

**Este documento faz parte do acervo do
Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org

fonte:

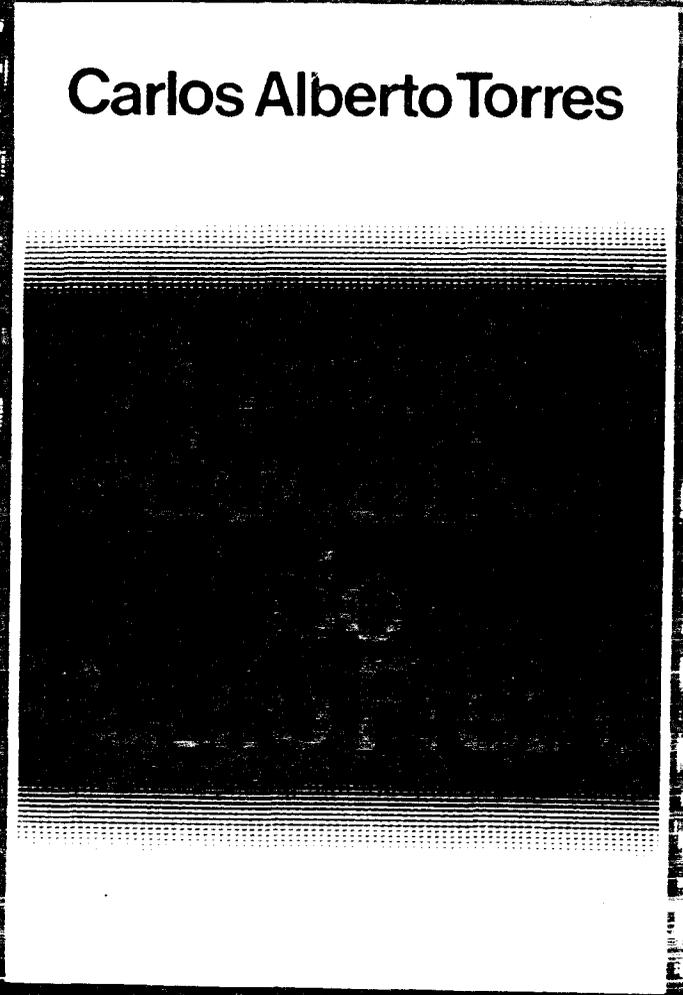
**[http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/
7891/527](http://acervo.paulofreire.org:8080/xmlui/handle/7891/527)**



FPI. PIR. 12. 012

COLEÇÃO PAULO FREIRE 1

Carlos Alberto Torres



370.1
19157

Edições Loyola

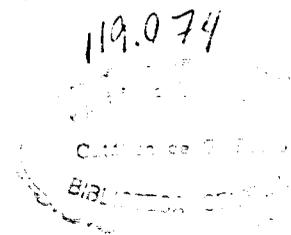
COLEÇÃO "PAULO FREIRE"

1. A PRÁXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE
Carlos Alberto Torres Novoa
2. DIÁLOGO COM PAULO FREIRE
Carlos Alberto Torres Novoa
3. LEITURA CRÍTICA DE PAULO FREIRE
Carlos Alberto Torres Novoa
4. SEM ÓDIO NEM VIOLENCIA
J. Simões Jorge
5. A IDEOLOGIA DE PAULO FREIRE
J. Simões Jorge
6. LIBERTAÇÃO, UMA ALIENAÇÃO?
J. Simões Jorge
7. EDUCAÇÃO PARA A JUSTIÇA
Brian Wren

Seleção, estudo preliminar e notas a cargo de

CARLOS ALBERTO TORRES NOVOA

CONSCIÊNCIA E HISTÓRIA:
A PRÁXIS EDUCATIVA
DE PAULO FREIRE
(ANTOLOGIA)



EDIÇÕES LOYOLA
SÃO PAULO
1979

Título do Original Espanhol:
LA PRAXIS EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

© Carlos Alberto Torres Novoa
© Ediciones Gernika, México, 1977.

TRADUÇÃO:

MÓNICA MATTAR OLIVA

CAPA:

G. VALPETERIS

370 /
N 945 dp

Nov 370/951

Todos os direitos reservados

EDIÇÕES LOYOLA

Rua 1822 n.º 347 — Caixa Postal, 42.335 — Tel.: 63-9695 — São Paulo

IMPRESSO NO BRASIL

PREFÁCIO

A pedagogia de Paulo Freire tem profundas raízes culturais. Recebe o melhor da tradição filosófica contemporânea, nutre-se do método dialético de conhecimento, reivindicando o valor da abstração historicamente determinada. Contém as técnicas mais apuradas da prática cultural e empírica, inspira-se nas ideologias mais fundamentais e mais provocadoras dos movimentos histórico-sociais e políticos atuais.

É uma pedagogia científica em que a dimensão epistemológica se conjuga com a dimensão gnosiológica para fundamentar uma antropologia política que revaloriza dois instantes cruciais do acontecer social contemporâneo: a *consciência* e a *história*. Paulo Freire é o pedagogo da consciência; mas, uma consciência inserida nos turbulentos processos sociais, uma consciência histórica.

O dinamismo de seu método psicossocial expressa, na metodologia da investigação temática, um raro atributo: as técnicas, o método em si, não estão desvinculados da atividade histórico-prática do homem; fundem-se em um complexo totalizador, por isso é cultura; enquanto sistematização da experiência humana, cruza-se com as "situações existenciais estratégicas" e projeta-se, com todo o dinamismo que isto implica, para o "inédito viável". Alfabetiza-se conscientizando; conscientiza-se alfabetizando. O método recupera a consciência na história, para seguir construindo sua própria história.

Uma analfabeta de Recife, na discussão de um dos círculos de cultura, disse "... Quero aprender a ler e a escrever

para deixar de ser sombra dos outros". Freire pôde, portanto, afirmar, com razão, que aprender a dizer sua palavra é, para um alfabetizando, aprender a pronunciar o mundo.

E aqui, então, a estilização do método da alfabetização problematizadora perde a falsa assepsia com que se quis encobri-la, e revela-se como um valioso instrumento para a prática da educação popular: a luta de classes ao nível do aparato ideológico-educativo. É neste ponto que o Freire, que fora aceito com seu livro mais "filosófico", "Educação como prática da liberdade", converte-se em um perigoso tabu a partir da "Pedagogia do oprimido".

É neste momento que os educadores "gatopardistas" abandonam a pregação em favor da *educação libertadora* (entendida como uma construção semântica e não como um conceito utópico-transformador) e submergem-se em infinidade de temáticas mais "sérias". No fim das contas, a *educação permanente* é mais razoável "... Então eu não lhe falava nem de jibóias, nem de florestas virgens, nem de estrelas. Punha-me ao seu alcance. Falava-lhe de bridge, de golfe, de política, de gravatas. E a pessoa grande ficava encantada de conhecer um homem tão razoável" (Saint-Exupéry, *O Pequeno Príncipe*).

Este ensaio não pretende ter essa "razoabilidade" da qual zomba Saint-Exupéry; quer, ao contrário, postular, ordenada e sistematicamente, as problemáticas *consciência-ideologia*, no decorrer da alfabetização problemática freireana. Quer, também, fazer uma introdução à leitura de certos textos escolhidos de Paulo Freire. Estes textos mais "informais" ou, digamos, fruto do Freire pensador da totalidade, têm um sabor "relacional". Contribuem para relacionar seus textos mais sistemáticos e eruditos com seus escritos ocasionais, iluminando novas facetas de seu pensamento e abrindo novas perspectivas para a reflexão.

A primeira parte é uma tentativa de sistematizar, problematicamente, algumas noções gerais sobre a filosofia da alfabetização problematizadora (capítulo I), sobre a antropologia política freireana (capítulo II) e sobre a dimensão investigadora — investigação temática — do método psicossocial de alfabetização (capítulo III).

A segunda parte recolle os mencionados "textos informais" e "assistêmaticos" do nosso autor, selecionados em

virtude de seu vigor e atualidade e, também, em função do escasso conhecimento que se tem de alguns deles, ou da dificuldade de acesso do grande público a outros.

Este livro dirige-se, em suma, aos educadores. Especialmente a todos aqueles que reconhecem, em Paulo Freire, o pedagogo que *questiona* sua tarefa cotidiana, comumente mistura de tédio e esterilidade.

Mas, está dirigido, sobretudo, ao sem-número de educadores anônimos dos grupos de base de cultura popular que, desenvolvendo seu trabalho prático, descobrem que os homens do povo não são somente alfabetizandos, mas, também, seus companheiros no processo dialético superador: o *processo da conscientização* ou emergência da consciência oprimida para a consciência de opressão.

C. A. T.

Cidade do México, verão de 1977.

PRIMEIRA PARTE

CONSCIÊNCIA, HISTÓRIA
E LIBERTAÇÃO: A PROPOSTA
EDUCATIVA DE PAULO FREIRE

A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE

1. A SOCIEDADE BRASILEIRA: LABORATÓRIO SOCIAL DO MÉTODO EDUCATIVO PROBLEMATIZADOR

O discurso freireano começa estabelecendo a relação central de toda filosofia, a relação entre o pensar e o ser: "...entendemos que, para o homem, o mundo é uma realidade objetiva, independente dele, possível de ser conhecida. É fundamental, contudo, partirmos de que o homem, ser de relações e não só de contatos, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo".¹

Este homem, "ser de relações", vive uma pluralidade dentro da própria singularidade e tem uma *quota crítica* enquanto tal. Esta inserção no mundo não o leva a uma imanência, ao contrário: ao ser capaz de compreender, pode, também, transcender: "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. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação".²

Esta afirmação freireana, que tem um profundo sentido teológico, se entremeia com uma segunda afirmação sobre o valor libertador de uma religião desalienada: "...Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na

1. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, Brasil. Paz e Terra, 5.ª edição, p. 39.

2. *Ibid.*, p. 40.

transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua Fonte, que o liberta".³ Encontramos, aqui, a primeira opção antropológica de Freire, quando afirma que o homem transcende sua finitude na união com seu Criador. É um pensamento religioso, um fundamento antropológicamente cristão.⁴

Mas, este homem não é atemporal, muito pelo contrário. "Na história de sua cultura terá sido o do tempo — o da dimensionalidade do tempo — um dos seus primeiros discernimentos".⁵ Só ao emergir de seu tempo pode adquirir seu caráter temporal, por isso diz-se que o homem está dentro do tempo e, também, fora dele; que se banha nele. Ao que parece, a descoberta da dimensionalidade do tempo e sua objetivação permite ao homem iniciar o caminho de sua libertação.

Mas, este homem constitui-se enquanto tal, afirmando sê-lo, ou é fruto de um esforço, da "paciência da razão", de um processo? O homem vive um drama cotidiano, a luta permanente por sua humanização e, por isso, é crucial sua integração em seu contexto, ou comunhão com ele: "A integração 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... A sua integração o enraíza".⁶

Mas, o que é, para Freire, integração? Em notas de pé de página, ele a define assim: "... A integração resulta da

3. *Ibid.*, p. 40.

4. Permita-se-nos um parêntese: o fundamento teológico de Freire tem profunda incidência em dois estudos teológicos latino-americanos de grande atualidade. Referimo-nos ao trabalho de R. Alves, *Religión, ópio e instrumento de liberación*, Montevideo, Tierra Nueva, 1970; e, especialmente, ao de Gustavo Gutiérrez, *Teología de la liberación*, Lima, C.E.I. 1971. Para constatar a influência da "teologia freireana", podem-se consultar as atas dos dois encontros de "teologia da libertação" ocorridos em Bogotá, Colômbia, em 1970 e 1971, onde um autor tão representativo como Dr. Enrique Dussel admite a paternidade de Paulo Freire com relação ao novo pensamento teológico latino-americano. Podem-se confrontar as entrevistas concedidas pelo mesmo Dussel à revista *Vida Nueva*, Nro. 842, de 22 de julho de 1972, em que reafirma a profunda influência freireana na teologia da libertação.

5. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 41.

6. *Ibid.*, p. 42.

capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade. Na medida em que o homem perde a capacidade de optar e vai sendo submetido a prescrições alheias que o minimizam, e as decisões já não são suas, porque resultadas de comandos estranhos, já não se integra. *Acomoda-se. Ajusta-se*".⁷

Esta integração com a realidade não é um processo que dure só uma unidade de tempo, um momento. É um lento vir-a-ser no qual surge, como fator determinante, sua consciência, a consciência que vai alcançando nesse processo.

Desta experiência pessoal do homem, a luta por sua humanização, Freire se remete ao produto imediato, à história posta em movimento: "... na medida em que cria, recria e decide, vão se conformando as épocas históricas", "... E o fará melhor, toda vez que, integrando-se ao espírito delas, se aproprie de seus temas fundamentais, reconheça suas tarefas concretas".⁸

E, neste processo, que é ao mesmo tempo ontológico e histórico, surge, para Freire, uma das maiores tragédias do homem moderno, que "... 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". Mas "as tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma "elite" que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida".⁹

Esta é uma das primeiras insinuações "sociais" de Freire, o perigo da massificação ou, o que é a mesma coisa, a alienação. Como remédio para superar isto, propõe, provisoriamente, a necessidade de uma permanente atitude crítica. O homem deve integrar-se ao seu tempo, deve captar essas tarefas e realizá-las; tem que exercitar cada vez mais funções intelectuais e menos funções puramente instintivas e emocionais, afirma Freire, seguindo Zevedei Barbu.

E começa a refletir sobre sua própria situação, seu Brasil contemporâneo, dizendo de forma metafórica: "É este choque entre um *ontem* esvaziando-se mas querendo per-

7. *Ibid.*, p. 42.

8. *Ibid.*, p. 43.

9. *Ibid.*, p. 43.

manecer, e um amanhã por se consubstanciar, que caracteriza a fase de trânsito como um tempo anunciador. Verifica-se, nestas fases, um teor altamente dramático a impregnar as mudanças de que se nutre a sociedade".¹⁰

Inicia, então, a descrição do Brasil e sua trajetória histórica como Sociedade. Dada a alienação cultural que a determina enquanto sociedade "reflexa" — expressando este conceito uma oposição à possibilidade de se converter em uma sociedade reflexiva —, a atmosfera cultural é tal que envolve as próprias elites, que assumem uma tarefa alienante e alienada, distanciadas de seu povo, superpostas à sua realidade e não enraizadas.

E, diante deste processo histórico-cultural, que papel desempenha o povo brasileiro? Encontra-se imerso no processo ou desvinculado dialogalmente destas elites que só se ocupam em importar modelos econômicos e político-culturais, e em verificar que suas determinações sejam cumpridas por esse povo coisificado?

É uma sociedade reflexa, não se conhece a si mesma, é uma "sociedade fechada".

Mas, as épocas mudam, caem as formas solidificadas de sociedade, começam a pulular, em todo canto, interesses divergentes dessa sociedade reflexa. Surgem novos temas. A sociedade começa a se converter em uma sociedade "em trânsito para..."

Velhos temas se redefinem, há um grande dinamismo em todo o processo, mas este não tem uma orientação totalmente determinada; tanto pode transitar para uma sociedade aberta, como cair no perigo de se converter em uma sociedade de massas, deixando de lado o espírito crítico.

Diante do acontecimento histórico, muda, também, o sentido da educação vivida e pregada até então; o valor educativo resume-se no impulso que dá às pessoas para se incorporarem a essa transição.

Como que rematando seu pensamento sobre a sociedade que começa a envelhecer, Freire, em diversas ocasiões, esboça os caracteres fundamentais da "sociedade fechada". Este esboço serve enquanto e na medida em que nos situa — como pedagogos — no ponto de partida do início da transição.

10. Ibid., p. 46.

Como aspectos mensuráveis de uma "sociedade fechada" encontramos: o centro da decisão de sua economia, fora dela, comandada por um mercado externo; é, fundamentalmente, exportadora de matérias-primas, e tem um crescimento "para fora". Essa sociedade é reflexa em sua economia e em sua cultura e, portanto, alienada. É uma sociedade sem Povo, antidialogal, que dificulta a mobilidade social vertical, ascendente; tem uma precária vida urbana, um alto índice de analfabetismo e, finalmente, suas elites governantes, as detentoras do poder, se acham superpostas ao seu mundo e não integradas.

Esta visão sociológica de Freire expressa, basicamente, as características centrais de uma sociedade colonizada e, ousamos dizer, de uma sociedade capitalista dependente. E essa visão, subjacente a toda sua conceitualização teórica, aponta as raízes históricas da alienação, sua raiz sócio-histórica.

Embora Freire não se alongue demais na discussão dos mecanismos que provocam a destruição da sociedade fechada, conclui que ela se destruiu e deixa entrever, como fator muito importante desta destruição, a ruptura das forças que a mantinham em equilíbrio, provocada, especialmente, pelas alterações econômicas que surgem no princípio do século.

Depois desse esboço da sociedade, o marco histórico-social em que suas experiências pedagógicas se iniciam passa a refletir, minuciosamente, sobre o comportamento dos homens e o tipo de resposta que o homem brasileiro dá diante deste processo marcado por profundas contradições, mas que, sendo eminentemente dialético, nunca deixa vislumbrar o horizonte final, enquanto vai passando de um novo horizonte para outro.

Frente ao processo, Freire verifica dois tipos antagônicos de atitudes: a de rechaçar o processo, pretendendo uma volta ao passado, e a de assumir esse trânsito e suas tarefas emergentes.

A primeira é própria dos setores reacionários; a segunda, dos progressistas.

Insiste em que tanto os homens como as instituições assumiam uma das duas posições, mas que, dadas as características da própria transição, havia, também, categorias intermediárias. Esboça, em resumo, uma dicotomia instrumental que, apesar de seu escasso valor sócio-analítico

(em seus primeiros escritos), pretende ser o início de uma análise verdadeiramente estrutural.¹¹

Mas, o processo histórico destrói as expectativas dos homens, já que nem todos estavam preparados para assumi-lo em toda sua magnitude. As contradições determinam duas formas diferentes de assumir esse compromisso com a realidade: 1) a *radicalização*, da qual Freire diz "que implica o enraizamento que o homem faz na opção (que fez); é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. 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". E 2), o *sectarismo*: "... tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialogal e por isso anticomunicativa".¹²

O radical será sempre um progressista; o sectário, um reacionário, seja de direita ou de esquerda, com a diferença que o de direita é sectário de "nascença", enquanto o sectário esquerdista é fruto de uma inacabada compreensão totalizadora do processo que lhe cabe viver, invertendo, portanto, dogmaticamente, a vitalidade da luta pela justiça.

Pela primeira vez, Freire deixa entrever sua concepção da violência e da dominação, eixos centrais de sua elaboração pedagógica. Diz, enfaticamente, que: "... toda relação de dominação, de exploração, de opressão já é, em si, violenta". É, ao mesmo tempo, desamor e obstáculo para o amor. Introduzimos, agora, um aspecto qualitativamente diferente nesse *drama*, no sentido grego, da humanização. A vontade de poder da burguesia determina que se criem estas relações de exploração que, por si, significam um universo de violência. Em outro texto, Freire dirá que: "... ninguém é, se proíbe que os outros sejam".

O fruto imediato desta relação de opressores e oprimidos é a desumanização de ambos, não só por excesso (do

11. Em nosso ensaio *Paulo Freire: Pedagogia y Sociedad*, Edicol, México, 1978, próxima edição, analisamos detidamente a evolução sociológica de Freire, especialmente o salto qualitativo que ocorre entre *Educação como prática da liberdade e Pedagogia do Oprimido*.

12. Cf. *Educação como prática da liberdade*, op. cit., pp. 50-51.

primeiro) ou falta de poder (do segundo), mas porque os dois, para serem assim, necessitam da relação alienada com o outro. Este é o problema central de Hegel na dialética do Senhor e o Escravo.

Hegel reflete sobre o homem a quem é dado conhecer, por sua experiência histórico-prática, seu mundo. Define-o como consciência deste mundo objetivo e autoconsciência, com a propriedade de reconhecer-se consciência das coisas e consciência entre as coisas, retornando, assim, de sua exteriorização. Mas a relação nem sempre é de indivíduo-coisa, já que vivemos, cotidianamente, a relação indivíduo-indivíduo. Um e outro não podem ter verdadeira consciência de si mesmos, senão através de outra consciência do primeiro indivíduo. Têm que negar propositadamente o outro para alcançar seu próprio reconhecimento como ser distinto, como si mesmo. Contudo, esta relação não é de doação, mas de *enfrentamento* (para chegar a se reconhecer como outro distinto) e surge, daí, o *conflito* (no sentido da negatividade filosófica, já que não estamos explorando as análises hegelianas da "Filosofia do Direito", mas, somente, a relação Senhor-Escravo da "Fenomenologia do Espírito").

Retornando à análise, o conflito não pode se resolver com a morte de um dos contendores, pois destruiria a estrutura mesma da negatividade tornando impossível ao vencedor se recompor como autoconsciência. Por isso, uma das duas consciências se submete: (o escravo) renuncia à luta para não morrer; sua dependência do Senhor é total, mas, também, sua independência. Ao se relacionar diretamente com a natureza e servir de mediador entre ela e seu senhor, descobre-se como necessidade imediata do senhor. Sem o escravo, este não possuiria nem a natureza, nem seu servo. É a relação alienante que leva a uma segunda alienação, a do escravo que, em sua relação de apropriação com a natureza, é despojado (pelo senhor) do objeto de seu trabalho. Esta é a alienação do trabalho retomada por Marx, depois de Hegel. Quando Freire se refere à dialética opressores-oprimidos, tenta expressar, em última instância, a relação básica senhor-escravo de Hegel, insistindo na dupla alienação senhor-escravo/escravo-senhor e na alienação do trabalho no escravo e, através deste, no amo.¹³

13. Para ampliar nossa argumentação sobre a íntima relação entre a dialética hegeliana e a dialética pedagógica do oprimido, pode-se consultar nosso trabalho já mencionado (ver nota 11), especialmente

O radical pondera a ação, mas, a partir de uma posição reflexiva; o sectário, em compensação, inclina-se ao ativismo que é a ação sem o controle da reflexão.

Freire elabora uma interessante tipologia de ambos. O radical rejeita o ativismo e submete, sempre, sua ação à reflexão. O sectário não.

O radical se assume como sujeito do processo histórico, tem uma atitude crítica e capta as contradições inerentes ao mesmo; procura avançar, cada vez mais, para um horizonte mais diáfano, vital, libertador. Ao contrário, o sectário assume, diante da história, a posição de "proprietário"; reduz o povo a uma massa domesticável e manipulável; pretende impor suas convicções, não dialoga. E isso tudo tingido com a cor de sua origem: enquanto o sectário de direita pretende deter a história, o sectário de esquerda pretende antecipá-la.

Enquanto o radical persevera no clima de esperança que impera na sociedade brasileira como sociedade que quer, em sua transição, superar a alienação que a prendia como sociedade fechada, o sectário persiste no clima de violência e a reproduz.

