em EPL. Nesse processo, a conscientização ganha um lugar de destaque, uma vez que na primeira das duas obras, terminologicamente falando, a discussão freiriana está mais circunscrita à tomada de consciência.

EPL é a primeira obra de Freire escrita após sua inserção no SESI e a primeira a tratar do seu trabalho com a alfabetização e seus princípios e diretrizes metodológicas. Ele é

também o primeiro livro de Freire a sistematizar e discutir estas experiências. (OLIVEIRA; DOMINICE, 1977: 38). A obra tem por objetivo empreender uma análise do contexto brasileiro dos anos de 1950 e início dos anos de 1960, período este marcado pela profusão da ideologia nacional-desenvolvimentista, o que Freire, juntamente com os pensadores ligados a esta corrente, considerava um *clima cultural* propício para a transição da sociedade brasileira a uma nova época histórica, nos termos conceituados no capítulo anterior.

Nesta obra, ele procura analisar as contradições inerentes ao referido período; contradições que, depois do Golpe civil-militar de 1964, embora, certamente, continuassem presentes em essência, tiveram suas formas profundamente modificadas. Dentre estas modificações, destaca-se o modo como as elites, amparadas pelo aparelho governamental, passaram a conceber e lidar com o espaço político. Ainda que oficialmente o Estado brasileiro se configurasse como uma democracia, não houve mais espaço, após a chegada da ditadura ao poder, para iniciativas de cunho popular, ainda que envernizadas pelo protocolo populista, configurando, assim, uma intervenção no âmbito da lei. O governo João Goulart e a esperança de um desenvolvimento nacionalista das forças produtivas imune à ofensiva do monopólio capitalista internacional caíram juntos.

A vida e o trabalho de Freire também são profundamente afetados pelo golpe militar. Em razão deste, ele é preso, interrogado, mantido em detenção por 70 dias, tudo isso com o intuito de provar o perigo que ele e seu método representam à época, comparando-o abertamente com os empregados por sistemas ditatoriais e totalitários. (FREIRE, 1980: 16). Como tantos outros intelectuais críticos, Freire precisa, nesse momento, exilar-se e ele o faz indo primeiramente para a Bolívia e, logo em seguida, para o Chile, onde tem contato com uma realidade social fortemente influenciada pelo processo revolucionário em curso naquele país. Como o autor relatou depois em *Pedagogia da Esperança*:

“Havia um clima de euforia nas ruas de Santiago. Era como se tivesse ocorrido uma profunda, radical, substantiva transformação da sociedade. (...) Ela [a euforia] era tão grande e havia uma certeza de tal maneira arraigada nos militantes da democracia cristã que sua *revolución* estava fincada em terra firme, que nenhuma ameaça pudesse sequer rondá-la” (FREIRE, 2006: 36).

Talvez essa experiência lhe tenha permitido um certo distanciamento da realidade brasileira, estimulando-o a revisitar algumas das concepções que pautaram sua discussão do conceito de conscientização. Não que isso tenha provocado ou antecedido um processo de ruptura com sua concepção anterior, mas certamente contribuiu para lançar novas questões e provocações a esse respeito do tema.

Tendo chegado ao Chile em 1964, o país se encontrava ainda sob o governo democrático-cristão de Eduardo Frey, antecessor do governo de *Unidad Popular* encabeçado por Salvador Allende. Trabalhando com o professor e economista Jacques Chonchol, do Instituto de Desarrollo Agropecuario (IDAP) (FREIRE, 2006: 36), atuou, também, junto e ao Ministério da Educação e no Escritório de Planejamento para a Educação de Adultos com Waldom Cortés (FREIRE, 1980: 22), além de colaborar com a Corporación por la Reforma Agraria (2006: 41), instituição esta pela qual viajou ao interior do país, organizando círculos de cultura e espalhando o seu método e pedagogia.

2. Consciência, homem e humanização

As marcas do conceito de conscientização que podem ser percebidas em EPL e PO revelam a relação estabelecida por Freire entre as particularidades da consciência humana e o princípio fundamental da sua visão de mundo e teoria educacional, qual seja, o da busca pela humanização do homem. Tal princípio, como se verá, está implícito da compreensão da conscientização como “desenvolvimento da tomada de consciência” (FREIRE, EPL, 1975: 55). Freire considera esse desenvolvimento como sinônimo do processo de apreensão crítica da realidade objetiva que subsidia no homem a formação de sua atitude crítica, o que equivale a dizer que esse processo implica uma transformação gradual da sua consciência, que faça crescer a sua capacidade “naturalmente crítica” (FREIRE, EPL, 1975: 40) de apreender objetivamente a realidade.

Neste sentido, a conscientização permite ao homem a articulação das distinções homem/mundo, sujeito/objeto e sujeito/sujeito, possibilitando que reflita sobre essas apreensões da realidade e encontre novos critérios para orientar a sua ação. Esta articulação, como se verá, é abordada, em ambas as obras, a partir da concepção de diálogo (FREIRE, EPL, 1975: 107; PO, 1983: 91) e, particularmente em PO, é conceituada como “práxis”, subentendendo com esse termo o significado da interação entre a reflexão e a ação humanas. Não obstante, deixando de lado por um momento a especificidade da conceituação de práxis em PO, pode-se dizer que a conscientização é abordada, em ambas as obras, essencialmente como uma prática reflexiva, cujo significado subsiste nas experiências pedagógicas dos espaços coletivos cujos membros se dispõem a construir uma relação crítica entre as “singularidades” (FREIRE, EPL, 1975: 39) dos participantes e a “pluralidade” (FREIRE, EPL, 1975: 40) das apreensões que estes possuem da realidade. Ela é, portanto, produto

dessas mesmas experiências e, em última instância, é para elas que devemos olhar quando buscamos sua conceituação.

Isto não significa, contudo, que a compreensão do conceito de conscientização dispense um retorno aos trabalhos freirianos que a discutem. Significa que o retorno a esses textos poderá produzir uma visão burocrática, caso não se leve em conta que eles representam a sistematização do conceito constituído originalmente da prática. A conscientização, enquanto processo coletivo de análise e de expressão de uma determinada problemática, não tem, por princípio, como ser concebida externamente a essa prática, ao “ato ação-reflexão” (FREIRE, 1980:26). Sua conceituação remete a essa prática e procura nela os seus alicerces.

O trabalho pedagógico de Freire constitui parte de um movimento de democratização cultural. Francisco Weffort afirma, em *Educação e Política*, prefácio de EPL, que: “A urgência dos problemas de organização e de coordenação deste movimento de democratização da cultura deixou ao autor menos tempo do que ele teria desejado para a elaboração teórica.” (WEFFORT, 1975: 3. In: FREIRE, 1975). A posição pode ser questionada, considerando-se que *Educação e Atualidade Brasileira*, ainda que publicada depois da EPL, foi escrita antes dela e, nas palavras de Beisiegel, nela: “Paulo Freire já delineava, claramente, as orientações que viria a imprimir a suas atividades pedagógicas” (BEISIEGEL, 1989: 25).

Não dispensando a elaboração teórica, Freire também não quis dedicar-se a ela afastado do exercício de sua profissão de educador. Ele não compartilhou da posição – como não compartilha em toda a sua obra – de que, a título de nutrir-se da reflexão crítica e contextualizada sobre a situação concreta da realidade, o educador deva prescindir da elaboração teórica séria, tampouco de que ele deva ausentar-se da prática pedagógica e do espaço pedagógico a fim de empreender essa elaboração.

Em EPL, como em PO, existe uma reflexão teórica fecunda, que subsidia a reflexão freiriana sobre a conscientização, na qual podem ser encontrados os principais fundamentos conceituais da mesma. Compreender esses fundamentos exige não apenas que se examine a sua vinculação com o conceito de conscientização em si, mas também, e em cada obra, a interpretação que Freire dá a estes fundamentos, em um contexto teórico determinado, na busca pelo sentido que possuem não só para o conceito de conscientização, mas para o projeto educacional sustentado e defendido pelo autor. Essas diferenças não se limitam a questões pontuais, mas implicam também distinções entre as finalidades políticas da perspectiva educacional freiriana em uma obra e outra.

Tais diferenças não modificam o princípio elementar que orientará o processo de conscientização presente na bibliografia do autor estudada para a realização deste trabalho: a

idéia de que, a partir da educação, é possível *desenvolver* a consciência humana rumo a uma apropriação mais crítica da realidade. Porém, isto não significa que elas não apontam para uma revisitação e mesmo uma radicalização do conceito de conscientização ao longo da produção de Freire, uma vez que entre suas obras, sendo que, especificamente entre EPL e PO, o conceito recebe diferentes atributos, é discutido em diferentes contextos e exprime diferentes finalidades para o processo de desenvolvimento da consciência. A consciência, contudo, continua sendo, de acordo com Freire, em última instância, o ponto de partida do homem para sua ação no mundo e também, juntamente com sua concepção de homem, uma referência maior adotada para fundamentar sua teoria educacional e prática pedagógica.

Em EPL, como se pôde ver, Freire caracteriza o homem essencialmente como um *ser de relações*, isto é, como um sujeito constituído por uma mediação entre si e o mundo. Estas relações, tão logo a vida humana se inicia, permeiam todas as suas atividades e apresentam uma “ordem de características” que as diferencia da esfera dos *contatos*, próprios dos animais. Dentre tais características, o autor menciona a *pluralidade*, a *transcendência*, a *críticidade*, a *consequência* e a *temporalidade* (FREIRE, EPL, 1975: 39-40).

Para Freire, a pluralidade das relações humanas resulta das variadas formas com que o homem se sente desafiado pelo mundo, respondendo a esses desafios também de forma variada, não padronizada. Uma pluralidade de respostas pode, igualmente, direcionar-se a um mesmo desafio, pois não existe para este necessariamente uma única resposta. Segundo o autor:

“No jogo constante das respostas, altera-se [o homem] no próprio ato de responder. Testa. Age. Faz tudo isso com a certeza de quem usa uma ferramenta, com a consciência de quem está diante de algo que o desafia. Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade. E há também uma nota de criticidade” (FREIRE, EPL, 1975: 40).

Entende-se, com isso, que o homem, a fim de definir uma alternativa de ação sobre o mundo, depreende-a de uma gama de respostas possíveis de serem geradas, realizando uma *escolha*; um passo da pluralidade à singularidade. O processo revela, também, como diz o autor, uma “nota de criticidade”, pois, para Freire, a “captação que faz [o homem] dos dados objetivos de sua realidade, como dos laços que prendem um dado ao outro, ou um fato a outro, é *naturalmente crítica*, por isso, reflexiva e não reflexa, como seria na esfera dos contatos” (FREIRE, EPL, 1975: 40). A idéia de que estas captações possuem uma natureza crítica decorre, aparentemente, para Freire, de elas resultarem de uma capacidade “puramente da esfera humana” (FREIRE, EPL, 1975: 39), isto é, são inerentes e naturais ao homem. Desta

forma, entende-se que as escolhas do homem exemplifiquem não apenas as suas respostas aos desafios do mundo, mas também uma capacidade natural em empreendê-las, possivelmente relativa à “ferramenta” utilizada no empreendimento em questão. Esta “ferramenta”, ao que parece, é a própria consciência humana, embora Freire não a conceitue explicitamente nesses termos.

A afirmação acima decorre de considerações do autor a respeito de outra característica do homem: a transcendência. Para ele:

“A sua transcendência (...) não é apenas um dado de sua qualidade ‘espiritual’ (...). Não é o resultado exclusivo da transitividade de sua consciência, que o permite auto-objetivar-se e, a partir daí, reconhecer órbitas existenciais diferentes, distinguir um ‘eu’ de um ‘não-eu’. A sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador” (FREIRE, EPL, 1975: 40).

A transcendência é considerada por Freire como uma característica do homem responsável pelo reconhecimento da existência do mundo e de homens externos a si mesmos. Além disso, é através da sua transcendência que ele reconhece os limites da condição humana e busca, por meio dela, a ligação com o divino. Por isso, a transcendência constitui uma das dimensões da *existência* humana. Em uma nota de rodapé, diz o autor:

“Existir ultrapassa viver porque é mais do que estar no mundo. É estar nele e com ele. E é essa capacidade ou possibilidade de ligação comunicativa do existente com o mundo objetivo, contida na própria etimologia da palavra, que incorpora ao existir o sentido de criticidade que não há no simples viver. Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo só se realiza em relação com outros existires” (FREIRE, EPL, 1975: 40-41).

Se a conceituação da existência em Freire implica que o homem existe na medida em que compreende o mundo como algo distinto dele próprio (dotado de uma existência objetiva) e ao qual ele permanece ligado, esta ligação adquire a condição de um intercâmbio comunicativo entre ambos devido à capacidade primordial de o homem tornar suas relações experiências singulares de resposta aos desafios do mundo, discernindo e escolhendo como fazê-lo. Assim, a consciência humana constitui um elemento crucial para que estas experiências se tornem possíveis. Não obstante, sua realização não depende apenas da capacidade de uma consciência ou indivíduo em particular, mas sim, direta ou indiretamente, da existência deste em uma coletividade humana e de sua participação na mesma, ou seja, no intercâmbio não só com o mundo, mas com os outros homens e as referências socialmente

construídas que os permitem enxergar o mundo como um objeto compreensível. A partir da construção coletiva dessas referências, mediadas pela realidade objetiva, torna-se possível ao homem adquirir a criticidade necessária para compreender os dados objetivos do mundo, os laços que os interligam e as relações que ele próprio estabelece com o mundo.

Segundo o autor:

“No ato de discernir, porque existe, e não só vive, se acha a raiz, por outro lado, da descoberta de sua temporalidade, que ele começa a fazer precisamente quando, varando o tempo, de certa forma então unidimensional, atinge o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã” (FREIRE, EPL, 1975:40-41).

A partir do seu discernimento, o homem descobre a sua temporalidade. Tal descoberta resulta do fato de o homem discernir da realidade objetiva o caráter sucessivo de seus acontecimentos, o que permite que ele visualize nela um movimento temporal tridimensional (não mais unidimensional, como para os animais). O tempo constitui, portanto, uma dimensão de sua existência, uma vez que decorre de uma relação do homem com o mundo.

Contudo o tempo não é apenas um atributo do homem individual. Ele é também um atributo da coletividade humana, atributo genérico do homem, sendo sua presença maior em certas culturas do que em outras, como no caso da cultura iletrada. O seu discernimento, por assim dizer, não implica somente em sua captação abstrata, mas na análise de sua constituição coletiva. A constituição coletiva do homem no tempo configura, em EPL, o fundamento das suas dimensões *histórica e cultural*.

Estas características demarcam a concepção freiriana do homem em EPL. Mais especificamente, referem-se ao homem enquanto um ser consciente e auto-consciente, formado e influenciado por suas relações com o mundo, mas em relação às quais possui a liberdade decorrente de sua compreensão racional¹⁷ da realidade que lhe possibilita a consciência. Em outras palavras, elas formam a caracterização do homem como ser racional capaz de articular na consciência os elementos do real, em favor de uma resposta (traduzida em uma ação) compatível com os desafios assumidos.

Se, para Freire, o homem é entendido como um ser relacionado ao mundo, em ligação comunicativa com ele, fica implícito que o mundo também possui uma relação com o homem. De fato, o autor afirma que “para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida” (FREIRE, EPL, 1975: 39). Nota-se, porém, que embora esta

¹⁷ A respeito da compreensão freiriana de racionalidade em EPL, ver nota de rodapé em *Educação como Prática de Liberdade*, Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975, p. 90. Nela, Freire apropria-se da concepção de Karl Popper, citando um trecho de *A Sociedade Democrática e seus Inimigos*.

posição reconheça a existência objetiva e independente do mundo em relação ao homem, ao mesmo tempo, ela afirma que o mundo se constitui desta forma *para o homem*. Assim, pode-se dizer que, para Freire, a existência do mundo é independente da do homem, mas a captação deste da realidade objetiva implica em ele discernir na realidade, temporal e historicamente, os seus “desafios”, não sendo possível apenas em decorrência da existência independente desta realidade.

Por esta razão, Freire compreende a historicidade do homem como uma consequência do seu discernimento da temporalidade, como foi visto anteriormente. A história e a cultura são domínios do homem na medida em que decorrem, não apenas da ação humana, mas do que a distingue da ação animal, isto é, das características que medeiam a relação entre o homem e o mundo (pluralidade, singularidade, criticidade, transcendência, transitividade, discernimento, diálogo, comunicação, participação)¹⁸, todas elas constituindo a sua existência. O homem só adquire tais características quando se faz consciente delas. No entanto, para que isso aconteça é necessário que o mundo desafie a sua consciência. Portanto, na visão de Freire, ao que parece, se o homem não deve ser reduzido à esfera da consciência, por este motivo também o mundo, em razão de ele existir independente do homem, não deve ser compreendido como um ente apartado e dissociado da consciência e ação humanas. É necessário compreender homem e mundo como ligados um ao outro, existindo na medida em que se comunicam.

A concepção de homem em EPL, considerando-se o papel nela que assume a consciência, demonstra clara influência das filosofias existencialista e fenomenológica, podendo ser confirmadas pelas referências do autor aos pensadores Erich Kahler e Karl Jaspers (este particularmente no que tange à questão da existência, aquele no que tange transcendência). Ao longo do texto, Freire faz referência a outros pensadores destas correntes, abarcando suas idéias, embora não necessariamente os desdobramentos que eles lhes deram. Paiva, cujo trabalho previamente mencionado aponta a influência dessas filosofias e seus pensadores na concepção educacional do autor, mostra a referências dessas correntes às quais o autor recorre para fundamentar sua concepção de homem:

“Freire abre seus trabalhos de 1959 [*Educação e Atualidade Brasileira*] e 1965 [*Educação como prática de liberdade*] com a tentativa de análise da ‘situação fundamental do homem’, tal como fora sugerida por Marcel. Ele segue, deste modo, uma certa tradição dentro dos meios pedagógicos, aquela que – conectando indissolivelmente pedagogia e filosofia – exige um esclarecimento filosófico prévio

¹⁸ Estas características são todas apontadas pelo autor como componentes das relações que o homem possui no e com o mundo.

a respeito da ‘essência humana’ para, a partir dele, poder desenvolver alguma reflexão sobre o processo educativo” (PAIVA, 1980: 79).

A autora considera que a descrição conceitual do homem oferecida por Freire é “(...) remetida explícita ou implicitamente à obra de Jaspers” (PAIVA, 1980: 81) e “supunha e difundia igualmente princípios de um pensar fenomenológico” (idem). Simões Jorge tem uma posição, em parte, semelhante. Para ele: “Este conceito de consciência, emitido por Freire, como se vê, é o mesmo dos fenomenólogos, para os quais, a consciência se constitui através da interação com a realidade objetiva” (SIMÕES JORGE, 1981: 44).

A visão do homem apresentada por Freire em EPL realmente confirma esta afirmação. O homem é visto como um ser potencialmente dotado da condição de sujeito e que se encontra situado em um contexto histórico, dotado de uma consciência capaz de esclarecer os que o mundo lhe apresenta e os dilemas de sua existência. Neste sentido, o homem, no processo histórico de discernir novas formas de captação do mundo, encontra na criticidade de sua consciência, não uma fórmula para a solução dos seus problemas, mas uma ferramenta para impregnar o mundo de um sentido conseqüente (FREIRE, EPL, 1975: 41).

Em PO, Freire não oferece, ao contrário de em EPL, uma conceituação da consciência tão detalhada. No entanto, considerando a declarada intenção do autor, nesta obra, de “aprofundar alguns pontos discutidos em nosso trabalho anterior *Educação como Prática de Liberdade*” (FREIRE, PO, 1983: 29), vê-se que a conceituação da consciência não lhe dispensou, em PO, alguns comentários, os quais vêm confirmar a influência existencialista e fenomenológica anteriormente mencionada.

Primeiramente, fazendo referência a um pensador existencialista, afirma Freire: “‘A consciência e o mundo’, diz Sartre, ‘se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela’” (SARTRE *apud* FREIRE, PO, 1983: 81). Na página seguinte, ele faz menção a conceitos do pensador fenomenológico Edmund Husserl, resgatando e retrabalhando a discussão abordada em EPL:

“Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada’ a ‘percebidos’ que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de ‘visões de fundo’, não se destacavam, ‘não estavam postos por si’. (...) O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se ‘destaca’ e assume o caráter de problema, portanto, de desafio” (FREIRE, PO, 1983: 82).

Sendo assim, há de se concordar com Paiva e outros pensadores como Saviani que Freire, de fato, compartilha de uma certa tradição dos meios pedagógicos em anteceder à

discussão das questões educacionais uma apresentação filosófica da essência do homem. Todavia, em PO, na mesma página da citação anterior, o autor afirma:

“A educação como prática de liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens. A reflexão que propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstrato nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa” (FREIRE, PO, 1983: 81).

A ressalva é pertinente. Afinal, embora o autor desenvolva sua conceituação da consciência aportando numa terminologia e mesmo numa conceituação fenomenológica e existencialista, Freire não defende uma posição que se alegue ou que poderia ser designada como uma visão abstrata do homem, pois ele não o conceitua como um ente apartado da realidade objetiva. Considerando as fontes do campo fenomenológico às quais ele se reporta, pode-se dizer que a remissão a esses pensadores não implica uma adesão absoluta ao seu referencial teórico, mas uma leitura relativa deste, visando extrair dele algumas das características essenciais do homem. Freire, no entanto, entende a formação do sujeito como resultante da mediação dessas características com elementos objetivos e externos a sua consciência. Em EPL, o reconhecimento dessas mediações fica claro em suas referências ao mundo como um ente independente do homem (FREIRE, EPL, 1975: 39) e à realidade objetiva como composta por um conjunto de dados presos uns aos outros, cabendo ao homem *captá-los*, ou seja, apropriar-se deles, uma vez que eles não são, *a priori*, sua propriedade. Em PO, além de reapresentar essas considerações, Freire afirma que

“A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é *objetivismo*. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que ela passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, PO, 1983: 39).

Ademais, a referência a estas correntes filosóficas se soma a uma quantidade diversa de outras escolas. É verdade que algumas recebem mais ênfase que outras e que o enfoque varie em suas obras; por exemplo, é nítida a predominância do referencial fenomenológico em EPL quando comparado a PO. No entanto, isso não faz com que, de uma obra para outra, a idéia de que a existência da consciência humana se dá, simultaneamente, à existência do

mundo – o que parece ser o elemento basilar da concepção de consciência do autor – fosse alterada, como as citações do autor assinaladas acima podem mostrar.

3. A tomada de consciência e o seu desenvolvimento

Voltando a analisar EPL, percebe-se que Freire considera o esforço do homem por discernir o mundo de modo conseqüente, como um dos pressupostos necessários para a sua integração, pois, como diz em uma nota de rodapé, o “homem integrado é o homem *Sujeito*” (FREIRE, EPL, 1975: 42). É o homem que assume, conseqüentemente, a escolha de suas respostas e a condução de suas ações. Sendo assim, sua consciência é avessa à acomodação, uma vez que ela não caracteriza uma atitude essencialmente humana. Diz o autor:

“Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconseqüentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita – e isso é o mais doloroso – em nome de sua própria libertação” (FREIRE, EPL, 1975: 43).

Essa luta, como foi visto, mobiliza a sociedade na busca por solucionar as suas contradições, tendo por base um conjunto de valores condizentes com o seu tempo, os quais são espelhados por uma série de temáticas. Mas na sociedade, como se viu, também subsistem idéias e concepções de fundo mítico, que acabam por fomentar no homem uma consciência acrítica, pautada na indisposição por transformar seu meio e sua condição de vida. Na visão do autor:

“Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões” (FREIRE, EPL, 1975:43).

Vê-se, portanto, que a desumanização, na medida em que representa a alienação do homem de sua capacidade de se integrar e de relacionar-se com o mundo, não é produto somente da opressão em sentido externo, isto é, de uma força opressora que o esmaga. Ela é, também, conseqüência de uma ação inconsciente do homem, de renúncia da sua essência humana, ou seja, de sua capacidade de escolher como relacionar-se com o mundo. No lugar dela, residem os mitos e os slogans. Para Freire

“As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma ‘elite’ que as interpreta e lhas entrega na forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelado da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto” (FREIRE, EPL, 1975: 43).

A tragédia do homem moderno é, pelo que se pode perceber, a tragédia do homem simples, que renuncia o seu poder de decisão em favor de uma elite, obtendo dela prescrições que, por sua vez, reforçam sua condição de objeto, perpetuando a sua acomodação a essa situação. Acontece que, com isso, ele não renuncia apenas à decisão sobre seus pensamentos e ações, mas também à liberdade de possuí-los. Torna-se preso ao anonimato e à impessoalidade de seus juízos, objeto da opressão esmagadora.

A renúncia à liberdade é considerada, por Freire, o sintoma de um problema maior: o *medo à liberdade*. Esta questão, retirada da obra homônima de Erich Fromm – aliás, de cuja concepção de ajustamento o autor também se apropria – é explicitada como consequência do desconhecimento do homem da sua vontade, de seu pensamento e sentimentos. O desconhecimento desses aspectos faz do homem um ser incapaz de agir frente aos problemas que o mundo lhe apresenta.

Diz Freire, a partir de Fromm, que o homem “libertou-se” dos

“(…) vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora – continua – seria livre para atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas ele não sabe. (...) Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham” (FROMM *apud* FREIRE, EPL, 1975: 44)¹⁹.

A referida preocupação de Fromm é apropriada por Freire, a fim de defender a integração enquanto necessidade inerente à essência humana. Por essa razão, o autor ressalta a importância, para o homem, do desenvolvimento de uma constante atitude crítica, como meio para que ele venha a conhecer as características de sua essência, percebendo a indissociabilidade entre este desenvolvimento e a integração ao seu contexto. A sua relação com o mundo, sendo mediada pela consciência, requer, para o adequado discernimento dos diversos aspectos do mundo, o seu enraizamento, isto é, a compreensão dos valores que o ligam ao mundo, segundo um contexto e tempo histórico definidos. Sem isto, não é possível

¹⁹ Freire não cita uma edição específica da referida obra.

que o homem adquira uma atitude (ou consciência) crítica e doravante desfrute de sua liberdade.

O discernimento e a auto-objetivação são características naturais do homem, mas, para que ele possa utilizá-las, é preciso a sua ligação comunicativa com outros homens. A integração constitui uma consequência igualmente natural dessa exigência, pois é a partir dela que essa ligação se faz possível, mediando os homens entre si e com o mundo ao qual estão relacionados. Segundo Freire (FREIRE, EPL, 1975: 44), neste sentido, a “vocação natural” do homem – cuja realização, lembra o autor, se dá à medida que apreende os seus vínculos com a realidade – é o que lhe permite discernir os critérios necessários para a aquisição das temáticas de sua época.

Portanto, a apreensão dessas temáticas precisa da integração, sendo que elas contêm os elementos promotores do enraizamento e da integração humana. Elementos esses que, por sua vez, não fazem “(...) do seu mundo algo sobre que apenas se acha” (FREIRE, EPL, 1975: 44), isto é, não constituem o mundo como um objeto *sob* o qual ou *no* qual o homem esteja, mas *com* o qual ele esteja, sendo por isso, um mundo *seu*, um partícipe da sua condição humana.

Freire entende que o maior empecilho à integração do homem e, conseqüentemente, ao desenvolvimento de sua consciência crítica, se encontra nos *mitos*, ou seja, nas idéias e concepções que reforcem no homem a acomodação e ajustamento à condição de objeto da autoridade de outros homens. Diz ele:

“Mas, infelizmente, o que se sente, dia a dia, com mais força aqui, menos ali, em qualquer um dos mundos em que o mundo se divide, é o homem simples esmagado, diminuído e acomodado, convertido em expectador, dirigido pelo poder dos mitos que forças sociais poderosas criam para ele. (...) É o homem tragicamente assustado, temendo a convivência autêntica e até duvidando de sua possibilidade. Ao mesmo tempo, porém, inclinando-se ao gregarismo que implica, ao lado do medo e da solidão, que se alonga como ‘medo da liberdade’, na justaposição de indivíduos a quem falta um vínculo crítico e amoroso, que a transformaria numa unidade cooperadora, que seria a convivência autêntica” (FREIRE, EPL, 1975: 45).

As temáticas de uma sociedade correspondem ao seu *clima cultural*. Em EPL, Freire explica que, no caso da sociedade brasileira, sua transição se fez sentir através das novas temáticas que a consciência conseguia captar e das novas respostas que fornecia às temáticas velhas. Nesse processo, ocorre um *esvaziamento* dos velhos temas, isto é, o abandono de idéias, concepções e valores próprios da sociedade fechada e anti--democrática, e sua substituição por temas condizentes com os valores e aspirações que formam a nova consciência social.

Freire fornece alguns exemplos destes temas ao longo do livro – “temas como democracia, liberdade, propriedade, autoridade, educação e muitos outros” (FREIRE, 1975: 47). A referência a esses temas baseia-se na consulta do autor aos participantes dos seus trabalhos de alfabetização (FREIRE, 1975: 103). Fica clara a vinculação desses temas ao processo de democratização da sociedade brasileira. Considerando que nelas se encontram os anseios de emersão e participação sociais da cultura popular, o esforço de Freire está em promover, a partir do processo educacional de resgate dessa cultura, a conscientização sobre sua relação com estas temáticas. Em outras palavras, o resgate da relação entre elas e o trabalho que, inconscientemente, o homem produz, sem que saiba o valor cultural que ele possui.

Essas temáticas, quando não criticamente associadas à produção cultural do homem (no caso específico da concepção educacional freiriana, à produção cultural popular), vale dizer, quando as suas associações pela consciência desconsideram e não problematizam sua causalidade (FREIRE, EPL, 1975: 105), servem de subsídio a visões sectárias e irracionais. Por isto, é fundamental que a educação possibilite ao homem a captação da verdadeira causalidade inerente à realidade, desprovida de mitos e distorções que a consciência mágica (ou ingênua) tende a elaborar.

É preciso não esquecer que a proposta educacional freiriana em EPL tem por objetivo ajudar o povo a perceber suas contradições existenciais e políticas, ou seja, a sua consciência ingênua, com os mitos que minimizam sua potencialidade criadora e o dispõe ao comportamento de acomodação e ajustamento, pretendendo, com isso, incentivá-lo não mais aceitar as prescrições que difundem esses mitos e a procurar, na captação das referidas temáticas, a consciência crítica capaz de ampará-lo na mobilização e reivindicação dos seus interesses. Assim, esta proposta busca contribuir para a transição social a uma época de novos valores que permitam a convivência autêntica entre os homens.

Tal objetivo conduz Freire a buscar coadunar sua defesa pela democratização da sociedade brasileira com a criação de uma abertura de consciência na mentalidade do povo que o levasse a buscar, por meio da reflexão sobre essas questões, a solução dos seus problemas e a dar à sociedade sua interpretação e seu diagnóstico, rompendo com o mutismo que historicamente foi e continua lhe sendo imposto. Daí que ele advogue, como foi dito no capítulo anterior, que a salvação democrática da sociedade brasileira estaria em ela se tornar uma sociedade *homogeneamente* aberta.

Tal abertura da sociedade é fundamentalmente entendida como uma abertura da consciência social para a criação de relações instrumentalizadas pelo diálogo e, por isso,

plenas do espírito flexível necessário para a captação das novas temáticas transitórias da época histórica atual. Suas contradições, ao mesmo tempo em que dividem “homens e instituições (...) em reacionários e progressistas” (FREIRE, EPL, 1975: 50), também os levam, no decorrer do esvaziamento dos temas antigos e surgimento e aprofundamento dos novos, a optar a favor ou contra a abertura de consciência e o trânsito social e a desenvolver uma postura radical ou sectária em relação a estas opções, apresentando, a depender da postura escolhida, as características de acomodação ou as de integração conceituadas no capítulo anterior.

Freire pauta as diferenças entre as posturas radicais e sectárias, como se viu no capítulo anterior, não apenas pela sua configuração política de esquerda ou de direita. Para ele, o mote central do sectário que o diferencia do radical decorre de que ele, “(...) seja de direita ou de esquerda se põe diante da história como o seu único fazedor” (FREIRE, EPL, 1975: 51-52). Neste sentido, o sectário, seja de direita ou de esquerda, não aprofunda as contradições sociais, nem as soluciona.

A posição radical, pelo contrário, responde e gradualmente soluciona estas contradições, pois, fundamentada no diálogo, é capaz de integrar o homem nas temáticas vigentes. Freire define o diálogo em EPL da seguinte forma:

“E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo sem ligam assim (...) se fazem críticos na busca de algo. Instala-se então uma relação de *simpatia* entre ambos. Só aí há comunicação” (FREIRE, EPL, 1975: 107, grifos meus).

Esta simpatia é fundamental para o relacionamento entre os homens. Somente através dela é possível superar a redução do homem à condição de objeto, pois o diálogo pressupõe, para que haja comunicabilidade entre os homens, a relação entre dois sujeitos, sem a reificação de uma das partes. Uma vez que o impasse central dessas contradições reside na incompatibilidade entre os novos e velhos temas sociais, estes tendendo à acomodação do homem e aqueles à sua integração, o caminho para a superação dessas contradições está em aprofundar a compreensão desses temas até o seu esvaziamento completo, através do diálogo. Desta forma, é possível ao homem compreender o sentido emocional, mítico e falso por detrás da reificação do homem e, conseqüentemente, da sua renúncia à liberdade sintomáticas da consciência ingênua, desenvolvendo uma postura radical com respeito às contradições sociais, apostando o diálogo como meio de transformar as relações desumanas.

Para Freire, o desenvolvimento dessa postura e consciência está necessariamente em consonância com o trânsito da sociedade, isto é, com o conjunto de alterações nos seus valores, idéias, comportamentos, conforme se vai formando uma nova época histórica. Por isso, a consciência do homem só se torna autenticamente crítica na medida em que compreende a sua ligação com o trânsito; ou, em outras palavras, na medida em que se conscientiza a respeito de sua transitividade.

Segundo o autor: “Uma comunidade preponderantemente ‘intransitivada’ em sua consciência, como o era a sociedade ‘fechada’ brasileira’, se caracteriza pela quase centralização dos interesses do homem em torno de formas mais vegetativas de vida” (FREIRE, EPL, 1975: 59). Nelas, não é preponderante o compromisso histórico do homem com seu tempo, nem existe, dentre suas preocupações, um objetivo de autotransformação e superação dessas formas de vida.

Mas ele faz uma ressalva:

“É evidente que o conceito de ‘intransitividade’ não corresponde a um fechamento do homem dentro dele mesmo, esmagado, se assim o fosse, por um tempo e um espaço todo-poderosos. O homem, qualquer que seja o seu estado, é um ser aberto. O que pretendemos significar com a consciência ‘intransitiva’ é a *limitação de sua esfera de apreensão*” (FREIRE, EPL, 1975: 60, grifos meus).

Na comunidade ou sociedade intransitivada, as relações sociais se encontram estancadas pelos limitados objetivos de seus membros e perpetuam-se com o fim último de satisfação de suas necessidades biológicas, sem compromisso com sua existência como sujeitos membros de uma sociedade. Tais relações caracterizaram a vida social brasileira antes de sua industrialização e das mudanças de sua economia, durante o predomínio da economia rural e latifundiária e das relações sociais anteriormente comentadas que caracterizavam este período histórico.

A transição econômica brasileira, devido à sua industrialização, trouxe o centro de sua economia do campo para a cidade, provocando a vinda de um grande número de trabalhadores para os centros urbanos e modificando, drasticamente, sua temporalidade, seu “ritmo de vida”. As novas relações sociais exigiram uma adequação dessa temporalidade ao comportamento e ao modo de vida da cidade, condizentes com as necessidades e os desafios do homem popular naquele novo contexto, entre eles a realização de novas práticas culturais.

Tal contexto é também responsável pela sua emersão, isto é, pela sua tomada de consciência a respeito de questões que extrapolam a estrutura mental de sua consciência anterior que, potencialmente, pode lhe fornecer condições para assumir sua responsabilidade

em lutar por melhores condições de vida. As necessidades resultantes da ampliação do seu “poder de captação e de resposta às sugestões e questões que partem do seu contorno” aumentam também o seu poder de “dialogação não só com o outro homem, mas com o seu mundo” quando o homem “se ‘transitiva’. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que a simples esfera vital” (FREIRE, EPL, 1975: 60) e a transição de sua consciência o permite – embora não garanta que vá – comprometer-se com sua existência e assumir sua condição histórica, levando-se em conta, como diz o autor, que:

“(...) existir, é um conceito dinâmico. Implica numa dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador. É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, EPL, 1975: 60).

Mas Freire alerta:

“A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua. A transitividade ingênua, fase em que nos achávamos e nos achamos hoje nos centros urbanos (...) se caracteriza, entre outros aspectos, pela simplicidade na interpretação dos problemas. Pela tendência a julgar que o melhor tempo foi o tempo passado. Pela subestimação do homem comum. Por uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação. Pela impermeabilidade à investigação, a que corresponde um gosto acentuado pelas explicações fabulosas. Pela fragilidade na argumentação. Por forte teor de emocionalidade. Pela prática não propriamente do diálogo, mas da polêmica. Pelas explicações mágicas. Esta nota mágica, típica da intransitividade, perdura, em parte, na transitividade. Responde-se mais abertamente aos estímulos. Mas se envolvem as respostas de teor ainda mágico. É a consciência do quase homem massa, em que a dialogação mais amplamente iniciada do que na fase anterior se deturpa e de destorce” (FREIRE, EPL, 1975: 60-61).

Como pode-se concluir observando os atributos da consciência transitivo-ingênua (este primeiro estado da consciência transitiva), nessa fase ou nível de consciência, ainda que haja uma percepção e um diálogo maior sobre os problemas sociais, estes continuam a ser respondidos de forma preponderantemente prescritiva, sem a análise crítica dos seus fundamentos e de sua causalidade. Suas respostas representam o anseio do homem em integrar-se ao seu contexto e mesmo o desejo de nele intervir. Contudo, estas respostas, por não resultarem de uma análise dos interesses e objetivos por detrás dos temas que as suscitam, por não serem conclusões oriundas de uma reflexão sobre as origens e os interesses nelas envolvidos, acabam reforçando concepções negativas a respeito da transição da sociedade, desperdiçando a oportunidade que, neste momento, o contexto social cria para um agrupamento de pessoas que se identificam com os mesmos interesses compartilhar as

experiências construídas e sentidas no âmbito coletivo e buscar nelas soluções refletidas, não reflexas, às suas contradições.

Esta perspectiva somente é alcançada pela criticização da consciência dentro da sua transitividade na construção do diálogo, com vistas a ampliar este e a propiciar, através dele, a análise criteriosa das explicações e soluções encontradas aos problemas da sociedade. Segundo Freire:

“A transitividade crítica [da consciência e da sociedade] por outro lado, a que chegamos com uma educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política, se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas. Pela substituição de explicações mágicas por princípios causais. Por procurar testar os ‘achados’ e se dispor sempre a revisões. Por despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e, na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações. Por negar a transferência da responsabilidade. Pela recusa a posições quietistas. Por segurança na argumentação. Pela prática do diálogo e não da polêmica. Pela receptividade ao novo, não apenas porque novo e pela não-recusa ao velho, só porque velho, mas pela aceitação de ambos, enquanto válidos. Por se inclinar sempre a arguições” (FREIRE, EPL, 1975: 61).

Ainda de acordo com o autor:

“A passagem da consciência preponderantemente intransitiva para a preponderantemente transitivo-ingênua vinha paralela à transformação dos padrões econômicos da sociedade brasileira. Era passagem que se fazia automática. (...) o outro passo, o decisivo, da consciência dominantemente transitivo-ingênua para a dominantemente transitivo-crítica, ele [o homem] não daria automaticamente, mas somente por efeito de um trabalho educativo crítico com esta destinação. Trabalho educativo advertido do perigo da massificação, em íntima relação com a industrialização, que nos era e é um imperativo existencial” (FREIRE, 1975: 62).

Os conceitos de *consciência ingênua* e *consciência crítica* são, originariamente, atribuídos por Freire a Vieira Pinto, embora, particularmente o segundo seja comumente utilizado também por Guerreiro Ramos. Em sua obra *Consciência e Realidade Nacional* (CRN), Vieira Pinto faz uma análise criteriosa dos principais temas da realidade brasileira da metade do século XX, explicando as suas contradições a partir da referida distinção da consciência, no intuito de defender a existência de uma consciência nacional em formação a partir de iniciativas sociais que questionam e examinam os valores da época. Tais iniciativas, para ele, além de surgirem por meio da política governamental, vêm também de outros setores sociais. Uma proposta, portanto, bastante próxima do que propõe Freire. Para Vieira Pinto:

“A definição geral da consciência ingênua (...) é por essência a consciência que não tem consciência dos fatores que a condicionam, que se julga origem não originada e causa incausada de enunciados sobre o ser das coisas, a significação dos eventos e o valor das ações. É absoluta para si, possui por definição a verdade, de que se vale

para julgar dogmaticamente a realidade, decidindo em caráter irrevogável do que é e do que não é, do que deve ou não deve ser, do que há, ou não, a fazer” (VIEIRA PINTO, 1960:106).