O Brasil que Freire tem em mente apresenta a supremacia dos sectários, especialmente os de direita, estando os radicais encarnados em alguns grupos cristãos (dos quais ele mesmo se sentia parte), em certos setores da esquerda orgânica e em diversas organizações de base.¹⁴ Em tudo

o terceiro capítulo intitulado "Servidumbre. Autoconsciencia y Liberación". Expomos uma argumentação similar em nosso artigo denominado "La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire", publicado em *Revista SIC* (Centro Gumila), Ano XXXIX, Nro. 383, março de 1976, pp. 116-120. Pode-se consultar, também, nosso artigo publicado em *Revista SÍNTESE*, intitulado "La dialéctica hegeliana y el pensamiento lógico-estructural de Paulo Freire", nova fase, Nro. 7, vol. III, abril/junho 1976, pp. 61-78.

14. Cfr. Emmanuel de Kadt, *Catholic Radicals in Brazil*, Londres, Oxford University Press, Ely House, London W. 1, 1970, p. 304. Pode-se consultar, também, Mendez Cândido, *Memento dos vivos. A esquerda católica do Brasil*, Rio Templo Brasileiro, 1966, 257 págs. Também, "Mouvement International de la jeunesse agricole et rural catholique" (MIJARC): "Comment Paulo Freire voulait changer les Brasiiliens", *Tierre Entiere*, 34, 1969, pp. 8-38. Em termos de análise histórica, é muito ilustrativa a consulta do excelente ensaio de Márcio Moreira Alves: *Un grano de mostaza. El despertar de la revolución brasileña*. Prémio testemunho, 1972, Casa de las Américas. Edições

isto, o povo continua imerso, mas não estagnado. Está ansioso para participar do processo. Freire esclarece que a participação não implica mera tomada de consciência — ter em abundância, maravilhar-se diante de acontecimentos novos, palavrear — mas, implica, fundamentalmente, *conscientização*. Define este fenômeno como o desenvolvimento da tomada de consciência; seria a passagem da *autoconsciencia em si* à *consciencia para si*, de Hegel, mediada pela *consciencia de si*.

As elites, ao contrário, ao perceberem os perigos que ameaçam seus privilégios, agrupam-se, associam-se. Surgem teóricos da crise (intelectuais a serviço das classes dominantes). Criam-se instituições assistenciais e assistencialistas, procuram-se repelir as instâncias de participação do povo, denunciam-se as idéias exóticas (estrangeiras) e qualifica-se qualquer tentativa de participação como subversão da ordem estabelecida.

E, pela primeira vez, Freire se refere ao povo em termos de seu processo histórico: "Dai que falem tanto, os defensores dessa "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".¹⁵

Ora, o povo é o sujeito atuante e operador da história? Freire cataloga o momento histórico como um clima de alto teor emocional, que provoca irracionalismos e faz aumentar as posições sectárias. Destas, diz o seguinte: "... os que pretendiam deter a História, para, assim, manter seus privilégios, os que pretendiam antecipar a História, para, assim, "acabar" com os privilégios, ambos minimizando o homem, ambos trazendo sua colaboração à massificação, à demissão do homem brasileiro, que apenas iniciava sua admissão à categoria de povo..." (sic).

Categorizar o povo em termos de teoria política é difícil, já que pareceria não representar um conceito que se possa inscrever, rigorosamente, dentro da tradição analítica, sendo, ao contrário, um termo manipulável ideológica-

CEPE, Bs. As., 1974, 248 págs. Ou, por último, o trabalho de Arme Mareland, *Paulo Freire: On Education and Conscientization*, Lutheran Campus Ministry, Utah, mimeografado, 1970, 12 págs.

15. Cf. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 55.

mente em função da práxis política. Por exemplo, o Gal. Juan D. Perón, um dos líderes populistas e bonapartistas mais representativos da América Latina, definia o povo "como a massa organizada" (sic). No pensamento de Paulo Freire, nesta etapa de seu desenvolvimento, povo é uma categoria representativa dos setores populares em geral (em oposição aos "setores ilustrados"); embora careça de rigor terminológico, não falsifica, porém, a realidade, encobrindo, com esse termo, o objetivo final de um processo político (a teoria do "povo" como sujeito político da revolução). Neste momento, Freire propõe a "democracia fundamental" como epicentro de todos os esforços e como objetivo imediato de construção.

Nesse momento, esta democratização fundamental era, para ele, impossível de ser construída se não se baseasse na responsabilidade. "É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial" (sic). Diante desta responsabilidade, que está na base do processo, surge a educação. Novamente, então, voltamos da sociedade ao especificamente educativo para descobrirmos que: "...Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a *inserir-se* no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força. Mas, 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". Referindo-se ao papel da educação diz: "Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção. Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural".¹⁶

Esta citação demonstra a validade da análise que desenvolvemos até agora; o processo de humanização do ho-

16. Ibid., p. 59.

mem carece das estruturas propícias para alcançar a reflexão e a reflexão sobre a reflexão (a crítica). Por isso, a educação nos parece ser o instrumento mais apropriado para alcançar a passagem do povo, de sua consciência, para a inserção crítica no processo.

O conceito de democracia seria abandonado por Freire, por ocasião de sua participação em ICIRA,¹⁷ dado seu caráter ambíguo e inespecífico. Além disso, as referências iniciais ao conceito *povo* são explicitadas a partir da *Pedagogia do Oprimido* ao fazer uma fenomenologia da burguesia como classe opressora, e da classe trabalhadora como classe oprimida. Diz, a respeito, Fausto Franco que: "...ha ido haciendo un estudio del hombre oprimido que trasciende la acción aislada de las personas y recae sobre la situación opresora. El hombre oprimido pasa a ser 'clase oprimida-sociedades dependientes y marginales', y el opresor se convierte en 'clase opresora-sociedades metropolitanas y dominantes'".¹⁸

Freire é, sobretudo, o pedagogo da *consciência*. Já desde seus primeiros escritos refere-se, longamente, ao desenvolvimento da mesma.

A este respeito diz que (o homem brasileiro) "De sua posição inicial de 'intransitividade da consciência', característica da 'imersão' em que se estava, passava, na emergência que fizera, para um novo estado — o da 'transitividade ingênua'".¹⁹

A consciência intransitiva representa a a-historicidade do homem ou da comunidade, é a falta de compromisso entre o homem e sua existência. Define-a assim: "O que pretendemos significar com a 'consciência intransitiva' é a limitação de sua esfera de compreensão, é sua impermeabilidade a desafios que venham de fora da órbita vegetativa. Neste sentido, e só neste, a intransitividade representa quase uma falta de compromisso do homem com sua existência. O discernimento se dificulta, confundem-se os objetivos e os

17. Cf. Marcela J. Gajardo, Introducción al libro sobre Freire, *Sobre la acción cultural*, Instituto de Capacitación e Investigación de la Reforma Agraria (ICIRA), Sgo. de Chile 1972, pp. 7-17.

18. Cf. Fausto Franco, *El hombre: construcción progresiva — La tarea educativa de Paulo Freire*, Editorial Marsiega (Fondo de Cultura Popular) Madrid, 1973, p. 142.

19. Cf. Paulo Freire, *Educación como práctica da liberdade*, op. cit., p. 59.

desafios do exterior, e o homem se faz mágico por não captar a autêntica causalidade”.

Diante disso, que significa a *transitividade da consciência*? “Na medida, porém, em que amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de seu contorno e aumenta o seu poder de dialogação, não só com outro homem, mas com o seu mundo, se ‘transitativa’. Seus interesses e preocupações, agora, se alongam a esferas mais amplas do que à simples esfera vital”.²⁰ Mas, este processo ainda está inacabado: “A consciência transitiva é, porém, num primeiro estado, preponderantemente ingênua”.²¹

Antes de delinear as características deste primeiro estado da consciência transitiva, queríamos chamar a atenção para uma definição, também de nítido feitio teológico, expressada por Freire: “Por isso mesmo 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”. Esta tomada de posição pareceria extraída do Gênesis 1 e 2; novamente, Freire, para expressar seu sentimento de totalidade (do diálogo com a totalidade), recorre à teologia, à sua própria experiência relacional, à sua experiência de viver tremendamente a imanência do cotidiano a partir da transcendência da fé e do sentido de seu cristianismo.

Os elementos que expressariam a consciência transitiva ingênua seriam: a simplicidade na interpretação dos problemas, a subestima do homem comum, uma forte inclinação ao gregarismo, característico da massificação, ser impermeável à investigação, a prática da polêmica e não do diálogo, a busca de explicações mágicas para os fatos.

Diante disto, sua proposta seria a *consciência transitivo-crítica* com superação da pseudotomada de consciência e como produto do trabalho pedagógico face às transformações sócio-econômicas. Há, contudo, uma mudança qualitativa em sua concepção²² que o leva a postular a idéia de

20. Ibid., p. 60.

21. Ibid., p. 60.

22. Para observar a relação educação-política, nos inícios teóricos do método, sugerimos ao leitor que consulte o excelente trabalho de Francisco C. Weffort, *Education and Politics (sociological reflections on Education for freedom)*. Introdução ao livro de Paulo Freire,

consciência política²³ enquanto processo de reconhecimento dialético e intersubjetivo que impele à práxis.

A consciência transitivo-crítica, à qual se chegaria através de uma educação dialogal, seria a negação da transitivo-ingênua e implica, em seus primeiros escritos, em um regresso à “verdadeira matriz da democracia”.²⁴

Demonstra o encontro democracia-transitividade crítica, enquanto esta última é característica de formas de vida permeáveis, inquietas, interrogadoras.

Diante do perigo latente da massificação (dentro da sociedade industrial, o horizonte do Brasil neste momento), Freire afirma, inicialmente, que é importante um trabalho pedagógico-educativo-crítico para avançar em direção à consciência dominante transitivo-crítica.

O risco está sempre latente. A consciência transitivo-ingênua pode evoluir para a transitivo-crítica ou para a involução da intransitividade agravada por posições *místicas* da massificação.

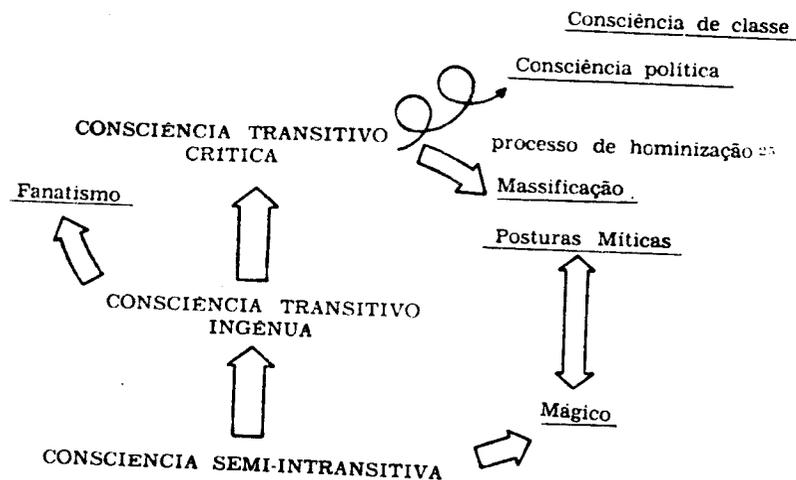
Mas, pode surgir, também, o irracionalismo na consciência fanática que se nutre do mágico mas se reflete no místico.

Education: An exercise in Freedom, tradução de Loretta Slover, junho de 1969. Ou o breve mas sugestivo trabalho de Janice Farmer Weaver, *Paulo Freire and Education: one sociological view*, palestra apresentada na reunião de AESA, 23 de fevereiro de 1972, realizada no Chicago Circle da University de Illinois, 23 de fevereiro de 1975, 5 págs.