Percebe-se as semelhanças entre a conceituação de Vieira Pinto e a de Freire a esse respeito. A consciência ingênua tem por marca o desconhecimento das razões e motivos de sua existência, tanto no tangente à suas características próprias quanto aos limites de sua apreensão da realidade. Este desconhecimento decorre de essa consciência ser “absoluta em si” (VIEIRA PINTO, 1960: 106), o que Freire frequentemente chama de seu “fechamento”. Este seu caráter fechado faz dela uma consciência desprovida da capacidade de perceber, na realidade externa, contrapontos cujos elementos podem ser significativos na elaboração de respostas ainda não vislumbradas. Ela não possui, em última instância, a capacidade de sistematizar suas concepções, uma vez que isto implicaria um exame minucioso dessas concepções, o que só pode ser feito mediante a apropriação de seus fatores condicionantes.

A consciência crítica, ao contrário, possui este caráter. Vieira Pinto define “consciência crítica da realidade nacional” como sendo:

“(...) o sistema dos conceitos de uma particular modalidade de consciência, que merece ser denominada crítica, porque se constitui pelo movimento de investigação das circunstâncias que a determinam a pensar da maneira como pensa. Sendo uma das formas possíveis da consciência em geral, é contudo a única a possuir o caráter específico, que melhor a define, de constituir-se em *autoconsciência*. Como tal, é percepção de si mesma, e se desdobra, por análise, em três componentes: em primeiro lugar, representa em idéia algo existente fora dela, o dado objetivo, o estado da realidade, que lhe compete captar e refletir, tendo a ciência de estar produzindo em si o reflexo da existência das coisas; ademais, investiga os condicionamentos concretos que a movem a operar a apreensão de determinado aspecto do real; e, por fim, é também representação das idéias gerais ou categorias que elabora para si, ao contato com a experiência, e que lhe servem de conceitos máximos para apreciar os fatos e de normas de ação para os comportamentos a que se decide” (VIEIRA PINTO, 1960: 519, grifos meus).

A conotação de sistema empregada por Vieira Pinto não possui o mesmo significado que o comumente dado ao termo pela filosofia: uma dogmática circunscrita em seus próprios preceitos. Sistema, para ele, “significa apenas o repertório das idéias mais gerais que permitem apreender a realidade, e cujo conhecimento não resulta da mediação abstrata, mas da prática social, transformadora do mundo objetivo, e da vivência da etapa histórica do desenvolvimento em que se encontra a comunidade” (VIEIRA PINTO, 1960: 520).

Retornando a Freire, percebe-se que o caráter automático da passagem da consciência social do nível intransitivo para o transitivo-ingênuo se deve às transformações econômicas e

políticas da sociedade, o que significa que a entrada desta no período de trânsito não depende diretamente de um trabalho de conscientização de seus membros. Por outro lado, a passagem da consciência social do nível transitivo-ingênuo para o transitivo-crítico precisa da conscientização a respeito da nova época histórica da sociedade, o tempo de transição, uma vez que demanda a problematização do seu nível de consciência por meio de um trabalho educacional abrangente pautado no resgate da cultura e dos seus valores, como forma de auxiliar o homem a perceber seu potencial transformador bem como os mitos do fanatismo, da autodesvalia e desesperança que, além das limitações de cunho objetivo, o impedem de realizar essa ação transformadora.

A relação homem-mundo/sujeito-objeto, isto é, a relação pela qual o homem, fazendo uso de sua consciência, capta ativamente o mundo objetivo, chegando à condição de sujeito, não pode ser compreendida como dissociada do sentido que possui para sua proposta educacional conscientizadora. Em EPL, no último capítulo intitulado *Educação e Conscientização*, Freire descreve mais detalhadamente as matrizes de sua teoria educacional e analisa as dificuldades e os êxitos obtidos em sua execução prática, particularmente na alfabetização de jovens e adultos. Entre estas matrizes está sua concepção de homem que o autor aprofunda neste capítulo, detalhando aspectos na relação homem-mundo relativos aos traços culturais do homem e que são de fundamental importância para a conscientização. Diz Freire:

“Partíamos de que a posição normal do homem (...) era a de não apenas estar no mundo, mas com ele. A de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem” (FREIRE, EPL, 1975: 104-105).

Na relação sujeito-objeto dois momentos constituem o alicerce da conscientização do sujeito e sua conseqüente ação no mundo: a tomada do mundo enquanto objeto e a objetivação do mundo. Os dois momentos se diferenciam e se complementam pela seguinte razão: no primeiro, o homem, sujeito, apreende objetivamente o mundo externo, ou seja, o mundo se lança sobre ele como um elemento desconhecido e independente. No segundo momento, o homem expõe ou descreve objetivamente o mundo – o objeto se torna verbo, ação. Por isso, o mundo, nesse segundo momento, não é um ente completamente externo ao sujeito. Ele é, de alguma forma, parte do sujeito que o objetivou. E é este mundo (ou parte

dele) que agora se tornou parte do sujeito e que, sendo assim, o homem, enquanto sujeito, poderá interpretá-lo, pronunciá-lo e, através de sua ação, transformá-lo.

Assim como em EPL, em PO a reflexão de Freire continua preocupada com a formação da consciência crítica e ligada à idéia de que o desconhecimento do homem sobre si e sua realidade objetiva revela a urgência histórica de ele problematizar-se a si mesmo e a esta realidade, no intuito de superar as contradições entre suas concepções e atitudes. A principal diferença da reflexão em PO consiste na atenção dada à questão da opressão e o envolvimento dela com a busca do homem pela humanização.

No início da obra, Freire afirma:

“Mais uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem, a si mesmos, como problema. Descobrem que pouco sabem de si, do seu ‘posto no cosmos’, e se inquietam por saber mais. Estará, aliás, no reconhecimento do seu pouco saber de si uma das razões desta procura. Ao instalar-se na quase, senão trágica descoberta de seu pouco saber de si, se fazem problema a eles mesmos. Indagam. Respondem, e suas respostas os levam a novas perguntas” (FREIRE, PO, 1983: 29).

Dispensando-se de re-enumerar e detalhar as características relacionais do ser humano, Freire afirma diretamente que o problema do homem, uma vez que ele coloca a si mesmo em questão, é o problema da humanização. Mas, nas suas palavras: “O problema de sua humanização, apesar de sempre dever haver sido, de um ponto de vista axiológico, o seu problema central, assume, hoje, caráter de preocupação ineludível” (FREIRE, PO, 1983: 29). Embora uma preocupação similar possa ser encontrada em EPL, em PO a questão da humanização, guarda particularidades, diferenças e aprofundamentos que, no entanto, não anulam e tampouco contestam a conceituação contida em EPL.

A primeira diferença entre as duas obras, neste sentido, refere-se à sua contextualização. Enquanto em EPL a luta pela humanização é tratada no âmbito das transformações da sociedade brasileira que se engendraram no período populista e estão, direta ou indiretamente, politicamente relacionadas a ele, em PO a preocupação do autor com a humanização remete à mobilização dos homens, em nível mundial, pela transformação das relações sociais, – como se pode ver em uma nota de rodapé na mesma página da referida citação:

“Os movimentos de rebelião, sobretudo de jovens, no mundo atual, que necessariamente revelam peculiaridades dos espaços onde se dão, manifestam, em sua profundidade, esta preocupação em torno do homem e dos homens, como seres no mundo e com o mundo. (...) Ao questionarem a ‘civilização do consumo’; ao denunciarem as ‘burocracias’ de todos os matizes; ao exigirem a transformação das Universidades, de que resulte, de um lado – o desaparecimento da rigidez nas

relações professor-aluno; de outro – a inserção delas na realidade; ao proporem a transformação da realidade mesma para que as Universidades possam renovar-se; ao rechaçarem velhas ordens e instituições estabelecidas, buscando a afirmação dos homens como sujeitos de decisão, todos estes movimentos refletem o sentido mais antropológico do que antropocêntrico de nossa época” (FREIRE, PO, 1983: 29-30).

Segundo Freire, a preocupação e busca dos homens pela humanização “implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica”, ou seja, não apenas como uma possível característica das relações humanas, mas, além disso, uma realidade inerente a essas relações até o presente momento histórico. Porém, ele afirma:

“Mas se ambas [humanização e desumanização] são possibilidades, só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens. Vocação negada, mas também afirmada na própria negação. Vocação negada na injustiça, na exploração, na opressão, na violência dos opressores. Mas afirmada no anseio de liberdade, de justiça, de luta dos oprimidos, pela recuperação de sua humanidade roubada” (FREIRE, PO, 1983: 30).

Então, se a desumanização é uma possibilidade e não uma vocação histórica dos homens, sua existência, por mais que os descaracterize, distorcendo a sua essência, não altera neles a vocação humanizadora. Pode-se ver, portanto, que, com respeito a esta questão, que a posição defendida em PO, não difere, essencialmente, da expressa em EPL.

Mas existem, sim, em PO, alguns elementos novos na conceituação freiriana da contradição humanização/desumanização; por exemplo, a concepção de “ser mais”. Para o autor:

“A desumanização, que não se verifica, apenas, nos que têm a sua humanidade roubada, mas também, ainda que, de forma diferente, nos que a roubam, é distorção da vocação do SER MAIS. É distorção possível na história, mas não vocação histórica” (FREIRE, PO, 1983: 30).

Em PO, a humanização é constantemente abordada por Freire como o processo pelo qual os homens assumem a sua vocação de *ser mais*. Em termos comparativos com EPL, pode-se perceber que Freire, ao tratar do assunto, não fala mais em uma vocação *natural* dos homens para a integração. Todavia, a humanização continua a ser conceituada como uma vocação, um atributo essencial do homem. Nesse sentido é que o autor fala da desumanização como uma distorção dessa vocação, ou seja, como algo que, embora possível de ser manifestado pelo homem e que, historicamente, ele tem manifestado, não condiz com sua essência.

Freire alerta que “a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, *destino dado*, mas resultado de uma ‘ordem’ injusta que gera a violência dos opressores e esta, o *ser menos*” (FREIRE, PO, 1983: 30). Não se sabe se por “ordem injusta” Freire quer referir-se a uma ordem socioeconômica em particular. O autor considera injustas as ordens e instituições estabelecidas que consistem numa forma de negação da vocação dos homens para ser mais.

Entretanto, deve-se destacar que, por essas declarações, perceptivelmente, a desumanização deixa de ser relacionada essencialmente à inexperiência democrática de uma sociedade e à manutenção de privilégios sociais de suas elites, como está caracterizada em EPL. Mas não é só isso. Na seguinte afirmação de Freire, percebem-se algumas das novas questões (juntamente com outras antigas) que se destacam por compor, em PO, algumas dos requisitos postos pela vocação histórica dos homens:

“Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos a fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como ‘seres para si’, não teria significação” (FREIRE, PO, 1983: 30).

Estas questões também se destacam por comporem as exigências de uma ordem social justa orientada à geração do *ser mais*. Por isso, a expressão “ordem injusta” seguramente subentende a existência da opressão e, aparentemente, implica que a desumanização não decorre de uma disposição natural dos opressores, como se isso configurasse parte de sua essência, mas, pelo contrário, do fato de eles serem também, de certa forma, tolhidos de ser mais. Dessa maneira, a opressão que exercem não deixa de ser a perpetuação das condições que também os impedem de desenvolver, enquanto homens, a sua vocação para ser mais, formando um conjunto (ou uma ordem) de relações que se perpetua e se alimenta na medida em que o *ser menos* (oposto ao *ser mais*) é reforçado.

Mas a geração do *ser menos* pela violência dos opressores não implica que os homens permaneçam presos à condição de oprimidos. Segundo Freire:

“Como distorção do ser mais, o ser menos leva os oprimidos, cedo ou tarde, a lutar contra quem os fez menos. E esta luta somente tem sentido quando os oprimidos, ao buscar recuperar sua humanidade, que é uma forma de criá-la, não se sentem idealistamente opressores, nem se tornem, de fato, opressores dos opressores, mas restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, PO, 1983: 30-31).

Freire associa a contradição opressor-oprimido à *dialética senhor-escravo* de Hegel. Segundo Hegel, o escravo não possui uma consciência liberta apenas por constatar que, na relação dialética entre ele e o senhor, a existência do senhor depende da sua existência; sua consciência começa a se libertar na medida em que ele, o escravo, se empenha pela sua libertação e procura não mais associar-se ao opressor, superando a relação na qual ambos se encontram. Da mesma maneira, os oprimidos não se libertam apenas por perceberem-se oprimidos, mas à medida que expulsem o opressor de dentro de si e busquem constituir relações não opressoras com todos os homens. (FREIRE, PO, 1983: 37)

O opressor, por sua vez, não pode se libertar sem o oprimido. Para tanto, não basta que o opressor se saiba opressor ou que se diga contrário à opressão; é necessário que ele se solidarize com os oprimidos e sua libertação, cessando de negar-lhes o direito à sua humanidade, isto é, à sua condição de sujeito. Somente assim, ambos podem se entregar à “práxis libertadora” (FREIRE, PO, 1983: 37). Nestas referências, Freire emprega o termo “práxis” sem, contudo, conceituá-lo. Porém, ao comentar novamente a importância da solidariedade do antigo opressor com o oprimido, diz o seguinte:

“Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, PO, 1983: 40).

Referindo-se à similaridade entre os papéis do oprimido e do servo nas duas dialéticas (hegeliana e freiriana), Carlos Alberto Torres afirma que “só a consciência formada pela labuta (o servo) pode atingir a intuição do ser genérico e constituir uma verdadeira comunidade de seres humanos iguais, em que a intersubjetividade não provocará conflitos, mas transformar-se-á em colaboração autêntica.” (TORRES, 1997: 21) Assim, na dialética opressor-oprimido, a condição do opressor – ou melhor, “dos representantes do pólo opressor” (FREIRE, 1983: 51) – faz com que sua humanidade resida na ação libertadora do oprimido. “Num estilo freiriano diríamos: a verdade do opressor reside na consciência do oprimido” (TORRES, 1997: 28).

A despeito de a libertação ser, ao menos inicialmente, uma tarefa do oprimido, ela também pode se estender ao opressor, mas apenas na medida em que deixe de sê-lo, isto é, em que deixe de oprimir, pois os opressores “enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam”. Destarte, afirma Freire: “O importante, por isso mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça por superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do

homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se” (FREIRE, PO, 1975: 46). Para o autor:

“Esta afirmação pode parecer ingênua. Na verdade, não o é. Reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime. Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem mais a oprimir não são *opressão* daqueles a estes. A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do *ser mais* dos homens. (...) Os oprimidos de ontem, que detêm os antigos opressores na sua ânsia de oprimir, estarão gerando, com seu ato, liberdade, na medida em que, com ele, evitam a volta do regime opressor” (FREIRE, PO, 1983: 46-47).

Percebe-se, portanto, que a superação da opressão não diminui a necessidade de medidas impositivas que definam até onde vai a liberdade de ação do homem. O diferencial reside no fato de os interesses, assegurados por essas medidas, corresponderem o mais amplamente possível à totalidade dos homens. Ainda que, em termos práticos, isso possa não ser viável, o emprego desses “freios” visa a auxiliar a um número, quanto maior possível, de homens a transcenderem as barreiras e os contornos das suas relações com o mundo e a garantir que estes não venham a ser oprimidos por uma elite.

Este recurso à contensão dos antigos opressores faz parte do propósito humanizador da teoria educacional freiriana. Contudo, empreender esse propósito não é uma tarefa fácil e se torna ainda mais difícil quando a identificação, pelo oprimido, do caráter desumano das relações de opressão, se faz ausente da concepção educacional e prática pedagógica. Por isso, a experiência pedagógica, englobando seus aspectos teóricos e práticos, para servir de subsídio para a superação da opressão deve orientar o oprimido a buscar na opressão os traços da negação de sua humanidade. Por esta razão, Freire denomina esta pedagogia de:

“(...) Pedagogia do Oprimido: aquela que tem de ser forjada *com* ele e não *para* ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará” (FREIRE, PO, 1983: 32).

Na seqüência, o autor diz:

“O grande problema está em como poderão os oprimidos, que ‘hospedam’ ao opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia de sua libertação. Somente na medida em que se descubram ‘hospedeiros’ do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora. Enquanto vivam a dualidade na qual ser é parecer e parecer é parecer com o opressor, é impossível fazê-lo. A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a

dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização” (FREIRE, PO, 1983: 32-33).

Esta dualidade decorre de que “em certo momento de sua experiência existencial, os oprimidos assumam uma postura que chamamos de ‘aderência’ ao opressor”, postura essa que “não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida”. A aderência também se faz presente através do medo da liberdade (FREIRE, PO, 1983: 33-34), concepção abordada, como se sabe, previamente em EPL.

Diz Freire:

“O ‘medo da liberdade’, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que pode tanto conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao *status* de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão” (FREIRE, PO, 1983: 34).

Como consequência do seu medo da liberdade, o oprimido tende a incorporar prescrições do opressor, na esperança de vir a ser como ele, ou mesmo simplesmente para buscarem um referencial, tal como oferecem os mitos comentados anteriormente em EPL. A exposição do autor a respeito retoma os aspectos comentados, mas desenvolve-os mais detalhadamente, articulando-os com os conceitos novos presentes em PO:

“Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a *prescrição*. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência ‘hospedeira’ da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores” (FREIRE, PO, 1983: 35-34).

O oprimido, ao seguir as prescrições pautadas pela sua consciência hospedeira, não pode ser livre, pois quer comportar-se como o opressor. Apesar de a responsabilidade por este comportamento ser sua, o oprimido a nega e aliena a outrem. Fazendo isso, porém, ele aliena também sua liberdade de consciência e, por conseguinte, de ação. Aceitando essas prescrições, o oprimido está abraçando, juntamente com elas, os valores, concepções e idéias do opressor que não oferecem subsídios para a sua libertação e acabam por torná-lo dependente dele. Assim, a aceitação das prescrições incorre na oposição, ainda que não consciente, à sua liberdade, pois:

“A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz. Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem. Não é também a liberdade um ponto ideal, fora dos homens, ao qual inclusive eles se alienam. Não é idéia que se faça mito. É condição indispensável ao movimento de

busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, PO, 1983: 35).

A busca do homem por libertação requer dele o entendimento de si como ser inconcluso, que almeja *ser mais*. As ferramentas que utiliza nessa busca ele as retira do mundo, sendo a consciência da opressão uma delas. Isto, como se viu, requer do oprimido a análise e reconstrução críticas de sua própria consciência, rompendo com a consciência opressora. Mas, a despeito da importância dessa atitude, aparentemente de fundo pessoal, embora ela auxilie o oprimido a não mais se identificar com o opressor, ele permanecerá refém da opressão, caso esta não seja objetivamente constatada (FREIRE, PO, 1975: 38).

Por isso Freire insiste em afirmar “a radical exigência da transformação da situação concreta que gera a opressão”, mas fazendo o seguinte esclarecimento:

“Parece-nos muito claro, não apenas neste, mas noutros momentos do ensaio que, ao apresentarmos esta radical exigência – a da transformação objetiva da situação opressora – combatendo um imobilismo subjetivista que transformasse o ter consciência da opressão numa espécie de espera paciente de que um dia a opressão desapareceria por si mesma, não estamos negando o papel da subjetividade na luta pela modificação das estruturas” (FREIRE, PO, 1975: 38).

Como comentado no tópico anterior, Freire distancia sua perspectiva de transformação da situação opressora da “objetividade dicotomizada da subjetividade” – representante do “*objetivismo*” – ao mesmo tempo em que repudia a “negação da objetividade, na análise como na ação” presente no “subjetivismo, que se alonga em posições solipsistas”. Por isso ele afirma: “Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade” (FREIRE, PO, 1975: 39). Freire vincula a situação objetiva da opressão à realidade social. Esta, visto que condiciona os homens através da “invasão da práxis”, requer, para a sua transformação, que eles ganhem consciência crítica da realidade social opressora “na práxis dessa busca” (FREIRE, PO, 1975: 39).

Aparentemente, nessa passagem, Freire, refere-se a duas dimensões da práxis: uma inautêntica e outra autêntica. A “invasão da práxis” implica que os seus partícipes não busquem por si os critérios de sua ação e reflexão, ao passo que, na práxis da busca por transformar a realidade opressora, os homens necessitam desenvolver sua consciência crítica, a fim de construírem reflexões e ações opostas às empreendidas na relação de opressão.

A realidade opressora, segundo Freire, “funciona como uma força de imersão das consciências” (FREIRE, PO, 1975: 40). Nota-se, aqui, que Freire faz uso do termo imersão, tal como em EPL. Embora em PO, o termo se refere seja empregado sem a associação direta

ao conceito de temporalidade (ao contrário do que ocorre em EPL), a concluir pelas referências indiretas que são feitas ele no início de PO – nas quais Freire menciona as novas questões com as quais os homens, desafiados pelo seu tempo, se preocupam – acredita-se que, essencialmente, a imersão ainda seja indiretamente vinculada à temporalidade.

Em EPL, como se viu, a percepção do mundo objetivo pelo homem se dá mediante uma criticidade natural, cuja salvaguarda contra as percepções ingênuas, míticas e sloganizadas se encontra na atitude integrada do homem com o mundo. Em outras palavras, isto significa que, na medida em que o homem mantém uma ligação comunicativa com o mundo, ele se mune contra as prescrições fechadas entregues pelas elites. Sendo assim, o reconhecimento pelo homem da emergência da sua consciência já pressupõe o desenvolvimento de uma atitude crítica, o que significa que as temáticas do seu tempo já estão sendo autenticamente captadas.

Em PO, Freire não faz mais referência à criticidade como uma característica natural do homem, tampouco entende que o desenvolvimento de uma atitude crítica seja suficiente para que o homem supere as contradições impostas pela opressão. Ao invés disso, ele diz que:

“(...) esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente, atuam sobre ela. Por isso, inserção crítica e ação já são a mesma coisa. Por isto também é que o mero reconhecimento de uma realidade que não leve a esta inserção crítica – (ação já) não conduz a nenhuma transformação da realidade objetiva, precisamente porque não é reconhecimento verdadeiro” (FREIRE, PO, 1983: 40).

Freire afirma, em *Conscientização* que, quando os homens se mostram “capazes de agir conscientemente sobre a realidade objetivada”, ocorre “a ‘práxis humana’, a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo” (FREIRE, 1980: 26). Esta unidade também se verifica no conceito de conscientização, uma vez que somente a partir dela será possível o desenvolvimento da consciência crítica, que permite a captação da realidade objetiva, subsidiar e orientar uma ação criteriosa e conseqüente.

Para falar mais detalhadamente a respeito do processo cognitivo inerente à passagem da consciência ingênua à consciência crítica e de como ele dá ao oprimido suporte para empreender sua ação transformadora, é precisa que se compreenda esta passagem como descrição do processo de aprendizagem tal como este é concebido no interior da teoria educacional freiriana, dado que, conceitualmente, a conscientização corresponde a uma determinada prática pedagógica e é reconstruída a partir dela. Um maior detalhamento de outros aspectos relevantes da prática pedagógica freiriana, bem como da sua crítica à

educação tradicional e da relação entre sua contrapartida teórica e a perspectiva da conscientização em EPL e em PO poderá ser encontrado no próximo capítulo.

A conscientização do homem sobre a realidade objetiva e a relação que estabelece com ela, não deriva do contato imediato entre um e outro. Ela é um desdobramento de um processo cognitivo da consciência que, provocado pela problematização, eleva o homem à condição de sujeito que, captando objetivamente o mundo, responde a ele examinando e ressignificando suas próprias concepções. Neste sentido, o contato do homem com o mundo, ainda que implique a existência de alguma relação entre ambos, não significa, necessariamente, que nesta relação ele desenvolva uma apreensão crítica da realidade, isto é, que através dela o homem propriamente obtenha *conhecimento* do mundo, uma vez que as impressões retiradas dessa relação nem sempre contam com o distanciamento da objetivação que possibilita a criticidade.

Novamente em *Conscientização*, Freire afirma:

“Num primeiro momento a realidade não se dá aos homens como objeto cognoscível por sua consciência crítica. Noutros termos, na aproximação espontânea que o homem faz do mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica mas uma posição ingênua. A este nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual ele está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência. A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos numa esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica” (FREIRE, 1980: 26).

Esta concepção também reafirma e se pauta pelas considerações que Freire desenvolve anteriormente em PO, a respeito da importância e do papel da dialética sujeito-objeto no desenvolvimento da criticidade da consciência. Contrapondo a educação bancária à educação problematizadora, ele diz que

“Ao contrário da [educação] bancária, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de ‘cisão’. Cisão em que a consciência é consciência de consciência” (FREIRE, PO, 1983: 77).

O processo em que a consciência cindida se apropria objetivamente do mundo, isto é, *faz dele um objeto*, é unicamente possível através da problematização a um só tempo do mundo (objeto) e da consciência (sujeito). Neste sentido, a consciência em Freire resguarda a noção de autoconsciência apontada por Vieira Pinto, mas compreende também a sua

existência e à sua constatação objetivas, ou seja, à autoconsciência manifesta através da ação consciente do sujeito no mundo. A tomada e o desenvolvimento da consciência não se dissociam dessa ação; pelo contrário, acontecem por meio dela.

Segundo Freire, a promoção e prática de uma educação problematizadora não são possíveis mediante o depósito de “conhecimentos” previamente estabelecidos pelo educador. Para realizá-las, é preciso que o conhecimento seja gerado pelos próprios sujeitos partícipes da experiência pedagógica. Neste sentido, seu conteúdo e prática decorrem da e consistem na realização do *ato cognoscente*. Em suas palavras:

“Neste sentido, a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir ‘conhecimentos’ e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação bancária, mas um ato cognoscente. Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, do outro, a educação problematizadora coloca desde logo a exigência da superação da contradição educador-educando. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível” (FREIRE, PO, 1983: 78).

Isto significa que, nessa relação pedagógica, o homem não adquire conhecimento da realidade objetiva, tendo, exclusivamente, a sua descrição por finalidade. Ao contrário, a realidade serve como intermediação entre ele e a coletividade, adquirindo, dessa forma, não apenas o discernimento objetivo da realidade, mas também o intercâmbio subjetivo entre as consciências, necessário para que juntas formem uma consciência crítica e coletiva da realidade que lhes possibilite descobrir quais transformações devem ser realizadas e qual a melhor maneira de empreendê-las.

O ato cognoscente não se encerra no *objeto cognoscível*, porque ele é gerado por uma *situação gnosiológica*, isto é, um contexto que provoca os homens a coletivamente gerarem conhecimento. Neste contexto, a realidade objetiva é analisada através da problematização coletiva dos seus dados. Uma vez que a autenticidade do conhecimento decorre desse processo de problematização e não da mediação exclusiva de um sujeito particular – como é o caso na educação bancária, que privilegia a figura do professor como detentor exclusivo de conhecimento –, ela permite que os critérios assumidos pela consciência na formulação do objeto sejam explicitados e questionados coletivamente, socializando a geração do conhecimento.

Como se viu, a conceituação da tomada e desenvolvimento da consciência, ou seja, da conscientização, possui características estabelecidos em EPL, os quais são retomados em PO.

No entanto, nesta obra, além de reiterar sua importância para sua teoria educacional, Freire discute essas características – como se pode ver pelas citações acima – examinando especificamente a relação pedagógica necessária à conscientização e mostrando como ela possibilita uma nova relação do homem com o conhecimento que se torna possível não apenas pelo diálogo, mas pelo entendimento da realidade como elemento mediador de suas consciências e o emprego desse entendimento na fundamentação de sua prática pedagógica.

É preciso destacar, como foi feito na introdução deste trabalho, que a conceituação da conscientização em PO, ao contrário de em EPL, se dá por dentro da reflexão e discussão do autor sobre a tomada e o desenvolvimento da consciência crítica, uma vez que é muito rara a menção ao termo em si, possivelmente em razão das interpretações dissonantes com a pedagogia freiriana que este conceito recebeu nos anos de 1960, tal como foi apontado na referida Introdução deste trabalho.

Além disso, essa reflexão se contrapõe ao caráter automático da passagem da consciência intransitiva à consciência transitivo-ingênua explicitado em EPL, pois, em PO, a urgência do tempo histórico (idéia que é implícita à concepção de transitividade em EPL), requer, desta vez, independentemente das temáticas que o representam, a inserção crítica – ação já – na realidade objetiva e esta, por sua vez, exige a compreensão das suas relações opressoras. Não há mais, portanto, a idéia de uma transformação, mesmo que não crítica da consciência, que antecederse ao conhecimento crítico da realidade opressora e que fosse empreendida automaticamente, como que prescindindo da ação e crítica dos homens para sua realização.

Esta diferença é reconhecida posteriormente pelo próprio autor em *Pedagogia da Esperança*, como se verá nas seguintes citações. Freire afirma:

“Nos anos 50, mais talvez com a intuição do fenômeno do que com a compreensão crítica do mesmo, mas já a ela chegando, afirmei, na tese universitária já referida neste ensaio [*Educação e atualidade brasileira*], e repeti, mais tarde, em *Educação como prática de liberdade* que, se a promoção do que chamava ‘consciência semi-intransitiva’ para a ‘transitivo-ingênua’ se dava de forma automática, por força das transformações infra-estruturais, a passagem mais importante, a da ‘transitividade ingênua’ para a crítica, estava associada a um sério trabalho de educação, voltado a este fim” (FREIRE, 2006: 102).

Na página seguinte desta obra, Freire reconhece, a despeito a importância dada ao processo educativo já nos seus primeiros trabalhos, o privilégio naquela época concedido à consciência. Citando a si próprio em uma passagem de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* sem paginação destacada, ele afirma:

“Creio que algumas observações podem e devem ser feitas a partir destas reflexões. Uma delas é a crítica que a mim mesmo me faço de, em *Educação como prática de liberdade*, ao considerar o processo de conscientização, ter tomado o momento do desvelamento da realidade social como se fosse uma espécie de motivador psicológico de sua transformação. O meu equívoco não estava obviamente em reconhecer a fundamental importância do conhecimento da realidade no processo de sua transformação. O meu equívoco consistia e não ter tomado estes pólos – conhecimento da realidade e transformação da realidade – em sua dialeticidade. Era como se desvelar a realidade significasse a sua transformação” (FREIRE, 2006: 103).

Estas posições, como se viu, são objetadas e recaracterizadas em PO. Particularmente nesta obra, Freire não trabalha com o conceito de transtividade, embora em obras posteriores, inclusive em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, obra da qual Freire comenta ter retirado a citação acima, ele retome esta conceituação. De todo modo, a partir de PO pode-se perceber, na questão da aquisição do conhecimento, a passagem de uma conscientização voltada para a assunção autônoma da criticidade (ainda que dialogalmente estimulada) para uma conscientização resultante da criação, no processo pedagógico, de novas relações sociais não-opressoras e contestadoras das contradições sociais estruturais. Embora Freire não empreenda, com isso, uma ruptura com seu referencial e ponto de partida na consciência e na relação desta com o mundo, o enfoque dado à realidade objetiva em PO analisa mais radicalmente as suas contradições sociais, voltando-se para a problematização das estruturas econômicas e políticas da sociedade. Talvez implique, no entanto, no começo de uma revisão do seu *privilégio* à consciência, como o autor mesmo destaca em obras posteriores (FREIRE, 2006: 103).

Em EPL, há que lembrar, Freire afirma que cabe ao homem desenvolver uma atitude crítica como sendo a única forma de ele se integrar ao contexto do mundo. Em PO, aparentemente, a partir do conceito de inserção crítica, Freire oferece uma visão da criticidade e do seu desenvolvimento pela consciência examinando algumas contradições objetivas da realidade não apontadas em EPL, visão esta que discute a contradição humanização/desumanização desde uma perspectiva voltada às lutas de movimentos sociais não apenas reivindicatórios, mas também contestatórios e em rebelião contra uma ordem social e cultural. Por isso, esta ótica representa uma radicalização da sua discussão sobre essa contradição. Enquanto em EPL o autor defende, como condição para o desenvolvimento da tomada de consciência, que o homem estabeleça uma ligação comunicativa com a realidade objetiva, a discussão da criticidade em PO, ao incorporar a importância dessa ligação comunicativa e se desdobrar na concepção de inserção crítica, bem como ao enriquecer sua

análise da realidade objetiva de contradições antes não pontuadas, demonstra, substancialmente, uma maior articulação da relação homem/mundo se comparado à EPL.

Freire não precisou, para tanto, romper com as bases dessa relação expressas em EPL, o que talvez demonstre que essas bases, apesar da incorporação e do abandono de conceitos em uma obra e outra, continuam sólidas e abertas o bastante para resistir a estas mudanças. Portanto, a discussão apresentada em PO parece representar, em relação à EPL, não uma ruptura com concepções centrais antes defendidas, mas uma radicalização do seu pensamento a respeito das preocupações sociais, da luta pela humanização e, em particular, da relevância e potencial da conscientização para a transformação da realidade.

CAPÍTULO III – A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DE CONSCIENTIZAÇÃO

Apesar de conterem uma profunda análise filosófica do homem e da realidade social, EPL e PO são, eminentemente, obras voltadas à discussão sobre educação. A análise existencial e social dessas obras, neste sentido, apresenta as preocupações do autor com respeito aos problemas que uma proposta educacional humanizadora e conscientizadora deve considerar, bem como os princípios orientadores da prática a ser desenvolvida pelos seus partícipes.

Assim, convém olhar quais as contradições apontadas por Freire no âmbito educacional e de que forma elas representam uma extensão das contradições sociais como um todo. Desta maneira, torna-se possível perceber que soluções o autor lhes propõe e em que sentido a superação dessas contradições, mesmo quando empreendida especificamente na mediação entre educadores e educandos, pode ganhar proporções maiores que a delimitação de um espaço educativo particular quando associada a um movimento cultural de organização dos oprimidos em torno de uma causa revolucionária.

1. Opressão, contradição educador-educando e sua superação

Segundo Simões Jorge, “Toda a pedagogia de Paulo Freire (...) se assenta, pois, sobre dois pilares: *conhecimento* e *consciência crítica do educando*.” (SIMÕES JORGE, 1981: 30, grifos meus). Enquanto alicerces da experiência pedagógica, esses pilares precisam da adequada relação entre educador e educando para se concretizar. Se pautadas pelas relações opressoras, de nada adiantará sua invocação pelo educador, ou que os coloque entre seus objetivos.

Como já foi dito, em PO, Freire reconfigura sua concepção de opressão, acrescentando-lhe algumas características. Particularmente, não há uma redefinição completa de seus parâmetros. A opressão continua a ser vista, essencialmente, como negação da vocação ontológica do homem para assumir sua condição de sujeito, o que deixa claro os laços mantidos por Freire com a visão humanista, oriunda do personalismo e do existencialismo cristão. Entretanto, as novas características da concepção freiriana de opressão apontadas em PO lhe possibilitam recolocar a questão da opressão desde uma perspectiva mais direcionada à relação desumana que a engendra. Com isso, aspectos antes

não considerados sobre a condição humana são problematizados e assumidos na configuração freiriana da conscientização e, conseqüentemente, da prática pedagógica.

Se em EPL, Freire não associa o conceito de opressão a um autor ou a uma referência particular, em PO ele o faz indiretamente. A conceituação da opressão, nessa obra, aporta-se muito no trabalho do psicanalista e filósofo Erich Fromm, cujo trabalho, como se viu, consta, já em EPL, entre as referências de Freire. Tais referências, porém, vinculam-se, em EPL, preponderantemente ao “medo da liberdade” (FREIRE, EPL, 1983: 45), sem maiores considerações a respeito da obra frommiana.

Em PO, no entanto, as referências a Fromm abordam, além do medo à liberdade, as concepções de *necrofilia* e *biofilia*, cujos termos representam, respectivamente, o “amor à morte” e o “amor à vida”. Fromm oferece uma conceituação mais detalhada desses conceitos em *O Coração do Homem* (1977), obra em que os concebe desde a perspectiva psicanalítica, associando-os aos impulsos de morte e de vida e suas caracterizações, previamente estudadas por Freud. O autor parte de alguns relatos clínicos ou parcialmente clínicos (observações analíticas fora do contexto do divã), descritos por Freud. Tais relatos, bem como o contexto propriamente psicanalítico por detrás dele, formam um conjunto de aspectos desses conceitos que Freire, aparentemente, não leva muito em consideração ao apropriar-se dos mesmos. Segundo Fromm:

“Não há distinção mais fundamental entre os homens, psicológica e moralmente, do que a entre os que amam a morte e os que amam a vida, entre os *necrófilos* e *biófilos*. Isto não quer dizer que uma pessoa seja forçosamente necrófila ou biófila de todo. Há algumas totalmente dedicadas à morte, e estas são insanas. Há outras inteiramente devotadas à vida, e elas nos impressionam como tendo atingido a mais elevada meta de que o homem é capaz. Na maioria, acham-se presentes as tendências biófilas e necrófilas, mas em várias misturas. O que importa nisso (...) é saber qual a tendência mais forte, de molde a determinar o comportamento do homem – não a ausência completa ou a presença de uma das duas orientações” (FROMM, 1977: 40-41).

Em Freire, no entanto, a necrofilia e a biofilia não são encaradas como tendências, mas como orientações do ser humano associadas, respectivamente, à opressão e à humanização. Mais que associar essas orientações às posições que os homens ocupam nesta contradição opressor-oprimido, o autor as considera próprias do clima inaugurado pela intervenção do homem, seja pela opressão, seja pela contestação libertadora em oposição a ela. Freire afirma que a violência é o principal contexto gerador de um “clima geral” que “cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva” (FREIRE, PO, 1983: 48) pela qual se percebe a orientação necrófila do opressor cuja visão de mundo confunde o sentido da existência, o

significado de *ser* com o sentido de *ter*: “*Ser*, para eles, é *ter* e ter como classe que tem” (FREIRE, PO, 1983: 49).

Estas questões são também discutidas em outra obra de Fromm, intitulada *Ter e Ser?* (1982). E embora pelas referências bibliográficas de Fromm utilizadas por Freire, seu contato com essa discussão frommiana se deve, aparentemente, às leituras de *O Coração do Homem* e *O Medo à Liberdade*, é muito possível que *Ter e Ser?* igualmente lhe fosse conhecida, considerando que o autor também reflete sobre a dualidade entre o ter e o ser nas relações sociais. Em *Ter ou Ser?*, Fromm discute estes conceitos problematizando-os em sua articulação com a sociedade moderna e as disposições humanas que ela inaugura. Seu trabalho procura associar a disposição do *ter* com o sentido que a propriedade assume na sociedade industrial e os vínculos que ela estabelece com as necessidades humanas, vínculos esses que também condicionam o modo pelo qual homem se relaciona com a própria sociedade. Isso porque, sua compreensão do que considera ser uma necessidade humana depende, sobremaneira, da compreensão que possui de si. Neste sentido, o “ter” e o “ser” são modos pelas quais as sociedades se autodefinem. Segundo Fromm, a diferença entre ter e ser “É (...) uma diferença entre uma sociedade centrada em torno de pessoas e outra centrada em torno de coisas” (FROMM, 1982: 38-39).

Na leitura de Freire, a indistinção entre *ter* e *ser*, na ótica opressora, realiza-se pela aquisição extrapolada da produção cultural à custa do “*ter menos ou nada ter* dos oprimidos” (FREIRE, PO, 1983:49). Por isso, a postura necrófila e opressora entende a verdadeira relação homem-mundo deve ser restrita a uma parcela dos homens, a saber, aqueles que aceitam encarnar os papéis de opressor e oprimido conforme impõe a sociedade; em suma, aqueles que aceitam, sem maiores dilemas, a perpetuação da opressão imposta pela realidade social.

Outros elementos apontados por Fromm na conceituação necrofilia/biofilia perduram também na obra de Freire. Segundo Fromm, a necrofilia está diretamente associada à perversão sexual e ao caráter anal-sádico em Freud, ainda que “uma perversão sexual apresenta apenas a imagem mais ostensiva e clara de uma orientação encontrada em muitas pessoas sem mescla sexual alguma” (FROMM, 1977: 41). Freire não entra em detalhes a respeito dessa associação, mas reconhece a vinculação entre necrofilia e sadismo apontada por Fromm. Para ele: “O sadismo aparece, assim, como uma das características da consciência opressora, na sua visão necrófila do mundo” (FREIRE, PO, 1983, p. 50). Neste sentido, a superação do sadismo exige uma mudança na visão que o opressor tem do oprimido e de sua atitude para com ele. Somente mudando sua consciência e a ação em relação ao oprimido ele

transformará sua orientação sádica e necrófila em uma orientação biófila; contribuindo, assim, parte o processo de superação da relação opressora.