23. Julio Barreiro dá uma pista muito útil quando diz que “el analfabetismo es una explicitación fenoménica-refleja de la estructura de una sociedad en un momento histórico dado” (cf. *Educación como prática da liberdade*. Introdução, op. cit., p. 12), sugerindo que a tomada de consciência concomitante com o processo de alfabetização produz efeitos não só na consciência individual (o “über inch” de Freud), mas, sobretudo, ao nível da dimensão coletiva do processo empírico-cultural, isto é, na consciência de classe. De tal forma que o processo conscientizador aparece inserido na estratégia da educação popular tanto ao nível da descoberta da realidade opressora pelo conjunto dos alfabetizando oprimidos, quanto ao nível do estabelecimento de um compromisso com a transformação prática de tal realidade. Esta práxis ingressa já na dimensão de luta política de classe. A consciência resultante desta classe só pode concretizar-se como consciência política. Este argumento foi exposto de forma muito didática por Julio Barreiro em *Educación popular y proceso de concientización*, Editorial Siglo XXI, Argentina, Bs. As., maio de 1974, 161 págs.

24. Paulo Freire, *Educación como prática da liberdade*, op. cit., p. 62.

O PROCESSO DE CONSCIENTIZAÇÃO



O que significa o mito, ou melhor, a consciência mítica, para Paulo Freire? Já mencionamos que Freire assinala o risco que corre o homem de ser dominado pela força dos mitos. É fundamental estabelecer, para efetuar uma análise correta do tema, a seguinte distinção: parece existir, em ciências sociais, duas concepções diferentes do "mito". A primeira entende que o mítico é a forma do pensamento que expressa a realidade a partir da vertente da ficção; é a representação pseudoconcreta da realidade. Aqui, encontraríamos o mítico em oposição ao racional enquanto captação da causalidade na totalidade orgânica da coisidade.

25. Diz Freire: "... Yo pienso que a través de esta problemática de la relación entre los hombres y el mundo, es posible para el hombre, volver a crear, volver a ser, el proceso natural a través del qual la concientización apareció en el proceso de la evolución precisamente en el momento del qual Teilhard de Chardin le llama "hominización" en la evolución del hombre. Cuando la concientización aparece, hay reflexión, hay intencionalidad dirigida al mundo. El hombre llega a ser diferente, esencialmente diferente a los animales. El hombre no solamente sabe, sino que sabe que sabe" (cf. Paulo Freire, "Educación para un despertar de conciencia. Una charla con Paulo Freire", em *Revista Risk*, vol. 6, 1970. Genebra. Apareceu em espanhol — de onde extraímos a citação —, em *Cristianismo y Sociedad*, Nro. 10, 1970 Montevideo, pp. 7-19.

Mas, diante desta posição, surge uma postura mais "culturalista" que entende o mítico como um fenômeno primitivo do homem (não um fenômeno do homem primitivo), e que é, portanto, certamente "humano" e tem todo o direito de existir junto ao "logos" da ciência, onde quer que se considere o encontro entre o homem e a realidade em seu conjunto, entre o homem e Deus.

Portanto, entende a "mitologia" como uma forma determinada de pensamento e de expressão, sempre válida em meio ao desenvolvimento das concepções sobre o mundo, e duradoura como um modo de pensar e discorrer por imagens, alegorias e símbolos.²⁶

As implicações contidas em qualquer concepção sobre o mito decorrem da concepção que se tenha acerca da consciência do homem. A primeira concepção tenderá a negar o mítico a partir do "racional" e solicitará, para uma melhor compreensão do mundo, que se deixe a intransitividade mítica para avançar em direção a uma consciência mais "realista" e "racional".

A segunda concepção, entretanto, entenderá que o mítico faz parte do processo de conhecimento da humanidade e que, portanto, é impossível pretender separar "o mítico" do sentido gnosiológico do homem, ainda que com risco de transformar "o científico" em um mito que desliza sob o umbral da certeza científica.²⁷

26. A respeito, seria muito útil consultar R. F. Aldwinkie em "Myth and symbol in contemporary Philosophy and Theology", em *The Journal of Religion*, Nro. 34, 1954, pp. 268 e ss. Ele sustenta que também os conceitos científicos são, na realidade, míticos e não haveria uma oposição "mito" vs. "logos", mas que o homem seria um ser "mitólogo".

Por outro lado, são muito sugestivas as reflexões de Enrique Dussel em seus artigos de: "*América Latina, Liberación o Dependencia*", em que expõe, seguindo Mircea Eliade: "toda civilización tiene un núcleo ético-mítico de la cual se nutre su cultura". Essa posição de Dussel é, entretanto, muito influenciada pelo existencialista católico Paul Ricoeur. Em trabalhos mais recentes, abandonou esta temática em benefício de um tratamento mais dialético-histórico do mesmo fenômeno.

27. A análise subjacente a certas proposições do autor se reflete em certas posturas como a teoria crítica da sociedade a partir, no caso freireano, de um de seus principais expoentes como Herbert Marcuse. Pode ser ilustrativo consultar, a respeito, especialmente seus livros fundamentais como a Tese de Doutorado, *Ontologia de Hegel y Teoría de la Historicidad*, editado em 1933, hoje editado

Assim mesmo, é importante compreender que o processo de conhecimento tem que tender a expressar o homem em sua totalidade, tanto a partir da vertente racional e reflexiva, como a partir da vertente "mítica" de compreensão do mundo. Ambas, unidas ao complexo de intuições sensíveis, ajudam o acontecimento substancial do homem, sua práxis objetiva. Isto é importante para se compreender que o "racional", se bem que se oponha ao mítico, no pensamento freireano, não implica, de maneira nenhuma, pensamento racionalista ao estilo do século XIX.

Um segundo aspecto é importante: qual é a concepção da História sustentada por Paulo Freire? Uma das críticas mais correntes a Freire é que seu pensamento é a-histórico. Não pretendemos abordar o tema exaustivamente, mas, somente, apontar algumas possíveis pistas de interpretação.

Freire começa por definir tarefas concretas que, na medida em que são captadas e assumidas pelos homens na sua práxis, constituiriam a própria história. Mas, estas tarefas, na sociedade brasileira, onde ele inicia sua experiência pedagógica, não são captadas pelos homens simples, mas, sim por uma elite que as interpreta e as entrega em forma de receitas: por isso é que o acontecer social leva ao anonimato e à massificação dos homens simples.

Agora, quem gera estas tarefas históricas? E, portanto, quem propõe os temas fundamentais, os temas concretos, o espírito da época? Quem, senão o conjunto dos homens simples, o povo, que, com seu agir objetivo, gera as tarefas da época.

em espanhol em Martínez Roca, Barcelona, 1969. Em seguida, *Razão e Revolução*, de 1941 (em português, da Paz e Terra) e, também, *Eros e Civilização* de 1955 (Zahar), *O Homem Unidimensional*, de 1964 (Zahar), passando por *O Marxismo Soviético*, de 1958 (Zahar), nos quais desenvolve a tese que, nas sociedades industriais avançadas, a força da razão vai-se unidimensionando enquanto força crítica negativa. Conclui, finalmente, dizendo que, com o desenvolvimento do capitalismo, a totalidade ideológica da sociedade de consumo (implementando a técnica como controle do homem) leva a conservar o irracional como o racional da sociedade e a subverter, então, o racional, negando-o como a irracionalidade societária. Quer dizer, a imutabilidade explicativa da Ciência pode ser utilizada como fator de domínio, inclusive no interior de formações sociais altamente desenvolvidas (sem esquecer, nas formações sociais dependentes, a implementação da ciência e do movimento "cientificista" como mistificação e manipulação de conteúdos a-históricos e alheios ao contexto social onde se dá tal prática científica).

Freire é acusado de não explicitar o sujeito histórico e, portanto, de pensar a "história como sujeito", como um Espírito absoluto que, com sua evolução imanente vai fazendo convergir todos os fenômenos para seu próprio devir como puro ser. A hipótese subjacente a esta crítica sugere que talvez seja a influência da filosofia da história hegeliana que gera a ambigüidade de Freire. Chega-se, inclusive, a afirmar que, subjacente a seu pensamento, encontra-se uma concepção teológica denominada "teologia dos sinais dos tempos" que, em estranha simbiose com filosofias ecléticas, constituiria a causa da "a-historicidade" freireana.

Nesta teologia, certos acontecimentos cotidianos se erguem diante dos homens como a manifestação de Cristo na história e, mediante certos sinais, propõem desafios, tarefas concretas; tarefas estas que os homens, ao reconhecê-las como a "epifania" de Deus, nada podem senão assumi-las e realizá-las.

Esta concepção acarreta o risco de dicotomizar de um lado a História humana e, do outro, o que a teologia cristã denomina "História da Salvação Humana".²⁸

Acreditamos que ambas as hipóteses estão longe da realidade do pensamento freireano. 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 freireano.²⁹

Pagando tributo à tradição humanista clássica e ao encontro do pensamento de Paulo Freire com o materialismo histórico, esse sentido histórico está expresso, em termos

28. Apesar das profundas divergências suscitadas por esta posição no Concílio Vaticano II, os documentos finais expressam que o Espírito age aonde quer e através de formas só por Ele conhecidas. Torna-se, assim, manifesta a impossibilidade de circunscrever terminantemente o que é subjetiva e objetivamente correto no agir social, a partir, inclusive, do plano da fé. Isto é, trata-se de compreender e respeitar a tremenda riqueza do agir humano, inclusive a partir de uma perspectiva fideísta e, portanto, "salvacionista".

29. Pode-se consultar, de Freire, *Sobre la Acción de la Cultura*, ICIRA, 1969, Sgo. de Chile; também *Ação cultural para a liberdade*, Editora Paz e Terra, e, por último, *Las Iglesias, la educación y el proceso de liberación humana en la historia*, Edit. La Aurora, Bs. As., maio de 1974, 46 págs.

muito gerais, não como a história que os homens pensam que é ou desejam que seja, mas, basicamente, como a luta cotidiana pela humanização, a luta pela construção e redefinição do "factum", em resumo, o sentido do drama grego.³⁰

Revedo, portanto, o sentido de história subjacente em Freire, nos damos conta, também aqui, que, se não é o povo quem gera este processo de reconversão original, de democratização fundamental, quem o gera? As elites?

Toda a história da Humanidade nos tem demonstrado que os detentores do poder (sejam estamentos, estratos ou classes sociais, em nossos dias a burguesia) não renunciam voluntariamente a seus privilégios, nem, tampouco, se "modernizam" reconhecendo a participação popular como uma reivindicação digna de um povo que alcançou sua maturidade; muito pelo contrário.

Este problema da história se relaciona com o problema da democracia. Nos primeiros escritos de Freire, o significado de democracia aparecia como a socialização do poder a todos os seus níveis, quer dizer, a participação popular seria o fundamento de uma sociedade justa.

Admitamos, como hipótese de trabalho, que Freire desconfiasse do processo conduzido pelo governo de João Goulart pois, como menciona S. Sánchez, "Un serio interrogante marca así al esfuerzo de Freire por una alfabetización-concientización".

Si bien interessaba al populismo el primero de los objetivos, pues según la legislación brasileña solamente pueden votar los no-analfabetos, en segundo término señala el comienzo de una progresiva separación. Podemos prever cual hubiera sido el desarrollo de este intento, caso de no haber mediado los acontecimientos del 64. Únicamente se nos ocurren dos posibilidades: o bien se hubiera visto comprometido el esfuerzo concienciador por su misma vinculación al poder populista, privándose de cualquier postura crítica en profundidad, o, por el contrario, hubiera tenido que situarse al margen y en contra de sus propios patrocinadores" (op. cit. pp. 9-10).