O sadismo e, por consequência, o amor à morte aparecem no opressor em razão da sua necessidade de dominação, pela qual precisa deter no oprimido a ânsia de buscar ser mais, de dar sentido à sua incompletude, provocando, assim, a sua morte, nem sempre em sentido biológico, mas certamente em sentido ontológico. Para tanto, o opressor necessita relacionar-se com o mundo modo a negar a vitalidade do mundo e suas transformações, sem aceitar a variância e a mutabilidade da vida. O mundo, para o opressor necrófilo, se afigura a ele como um conjunto de objetos sem contraposição subjetiva, isto é, sem a mediação de *outros* sujeitos. Ele considera a si e ao demais opressores como os únicos verdadeiros sujeitos, uma vez que

“(...) para eles, ‘formados’ na experiência de opressores, tudo o que não seja o seu direito antigo de oprimir, significa opressão a eles. Vão sentir-se, agora, na nova situação, como oprimidos porque, se antes podiam comer, vestir, calçar, educar-se, passear, ouvir Beethoven, enquanto milhões não comiam, não vestiam, não estudavam nem tampouco passeavam, quanto mais podiam ouvir Beethoven, qualquer restrição a tudo isto, em nome do direito de todos, lhes parece uma profunda violência a seu direito de pessoa” (FREIRE, PO, 1983: 47-48).

Ao mesmo tempo em que não é possível que o opressor ignore completamente as necessidades do oprimido, o seu modo de reconhecê-las se dá perante uma relação reificadora com este, como quem se direciona a um objeto, não a um sujeito. O assistencialismo, por exemplo, apontado e comentado por Freire em EPL e em PO, implica esse tipo de mediação. Em EPL, o autor caracteriza o assistencialismo como uma forma prescritiva de manipulação da massa utilizada pelas elites, a fim de mantê-la presa à sua “cultura de silêncio” (FREIRE, PO, 1983: 55) silêncio, preservando a sociedade fechada às idéias e temáticas que problematizem seus alicerces culturais e instiguem novas respostas e soluções (FREIRE, EPL, 1975: 55). Em PO, o assistencialismo é considerado sintoma da *falsa generosidade* e, sem que sejam excluídas as considerações feitas em EPL, passa a ser visto como a concretização da relação reificada entre opressor e oprimido, na qual o opressor perpetua o quadro de injustiça pelo qual domina o oprimido (FREIRE, 1983: 31).

A adesão do pólo opressor à luta dos oprimidos, cuja importância é ressaltada por Freire, deve ser vista, contudo, com parcimônia. Fazendo referência aos homens que, descobrindo-se opressores, almejam acabar com a opressão levando os oprimidos a combatê-la, Freire diz que eles:

“(...) ao passarem de exploradores ou expectadores indiferentes ou de herdeiros da exploração – o que é uma convivência com ela – ao pólo dos explorados, quase sempre levam consigo, condicionados pela ‘cultura do silêncio’, toda a marca de sua origem. Suas deformações, entre estas, a desconfiança no povo. Desconfiança de que o povo seja capaz de pensar certo. De querer. De saber” (FREIRE, PO, 1983: 51).

As marcas da sua origem opressora trazem sempre a possibilidade de os ex-opressores voltarem a promover ações e a difundir concepções negadoras da humanidade do oprimido. Isto porque a existência da negação da humanidade transcende sua contestação individual da opressão e está presente nos preconceitos e deformações típicos de sua origem opressora. Vê-se, assim, que Freire os considera representantes do pólo opressor na medida em que seus hábitos e costumes representam os tradicionais *papéis de mando* da sociedade. Assim, enquadram-se nesses papéis as profissões cujos membros assumem a condição de liderança ou de dirigentes, entre elas, a profissão de educador.

Enquanto que em EPL, ao analisar as relações opressoras eminentes da sociedade brasileira, a crítica de Freire ainda se direciona preponderantemente à postura sectária e irresponsável das elites, as quais insistem em se manter apartadas do povo e não representam adequadamente os seus interesses, sendo necessário que ele as pressione em favor da ampliação de sua participação nos espaços de decisão política, em PO, Freire vai além dessa crítica. Suas contestações se agregam ao movimento de organização popular, em efervescência no Chile. Com esses movimentos e, sobretudo, com os setores populares deste país (particularmente os camponeses), passa a vislumbrar a constituição de novas relações sociais capazes de superar a caráter ainda opressor das grandes estruturas.

Se, em EPL, a proposta educacional freiriana está orientada para a reforma estrutural da educação na sociedade brasileira, demonstrando, a seu modo, certa esperança no nacionalismo-desenvolvimentista e confiança de que era possível realizar uma transformação radical na relação do povo com as instituições nacionais, como se percebe através dos vínculos que Freire formou com o governo de João Goulart e dos laços intelectuais que manteve com ISEB, em PO esta proposta educacional se caracteriza como parte de uma perspectiva *revolucionária* de reorganização social que leva o autor a discutir o papel do povo na construção do processo revolucionário e o sentido pedagógico que possui para ele esta construção, bem como a importância de que esse processo possibilite e incentive o surgimento de lideranças nascidas em seu meio.

A concepção de revolução em Freire tem por diretriz a reconstrução radical das relações humanas no âmbito da sociedade e dá particular atenção, a fim de realizar este objetivo, à problematização das relações pedagógicas no movimento revolucionário, dentro e

fora das instituições escolares. Como ele mesmo afirma, a ênfase de sua preocupação, como educador identificado com o processo revolucionário, está no “caráter eminentemente pedagógico da revolução” (FREIRE, PO, 1983: 59). Essa revolução educacional deve ser construída através da promoção, no seio do movimento revolucionário, de reflexões que discutam tanto as práticas degradantes da pessoa humana, quanto às práticas promotoras de sua dignidade, criatividade e autonomia.

Em ambos os casos, é preciso que o educador revolucionário discuta essas práticas questionando as concepções que as sustentam. Assim, é possível tanto a ele quanto ao educando perceber como os fundamentos dessas práticas, isto é, os seus valores – se buscam promover a humanização ou a opressão e desumanização – condicionam e delimitam os seus objetivos. Mas tal relação só é perceptível, na medida em que ambos a captam da realidade concreta, observando nela como essas práticas explicitam as visões de mundo por detrás de suas ações. Somente dessa forma é possível, ao educador vislumbrar os critérios de uma prática de liderança e de pedagogia distintas da empregada pela educação tradicional.

O trabalho desenvolvido por Freire no Chile o leva a, preocupado com as práticas e concepções de algumas lideranças políticas auto-declaradas revolucionárias daquele país, empreender algumas considerações a respeito de sua visão de revolução, de educação e de liderança. Para ele, muitas das lideranças que surgem em meio a um processo revolucionário carregam, mesmo sem o querer, as marcas de uma herança opressora, tendo, antes de sua identificação com a causa revolucionária, perpetuado, direta ou indiretamente, práticas opressoras em sua mediação com o povo. Neste sentido, ainda que elas advoguem a necessidade da revolução, em muitos casos suas práticas denunciam uma atitude apartada da vida do povo, de sua cultura, suas necessidades e reivindicações.

Sendo assim, tais lideranças consideram desnecessário que, durante o processo revolucionário, o povo assuma a condição de sujeito da revolução, isto é, de não só agir em nome dela, mas de também participar da elaboração do saber revolucionário. Por isso, Freire afirma sobre os ex-opressores que aderem à revolução que “Fazer esta adesão e considerar-se proprietário do saber revolucionário, que deve, desta maneira, ser doado ou imposto ao povo, é manter-se como era antes” (FREIRE, PO, 1983: 51) Falta-lhes a disposição para a *comunhão* com o povo, e para Freire, afirmar-se “comprometido com a libertação e não ser capaz de comungar com o povo, a quem continua considerando absolutamente ignorante, é um doloroso equívoco” (FREIRE, PO, 1983: 52).

A figura da *comunhão* tem, na teoria educacional freiriana, grande importância para a formação de uma identidade comum entre liderança e povo. Uma liderança que se revela

incapaz de *comungar* com o povo, tampouco pode verdadeiramente se comprometer com a sua libertação, tendo em vista a sua ignorância com respeito à realidade objetiva a qual ele está submetido, aos seus valores e aspirações. A advertência que Freire faz a essas lideranças tem o intuito de provocá-las a rever essa conduta nostálgica de sua origem. A “passagem” que desejam fazer à causa dos oprimidos deve “ter o sentido profundo de renascer” (FREIRE, PO, 1983: 52). Apenas na medida em que abandonem os resquícios de distinção elitista que os apartam essencialmente dos oprimidos, as lideranças poderão realizar concretamente a adesão ao processo revolucionário, compartilhando com os oprimidos a identidade forjada na luta contra a opressão.

São requisitos que compõem os elementos necessários para que o educador realize uma tarefa fundamental: auxiliar o oprimido na expulsão do opressor-hóspede. A introjeção do opressor nos oprimidos, resultante de tanto “ouvirem de si mesmos que são incapazes, que não sabem nada, que não podem saber” (FREIRE, PO, 1983: 55), acabam por gerar em si próprios a autodesvalia e uma aceitação fatalista de sua exploração, assumindo “posições passivas, alheias, com relação à necessidade de sua própria luta pela conquista da liberdade e de sua afirmação no mundo” (FREIRE, PO, 1983: 56). Tais posições revelam uma *dependência emocional* da parte dos oprimidos para com o opressor, uma vez que somente nesta dependência eles conseguem *parecer* com ele, reproduzindo, nas condições que lhes são possíveis, a inversão do *ser* pelo *ter*, o que alimenta o opressor dentro de si. Em última instância, esta dependência é uma maneira do oprimido cultivar um desejo invertido de sua essência: o de vir a ser idêntico à imagem que tem do opressor.

Freire também é enfaticamente contra a profusão de respostas prontas por lideranças e educadores. A expulsão do opressor introjetado, ou seja, da imagem dele criada pelo oprimido e a qual este confere domínio absoluto sobre si, necessita ocorrer uma ação coletiva. Ela precisa estar fundada no diálogo, de modo que não permita o recurso à sloganização ou à domesticação, ainda que sob o pretexto da libertação. Ela requer que se alie a reflexão à ação, isto é, que não se dicotomize a análise da realidade objetiva da tomada de ação, tornando esta *práxis* a motivação da consciência oprimida, fora da qual a revolução não poderá encontrar viabilidade (FREIRE, PO, 1983: 57).

A práxis libertadora se faz ação política através da ação cultural. Vista desta maneira, a libertação dos oprimidos se realiza através de sua ação consciente e criadora no mundo, extirpando da sua consciência a dependência do opressor, à medida que o oprimido busca sua independência, o que só é possível mediante a criação coletiva de relações não dependentes entre os homens. Como diz o autor: “Não podemos esquecer que a libertação dos oprimidos é

libertação de homens e não de ‘coisas’. Por isto, se não é autolibertação – ninguém se liberta sozinho, também não é libertação de uns feita por outros” (FREIRE, PO, 1983: 58).

Neste sentido é que o autor afirma que, ao invés de uma doação da liderança revolucionária, a libertação dos homens é resultado de sua conscientização, uma vez que requer da liderança revolucionária o convencimento de que só é possível conhecer mediante a análise crítica, coadunada com a ação objetiva e propositiva. Nas palavras de Freire:

“É necessário que a liderança revolucionária descubra esta obviedade: que seu convencimento da necessidade de lutar, que constitui uma dimensão indispensável do saber revolucionário, não lhe foi doado por ninguém, se é autêntico. Chegou a este saber, que não é algo parado ou possível de ser transformado em conteúdo a ser depositado no outros, por um ato total, de reflexão e de ação” (FREIRE, PO, 1983: 60)

Por isso, é preciso que a liderança, na condição de educadora, partilhe com o oprimido do processo conscientizador pelo qual passou para chegar às suas convicções, e que não tema nem restrinja a sua responsabilidade para com a contradição opressor-oprimido. Freire retoma, assim, a questão da responsabilidade do homem sobre suas ações, previamente discutida em EPL. A temática continua relevante, mas, desta vez, ela não é problematizada a partir da renúncia pelo homem da sua condição de sujeito, ou seja, da postura e entendimento individuais que ele possui da sua responsabilidade social. Em PO, Freire traz uma preocupação mais explícita com os condicionantes sociais externos à consciência pessoal. Como diz autor: “Não basta que os homens não sejam mais escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte” (FREIRE, PO, 1983: 60). Sendo assim, não se trata de o oprimido se responsabilizar pelo seu silêncio, mas de assumir, mediante constatação do silenciamento e das suas históricas, a responsabilidade pela transformação de realidade objetiva. Este reconhecimento provoca o ímpeto pela superação da contradição opressor-oprimido no âmbito educacional e torna possível, com isso, a inserção de uma proposta educativa mais radical de intervenção e transformação desse contexto.

Freire pauta sua crítica à educação bancária em PO, a partir das “relações educador-educando”, que “na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que (...) nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante – o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*” (FREIRE, PO, 1983:65), ou seja, elas se limitam a narrar, contar, transmitir uma série de conteúdos, os quais, independentemente de configurarem valores ou fatos concretos, devem ser, em tese, recebidos

pelos alunos como algo pronto, acabado, morto, que não lhes cabe contestar. Valoriza-se, dessa forma, a memorização dos conteúdos, fortemente associada à palavra pela qual este é transmitido. A palavra, meio principal de sua narração, é valorizada apenas na medida em que confirma a aceção do conteúdo desejado. Ao educador, cabe, primeiramente, ministrá-la, para só então o educando a repetir. Na verdade, é necessário apenas que ele repita a sua sonoridade, uma vez que a apreensão dos elementos formadores do conteúdo – do seu objeto – é dispensada. O fundamental é que o educando arquive corretamente as narrações que, posteriormente, o educador irá cobrar que responda. Não é preciso que ele saiba, efetivamente, o sentido da narração, tampouco a recrie por suas apreensões. Ao proceder dessa maneira, porém, o educador também expressa uma consciência arquivada que não lhe permite exercer sua criatividade para elaborar o saber junto aos educandos (FREIRE, PO, 1983: 66).

Nesta concepção educacional, o saber “deixa de ser de ‘experiência feito’ para ser de experiência narrada ou transmitida” (FREIRE, PO, 1983: 68). Por esta razão, é próprio da educação bancária querer o ajustamento e a acomodação dos homens, pois, somente assim, eles não se contrapõem à prática arquivista. Quanto mais consentem em enxergar a prática educacional como sinônimo de depósito de informações, mais se acomodam a esta prática e aceitam sua perpetuação.

A prática educacional bancária se fortalece na medida em que estimula a ingenuidade do educando. Proibido do exercício de sua criticidade, o aluno se torna refém do humanitarismo com que se traveste o assistencialismo do opressor, dando a falsa impressão de uma preocupação humanista (FREIRE, PO, 1983: 69). Seu intuito, como aponta Freire, referindo-se a Simone de Beauvoir, está em transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime. Desta forma, os marginaliza, concebendo-os como seres fora da boa organização social em que devem se empenhar para paternalisticamente nela se “integrarem”, se “incorporarem”. Por isso, Freire diz aos oprimidos: “Sua solução, pois, não está em ‘integrar-se’, em ‘incorporar-se’ a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se ‘seres para si’” (FREIRE, PO, 1983: 69-70). Note-se que aqui o sentido do termo “integrar-se” difere, significativamente, do sentido atribuição à integração em EPL, indicando talvez uma revisão deste conceito.

Apesar de sua capacidade de domesticação do homem, a educação bancária não pode suprimir a existência da criticidade potencial, pois, na medida em que o homem tem por atributo a capacidade de apreender os elementos objetivos do mundo e que “nos próprios ‘depósitos’, se encontram as contradições, apenas revestidos por uma exterioridade que as

oculta”, mais cedo ou mais tarde e até mesmo sem que o educador perceba, “os próprios ‘depósitos’ podem provocar um confronto com a realidade em devenir, e despertar os educandos, até então passivos, contra a sua ‘domesticação’” (FREIRE, PO, 1983: 70).

O educador libertador, por ser humanista e revolucionário, deve se empenhar para que a constatação dessas contradições não fique a cargo da apreensão espontânea que os educandos possam vir a realizar. É preciso que se faça deles um “companheiro” (FREIRE, PO, 1983: 71), compartilhando das suas experiências de mediação com o mundo e incentivando-os a explicitar as suas. Através da prática de companheirismo, torna-lhe possível comungar com os educandos e demonstrar-lhes que a construção da consciência crítica não é uma obra individual, mas coletiva. O companheiro é um elemento a tal ponto importante na educação libertadora que diferencia substancialmente sua prática pedagógica da prática depositória da educação bancária. Segundo Freire:

“A educação ‘bancária’, em cuja prática se dá a inconciliação educador-educando, rechaça este companheirismo. E é lógico que seja assim. No momento em que o educador ‘bancário’ vivesse a superação da contradição já não seria ‘bancário’. Já não faria depósitos. Já não tentaria domesticar” (FREIRE, PO, 1983: 71).

Assim como em EPL, em PO o cerne da oposição e contestação da educação libertadora à educação tradicional está na sua compreensão e defesa da consciência como constituída a partir da interação homem-mundo e não a partir do depósito de prescrições sem sentido para com sua realidade. Nessa obra, porém, Freire acrescenta a esta defesa o entendimento de que, para a educação bancária, a consciência é considerada uma *peça* no cérebro do educando, passiva e alienada do restante do seu ser e do mundo que deve “entrar” nela por obra do educador. (FREIRE, PO, 1983:72).

Segundo Freire, a reconstrução da causalidade e das relações do mundo na consciência, ao contrário de vislumbrar a consciência como uma peça passivamente manipulável, exige a criação de um pensamento autêntico, que se faz como tal porque educador e educando, mediados pela realidade, intercomunicam seus pensamentos. Esse pensamento ganha autenticidade quando se transforma em comunicação, pois, somente assim, ele não se retém em um dos pólos da relação educadora. Neste sentido, Freire afirma: “E, se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens” (FREIRE, PO, 1983: 74).

A superposição dos homens é uma das dimensões de sua opressão e da prática da dominação, coerente com a natureza necrófila de tal prática. Desse modo, ela tem por natureza provocar sofrimento, na medida em que perturba a relação entre a necessidade e necessidade humana de atuação no mundo e o seu potencial de agir, que Freire enxerga enquanto, em essência, equilibrada, isto é, considerando as características essenciais do homem, ele tem plenas condições de satisfazer a essa necessidade, sendo esta não satisfeita somente quando o homem é oprimido. Isso faz com que, rompido o equilíbrio pela opressão, o homem tende a procurar reestabelecer sua possibilidade de atuação, fazendo isto de diversas maneiras, inclusive agindo de acordo com o opressor e tendo nele um modelo ao qual procura se adequar.

Freire considera que esse tipo de resposta pode ser percebido entre as manifestações populistas, uma vez que nestes casos as massas transferem a líderes carismáticos o seu poder de atuação e sentem-se identificadas com suas ações. Essa forma de identificação pode potencializar o uso de sua “rebeldia, quando de sua emersão no processo histórico, estão envolvidas por este ímpeto de atuação de sua potência”. Este tipo de transferência, em tais casos, constitui uma ameaça à dominação das elites, cuja resposta a esta rebeldia se encontra “na repressão feita em nome, inclusive, da liberdade e no estabelecimento da ordem e da paz social. Paz social que, no fundo, não é outra senão a paz privada dos dominadores” (FREIRE, PO, 1983: 75).

Considerando a educação bancária como uma “prática de dominação”, o autor imprime à sua denúncia o seguinte propósito:

“Ao denunciá-la, não esperamos que as elites dominadoras renunciem à sua prática. Seria demasiado ingênuo esperá-lo. Nosso objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para o fato de que eles não podem, na busca da libertação, servir-se da concepção “bancária”, sob pena de se contradizerem em sua busca. Assim como também não pode esta concepção tornar-se legado da sociedade opressora à sociedade revolucionária.” (FREIRE, PO, 1983: 76).

Está claro, portanto, que a denúncia das elites, feita em PO, não possui o mesmo propósito que aquela em EPL. Já não há o propósito de conscientizá-las e aproximá-las do povo. Freire não vê mais razão em considerar o mau uso de suas atribuições como um ônus temporário, sanável através da transição social que poderia esclarecer-lhes a respeito de suas responsabilidades. Talvez por esse motivo também a defesa da integração social – revestida pela defesa do desenvolvimento nacional – tenha perdido ou minimizado a sua relevância no pensamento freiriano.