Não obstante, caberia mencionar que a tomada de consciência é, em última instância, tomada de consciência de

30. Para os gregos, a expressão drama significa ação.

formas da realidade (o que Freire denomina tarefas) que escapam à práxis objetiva do povo, quer dizer, é estar consciente de algo que se desenvolve mas que não se objetiva. Pensar a não-objetivação poderia levar Freire, segundo alguns leitores mal intencionados,³¹ a um beco sem saída, porque a única maneira, então, de alcançá-lo (a transitividade crítica) seria mediante a racionalização do processo, refletindo sobre a própria prática.

O perigo que se corre com o tipo de interpretação como a de Kush, é, justamente, o de não apreciar bem o alto valor que tem a construção cotidiana da realidade por parte do povo oprimido. Este, apesar dos laços de dominação em que se desenvolve e apesar do nível de repressão a que se vê submetido, através de sua práxis objetiva convertida em profunda unidade gerada desde baixo, desde o chão, em busca de participação, gera uma práxis histórica qualitativamente distinta da práxis massificadora. Isto mostra que, nem sempre, para alcançar as metas reais, eles têm que se fazer "conscientes", ainda que se deva manter, ao nível consciente, o horizonte final da luta.

O contexto do processo popular brasileiro tem seus antecedentes em fatos como "a coluna Prestes" de 1923/24 ou o "Estado Novo" de Getúlio Vargas, experiências que estiveram muito presentes no caminho do povo e que, a partir desta perspectiva, se recapitulam, apesar de diferenciarem as elites como um setor dinâmico da história brasileira e o povo como intransitivo e acrítico.

Outro tema importante em Freire, se encontra quando ele diz que: "...oferecendo ao povo (refere-se à educação)

31. Cfr. os trabalhos de Rodolfo Kusch, *Los preconceptos que suelen acompañar a las teorías desarrollistas*, ECRO, *Hoy en el trabajo social*, dezembro de 1972, Bs. As., N. 25, pp. 7-61; retomado em "Una lógica de la negación para entender a América (resumen)", artigo em *Hoy en el trabajo social*, Edit. ECRO, Nro. 27, outubro de 1973, pp. 67-73. Pode-se consultar o mesmo artigo sob o título de "El desarrollo y la mutación del 'ethos' popular", *Revista Hechos e Ideas*, Año 2, Tercera Epoca, novembro-dezembro de 1974, Bs. As., pp. 66-77. A leitura que faz do pensamento de Freire é uma leitura "culturalista", com total desconhecimento dos fatos históricos e dos pressupostos teóricos que permitem detectar os mecanismos concretos da exploração, gerando a falsa oposição de cultura indígena (como "cultura popular") e cultura ocidental (como cultura ilustrada); em suma, um pensamento reacionário disfarçado sob o verniz de popular. Igual tratamento pode-se encontrar em seu livro *América Profunda*, Bonum, Bs. As., 1974.

a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel na nova cultura da época de transição". (sic) Bem, agora, a quem se dirige Freire ao definir o sentido do educativo? Quem será seu interlocutor?

Será o Governo João Goulart? É possível, mas dadas as circunstâncias nas quais se escreve o livro, descartamos a possibilidade. Serão os cristãos? Também é possível, mas a impressão que dá é que se dirige a um público mais amplo. Parece dirigir-se aos docentes em particular e aos intelectuais em geral.

É claro que não está dirigindo-se ao povo, já que este carece, até a época, da organicidade e reflexão que Freire solicita.

Freire, ao conceitualizar o sentido da educação, insiste na expressão de "oferecer ao povo a reflexão sobre si mesmo". Mas, esta atividade de convidar à reflexão vai unida (como toda relação dialógica) a uma constante atividade de escuta, de atenção à "sabedoria popular", à palavra dos setores oprimidos e marginalizados que, dizendo sua palavra, constroem não só seu próprio programa educativo no processo de alfabetização, mas, também, e muito especialmente, iniciam o processo da conscientização (a emergência da consciência oprimida para a consciência de opressão).

Mas, este processo educativo e cultural está entravado, finalmente, pelos condicionamentos histórico-sociais da sociedade onde se desenvolve e, por isso, Freire, tomando como processo global de mudança o que ele chama, nesse momento, de "o processo de democratização fundamental", intenta alcançar as razões pelas quais a mentalidade democrática se encontra impossibilitada de se constituir. Esta mentalidade democrática, para o Brasil da década de 60, era, sem dúvida, um avanço substancial. Poder-se-ia pensar que se estavam gerando as condições subjetivas para um primeiro esboço de transformação objetiva da realidade.

Porém, nenhuma formação econômico-social pode renunciar, por um "ato voluntarista", à sua tradição em todo sentido. Isto é, só pode modificar o complexo de mecanismos institucionalizados no decurso do tempo, uma transformação revolucionária dirigida, mediante a teoria revolucionária do conflito e a dialética social, pelo sujeito histórico dessa mudança (a classe trabalhadora e o complexo de alianças em seu redor) veiculado pelo sujeito político da transformação: o partido político revolucionário.

Esta não era, entretanto, a situação do Brasil, onde o passado pesava sobre o presente. Freire aponta, como causas do entrave na constituição de uma mentalidade democrática (como solo básico para a constituição de um projeto mais audaz), o problema da articulação do poder e, especialmente, a tradição de trabalho escravo.

Fazendo um balanço do que foi dito até agora, digamos que, para Paulo Freire, a educação é um processo que acompanha permanentemente as mudanças da estrutura sócio-econômica, se bem que deve, por sua especificidade, adequar-se à política que sustenta a dialética de transformação social. Entretanto, apesar de seu nível ideológico superestrutural (basicamente como agente de reprodução social), a educação pode operar, limitadamente, como fator decisivo nos processos de mudança social junto com a mutação das estruturas e a dialética conflitiva da sociedade. Educar será, fundamentalmente, ouvir o povo e dialogar com ele sobre seus problemas. Diálogo transformador dos sujeitos interatuantes. Esta transformação tem projeções sociais imediatas pelo processo conscientizador. Daí que Paulo Freire não perambule pelos caminhos da pedagogia como velho conservador de monumentos, mas como o poeta que percebe o inefável.

O pensamento de Freire sobre educação é cortante; educa-se para um tempo. Não há uma proto-pedagogia, exceto esta que vai sendo condicionada, continuamente, pela história.

Esta é a pedagogia que Freire pretende sugerir em forma radical, não em forma discursiva, já que não a sugere escrevendo um livro de texto, na tranqüilidade de seu recanto de estúdio, e sim, recapitulando uma larga experiência prática, no limite de uma sociedade determinada como o foi a sociedade brasileira: verdadeiro laboratório educativo do método psicossocial de alfabetização de adultos.

2. SOCIEDADE E CONDICIONAMENTO HISTÓRICO DOS NÍVEIS DE CONSCIÊNCIA: A IMAGINAÇÃO SOCIO-LÓGICA FREIREANA

Suas análises históricas são sustentadas pela tese segundo a qual devemos procurar as raízes da in experiência democrática do Brasil no tipo de colonização (colonização depredadora) que sofreu, devido à utilização da mão-de-obra

escrava e à utilização exacerbada do poder por parte das elites dominantes que gerou, no povo brasileiro, seu "mutismo", isto é, a impossibilidade de dizer sua palavra.

Donde, "... a inexperiência democrática enraizada em verdadeiros complexos culturais".³²

Pois bem, para a análise da conformação da sociedade, se nos apresenta, como fundamental, a característica de exploração da mão-de-obra escrava: "Trabalho escravo de que haveria de decorrer uma série de obstáculos, de estrangulamentos à formação de uma mentalidade democrática. De uma consciência permeável. De experiência de participação. De autogoverno".³³

Esta exploração impossibilitou a criação de uma "vivência comunitária", não só devido à dispersão demográfica mantida pela grande propriedade feudal latifundiária, como também porque, unido ao crescimento de núcleos urbanos e em razão do uso indevido do poder, engendrou-se um marcado individualismo. Da análise conclui que: "Em verdade, o que caracterizou, desde o início, a nossa formação, foi, sem dúvida, o poder exacerbado. Foi a robustez do poder em torno do qual se foi criando um quase gosto masoquista de ficar sob ele a que correspondia outro, o de ser o todo-poderoso. Poder exacerbado a que se foi associando sempre submissão. Submissão de que decorria, em consequência, *ajustamento, acomodação e não integração*."

A acomodação exige uma dose mínima de criticidade. A integração, pelo contrário, exige um máximo de razão e consciência".³⁴ E, então, o povo brasileiro se viu, desde o início, castrado para dizer sua "palavra". "Ao lado, posto à margem, sem direitos cívicos, estava o homem comum, irremediavelmente afastado de qualquer experiência de autogoverno. De diálogo. Constantemente submetido. 'Protegido'. Capaz, na verdade, de algazarra, que é a 'voz' dos que se tornam 'mudos' na constituição e diante do crescimento de suas comunidades, quando ensaiam qualquer reação. Nunca, porém, capaz de voz autêntica. De opção. Voz que o povo, inexperiente dela, vai ganhando quando no-

32. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 66.

33. *Ibid.*, p. 72.

34. *Ibid.*, p. 74.

vas condições *faseológicas* vão surgindo e propiciando a eles os primeiros ensaios de diálogo".³⁵

Por último, Freire não explica como, depois da crise de 1930 e em função de capitais ociosos e da transferência de receita da exploração agropecuária para a indústria, começa a surgir uma burguesia que propõe o trabalho livre enquanto forma de gerar uma força de trabalho que também opera como consumidor de um mercado interno, dando-se, assim, uma experiência de "europeização" do Brasil. Este processo foi possível com a abolição do trabalho escravo em fins do século XIX.

A democracia surge, então, como a forma política que supõe uma grande transitividade de consciência, mas "... até antes da "rachadura" da sociedade brasileira que ofereceu as condições primeiras de participação, aconteceu exatamente o contrário. Era o alheamento do povo, a sua "assistencialização".

O que se pode afirmar é que, de modo geral, com algumas exceções, ou o povo ficava à margem dos acontecimentos ou a eles era levado, quase sempre, mais como 'algazarra' do que como se 'falasse' ou tivesse "voz".³⁶

De modo geral, parece que a reflexão de Freire oscila entre o enfoque sócio-histórico-econômico e a teoria política. Paulatinamente vai emergindo um elemento histórico-cultural: o *trabalho escravo* que terá profundas incidências na análise educativa do Brasil contemporâneo.

Como elemento explicativo central, encontramos o modo de produção feudal que acentua as características de "intransitividade" e que aproveita a situação submissa das classes populares para continuar sua exploração.

E consideramos muito sugestiva sua definição do poder exacerbado em termos da dominação do homem e de sua consciência.

Quando Freire descreve o homem brasileiro como submisso ante o poder, não cabe dúvida alguma sobre quais são seus objetivos de reflexão. Interessa-lhe o processo objetivo de colonização; não lhe interessa averiguar as diferenças internas entre setores colonizados, entre políticas de co-

35. *Ibid.*, p. 76.

36. *Ibid.*, p. 81.

lonização e a que tipo de resultados poderia ter levado outra política no Brasil. Sua conclusão imediata é que, as causas que geraram a *inexperiência democrática* se encontram no próprio processo de colonização. Daí, que as raízes do atraso cultural provenham de sua própria história. Portanto, a possibilidade de elaborar uma nova pedagogia — no caso do Brasil — surge, indefectivelmente, da análise desse processo concreto e da detecção da causa dos complexos culturais que obstaculizam o processo de libertação. O liberalismo — e isto pode ser lido nas entrelinhas de toda a sua análise — gera a educação do indivíduo em função do sistema de poder imperante. Uma educação adaptativa e não crítica. Mas, ao que parece, no Brasil, não se havia conseguido desenvolver nem sequer esta etapa educativa; a realidade era, portanto, que as massas não recebiam nenhuma educação.