Recuperando o que foi dito a respeito da intencionalidade da consciência, percebe-se que a compreensão da consciência, através de sua intencionalidade, se associa diretamente à concepção humanista de Freire. Enquanto atributo dos homens, portanto, o trabalho sobre sua intencionalidade deve constituir parte fundante no processo de conscientização. A educação problematizadora, tendo por ponto de partida a pergunta que aguça a intencionalidade da consciência, deve despir-se dos esquemas verticais que impedem a expressão da intencionalidade na prática educativa através da comunicação (FREIRE, PO, 1983: 77).

Este aspecto da educação libertadora, assim como seus demais aspectos, só pode ser alcançado através da comunicação ou do diálogo. A questão, como se viu, permeia tanto EPL quanto PO e tantas outras obras de Freire. Contudo, sua importância se faz muito maior em PO, pois uma vez que nesta obra o autor apresenta maior clareza das debilidades e restrições impostas pela educação opressora, esta questão assume a tônica de sua defesa da educação libertadora e exprime o elemento chave para a superação da relação contraditória entre educador e educando.

Para Freire, uma vez que não é possível ao educador constituir novas práticas sem ambos superarem essa contradição, “não lhe seria possível fazê-lo fora do diálogo. É através deste que se opera a superação de que resulta um termo novo: não mais educador do educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, PO, 1983: 78). Educador e educando formam, assim, um único sujeito do conhecimento, coletivo e individual, na medida em que comungam de diferentes visões de mundo, permitindo sua livre expressão e, ainda assim, construindo um conhecimento distinto, fruto de sua elaboração individual.

Essa característica da educação libertadora ou problematizadora decorre particularmente da compreensão que tem Freire daquilo que ele denomina “quefazer” do educador-educando, ou seja, da sua atuação no processo pedagógico. Enquanto a educação tradicional impõe que ação do educador se dicotomize em dois momentos distintos – um composto pela elaboração e planejamento da aula e outro pela sua transmissão – segundo Freire:

“A prática problematizadora (...) não distingue estes momentos no quefazer do educador-educando. Não é sujeito cognoscente em um [momento] e sujeito *narrador* do conteúdo conhecido em outro. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (FREIRE, PO, 1983: 79).

Isso exige uma explicação. A indistinguibilidade dos momentos do *quefazer* educador-educando significa não que ele, no caso do educador, dispense uma prévia sistematização dos tópicos abordados no encontro com o educando. Em EPL, por exemplo, na descrição das etapas da alfabetização conscientizadora, Freire deixa claro que certas etapas precisam ser empreendidas pelos educadores especialistas, antes do encontro com os educandos (FREIRE, EPL, 1975: 114).

Em PO, o autor não discute as etapas da criação de um programa educacional e, talvez por isso, não dê à intervenção profissional o mesmo destaque. Mas, aparentemente, a sua insistência com respeito à indistinguibilidade entre os dois momentos do *quefazer* tem por intuito compreender a prática pedagógica como uma atividade não exclusiva do educador. Deste modo, a intervenção do educador no processo pedagógico deve ter por finalidade o auxílio à discussão da temática pelos educandos e não a *roteirização* do processo pedagógico. Cumprindo-se essas condições, supera-se os dois momentos do *quefazer* pedagógico, possibilitando que o trabalho preparativo do educador seja retrabalhado pelos educandos e não aceito *pari passu* por estes da forma como o primeiro o enxerga. Os atos de criação e de exposição se relacionam, pois a preparação pelo educador da exposição de sua perspectiva a respeito da temática a ser discutida é somente um primeiro passo na geração do conhecimento e, caso ela não seja acompanhada da problematização com os educandos, ela anulará seu potencial questionador e conscientizador.

Sendo assim, a apropriação do objeto cognoscível não precisa ser uma apropriação privada do educador ou dos educandos. Antes, é uma apropriação coletiva que coloca o educando na condição de co-proprietário do objeto – ou seja, do conhecimento – e também requer que o educador refaça constantemente seu ato cognoscente na cognoscibilidade dos educandos, tornando-se ambos *investigadores críticos* (FREIRE, PO, 1983: 80).

A educação freiriana, fundamentalmente problematizadora, propõe que o educando, relacionando-se com o mundo como um *não-eu* (Freire retoma a conceituação buberiana), busque criticamente perceber como seu *eu* está se formando, em meio ao mundo; que ele busque perceber a sua própria transformação e se estimule a, continuamente, transformar a si e ao mundo, em uma relação dialética; que ele busque a consciência de seu inacabamento e a dimensão histórica dele; em suma, que explore as características de sua condição humana (FREIRE, PO, 1983: 82-83). Nesse momento, Freire retoma os atributos do homem previamente expressa em EPL (temporalidade, historicidade, diferenciação para com os animais, etc.).

O diálogo, portanto, servirá de elo entre o mundo e a consciência, na medida em que for encarado como uma ferramenta para sua mútua transformação. Ele deve ser o cerne da práxis libertadora, compreendendo a suas dimensões de ação e reflexão, “de tal forma solidárias, em uma interação radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente, da outra” (FREIRE, PO, 1983: 91). Neste caso, o sacrifício da ação implica o verbalismo, ao passo que o sacrifício da reflexão incorre no ativismo. Ambas as dicotomias geram formas inautênticas de vida, pois, à medida que a reflexão, imbuída de uma linguagem, expressa uma “pronúncia do mundo” (FREIRE, PO, 1983: 93), a palavra que esta reflexão gera constitui uma mediação do homem com o mundo que só se realiza plenamente na coletividade como comunicação.

Fazendo uso da linguagem, a pronúncia do mundo produz o retorno do mundo pronunciado ao educando, que já não se configura do modo como ele, primeiramente, o pronunciou. Retorna a ele outra visão de mundo, resultado da ampliação de sua visão em razão da pronúncia de outras visões. Mas, se para Freire, a visão de mundo do homem não se dissocia da existência do mundo em si, pois ele é relativo à sua consciência – o que não significa que ele exista *apenas* em sua consciência – sua transformação é também uma transformação do mundo. (FREIRE, PO, 1983: 92).

A realização do diálogo, de acordo com Freire, obedece a certas condições, algumas delas previamente mencionadas em EPL (FREIRE, EPL, 1975: 102). A primeira dessas condições é a existência e o reconhecimento do *amor* (FREIRE, PO, 1983: 93-94). O amor é também, ele próprio, uma relação dialógica, somente capaz de ser instaurada com a supressão da situação opressora. A segunda condição é a *fé* no homem, na sua potencialidade e criatividade (FREIRE, PO, 1983: 95). Segundo Freire, este dado *a priori* do diálogo deve subsidiar a sua existência, além de se desdobrar em um sentimento que surge no diálogo: a *confiança*. (FREIRE, PO, 1983: 96). A terceira condição é a *esperança*, que precisa respaldar-se na luta e não no “cruzar de braços”, (FREIRE, PO, 1983: 97). E, por fim, a condição de que os sujeitos do diálogo promovam o *pensar verdadeiro*, “um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não dicotomiza a si mesmo da ação. ‘Banha-se’ permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme” (FREIRE, PO, 1983: 97).

Tais requisitos, por antecederem o diálogo propriamente dito, antecedem também a dialogicidade da sua relação pedagógica que nela se pauta. Eles fazem parte da constituição pedagógica do educador libertador, no momento em que pergunta aos educandos a respeito de quais questões o processo pedagógico deve tratar. Eles devem fazer parte da abordagem

educativa, no momento da elaboração do programa pedagógico e só é possível que isto ocorra se os educandos forem co-criadores das diretrizes pedagógicas do processo de conscientização junto com o educador (FREIRE, PO, 1983:98). EPL já conta com alguns exemplos dessa prática, também relatados em PO, fora do terreno da alfabetização.

A abertura à participação dos educandos na construção do programa educativo é vista por Freire como uma forma de partilha da experiência pedagógica entre educador e educando. O autor se põe contrário às concepções pedagógicas que visam *conquistar* o povo às suas idéias. A seu ver, essas concepções escondem o propósito (por vezes, inconscientemente reproduzido) de manter o povo imerso em seu estado de acomodação, no qual as elites transformam, arbitrariamente, a consciência oprimida em receptáculo de *slogans* perpetuadores de sua condição dependente.

Desse modo, a consciência oprimida torna-se mais temerosa da liberdade. A educação libertadora, ao contrário, visa a transformar tais slogans em *problemas*, explorando suas contradições em relação às práticas opressoras e ajudando os educandos a reformularem estas concepções, dando-lhes uma interpretação crítica desde a perspectiva da sua experiência de saber feito. O programa que não respeite este saber e o não inclua dentre as suas temáticas realiza uma invasão cultural no mundo do oprimido (FREIRE, PO, 1983: 100-101), como se poderá perceber nas considerações do próximo tópico deste capítulo.

3.2 Ação cultural e revolução cultural

A concepção de cultura possui, para Freire, um papel singular em sua visão de mundo e teoria educacional. Assim como outras dimensões do homem conceituadas pelo autor, ela expressa um conjunto de contradições da situação humana. Em EPL, partindo-se da idéia de que a possibilidade de superação de tais contradições reside na integração do homem ao seu contexto, a construção da cultura, na medida em que encerra o domínio da ação humana sobre e com a natureza (FREIRE, EPL, 1975: 41), é entendida como inscrita ou inerente ao processo de integração. Daí a razão de o autor afirmar que sem a integração, a história e a cultura não fariam sentido para o homem (FREIRE, EPL, 1975: 42).

Mas em PO, tendo deixado de lado o conceito de integração, a sua concepção de cultura também se é redefinida. A superação das contradições culturais está claramente condicionada, do mesmo modo como o estão as demais contradições da dicotomia humanização/desumanização, à superação das relações de opressão. Sendo assim, pode-se dizer que a cultura, por força das contradições humanas socialmente expressas, representa um

conjunto de esforços e ações humanas antagônicas, polarizadas em dois projetos de convivência social: um libertador, outro dominador ou opressor, projetos que, por sua vez, se concretizam a partir de duas formas de ação cultural, uma dialógica e outra antidialógica, cada uma orientada respectivamente por sua teoria (FREIRE, PO, 1983: 145).

Para lutar contra as abordagens negadoras da humanidade é preciso que o educador identifique, em cada contexto cultural, os elementos da ação cultural opressora (invasão cultural), sabendo diferenciá-los dos princípios básicos da ação cultural libertadora. Por isso, Freire propõe, como desfecho de PO, uma discussão a respeito das diferenças antagônicas das ações culturais e suas respectivas teorias que, a partir deste momento, será objeto de análise deste trabalho.

No capítulo IV de PO, Freire denomina *ação cultural dialógica* aquela proveniente da educação libertadora e *ação cultural antidialógica* a conseqüente com a educação bancária. A antialogia desta se expressa através de sua concepção equivocada do diálogo, seja deliberadamente dispensando-o, seja entendendo serem necessárias supostas etapas precedentes à sua realização plena. Equiparam-se, então, relativamente, orientações educacionais de fundo político distinto, alvo da crítica freiriana como já foi mencionado anteriormente. Esta equiparação relativa, contudo, somente é possível por herança da dominação e da opressão que, em alguns casos, confunde as pessoas (lideranças e massas) partícipes da revolução sobre a associação entre a causa revolucionária e os meios para realizá-la.

Posteriormente, o autor reafirma, em *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*, os princípios da ação cultural discutidos em PO, dizendo:

“Uma relação estreita foi estabelecida entre a ação cultural para a libertação, a conscientização como uma característica desta forma de ação e a superação da semi-transitividade e da ingenuidade pela consciência crítica das classes dominadas – sua consciência de classe” (FREIRE, 1977: 82).

Por esta razão, a formação da consciência de classe, sendo uma condição basilar para a libertação das estruturas sociais opressoras, não se desvincula da conscientização e dos princípios inerentes a ela, nem da correlação entre níveis de consciência e tipos de sociedade estipulados em EPL. São aspectos que reiteram o papel do diálogo como meio de abertura social à transformação do homem.

Com respeito às concepções e propostas revolucionárias que secundarizam o diálogo e não o compreendem como cerne da prática pedagógica, Freire diz que, por dissociarem a sua

causa supostamente humanista e libertadora dos passos necessários à construção da revolução, elas acabam por não construir relações novas entre os homens. Com isso, imunizam os próprios sujeitos que propõem construir o processo revolucionário e transformar as relações sociais. A esse respeito, Freire diz:

“Acreditam (não todos), na necessidade do diálogo com as massas, mas não crêem na sua viabilidade antes da chegada do poder. Ao admitirem que não é possível uma forma de comportamento educativo-crítica, antes da chegada ao poder por parte da liderança, negam o caráter pedagógico da revolução como *Revolução cultural*. Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder” (FREIRE, PO, 1983: 159).

Freire apropria-se do termo “revolução cultural” de Mao Tsé-Tung, aparentemente através da leitura de *On Contradictions*, obra do revolucionário chinês, o qual cita apenas em nota de rodapé (FREIRE, PO, 1983: 160). É plausível acreditar, no entanto, que sua concepção de revolução cultural não tenha sofrido maiores influências do líder chinês, estando muito mais próxima das reflexões de Che Guevara, que Freire cita e comenta com maior ênfase. De todo modo, fica explícito que sua teorização a respeito da revolução cultural não se limita a uma referência teórica particular.

Para Freire, a revolução se faz cultural na medida em que transgride as barreiras culturais negadoras da vocação ontológica de *ser mais*, horizontalizando as relações de poder através do diálogo entre massa e liderança; pedagogicamente falando, entre educador e educando. Por isso ele diz: “(...) se não é possível o diálogo com as massas populares antes da chegada ao poder, porque falta a elas a experiência do diálogo, também não lhes é possível chegar ao poder, porque lhes falta igualmente experiência do poder” (FREIRE, PO, 1983: 160).

A concepção de poder almejada pelo autor não é alcançável através da submissão dos homens, mas pela construção dialógica de suas relações. A construção de novas relações de poder mediante a apropriação das estruturas sociais pelos oprimidos só será autêntica à medida que os oprimidos passem a ser construtores do poder destas estruturas – se possível, juntamente com os ex-opressores, agora não mais perpetuadores da opressão. No entanto, isso requer que os oprimidos já venham exercendo o poder ao longo e por meio da construção do processo revolucionário. O seu exercício requer, por esta razão, uma dimensão subjetiva que precisa ser respeitada e considerada pelos revolucionários. Ele exige, além da apropriação das estruturas sociais opressoras, a apreensão crítica, pelo oprimido, de sua consciência,

expulsando dela a propaganda opressora, buscando *ser mais* através da construção inacabada do seu ser, sem medo à liberdade.

Tal é a configuração freiriana do poder resultante da ação cultural dialógica. A ação cultural antidialógica, por outro lado, reproduz a concepção de poder enquanto dominação. A primeira característica que Freire diz ser perceptível da ação antidialógica é a necessidade de conquista. “Todo ato de conquista implica em um sujeito que conquista e um objeto conquistado” (FREIRE, PO, 1983: 162). Direcionando-se deste modo aos oprimidos, os opressores, com suas concepções falsas e preconceituosas, são incapazes de identificar-se com eles. Sua leitura sobre eles se volta à justificação da opressão por meio de mitos afirmativos de uma suposta liberdade e igualdade das condições objetivas e subjetivas que os interpelam. Mitos de igualdade entre classes, do heroísmo da classe opressora, de sua caridade e generosidade, da “propriedade privada como fundamento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores” (FREIRE, PO, 1983: 164).

A segunda característica é a divisão dos oprimidos. A partir dela, a ação antidialógica pretende prevenir sua unificação e a ameaça a sua *hegemonia*. A opressão, diante do risco representado pelo despertar dos oprimidos para sua unificação, necessita dividi-los para se perpetuar. Para tanto, o opressor usa de métodos e processos, da burocracia estatal à ação cultural de manejo das massas populares, sempre com a “ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma *totalidade*” (FREIRE, PO, 1983: 165-166).

Este focalismo da ação antidialógica é perceptível, por exemplo, no treinamento de líderes. De acordo com Freire, muitas propostas de transformação social, ao formar seus líderes apartados da convivência com a comunidade, sem querer acabam por aliená-los das suas comunidades, ao mesmo tempo em que contribuem para alienar estas comunidades da busca pela transformação de sua realidade. Um dos motivos de tal alienação está na falsa crença de que a promoção desta comunidade decorre imediatamente da capacitação de seus líderes “(...) como se fossem as partes que promovem o todo e não este que, promovido, promove as partes” (FREIRE, PO, 1983: 167).

Pensando assim, tais programas dividem as comunidades por destacar delas a formação de seus líderes, os quais, quando a elas retornam, tendem a aprimorar os mecanismos de sua dominação, não as incorporando à sua atividade de formação, mas atentando para suas particularidades e, com isso, tendo maior respaldo para perpetuar a aparência de ajuda e colaboração. O contrário acontece quando o processo cultural abarca a

toda a comunidade, caso em que a liderança é compartilhada entre os seus membros e continuamente substituída, à medida que novos líderes dela emergem.

Outra maneira de a ação cultural antidialógica dividir os oprimidos ocorre pela inversão dos papéis sociais de classe:

“Não podendo negar, mesmo que o tentem, a existência de classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que são obrigados a vender o seu trabalho. Harmonia, no fundo, impossível pelo antagonismo indissolúvel que há entre uma classe e outra” (FREIRE, PO, 1983: 168).

Essa “harmonização” esconde a necessidade de regulação e fiscalização pelo Estado dos espaços políticos possíveis de resistência à opressão classista. Freire ressalta exemplos da interferência no meio sindical em que “representantes” da classe dominada terminam por ser “amaciados” através de privilégios que os distanciam da realidade de seus representados. Tal necessidade de regulação e fiscalização também se faz presente no messianismo do líder carismático, que, com o discurso de salvador dos homens, apenas quer “salvar sua riqueza, seu poder, seu estilo de vida, com que esmagam aos demais” (FREIRE, PO, 1983: 170).

Segundo Freire, estas atitudes dos opressores manifestam sua “falsa generosidade” e escondem um “sentimento de culpa” que eles buscam atenuar “comprando” sua paz. Invertem, com isso, mais uma vez as relações sociais. Em sendo necrófilo, querem aparecer como biófilos. Mas o autor ressalva: “A história, contudo, se encarrega sempre de refazer estas ‘nomeações’” (FREIRE, PO, 1983: 171).

A terceira característica da ação cultural antidialógica destacada pelo autor é a *manipulação*. Segundo ele:

“A manipulação aparece como uma necessidade imperiosa das elites dominadoras, com o fim de através dela, conseguir um tipo inautêntico de ‘organização’ com que evite o seu contrário, que é a verdadeira organização das massas populares emersas e emergindo.” (FREIRE, PO, 1983: 173).

A organização resultante da manipulação, não sendo autêntica, isto é, de livre criação dos homens, configura uma forma de massificação. Nesta questão, Freire também vê uma semelhança entre tal modo de organização e o populismo, destacando que os líderes oriundos e perpetuados da forma de organização populista “em pouco ou em nada serve à revolução” (FREIRE, PO, 1983: 175). O populista, por *estar entre* as elites e as massas, herda de ambas seus traços constituintes, tornando-se politicamente ambíguo. Procura ampliar o nível de assistencialização das massas pelas elites, beneficiando-se do messianismo político. Porém,

“como não podem as elites dominadoras assistencializar a todos, terminam por aumentar a inquietação das massas” (FREIRE, PO, 1983: 177). Cabe à liderança revolucionária aproveitar esta contradição e problematizá-la às massas buscando a sua organização (FREIRE, PO, 1983: 178).

A quarta característica destacada pelo autor é a *invasão cultural*, isto é, “a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, PO, 1983: 178). Por isto, ela é sempre uma violência direcionada ao ser dos invadidos, que se concretiza pelo esforço de imposição aos oprimidos de sua inferioridade. Assim, a invasão cultural os dualiza e promove neles a vontade de se parecerem com o opressor (FREIRE, PO, 1983: 179).

O *eu* social da cultura invadida, juntamente com o eu social dos seus membros, se encontra aderido ao *tu* opressor. Neste sentido, não é possível que eles o diferenciem da imagem que têm de si mesmos, pois, para tanto, é necessário que o seu *eu* se afaste desse *tu*, reconhecendo criticamente a contradição que juntos encerram. Essa aderência se faz presente em muitos espaços da vida social, dentre os quais Freire dá especial destaque aos lares e escolas. Para ele, tais espaços recebem as influências das estruturas dominadoras e, enquanto agências dessas estruturas, preparam futuros dominadores para perpetuarem a invasão cultural (FREIRE, PO, 1983: 180).

Refletindo as condições da totalidade opressora, as relações pais-filhos e professor-aluno revelam contradições culturais. O choque de valores é respondido autoritariamente:

“Quanto mais se desenvolvem estas relações de feição autoritária entre pais e filhos, tanto mais vão os filhos, na infância, introjetando a autoridade paterna. (...) Esta influência do lar se alonga na experiência da escola. Nela, os educandos cedo descobrem que, como no lar, para conquistar alguma satisfação, têm de adaptar-se aos preceitos verticalmente estabelecidos” (FREIRE, PO, 1983: 181).

O alongamento da experiência autoritária é facilmente percebido em atitudes que, normalmente, os educandos têm quando confrontados com os métodos e abordagens da educação libertadora, particularmente no que diz respeito a suas reações iniciais à problematização. Pelo fato dessas abordagens desnudarem os seus mitos, é comum que alguns deles reajam contrariamente ao aprofundamento da discussão, perguntando aonde o educador os quer levar com suas perguntas. Dessa maneira, os educandos demonstram ter incutido o preceito da educação bancária de que o conhecimento deve ser depositado aos poucos pelo educador e não surgir como resultado da investigação crítica de ambos. Não percebem que, fazendo assim, estão abdicando de utilizar sua cultura como alicerce de sua aprendizagem. O

educador que, por sua vez, assume a condição de detentor do conhecimento e incentiva essa atitude nos educandos acaba por legitimar a invasão de sua cultura (FREIRE, PO, 1983: 183-184).

Por esta razão, Freire afirma que, na invasão cultural, existe uma *fuga* empreendida pelos oprimidos que se manifesta na desconsideração das problemáticas inerentes à opressão. Segundo Freire: “Esta fuga acontece (...) entre homens do povo, na proporção em que a situação concreta da opressão os esmaga e sua ‘assistencialização’ os domestica” (FREIRE, PO, 1983: 184). Mas ela também se faz presente entre os profissionais que assumem posições de liderança e de trabalho com a educação: Diz Freire:

“É que, indiscutivelmente, os profissionais, de formação universitária ou não, de quaisquer especialidades, são homens que estiveram sob a ‘subdeterminação’ de uma cultura de dominação, que os constituiu como seres duais. Poderiam, inclusive, ter vindo das classes populares e a deformação, no fundo, seria a mesma, se não pior. Estes profissionais, contudo, são necessários à reorganização da nova sociedade. E, como grande número entre eles, mesmo tocados do ‘medo da liberdade’ e relutando em aderir a uma ação libertadora, em verdade são mais equivocados que outra coisa, nos parece que não só poderiam, mas deveriam ser reeducados pela revolução” (FREIRE, PO, 1983: 185)

O conceito de *sobredeterminação* é abordado em PO a partir da obra *Pour Marx*, de Louis Althusser, sendo associado, além de à invasão cultural, às contradições entre “superestrutura” e “infraestrutura” (FREIRE, PO, 1983: 186). Essas contradições, à medida que configuram as relações sociais de poder, têm o horizonte de sua superação na revolução cultural cujo:

“(...) poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não é apenas um poder, mas um *novo* poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um *convite* valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade.” (FREIRE, PO, 1983: 185).

A defesa da revolução empreendida por Freire em PO contrasta com a perspectiva de transformação social defendida por ele em EPL²⁰. Este contraste vem à tona, por exemplo, quando o autor faz referências a reformas sociais e sua eficácia na superação dos problemas da sociedade. Freire compreende que as reformas sociais, tomadas em si, não alteram as

²⁰ A concepção de transformação social defendida por Freire em EPL permanece ainda muito ligada à defesa de uma reforma social e pedagógica das instituições e sujeitos sociais. Em PO, a inserção da discussão sobre revolução no repertório freiriano representa a radicalização desta concepção, sua gradual dissociação do reformismo e maior interlocução com movimentos e personagens sociais anteriormente menos presentes ou mesmo ausentes do cenário da análise social empreendida pelo autor. Esta ampliação de horizontes também se faz presente na sua abordagem pedagógica e metodológica, como, dentre outros momentos, na conceituação das “situações-limite” e nos “inéditos viáveis” (FREIRE, EPL, 1975, p. 110).

relações de dualidade e dependência, cujo cerne contraditório persiste à medida que elas continuam subjugadas a uma sociedade externa, metropolitana, a um *ponto de decisão* (a expressão é também encontrada em EPL) fora delas. Segundo o autor: “Por tudo isto é que as soluções puramente reformistas que estas sociedades tentam, algumas delas chegando a assustar e até mesmo apavorar as faixas mais reacionárias de suas elites, não chegam a resolver suas contradições.” (FREIRE, PO, 1983: 190).

O reformismo, portanto, pode ser visto como uma forma de invasão cultural, pois as mudanças previstas nas reformas são planejadas e executadas de acordo com os preceitos de líderes ou governos afastados das questões principais da sociedade. Ainda que abarquem algumas necessidades populares, seu caráter continua eminentemente assistencialista na medida em que as englobe apenas na perspectiva de amenizar suas conseqüências e não no intento de superá-las. Sua superação exige uma reorganização coletiva das instâncias da sociedade e uma recriação das relações culturais que reproduzem sua existência; ela requer a aproximação de elites e massas para a *fusão* das mesmas – de sua consciência e do seu ser social.

A condição histórica e antagônica das classes sociais não pode ser superada sem antes se superar aquilo que as caracteriza como classe, como homens munidos de uma ação cultural pertencente a um pólo específico da contradição opressor-oprimido. Neste sentido, não é possível que realizem essa superação, mantendo o seu caráter classista, sendo necessária sua unificação, em última instância, sob os princípios humanistas comuns a todos os homens. Com isto, a noção de classe não é secundarizada, mas interpretada como uma das dimensões contraditórias do ser humano produzidas em sociedade, possuindo seu cerne em origens sociais antagônicas, mas cujo antagonismo deve se diluir na relação liderança-massa e educador-educando através da comunhão para que, assim, essa noção assuma a condição de “classe oprimida” (FREIRE, PO, 1983: 206) e unifique os homens para o propósito de “co-laboração” (FREIRE, PO, 1983: 196). Conclui-se, daí, que o reconhecimento da condição de classe do oprimido em Freire não visa a promover a inversão do poder perpetuado pela relação opressora sob o pretexto da dominação de classe. Sua consciência de classe se traduz na iniciativa de contestar coletivamente e autonomamente o caráter desumano das relações de opressão, bem como em criar alternativas de socialização e organização pautadas em relações humanizadas e conscientizadas. Entretanto, ela se pauta na co-laboração na medida em que exige a abertura para a participação nessa iniciativa de todos os homens que compartilham e verdadeiramente espelham, pela sua prática, os princípios humanistas e dialógicos que Freire

considera eminente à perspectiva revolucionária. Abertura esta que, como se pôde ver, ele considera não se fazer presente nas lideranças e propostas pseudo-revolucionárias criticadas.

A “co-laboração” se faz possível em razão do reconhecimento pelos oprimidos – e pelos ex-opressores que se solidarizam com sua causa – de sua relação dialógica *eu-tu*. O reconhecimento de que a constituição do seu “*eu*” relaciona-se à constituição que faz do “*tu*” e que este, por sua vez, o constitui à medida que se constitui enquanto “*eu*” isenta esta relação de uma dimensão dominadora. Tal isenção reside no aspecto consciente e crítico que a relação possui. Mais uma vez se vê a importância que Freire dá a questão da consciência. A distinção entre uma consciência ingênua e uma consciência crítica, paramentada pelo nível de apreensão dos elementos objetivos da realidade, se faz crucial para a *adesão* dos membros da relação dialógica à co-laboração. Sem essa apreensão e a consciência crítica dela, no lugar da adesão, se concretizará a conquista dos homens, previamente abordada. (FREIRE, PO, 1983: 197).

Para Freire: “A adesão verdadeira é a coincidência livre de opiniões” (FREIRE, PO, 1983: 198). Neste sentido, sua liberdade e criticidade ficam nela resguardadas, cabendo à confiança sustentar esta escolha. Contudo, Freire ressalta as diferenças da construção dessa confiança entre lideranças e massas. Sendo ela construída ao longo de seu relacionamento e não aprioristicamente, o medo à liberdade pode levá-las a denúncia da liderança em si, ao invés da denúncia da opressão, devendo, portanto, a liderança atentar para essa questão. O autor ampara tais observações na leitura da obra de Che Guevara denominada *Relatos de la Guerra Revolucionaria* e comenta as similitudes entre suas considerações e as do combatente latino-americano no tocante à deserção: “Uma delas, diremos nós, talvez a mais importante, é a ambigüidade do ser do desertor” (FREIRE, PO, 1983: 199).

A partir do comentário do relato de Che, percebe-se uma aproximação entre a noção freiriana de co-laboração e o forjamento da ideologia revolucionária discutida na obra guevarista. Segundo Freire:

“Guevara enfatiza a comunhão com o povo como o momento decisivo para a transformação do que era uma ‘decisão espontânea e algo lírica, em uma força de distinto valor e mais serena’. E explicita que, a partir daquela *comunhão*, os camponeses, ainda que não percebessem, se fizeram ‘forjadores’ de sua ‘ideologia revolucionária’” (FREIRE, PO, 1983: 200).

Sendo assim, povo e liderança experimentam, ao longo de seu trabalho em prol da revolução, o forjamento da própria consciência da revolução e forjam, desta maneira, a sua ideologia. A ideologia revolucionária não é, portanto, um conjunto de idéias dissociado de sua

experimentação prática, mas o valor que os homens adquirem de sua própria experiência e visão de mundo, priorizando determinadas escolhas e lutando por elas.

Freire apropria-se do conceito de ideologia, confrontando-o com a concepção de ação cultural dialógica. A ideologia é vista como sinônima da mitificação promovida pelo opressor, enquanto a ação cultural assume, em contraposição à ela, a prerrogativa de esclarecer os oprimidos das razões pelas quais se encontram aderidos à realidade opressora. Ele diz: “Se, para manter divididos os oprimidos se faz imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o *porque* e o *como* de sua ‘aderência’ à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si e dela. É necessário desideologizar” (FREIRE, PO, 1983: 204).

O emprego pelo autor do verbo “desideologizar” refere-se ao processo de combate à ideologia, uma vez que expressa a consciência alienada. Esta, na medida em que provoca a aderência dos oprimidos a determinado realidade e não a livre adesão deste à práxis – que não se prende a um modelo particular de realidade a ser construída – se opõe à “sloganização ideológica” que “destorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o *cognitivo* do *afetivo* e do *ativo*, que, no fundo, são uma totalidade indicotomizável” (FREIRE, PO, 1983: 204). Neste sentido, para Freire:

“O fundamental, realmente, na ação dialógico-libertadora, não é ‘desaderir’ os oprimidos de uma realidade mitificada em que se acham divididos, para ‘aderi-los’ à outra. O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o *porque* e o *como* de sua ‘aderência’, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta” (FREIRE, PO, 1983: 204).

Para Freire, ao realizarem a ação cultural dialógica, os oprimidos: “Descobrem que, como homens, já não podem continuar sendo ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida.” (FREIRE, PO, 1983: 206). A consciência de classe dos oprimidos, como já se pôde perceber, é compreendida pelo autor como consciência da classe oprimida, o que explicita uma compreensão particular do autor a respeito da importância histórica da luta de classes. Em *Pedagogia da Esperança*, referindo-se a críticas que lhe foram feitas a este respeito, Freire afirma:

“Nunca entendi que as classes sociais, a luta entre elas, pudesse explicar tudo, (...) daí que jamais tenha dito que a luta de classes, no mundo moderno, era ou é o motor da história. Mas, por outro lado, hoje ainda e possivelmente por muito tempo, não é possível entender a história sem as classes sociais, sem seus interesses em choque. A luta de classes não é o motor da história mas certamente é *um* deles” (FREIRE, 2006: 91)

O “motor da história”, tanto em EPL quanto em PO, é, em síntese, a luta contra a opressão, não apenas classista. De acordo com a discussão apresentada por Freire em PO, a luta classista, nesses termos, tem sua importância na medida em que conflagra as contradições da opressão expressas pelos interesses sociais historicamente dos pólos em disputa e pelas suas conseqüentes ações culturais. Mas a opressão social não se expressa apenas, tampouco se limita aos interesses sociais de cada classe. Ela perpassa todas as relações sociais e não somente as que sintetizam os interesses politicamente estratégicos de cada lado da relação opressora, pois consiste, fundamentalmente, na negação da humanidade no outro, sendo as contradições classistas apenas o modo como se expressa, entre os interesses conjunturais, o antagonismo entre a consciência do oprimido e a consciência do opressor. Neste sentido, essas relações expressam a opressão de classe como uma dimensão parcial de sua contradição fundamental, cujo cerne persiste na submissão de uma parcela da sociedade à cultura de uma minoria, tolhendo sua liberdade de intervenção do mundo. A opressão de classe para Freire decorre, pois, dessa opressão cultural.

Segundo o autor: “A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer a sua palavra, instaura o aprendizado da pronúncia do mundo, aprendizado verdadeiro, por isso, do diálogo” (FREIRE, PO, 1983: 210). Assim, ao que parece, a organização classista, fundamentalmente, se instalaria, pela humanização entre os oprimidos das relações sociais originalmente opressoras. Assim, ao humanizarem as relações de poder nos espaços sociais em que estejam reunidos (escolas, comunidades, etc.), já conferem um caráter classista à organização que surge desse processo de humanização com vias de perpetuar estas novas relações.

A união dos oprimidos se fortalece, de acordo com Freire, enquanto classe, na medida em que forma uma força de contestação política das elites. Esta contestação não se direciona exclusivamente às elites econômicas e políticas, mas também ao *elitismo* em sentido mais abrangente, presente tanto nos homens originários desses setores sociais, quanto naqueles que, hospedando o opressor, abraçam o elitismo e negam sua origem oprimida. Os oprimidos, assim, contestam o elitismo externo (dentro dos opressores) à medida que se contrapõe aos mitos de inferioridade humana e afirmando sua essência criativa, buscadora de *ser mais*. E contestam o elitismo interno (dentro dos oprimidos) ao auxiliarem-se entre si a expulsar o opressor hóspede, mas tendo claro o intuito de também libertar o opressor na medida em que horizontalizam as relações humanas em seus espaços políticos e educacionais da sociedade.

Neste sentido, a organização dos oprimidos não pode contar com conotações elitistas ou inferiorizadas das funções organizativas. Nela, os oprimidos não devem ser organizados,

mas se organizarem uns com os outros. Por isto, suas lideranças, ao trabalharem em suas organizações, não estão atuando sobre elas desde uma condição externa e diferente dos demais membros, mas se organizando também e cuja condição deve ser reforçada por seu testemunho. “Este testemunho constante, humilde e corajoso do *exercício de uma tarefa comum* – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos (FREIRE, PO, 1983:207, grifos nossos).

Coerência, ousadia, coragem e radicalidade compõem os elementos deste testemunho (FREIRE, PO, 1983: 208) – características valorizadas e discutidas desde EPL e que devem compor o caráter dos homens de modo geral. As características essenciais à liderança confundem-se com as dos homens em geral, pois a liderança, em Freire, confunde-se com a ação dos homens organizados. Para o autor, para a liderança revolucionária “a organização só corresponde à sua natureza e a seu objetivo se é, em si, prática de liberdade. Neste sentido é que não é possível confundir a disciplina indispensável à organização com a condução das massas.” (FREIRE, PO, 1983: 209).

De acordo com Freire:

“É por isto que a verdadeira autoridade não se afirma como tal, na pura *transferência*, mas na *delegação* ou *adesão* sim-pática. (...) é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, com um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza.” (FREIRE, PO, 1983: 211).

Freire encerra o último capítulo de PO tratando da *síntese cultural*. Como parte da teoria da ação cultural dialógica, ela não busca a dominação de uma cultura pela outra, mas a criação de uma nova cultura fruto do encontro das culturas antigas. (FREIRE, PO, 1983:213).

Para o autor:

“Isto tudo implica em que, a síntese cultural, se resolve – e somente nela – a contradição entre a visão do mundo da liderança e a do povo, com o enriquecimento de ambos. A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, funda-se nelas. O que ela nega é a invasão de uma sobre a outra, o que ela afirma é o indiscutível aporte que uma dá à outra” (FREIRE, PO, 1983: 215).

Este aporte aparece claramente no processo conscientizador empreendido pela experiência pedagógica. As aspirações do povo constituem aspectos de sua cultura – ainda que por vezes ingênuos. Por isso, o desafio de concretizar estas aspirações implica que as reivindicações de sua ação cultural sintetizem as diferenças entre a consciência da liderança e a consciência do povo. Se, no encontro dessas distintas perspectivas culturais, um dos lados se

faz preponderante, cai-se na acomodação ou na invasão cultural. Para Freire: “A solução está na síntese. De um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. De outro, *problematizar* o significado da própria reivindicação” (FREIRE, PO, 1983: 216).

Pode-se, então, dizer que a proposta educacional freiriana em EPL e PO – através do desenvolvimento da consciência crítica no educador e no educado a respeito dos problemas da realidade objetiva e dos desafios existenciais com os quais se deparam os homens que buscam sua superação – se mostra capaz de sensibilizar-se com as diferenças culturais entre educador e educando e de promover uma relação pedagógica que as sintetize em propostas construídas coletivamente, sem, contudo, perder de vista que esse encontro requer uma disposição ao diálogo, sem o qual não é possível uma transformação radical das relações e estruturas da sociedade.

Essa postura não torna incoerente que Freire defenda e considere um exemplo de práxis libertadora algumas experiências revolucionárias como a chinesa e a cubana. Mesmo que sua proposta não tenha nascido como uma proposta revolucionária, em PO ela passa a levantar esta bandeira por acreditar, contrariamente à integração social anteriormente defendida, que o processo revolucionário fornece as experiências necessárias ao homem para que rompa com as relações opressoras e busque a sua humanização.

Assim, a proposta educacional freiriana procura radicalizar o humanismo destas experiências defendendo o diálogo como forma de alcançar a inserção crítica dos homens à realidade que, através da revolução, eles propõem transformar. E, por isso, o desenvolvimento da consciência, ou seja, a conscientização, não se dicotomiza da experiência revolucionária na medida em que, decorrendo desta experiência, apenas a reafirma como meio para sua realização. A conscientização passa a ser, então, em PO, o processo pelo qual Freire contribui para com as experiências revolucionárias, mesmo não abraçando, pessoalmente, todos os elementos das teorias ideológicas utilizadas no movimento popular para a análise e fundamentação dessas experiências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho propôs abordar o conceito de conscientização à luz dos elementos contidos na concepção de sociedade e na visão das contradições sociais em *Educação como prática de liberdade* e *Pedagogia do oprimido*. Percorrendo estas obras, intentou-se demonstrar como tais elementos expressam uma leitura filosófica de Freire da condição humana e social, apontando para uma proposta de resgate da essência latente do homem e de desenvolvimento, através da união entre reflexão e ação, de uma perspectiva pedagógica orientada para a sua humanização, isto é, a experimentação da sua percepção de mundo, focada na conscientização do potencial de ser sujeito inerente à condição humana como meio de transformar sua consciência e suas ações, tendo por objetivo, com isso, a superação de relações sociais que negam a concretude do universal potencial criador humano através de rótulos e práticas políticas de hierarquização e marginalização.

Como se viu, a humanização em Freire guarda, em ambas essas obras, um sentido coletivo. Ela apenas é alcançável mediante a reunião e o intercâmbio, entre os sujeitos, das visões de mundo e das intervenções sobre a realidade. Sendo assim, a humanização não é uma obra de aprimoramento exclusivamente individual do homem, tampouco é uma busca por sua realização pautada apenas pelas identidades, gostos e interesses pessoais. A humanização consiste em uma construção coletiva na medida em que decorre de uma relação necessariamente coletiva: a relação dos homens entre si mediados pelo mundo. Por isso o seu oposto, a desumanização, também constitui uma relação coletiva, ainda que alienada e negadora da essência humana comum aos homens. Daí não haver neutralidade eticamente possível ao homem que resulte da sua confrontação com o mundo. Nesta confrontação, necessariamente ele tem que assumir, conscientemente ou não, uma das duas posturas: o que confere a esta escolha um caráter eminentemente humano e, de acordo com a compreensão de Freire, histórico e político.

A proposta educacional freiriana parte desta condição do homem. E, partindo dela, defende a importância de se desenvolver uma pedagogia que tenha, entre seus objetos de trabalho, a questão da consciência humana. Compreendida tanto como meio de reconhecimento da percepção objetiva quanto como elaboração de uma posição subjetiva e pessoal de análise e orientação prática, a consciência constitui um terreno no qual a bagagem cultural do homem se expressa, demonstrando não apenas os seus conhecimentos objetivos, mas a também a compreensão que tem de si mesmo e o do mundo do qual participa.

Para Freire, o trabalho educacional constitui parte da dimensão superestrutural da sociedade (FREIRE *apud* TORRES, 1997). Por esta razão, objetivo deste trabalho, não é, de imediato, promover uma transformação específica, previamente determinada, seja em âmbito objetivo ou subjetivo, no contexto social do educando, pois, para tanto, o educador teria, antes de iniciar o seu trabalho, que ter em mente um modelo de transformação social nele implícito, que o levaria analisar o desenvolvimento dos educandos conforme correspondessem a este modelo. Ao contrário, objeto desse trabalho educacional é uma transformação subjetiva e objetiva no interior do sujeito que seja capaz de instigar o educando a buscar e construir, mediante o espaço coletivo, a transformação objetiva da sua realidade. A dimensão objetiva da realidade constitui parte da análise freiriana na medida em que confere ao homem os alicerces para a sua plena realização (subjetiva e objetiva) mostrando-lhe possibilidades e limites da sua ação abertos pelo contexto histórico em que ele se encontra. Em suma, essa dimensão é vista como meio para a realização da essência humana, não como um fim ou guia para a superação de uma suposta debilidade da subjetividade humana, incapaz de realizar-se por si mesma e que, sem o fator objetivo, se mantém incompleta. Afinal, se Freire tem por objetivo a realização daquilo que denomina de *vocação* humana, seu mote consiste, em última instância, na construção de um processo pedagógico de apreensão e transformação da realidade objetiva, ou seja, na conscientização do homem a respeito do mundo em que vive e do poder e efetivas conseqüências de sua ação neste, que sirva para despertar no educando a busca por sua essência subjetiva, isto é, pela compreensão de si que resulta das apreensões da realidade processadas no interior do sujeito.

Ter o homem e sua relação com o mundo como ponto de partida do trabalho educativo, na concepção libertadora que Freire defende, significa compreender a análise e os resultados objetivos desse trabalho e o conhecimento por ele gerado à luz da interpretação e do testemunho que este trabalho proporcionou ao homem desenvolver, provocando, assim, uma mudança na sua acepção enquanto sujeito. Como ele diz: “Em outras palavras, ensinar é a forma pela qual professor ou educador testemunham ao aluno sobre o que é conhecer, de tal forma que ele venha a conhecer também, em vez de aprender simplesmente” (FREIRE *apud* TORRES, 1997: 44). Ora, um testemunho implica sempre uma expressão subjetiva da própria experiência relatada. E o conhecimento para Freire, como se pode ver ao longo deste trabalho, requer, de educador e educando, um ato cognocente, ou seja, uma postura ativa e construtora do processo de aprendizagem, uma postura que ultrapassa o simples aprender e provoca a geração em oposição à aprendizagem mecânica de um conhecimento apenas transmitido ao aluno, sem ser por ele gerado ou retrabalhado.

O entendimento de que a dimensão subjetiva é essencial e fundante para que a prática educativa seja trabalhada como uma provocação à geração do conhecimento sintoniza-se com compreensão supracitada sobre o ensinar, na medida em que, como afirma em seguida o autor, mencionando como exemplo o trabalho com alfabetização:

“Tal preocupação não tem a ver apenas como o ensino de habilidades de ler e escrever, mas concebe o ato de ensinar e o ato de aprender como *momentos fundamentais no processo geral do conhecimento*, um processo do qual o educador, de um lado, e o educando, de outro, são uma parte. E esse processo implica uma instância subjetiva. É impossível que uma pessoa, não sendo o sujeito de sua própria curiosidade, possa realmente assimilar o objeto de seu conhecimento” (FREIRE *apud* TORRES, 1997: 44, grifos meus).

No trabalho desenvolvido por Freire já em EPL e que continua presente em PO, as concepções de acomodação, ajustamento, de medo da liberdade que expressam uma disposição negativa do homem para agir e transformar a realidade social, bem como uma visão menor de sua subjetividade, de sua condição de sujeito, são contrapostas com a concepção de criticidade e a importância que o autor lhe confere. As primeiras concepções, que exprimem atitudes a qual Freire se opõe, denotam uma indisposição e descrença do homem frente à sua capacidade de transgredir as situações-limite, contextos que exprimem o limiar entre sua alçada e o terreno do inevitável, do intransponível, da responsabilidade de outrem. Nesse sentido, a contraposição freiriana oferecida a esses adjetivos, qual seja, a sua esperança e aposta na criticidade e criatividade humanas, também constitui uma disposição de ordem subjetiva, um recurso à motivação e à mobilização dos homens.

Mas o que diferencia o apelo de Freire à disposição humana daquele propagandeado pelas forças sociais que reforçam no homem simples a acomodação e a descrença de si, é seu apelo ao potencial dos homens de se perceberem como seres distintos do mundo e, ao mesmo tempo, partícipes dele através das relações que nele e com ele constroem, sendo, portanto, responsáveis por e decisivos para a transformação dessas mesmas relações.

A base da teoria educacional freiriana reside nessa proposição. Sua enfática defesa da prática como linha norteadora e objetivo da pedagogia não vem desacompanhada do alerta quanto aos critérios objetivos e subjetivos dessa prática. Em outras palavras, ele entende que para se tornar práxis, ou seja, para que, sendo ação, ela esteja fundamentada numa reflexão crítica e objetiva, a prática necessita estipular quais os critérios ou elementos devem orientar e *fazer-se presentes na própria ação*.

Nesse sentido, Freire enxerga o antagonismo entre as questões suscitadas pelos homens no desvelamento do mundo como resultado dos critérios, ora impostos, ora

livremente escolhidos, que orientam relação homem-mundo e, conseqüentemente, a formação da sua consciência. Quando a consciência se volta para estes critérios, ela toma a forma de consciência crítica, pois apreende os próprios critérios que orientaram a sua formação e, com isso, é capaz de abraçá-los ou rechaçá-los conforme sua vontade. Este processo de maneira alguma ignora a aquisição subjetiva dos critérios externos à consciência presentes no mundo. Apenas compreende a objetividade como uma característica que, além de ser própria do mundo e independente do sujeito, também faz parte dele e está, portanto, associada à sua subjetividade na medida em que é por ele definida, delimitada e percebida.

A questão que emerge neste ponto é que o homem, para Freire, como um ser dotado de existência, não deve ser enxergado simplesmente como mais um ente objetivo no mundo. Isto, claro, não significa que ele não possa ser quantificado ou contabilizado objetivamente – e, com isso, constar dentre os objetos do mundo. Significa que é quantificação, caso seja desenvolvida no intuito de reduzir o homem à condição de objeto, precisa, para tanto, negar, oprimir a sua condição humana. E uma pedagogia que minimize, na aquisição do conhecimento e no trato com os homens, o potencial criador que estes, enquanto sujeitos, possuem, não terá por horizonte a geração do conhecimento verdadeiro, autêntico, crítico, ao passo que, desumanizada, se limitará a reproduzir um conhecimento bancário e depositário.

Nesse sentido, dizer que Freire tem o homem e sua relação com o mundo como ponto de partida para a construção de sua teoria educacional requer ainda que se considere o conceito de homem que lhe serve de referencial teórico ou filosófico. Como já foi dito e se procurou demonstrar ao longo deste trabalho, é nítida a influência da fenomenologia e do existencialismo na sua conceituação do homem. A influência desse referencial, contudo, como também se tentou mostrar, não implica uma adesão do autor às idéias fenomenológicas e existencialistas em todas as questões que ele aborda. O importante a destacar, nesse momento, é que sua concepção de homem tem implícita uma valorização do humano que é determinante na conceituação da sua pedagogia e nas ponderações teóricas a respeito do desenvolvimento da consciência crítica como processo de conscientização. Nesse sentido, a escolha de Freire por este ponto de partida faz com que ele opte por uma determinada perspectiva pedagógica humanista e crítica, não por ater-se restritamente a um referencial teórico, mas por, dialogando com vários, não abrir mão da humanização e da ênfase na construção prática de uma existência humana aberta ao desenvolvimento livre de suas potencialidades e relações. Tal opção é também o que o leva a renunciar as abordagens educacionais tradicionais, conflitantes com esse ideário.

Assim como a nítida opção pelo humanismo e pela humanização, a renúncia a tais abordagens está presente nas reflexões do autor desde os seus primeiros trabalhos. Em EPL, por exemplo, sua análise se desenvolve por meio da elucidação de um vasto espectro conceitual, de condições reivindicadas e desejadas, de um lado, objetadas e dispensadas, de outro. No primeiro caso, sobressaem, dentre outras questões, a convicção freiriana quanto ao potencial transformador do homem e na sua dimensão histórica, crítica e criativa como condição inerente à sua existência. No segundo - em decorrência do primeiro - despontam as adjetivações e conceituações opostas, como o caráter acomodado, ajustado e domesticado do homem, o seu medo da liberdade, sua massificação. Esses antagonismos se estendem à conceituação freiriana da sociedade e da consciência. De um lado, o horizonte, o desejável: consciência crítica, sociedade aberta, comunidade, etc. De outro, o objetável: consciência intransitiva, sociedade fechada, entre outras. Como foi visto, as transformações das relações sociais e na consciência dos seus membros, que assumem posições e características descritas por Freire em termos dessa polarização conceitual, conformam a denominada transição da sociedade brasileira, que constitui o cerne da análise social empreendida em EPL.

Saviani (2008), em sua distinta obra *História das Idéias Pedagógicas*, analisando essa polaridade conceitual em EPL, afirma que:

“(...) o referido livro expõe, no primeiro capítulo, denominado ‘A sociedade brasileira em transição’, o que poderíamos chamar de ‘teoria do trânsito’ apresentada por meio do recurso a uma terminologia baseada em pares de conceitos antitéticos. Por esse meio pretendeu-se esclarecer a situação da sociedade brasileira transitando de uma condição para outra” (SAVIANI, 2008: 322).

O recurso a esta terminologia, de fato, ao dispor os conceitos opostos em pares conceituais, os coloca em condição de tese-antítese uns dos outros, como que estando em oposição uns com os outros. Mas a polarização conceitual a que Freire recorre também engendra outros elementos de sua teoria do trânsito. Os pares conceituais não estão apenas em oposição uns com os outros. A sua oposição tem a particular característica de residir em um processo de transição social e mental. Neste sentido, eles diferem da oposição não percebida, porém existente, entre as características dos homens e sua sociedade – vale dizer, das suas mediações com o mundo – nas épocas históricas da sociedade brasileira anteriores a este período de transição. Numa palavra, o caráter antitético da sociedade transitivo-crítica em relação à sociedade transitivo-ingênua é radicalmente diferente da dimensão antitética que esta possui em relação à sociedade intransitivada. Se o tempo de trânsito denota explicitamente o início da tomada de consciência e de ação dos membros da sociedade a

respeito de suas problemáticas, isto significa que, nele, as oposições existentes na sociedade são de cunho diferenciado se comparadas às da etapa histórica anterior. A oposição entre consciência intransitiva e consciência transitivo-ingênua não é igual à oposição entre consciência transitivo-ingênua e consciência transitivo-crítica. A diferença consiste em, sendo o tempo de transição um período caracterizado por distintas formas de relação homem/mundo, uma vez que os elementos mediadores dessa relação se distinguem conforme o nível de consciência dos homens, protagonistas dessa relação, estes mesmos homens, portadores de distintos níveis de consciência, embora sejam ontologicamente ou vocacionalmente iguais, são socialmente diferentes, pois a mudança de um nível de consciência para outro é um fenômeno social, ainda que não homogêneo. Ou seja, o período de trânsito inaugura, em termos da consciência humana, o reconhecimento e a contestação das contradições sociais isto, por sua vez, transforma estas contradições. A importância do reconhecimento e contestação das contradições sociais para a sua transformação fica claro na explicação oferecida para a transição da consciência intransitiva para a transitivo-ingênua (com a ressalva posteriormente feita de que os homens não passam do primeiro nível para o outro sem agirem conscientemente sobre o mundo) e também se faz claro ao se considerar o apelo que o autor faz a uma reforma educacional em todas as esferas da sociedade, não apenas as tradicionalmente vinculadas à educação e ao ensino (FREIRE, EPL, 1975: 88).

Na referida obra de Saviani, os pares conceituais utilizados por Freire são dispostos em uma lista, ressaltando-se a sua antinomia. Eles são considerados pares antitéticos, mas Saviani não faz menção a uma síntese (ou à possibilidade de uma síntese) decorrente desta antinomia. Mas, como foi mostrado acima, nem todas estas antinomias imprimem o mesmo sentido e as mesmas conseqüências; elas não se reduzem a um simples antagonismo. Isto porque elas envolvem a descrição de um movimento da sociedade que constitui o próprio desenvolvimento do trânsito. E, uma vez que esse movimento ocorre mediante o contraste e o conflito dos elementos em oposição, de “idas e vindas” (FREIRE, EPL, 1975: 48), ele é um movimento contraditório. Esta contradição social, pois, envolve uma série de particularidades: forças políticas, idéias, disposições do sujeito, níveis de consciência, etc. O eixo que as interliga na interpretação e análise da realidade é a dualidade previamente mencionada entre humanização e desumanização, nos termos já apresentados.

Neste sentido, embora Freire, em EPL, não fale textualmente da necessidade de uma síntese social dessas contradições, ele procura, por meio delas, fundamentar a urgência (cada vez mais difícil de ser atendida) de “uma educação capaz de corresponder a este fundamental desafio – o da ascensão da ingenuidade à criticidade” (FREIRE, EPL, 1975: 64), ou seja, de

uma educação que desenvolva a consciência dos homens de modo a capacitá-los para uma abordagem crítica e aberta dos problemas sociais e, assim, instrumentalizar estes homens para a ação transformadora. Em PO, como foi visto, Freire defende a educação não apenas como forma de ascensão do povo à criticidade, mas como síntese cultural. Esta síntese possui um componente cultural por resultar de uma ação cultural. Como, para Freire, “toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no sentido de transformá-la” (FREIRE, PO, 1983: 211), a síntese de que dela resulta tem por intuito a superação dos antagonismos da estrutura social, visando “superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens” (FREIRE, PO, 1983: 212). Trata-se de uma demonstração, portanto, da continuidade da opção pela perspectiva humanista no pensamento pedagógico de Freire, e, ao mesmo tempo, de como esta escolha assume formas diferentes e mais radicalizadas em PO.

Saviani, analisando as ponderações de Freire em EPL e PO, discute a influência dos referenciais teóricos utilizados pelo autor e o diálogo que com eles estabelece, o qual constitui um importante fundamento para o método de alfabetização por ele desenvolvido, método este, contudo, que “é apenas um aspecto de uma proposta pedagógica mais ampla enraizada na tradição mais autêntica do existencialismo cristão, em diálogo com algumas contribuições de marxismo” (SAVIANI, 2008: 335). Saviani chama a proposta educacional freiriana de uma “Nova Escola Popular” (SAVIANI, 2008: 335), ressaltando, porém, que a sua perspectiva transformadora e contribuições à educação vão além da influência dos autores da Escola Nova no seu pensamento e teorização pedagógica:

“(...) ela traduz o reconhecimento do caráter inovador e da importância social, política e pedagógica de Paulo Freire na história da educação brasileira. Com efeito, mais do que classificá-lo como escolanovista, destaca-se aí o seu empenho em colocar os avanços pedagógicos preconizados pelos movimentos progressistas a serviço da educação dos trabalhadores e não apenas de reduzidos grupos de elite” (SAVIANI, 2008: 335).

Este empenho, que traduz o humanismo engajado e reivindicante da transformação social, releva a visão política de Freire a respeito das relações humanas opressoras e mostra como sua visão da sociedade é indissociável do intuito de desenvolvimento da consciência crítica inerente à proposta pedagógica por ele denominada conscientização. Neste sentido, Freire apresenta, no transcurso entre EPL e PO, um retrato desse empenho, pondo-se a discutir com o povo as questões e problemas que este vivenciava, demonstrando como a

perspectiva dos setores e classes marginalizadas (e, principalmente, dos seus sujeitos) é capaz de constituir um sólido fundamento para a realização de uma proposta educacional alternativa aos métodos e abordagens tradicionais que possibilita o domínio e a reinvenção pelo educando do conhecimento apresentado pelo educador como forma de socializar o saber, de desenvolver a consciência crítica e de, vislumbrando nos seus elementos a presença de limitações impostas pelas contradições sociais, provocar a transgressão das mesmas através de idéias e ações.

As ponderações feitas neste trabalho se basearam nas análises dos conceitos de conscientização e sociedade presentes em EPL e PO. São, portanto, ponderações diretamente associadas às posições defendidas por Freire nestas obras e às diferenças entre uma obra e outra, as quais procurou-se evidenciar no intuito de discutir possíveis implicações destas. Deste modo, ficam abertas algumas questões referentes à concepção de conscientização e de sociedade nestas obras, tais como possíveis limitações no âmbito da transformação social pretendida pelo autor, da sua concepção de classe social e de revolução e da própria proposta de conscientização. Um contraponto a essas questões implicaria examinar as concepções de conscientização e sociedade em Freire extrapolando-se o propósito de analisar as similaridades e diferenças entre estas concepções de uma obra a outra que mediou e orientou a realização deste trabalho. Devem, portanto, ser examinadas em outras pesquisas, quiçá tendo o presente trabalho elemento de problematização a favor ou contra as posições nele defendidas.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- BARBU, Zevedei. *Democracy and Dictatorship*. London: Routledge, 1998.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular (A Teoria e a Prática de Paulo Freire no Brasil)*. São Paulo: Ática, 1989.
- BUBER, Martin. *Eu e Tu*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Ação Cultural e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.
- _____. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.
- _____. *Educação e Atualidade Brasileira*. São Paulo: Cortez/Instituto Paulo Freire, 2003.
- _____. *Educação como Prática de Liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975.
- _____. *Extensão ou Comunicação?*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- _____. *Pedagogia da Autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- _____. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1983.
- FREITAS, Ana Lúcia. *Pedagogia da Conscientização: um legado de Paulo Freire à formação de professores*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2001.
- FROMM, Erich. *Conceito Marxista de Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. *O Coração do Homem*. Rio de Janeiro: Zahar, 1977.
- _____. *O Medo da Liberdade*. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.
- _____. *Ter ou Ser?*. Rio de Janeiro: Zahar, 1982.
- GADOTTI, Moacir. *Concepção Dialética da Educação: um estudo introdutório*. São Paulo: Cortez, 2001.
- _____. *Convite à Leitura de Paulo Freire*. São Paulo: Scipione, 1991.
- JASPERS, Karl. *Man in the Modern Age*. London: Routledge & Kegan, 1959.
- _____. *Razão e Anti-Razão em Nosso Tempo*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.
- MANNHEIM, Karl. *Diagnóstico de Nosso Tempo*. Rio de Janeiro: Zahar, 1973.
- MOUNIER, Emmanuel. *Sombras de Medo sobre o Século XX*. Rio de Janeiro: Agir, 1958.
- PAIVA, Vanilda. *Paulo Freire e o Nacionalismo-Desenvolvimentista*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1980.
- POPPER, Karl. *A Sociedade Democrática e seus Inimigos*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1959.
- RAMOS, Alberto Guerreiro. *A Redução Sociológica*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1958.

SAVIANI, Dermeval. *História das Idéias Pedagógicas no Brasil*. Campinas: Autores Associados, 2008.

TORRES, Carlos Alberto. *A Práxis Educativa de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.

_____. *Leitura Crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.

_____. *Pedagogia da Luta: da Pedagogia do Oprimido à Escola Pública Popular*. Campinas: Papirus, 1997.

VIANNA, Oliveira. *Instituições Política Brasileiras*. Belo Horizonte: Itatiaia, 1987.

VIEIRA PINTO, Álvaro Vieira. *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro: Instituto Superior de Estudos Brasileiros, 1960, v. 1-2.

ZITKOSKI, Jaime José. *Horizontes da Refundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.