Paulo Freire afirma em *Pedagogia do Oprimido*: "...O educador se põe frente aos educandos como sua antinomia necessária. Reconhece, na absolutização da ignorância daqueles a razão de sua existência. Os educandos alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, e descobrir-se educadores do educador".³⁷

Esta educação bancária (ou educação liberal), exposta no modelo educativo das ciências da educação,³⁸ sanciona certos valores individuais no contexto de seu sistema: assim como o docente deve obedecer, escrupulosamente, ao quadro legal estabelecido no regulamento, cumprir horário e manter disciplina, entre outras coisas, para assegurar sua aposentadoria, ao aluno, por outro lado, se lhe exige a mesma pontualidade horária, disciplina e sujeição às pautas regulamentárias e, também, o preenchimento dos requisitos de ingresso e egresso de nível.

Em suma, propor a este modelo, que o educador-educando tenha capacidade de diálogo, capacidade de problematização, que confie no povo sem ingenuidade; e propor ao

37. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 67.

38. Cf. nosso artigo intitulado: "La educación actual: apuntes para una educación utópica", em *Contacto* (Revista do Secretariado Social Mexicano), ano 14, Nro. 1, fevereiro de 1977, onde expomos detalhadamente a crítica ao paradigma de "Las Ciencias de la Educación".

educando a captação dos desafios do mundo que unam, na mesmo processo de conscientização, a reflexão e a práxis, é um absurdo. A educação liberal,³⁹ com sua defesa da propriedade privada, sua definição pela liberdade natural e a-histórica, sua pulcritude jurídica e formal, será sempre uma educação bancária, uma educação para a domesticação enquanto suporte ideológico da burguesia.⁴⁰

Em síntese, parece que o povo brasileiro progride (verificando-se uma práxis histórica), mas sem chegar a refletir sobre a sua práxis objetiva.

Em última instância, parece-nos que a proposta pedagógica de Paulo Freire visa, não tanto chegar a um "homem político" — no sentido de categoria prático-espiritual, como práxis cultural subjetivizada e subjetivante da antropologia europeia —, mas pretende, basicamente, integrar o indivíduo no povo.

A categoria "povo" expressaria, então, a experiência histórica de democracia — que seria o caso do Brasil. Enquanto categoria, ainda seria, para Freire, uma categoria anterior ao homem político, uma categoria que expressaria a base cultural da autodeterminação política, econômica e social.

Concluindo, o povo é, para Paulo Freire, um pressuposto do proceso de libertação. Entretanto, ter-se-ia que "construí-lo" enquanto a conscientização, descobertos os mecanismos de dominação da ação cultural antidialógica e domesticadora através da *Pedagogia do Oprimido*, alcança seu sentido em função de uma transformação das consciências e das

39. Cf. André Vachet, *La ideologia liberal*, 2 tomos, Ed. Fundamentos, Madri, 1972. Aqui, o autor, apoiado em textos básicos, reconstrói a totalidade ideológica liberal, seus grandes temas, a lógica da argumentação e seu condicionamento histórico. Se transferirmos as proporções da filosofia política liberal para a análise desse modelo educativo, encontraremos as mesmas determinações teóricas sob uma linguagem pedagógica.

40. O excelente trabalho de Herbert Marcuse, intitulado: *Para una teoría crítica de la sociedad*, Editorial Tiempo Nuevo, Caracas, Venezuela, 1971, 214 págs., analisa, em seus capítulos centrais, a conversão da teoria liberal, enquanto teoria progressista de uma classe em ascensão (a burguesia) contra o "Ancian Regime", em uma teoria conservadora de uma classe estagnada, que tendo já consolidado seu poder com uma nova estratificação social, está preocupada em evitar que o proletariado, enquanto contradição antagônica, a elimine na tentativa de alcançar a sociedade sem classes.

estruturas. Por isso, a pedagogia que propõe, no processo da revolução cultural, "...deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação".⁴¹

3. A EDUCAÇÃO PARA A TRANSFORMAÇÃO SOCIAL

Em *Educação como prática da liberdade*, Freire recapitula sua preocupação fundamental com o passado histórico brasileiro. Diz a respeito: "Diante das análises feitas nos capítulos anteriores, preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase da transição brasileira. Resposta que levasse em consideração o problema do desenvolvimento econômico, o da participação popular neste mesmo desenvolvimento, o da inserção crítica do homem brasileiro no processo de "democratização fundamental", que nos caracterizava. Que não descurasse as marcas de nossa inexperiência democrática, de raízes histórico-culturais, em antinomia com a nova posição que o processo vinha exigindo do homem brasileiro".⁴² Freire procura descrever, em seguida, a contribuição do educador brasileiro ao processo: esta seria a "...De uma educação que tentasse a passagem da transitividade ingênua à transitividade crítica, ampliando e alargando a capacidade de captar os desafios do tempo, colocando o homem brasileiro em condições de resistir aos poderes da emocionalidade da própria transição. Armá-lo contra a força dos irracionalismos, de que era presa fácil, na posição transitivamente ingênua".⁴³

Diz que, para alcançar o desenvolvimento, uma "mudança de mentalidade" é necessária. Não se tratam, portanto, só de reformas de aspectos técnicos e econômicos.

Avaliando o processo onde se gerou o método psicossocial, menciona que, por um lado, o povo vai emergindo, ainda que possa ser presa fácil (joguete) dos irracionalismos e, por outro, gera-se um pólo antipopular, isto é, a oligarquia e as elites se agarram às suas posições e tratam de mantê-las a todo custo.

41. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 44.

42. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 85.

43. Ibid., p. 86.

Oscilando entre ambas, mas com uma grande vocação para a ascensão e obtenção de privilégios, estava a classe média, que via na conscientização popular uma ameaça para sua paz; daí assumir, no processo, uma atitude reacionária.

É muito importante analisar, no pensamento do autor, a relação Educação-Sociedade. Expressa sua opinião segundo a qual a Educação não deve "...ser encarada, ingenuamente, como algo milagroso, que por si fizesse as alterações necessárias à passagem da sociedade brasileira de uma para outra forma. Porém, o que não se pode negar à educação é sua *força instrumental*".⁴⁴ (o grifo é nosso).

Faz, em seguida, uma lista dos aspectos mais contundentes, dos objetivos mais fundamentais, que uma "educação para o desenvolvimento" deve pretender alcançar:

1) oferecer "...ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do "desenraizamento" de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada".⁴⁵

Aqui, a reflexão se detém em rever, ao que parece, o sentido do trabalho, da organização social do trabalho e o risco que existe em uma sociedade industrial.

2) "Uma educação que possibilitasse ao homem a discussão corajosa de sua problemática".⁴⁶

3) "Educação que o colocasse em diálogo'..."⁴⁷ Enfatiza a constante revisão e a constante análise crítica de suas descobertas.

4) "... (que o predispuesse) a uma certa rebeldia..."⁴⁸ Parece reiterar-se o esforço pela afirmação ética do indivíduo face ao todo. Um pouco do sentimento de valorização da liberdade que brotaria do Evangelho, que situaríamos como a fonte desta reflexão. Esta rebeldia popular, em geral, fartamente ingênua e emocional, deve se transformar em "engenharia".

5) Uma educação que "...o identificasse com os métodos e processos científicos".⁴⁹

44. Ibid., p. 88.

45. Ibid., p. 89.

46. Ibid., p. 89.

47. Ibid., p. 90.

48. Ibid., p. 90.

49. Ibid., p. 90.

6) A educação deve orientar o homem em sua vida. Deve ajudar o homem a refletir sobre sua "ontológica e histórica vocação"⁵⁰ de ser sujeito.

7) As idéias-chave que constituem o centro de sua pedagogia, no início, são liberdade, democracia e participação crítica. Por isso substitui a escola por um círculo mais flexível: o círculo da cultura; rejeita o papel de docente como "factotum" e pensa em um animador ou coordenador das experiências pedagógicas no interior do círculo; substituir o currículo prescrito "a priori" em favor de um programa que se faça em e com o povo. A dimensão essencial deste processo pedagógico é o diálogo.

8) "...Destá maneira, Freire coloca as premissas do que, mais tarde, chamará de uma "Pedagogia Política", concebida como um processo de revelação, mediante a ação e a reflexão sobre uma situação de opressão, e como obtenção de uma capacidade consciente e criadora na realidade histórica. Esta pedagogia baseada no diálogo e na unidade entre ação e reflexão é a resposta ao processo de ideologização por meio do qual as classes dominantes manipulam a consciência dos oprimidos, obrigando-os a interiorizar seus valores, inculcando-lhes um sentimento de inferioridade e impotência e, finalmente, favorecendo o isolamento e as posições artificiais entre cada grupo de oprimidos".⁵¹

Por isso, Freire modifica certas instâncias organizativas de sua proposta pedagógica, especialmente no que toca à política: mais adiante (desde 1970, já como consultor de educação do Conselho Mundial das Igrejas), abandona a idéia de grupos de educação de base, relativamente isolados de seu contexto, para pensar em uma forma de militância pedagógica ligada organicamente a movimentos ou partidos políticos revolucionários.

O tema da rebelião se converte, então, em aspecto importante da análise: "...Entendíamos a rebelião como um sintoma de ascensão, como uma introdução à plenitude. Por isso mesmo é que nossa simpatia pela rebelião não poderia

50. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 45.

51. Rosiska Darcy de Oliveira e Pierre Dominice, "Illich-Freire. Pedagogia dos Oprimidos. Opressão da Pedagogia. O Debate Pedagógico". Publicado como *Documento Nro. 8*, Genebra, dezembro de 1974, Instituto de Ação Cultural (IDAC). Editado, em português, pela Edit. Paz e Terra.

ficar nunca nas suas manifestações preponderantemente passionais. Pelo contrário, nossa simpatia estava somada a um profundo senso de responsabilidade que sempre nos levou a lutar pela promoção inadiável da ingenuidade em criticidade. De rebelião em inserção".⁵²

Adiantando a análise, chega a propor as dimensões do problema que teve que abordar em sua tarefa pedagógica: "O nosso grande desafio, por isso mesmo, nas novas condições da vida brasileira, não era só o alarmante índice de analfabetismo e a sua superação. Não seria a exclusiva superação do analfabetismo que levaria a rebelião popular à inserção. A alfabetização puramente mecânica. O problema para nós prosseguia e transcendia a superação do analfabetismo e se situava na necessidade de superarmos também a nossa inexperiência democrática. Ou tentarmos simultaneamente as duas coisas".⁵³

Diante disto, a nota fundamental da mentalidade democrática que se move dentro do dinamismo de transição social será a crítica. Avaliando a educação vigente diz que "Nada ou quase nada existe em nossa educação, que desenvolva no nosso estudante o gosto da pesquisa, da constatação, da revisão dos "achados" — o que implicaria no desenvolvimento da consciência transitivo-crítica. Pelo contrário, a sua perigosa superposição à realidade intensifica no nosso estudante a sua consciência ingênu".⁵⁴

Sintetiza tudo o que foi dito até agora nesta frase em que faz referência à sua cultura: "...Cada vez mais nos convencemos, aliás, de se encontrarem na nossa inexperiência democrática as raízes deste nosso gosto da palavra oca. Do verbo. Da ênfase nos discursos. Do torneio da frase. É que toda esta manifestação oratória, quase sempre sem profundidade, revela, antes de tudo, uma atitude mental. Revela ausência de permeabilidade característica da consciência crítica. E é precisamente a criticidade a nota fundamental da mentalidade democrática".⁵⁵

Volta permanentemente à cultura pedagógica verbalista, discursiva e dissertadora. Em *Pedagogia do Oprimido*.

52. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 92.

53. *Ibid.*, p. 94.

54. *Ibid.*, p. 94.

55. *Ibid.*, p. 95.

diz que "... Quanto mais analisamos as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (ou fora dela), parece que mais nos podemos convencer de que estas relações apresentam um caráter especial e marcante — o de serem relações fundamentalmente *narradoras, dissertadoras*. . . Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A sua irrefreada ânsia".⁵⁶

Portanto, quando Freire, em um de seus primeiros escritos, citava Fernando de Azevedo ao dizer que a *consciência intransitiva* das comunidades vegetativas estava "... delimitada e voltada sobre si mesma",⁵⁷ já insinuava o caminho ao qual chega com as técnicas de redução e codificação. Este implica na redução dos elementos existenciais, conscientes ou inconscientes, dessas comunidades, e a codificação temática e dialética de forma que a nova apresentação ao grupo, por parte do coordenador, provoque a evolução de tal consciência, sua avaliação em meio ao emaranhado de processos ideológicos verificados culturalmente, que os atava a um conjunto de prejuízos claramente delimitados.

Daí, que a *crítica*, tal como a entendia inicialmente, resultará somente do trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Esta crítica significava que o homem compreendera sua posição dentro de seu contexto. Freire irá paulatinamente radicalizando esta opção e a conscientização aparecerá, não só como conhecimento, mas também, como compromisso.

Diante destas propostas iniciais de Freire, surge um conjunto de interrogações a elucidar: a questão da transitividade ou não da consciência; para, depois, abordar a diferença entre consciência transitivo-ingênua e transitivo-crítica.

Toda consciência pareceria ser transitiva porque a história passa por ela. Porque ela tem, por sua vez, a capacidade de re-fletir-se, re-flexionar-se, de pensar-se enquanto consciência frente à história e frente a si mesma. Conseqüentemente, não poderia existir uma consciência intransitiva porque negaria os próprios fundamentos do ser consciente.

56. Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 65.

57. Paulo Freire, *Educação e atualidade brasileira*, Recife, Brasil, 1959, s/d.

Resta, agora, determinar de que maneira se é "consciente". Freire estabelece duas formas, a *ingênua* — captação da realidade, não visualização das causas que geram o porvir. É transitividade ingênua a *consciência mágica*, a *mítica* e a *fanática*. A outra forma é a *crítica* — capta os desafios da história, capta-se a si mesma como em estado de trânsito, volta-se questionadora sobre sua própria realidade.

O problema central para Freire será, então, determinar que tipo de consciência expressa o Povo. Diz que o povo brasileiro, antes da República, tinha uma consciência transitiva ingênua, uma posição ingênua e, portanto, fácil presa dos irracionalismos —,⁵⁸ logo verificando-se um progresso para maior criticidade.

Quando Freire se refere à sociedade industrial e à necessidade de uma educação para o desenvolvimento, parece-nos haver um salto qualitativo na reflexão. Sua reflexão inicial se dirigia ao homem simples brasileiro que estava nos primórdios de sua transformação e dirige-se, agora, ao homem prisioneiro da sociedade industrial. A questão seria se este salto qualitativo condiz com um salto historicamente similar da sociedade brasileira, ou se Freire está incorporando aqui uma problemática nitidamente europeucêntrica que não condiz com a experiência histórica.

Quando Freire explicita sua posição sobre o trabalho na sociedade industrial e a alienação, estava começando a ler Marx e a tomar contato com a idéia de uma teoria crítica da sociedade.

Na nota 61, no pé da página 94, em *Educação como prática da liberdade*, menciona o livro de Fromm, *Marx y su*

58. Aqui, o irracional representa o conjunto das forças cegas que atuam ao revés da razão histórica. A análise nutre-se da dicotomia entre o desenvolvimento racional (adequado à idéia de razão que se deve preservar em uma sociedade, fundamentando sua evolução para formas superiores de convivência) e o desenvolvimento irracional (adequado à idéia de forças centrífugas que controlam — no caso de Freire, a partir de certa "emocionalidade" — o desenvolvimento societário, revertendo esse processo de evolução, dicotomizando-lhe os elementos que lhe outorgam valor e universalidade, reduzindo o espaço social à vontade política de um setor social). Seria interessante discutir, extensivamente, a análise da racionalidade feita por Freire. A racionalidade é um tema que ocupou grande número de cientistas sociais, como Karl Marx ou Weber (*Economía y Sociedad*), Godelier (*Racionalidade e irracionalidade da Economia*, Edit. Tempo Brasileiro), ou Luckas (*El asalto a la Razón*).

concepto del hombre, em que o autor comenta e também inclui os manuscritos econômico-filosóficos de 1844, frutos das primeiras pesquisas efetuadas por Karl Marx, com a intenção de abordar, a partir de uma perspectiva filosófica, o mundo que é objeto da economia. Marx, movido por sua preocupação pela existência miserável da classe trabalhadora na Inglaterra, trata de demonstrar como esse homem — a quem Hegel tinha identificado como o ser histórico que se relacionava com a natureza, mediante o trabalho humano, e que ia construindo a realidade social como expressão imanente da exteriorização da idéia, expressava justamente o contrário: os frutos do trabalho, em vez de lhe pertencer e, enquanto tal, serem integrados em sua busca de totalidade, lhes eram arrancados das mãos por obra da “propriedade privada” que, não só lhe roubava os frutos de seu trabalho, mas ainda lhe alienava o próprio trabalho, sua capacidade de trabalho, seu ser, ao convertê-lo em uma “força de trabalho” que se podia comprar e vender em um mercado, ao convertê-lo em uma mercadoria.

E, enquanto mercadoria, produzia e reproduzia o próprio sistema de produção de mercadorias, o sistema, ou melhor e mais precisamente, o modo de produção capitalista.

A negação da negação do homem, a volta a si mesmo com o fruto de seu trabalho era obstaculizada pela apropriação privada dos bens. Em decorrência, o homem ficava “exteriorizado”, perdido no mundo das coisas, alheado, alienado.

Fromm utiliza os conceitos alienação e alheação como sinônimos. Neste sentido, Freire os utiliza para descrever a atmosfera de desenraizamento que se gera com o trabalho em série, organização social do trabalho típica da sociedade industrial. Estes conceitos têm uma conotação mais estrita dentro do materialismo histórico. Neste sentido, não pretendemos, aqui, abordar o tema com profundidade. Para isso, recomendamos ao leitor o trabalho de Marta Harnecker, *Los conceptos fundamentales del materialismo histórico* ou o *Manual de Marxismo-Leninismo* de Otto Kuusinen, onde se encontra especificada a discussão técnica de ambos os termos. Em síntese, queremos deixar claro que a alienação do trabalho na sociedade opulenta, como indica inicialmente Freire, não representa a conceitualização marxista estrita de trabalho alienado (especialmente a do Marx jovem dos manuscritos).

Resta, por sua obviedade, declinar da possibilidade de identificar tais conceitos no universo teórico tão estrito do Marx maduro de *O Capital*. Sua compreensão posterior do marxismo levou-o a manejar mais tecnicamente tal aparato conceitual.

Continuando com a reflexão sobre o Freire em seus primórdios, novamente notamos como, na passagem onde se refere à importância de uma atitude de rebeldia do homem, volta a estar presente o tipo de pensamento ético “evangélico” do cristianismo, que pede que se leve a vivência da liberdade humana à sua maior profundidade, à sua radicalidade ontológica, ao permanente ser do mundo e estar no mundo, mas com esse espírito que emana das bem-aventuranças. O profundo humanismo que o inunda, esse humanismo “subjetivo”, enraíza-se na sua compreensão da liberdade.

A liberdade como a dimensão mais rica do homem que pode se relacionar com Deus. O homem que, podendo viver esta dialética da imanência e transcendência, assume os limites de sua finitude como a moldura da infinitude e vive, assim, como um “rebelde” de sua finitude, a mais autêntica forma de ser do homem.

4. EDUCAÇÃO E CONSCIENTIZAÇÃO: O VALOR DA LIBERTAÇÃO NA HISTÓRIA

Paulo Freire constata um fato de profunda relevância para a práxis educativa: “...Surpreendêramos a apetência educativa das populações urbanas, associada diretamente à transitividade de sua consciência, e certa inapetência das rurais, ligada à intransitividade de sua consciência”.⁵⁹

E volta a se referir ao problema da participação, dizendo que a não participação e a não ingerência nos processos devem ser “...substituídas pela participação crítica, uma forma de sabedoria. Participação em termos críticos, somente como poderia ser possível a sua transformação em povo capaz de optar e decidir”.⁶⁰

59. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 102.

60. Ibid., p. 102.

Para alcançar essa participação, idealizou duas instituições que se lançaram como bases para a *educação popular*: “o círculo de cultura” e o “centro de cultura”.

A partir deste projeto, Freire esquematiza os elementos necessariamente antagônicos entre a velha educação e a nova educação que começa a surgir:

ANTES	AGORA
a) Escola	a) Círculo de cultura
b) Professor	b) Coordenador de debates
c) Aula discursiva	c) Diálogo
d) Alunos	d) Participantes de grupos
e) Pontos e programas alienados	e) Unidades de Aprendizagem (programação compacta, reduzida e codificada)

A redefinição dos termos não são, para Freire, um capricho semântico, mas, ao contrário, uma forma de ir recuperando significados, em educação, para palavras cujo sentido foi deteriorado pela pedagogia discursiva.

Em diversas ocasiões, torna explícita sua proposta sobre o significado da alfabetização. Tomemos o que diz em *Educação como prática da liberdade*: “... Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de desencadear outros atos criadores. Numa alfabetização em que o homem, porque não fosse seu paciente, seu objeto, desenvolvesse a impaciência, a vivacidade, característica dos estados de procura, de invenção e reivindicação”.⁶¹

Assim, dado que se constitui em uma pedagogia política, alfabetizar será, portanto, sinônimo de conscientizar.

E volta a sintetizar as premissas fundamentais do agir, sua categorização do conhecimento: “... Partíamos de que a posição normal do homem, como já afirmamos no primeiro capítulo deste trabalho, 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

61. Ibid., p. 104.

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”.⁶²

Infere-se, do que foi dito, que basta ser homem para participar do mundo da cultura e, portanto, não há ignorância absoluta nem, tampouco, sabedoria absoluta. Mas Freire, pedagogo da consciência, sente a necessidade de descrever as formas do ser consciente do homem que são, em última instância, reflexo de seu ser social, a saber:

Consciência crítica: “... é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. E o que lhe é próprio seria: “sua integração com a realidade”.⁶³

Consciência ingênua: “... (pelo contrário) se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los conforme melhor lhe agrada”. E o que lhe é próprio seria: “sua superposição à realidade”.⁶⁴

Consciência mágica: “... por outro lado, não chega a acreditar-se ‘superior aos fatos’, dominando-os de fora, nem ‘se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada’. Simplesmente os capta, emprestando-lhes um poder superior, que o domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade”. E o que lhe é próprio seria: “... o fanatismo...”.⁶⁵

Consciência fanática: “... cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional...” O que lhe é próprio seria: “... a acomodação, o ajustamento, a adaptação”.⁶⁶

Definida a consciência em todas suas dimensões, expõem-nos sua “programática educativa” nos inícios de sua experiência pedagógica: “O que teríamos de fazer, numa sociedade em transição como a nossa, inserida no processo de democratização fundamental, com o povo em grande parte emergindo, era tentar uma educação que fosse capaz de colaborar com ele na indispensável organização reflexiva de seu pensamento. Educação que lhe pusesse à disposição

62. Ibid., pp. 104-105.

63. Ibid., p. 105.

64. Ibid., p. 105.

65. Ibid., pp. 105-106.

66. Ibid., p. 106.

meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma predominantemente crítica. Isto significava então colaborar com ele, o povo, para que assumisse posições cada vez mais identificadas com o clima dinâmico da fase de transição. Posições integradas com as exigências da Democratização fundamental, por isso mesmo, combatendo a inexperience democrática.

Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito".⁶⁷

Novamente, a positividade da educação instrumental.

Pois bem, toda educação (em que se indiquem os objetivos) subentende um método (a reflexão sobre os meios) e supõe algumas técnicas (a formalização específica e delimitada dos meios, a múltipla determinação do método). Freire solicita que se dê lugar a um método ativo que contribua para formar o homem como crítico através do debate em grupos de situações existenciais desafiantes. Para alcançar estes objetivos propõe: a) um método dialógico e ativo, com espírito crítico; b) uma codificação do programa educacional; c) o uso de técnicas tais como a redução e codificação.⁶⁸

A marca do novo programa de alfabetização é dada pelo conceito antropológico de cultura, ou seja, a distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura, procurando mostrar o papel ativo do homem em e com sua realidade e o sentido da mediação que tem a natureza nas relações e comunicações entre os homens.

Dá-nos uma definição do que entende por conceito antropológico de cultura, mostrando sua dimensão humanista: "A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições 'doadas'".⁶⁹

67. Ibid., p. 106.

68. A respeito, consulte-se nosso ponto C deste ensaio: "Metodologia da investigação temática".

69. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 109.

Para introduzir o conceito de cultura na dupla dimensão, gnosiológica e antropológica, realiza a "redução" deste conceito a traços fundamentais: de onze a quinze situações existenciais "codificadas" capazes de desafiar os grupos e torná-los capazes de compreendê-las por meio da práxis decodificadora.

Para fazer com que: "Reconhecidos, logo na primeira situação, os dois mundos — o da natureza e o da cultura e o papel do homem nesses dois mundos — vão se sucedendo outras situações, em que ora se fixam, ora se ampliam as áreas de compreensão do domínio 'cultural'".⁷⁰

A partir destas discussões sobre a cultura, em que as conclusões giram em torno das dimensões da cultura como "aquisição sistemática da experiência humana", orienta-se o debate para a "democratização da cultura".

E aí, vem a definição mais explícita de Freire sobre o papel do educador de adultos: "... Daí que o papel do educador seja fundamentalmente dialogar com o analfabeto, sobre situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele se alfabetiza".⁷¹

Voltemos, agora, para a consciência. Freire acha possível que a *consciência da afirmação* seja a *consciência intransitiva*; a *consciência da negação*, a *consciência transitiva* (em sua dupla relação de mítica e mágica, com seu risco de consciência fanática); e a *consciência da negação da negação*, a *consciência da superação*, ou seja, a *consciência transitivo-crítica*. Esta mecânica lógica não se dá como tal na realidade, ainda que a dialética esteja muito próxima do esquema hegeliano do desenvolvimento da consciência.

Embora a negação de uma consciência por parte da outra, a partir da filosofia hegeliana, não implique na sua eliminação, mas na sua conservação, manutenção, seu *Aufheben*, é certo, também, que a negação da negação acaba por determinar um só tipo de atitude diante dos processos vistos, e que o conhecer tem um eminente sentido prático, ao ser capaz de operar diante do mundo da natureza e diante do mundo da cultura, vivendo esse "drama" pela humanização.

Freire, apesar de entender que existiria uma "*consciência complexa*", seguindo a linha de pensamento de Teilhard

70. Ibid., p. 110.

71. Ibid., p. 111.

de Chardin, esforça-se por construir essa totalidade de consciência latino-americana em todo seu sentido. Totalidade do ser e do pensar.

É, portanto, muito importante o conceito que Freire tem da cultura, já que a sistematização da experiência humana abarca tanto as idéias que vão se delineando em uma determinada época histórica (civilização), como os artefatos culturais dos quais o homem se vale para transformar o mundo, assim como, também, o estilo da "emocionalidade" das épocas históricas, já que a valorização dos sentimentos muda conforme as épocas. Entendemos, então, que a tarefa cultural, como bem explicita Freire, não é uma tarefa eminentemente livresca, nem de letrados, mas uma tarefa essencialmente prática, a partir de viver e construir a cotidianidade.

Surge, então, com maior clareza, o tema da conscientização e suas implicações políticas.

Não há dúvida que, ao progredir na consciência de nossa realidade, não só descobrimos as causalidades das coisas (racionalidade), mas, também, vamos alterando nossa animosidade diante da realidade. Não só nosso esquema mental muda como nós também mudamos. Se o problema é falta de participação, ser consciente disso não se restringe só ao nível ideológico, mas converte-se em uma expectativa existencial.

Daí que a conscientização, para ser tal, implique na "práxis". Quer dizer, o que o velho Hegel dizia e que o pensamento marxista retomou criticamente e se encarrega sempre de nos recordar; *o homem pode conhecer sua realidade porque ele a gera; pode conhecê-la e transformá-la porque a realidade é um produto eminentemente social* (o exemplo evidente seriam as *Teses sobre Feuerbach*, de Karl Marx).

Sem dúvida, diante do ímpeto da conscientização, o esquema liberal opõe, à necessidade de objetividade, o apoliticismo. Já Aristóteles, o grande filósofo, mestre de Alexandre o Magno, o primeiro conquistador de civilizações, afirmava que o homem era um "animal político". E isto é inevitável. Qualquer de nossas ações está carregada de um matiz político e isto se dá porque vivemos em uma sociedade. Porque nela interagimos com outros seres como nós. Porque a política é, em última instância, a construção da cidade. Daí, que todo esse drama pela humanização, essa cotidia-

nidade prática, tenha um sentido político. Assim, negar a política a partir do apoliticismo é, em última instância, afirmar o indivíduo espontâneo, livre diante da natureza e com capacidade de atuar com originalidade diante dela. Esta é, finalmente, a tese que sustenta o indivíduo produtor, proprietário do liberalismo.

Quem é apolítico sustenta uma clara posição política.

A respeito da objetividade (se bem que poderia realizar extensas análises do tema, já que é central na problemática metodológica das Ciências Sociais), o espírito do pensamento freireano simplesmente retrocede à análise anterior da apoliticidade. A objetividade é, em última instância, um esforço para expressar e conhecer corretamente a realidade. Esforço que não se deve reduzir só a uma atitude de honestidade intelectual (ética), mas tem, também, que fundamentar o uso rigoroso de instrumentos para a captação dessa realidade (metodologia).

Por isso conclui que a conscientização é gêmea da participação, sendo ambas combatidas pelos setores burgueses que se opõem ao progresso dos processos populares e da classe trabalhadora. Júlio Barreiro, ao retomar a educação popular enquanto instrumento de contribuição para a participação social num processo de liberação, ou como instrumento de mobilização em seu contexto social dependente, tenta esclarecer os diferentes sentidos atribuídos ao processo conscientizador, base da pedagogia freireana.

- 1) "...la concientización como descubrimiento de la dimensión de la persona y como compromiso con sus consecuencias;"
- 2) "...la concientización como conquista de la conciencia transitiva crítica a lo largo de una escala progresiva de descubrimientos relacionales";
- 3) "...la concientización como pasaje de conciencia oprimida hacia la conciencia de opresión";
- 4) "...la concientización como emergencia de la existencia oprimida hacia la conciencia del oprimido".⁷²

Estes diferentes sentidos do processo conscientizador se sintetizam na idéia da educação popular como instrumento

⁷² Cf. Julio Barreiro, *Educación popular y proceso de concientización*. op. cit., p. 98.

tático de formação, organização dos setores oprimidos depois e em função de processos de luta popular, isto é, em uma etapa álgida da luta de classes. É por isso que Freire entende o processo conscientizador como um processo contributivo do processo de libertação do homem, em que a educação vai-se convertendo em instrumento das classes oprimidas para subverter os privilégios.

Educação e conscientização são, portanto, uma contribuição à transição social revolucionária como ações culturais libertadoras e como ruptura das práticas domesticadoras da educação bancária.⁷³

73. Cf. Paulo Freire, et. al., *Educación para el cambio social*, Edit. Tierra Nueva, Bs. As., 1974, 162 págs.



CONSCIÊNCIA E HISTÓRIA: DUAS DIMENSÕES DA ANTROPOLOGIA POLÍTICA DE PAULO FREIRE

INTRODUÇÃO

Consciência e história são os dois conceitos que parecem polarizar o subjetivo e o objetivo nas ciências sociais. O termo consciência nos remete, imediata e intuitivamente, à consciência de si, de Hegel e, mais contemporaneamente, à consciência de classe, como se a consciência tivesse perdido seu "status" do íntimo privado, para tornar-se a matriz de recepção e transformação do social; como se tivesse sido inundada pela história. Esta, por sua vez, começa a perder o significado de fatos desconexos e episódicos, para se converter em turbulentos processos históricos com resultantes sociais imediatas.

Dentro desta dialética de uma consciência que se faz histórica através de amadurecimento dos processos sociais e, fundamentalmente, de sua participação nos mesmos, e dentro de uma história que perde seu sentido episódico para recuperar toda a força conceitual dos processos históricos que significa, o pensamento de Freire não pode deixar de chamar a atenção.

Freire irrompe na cena histórica (mais concretamente a partir da educação), propondo uma antropologia política que leva a reflexão sobre o homem a uma instância tal que o "humano" deixa de ser estudado setorialmente para ser revisto a partir de uma síntese global, onde o aspecto antropológico, o pedagógico, o político, o filosófico, e, inclusive, o teológico encontram-se intimamente unidos. O pen-

samento freireano e um pensamento humanista que reflete a problemática humana a partir, entretanto, de uma perspectiva sintética. Dentro desta síntese global, a antropologia política é um dos eixos centrais na articulação de todo o edifício teórico já que, não só proporciona a visão do homem como um ser histórico assumindo, a partir da práxis, sua consciência da realidade, como também, e principalmente, fecunda o pensamento pedagógico dando-lhe suas bases de sustentação e suas linhas fundamentais de ação.

A filosofia subjacente do pensamento freireano se configura, a partir de vertentes filosóficas distintas, em um amálgama de envergadura, reunindo, em confluência, o pensamento existencial (o homem como ser em construção), o pensamento da fenomenologia (o homem constrói sua consciência enquanto intencionalidade), o pensamento marxista (o homem vive no dramatismo do condicionamento econômico da infra-estrutura, e do condicionamento ideológico da superestrutura) e a dialética hegeliana (o homem, como Autoconsciência, parte da experiência comum para elevar-se à Ciência e, através do movimento do *devenir dialético*, o que é *em si* passa a ser *em e para si*). No marco desta confluência, a dialética hegeliana apresenta maior peso. É uma antecipação histórica da "pedagogia dos oprimidos".⁷⁴

Nossa tese central, exposta neste capítulo, é que a antropologia freireana, alimentada pela dialética hegeliana e outras correntes mencionadas é, principalmente, uma resposta à relação Consciência (como ser social) e História (como ser Histórico).

Daí que Freire, procurando a definição do homem em íntimo diálogo com Hegel e Marx, assuma, com o primeiro, que o homem é consciência de si (e investigue a explicação fenomenológica deste fato), mas é, também, consciência do outro, e introduza a dimensão da relação 'interpessoal' (a alteridade), retomando o fundamento da corrente personalista segundo Mounier para, finalmente, aceitar, com Marx, que o homem é força de trabalho, ainda que diga que só este atributo o define como ser genérico. Consciência de si, alteridade e força de trabalho definirão o homem.

74. Cf. nosso artigo, "Servidumbre, Autoconciencia y Liberación" em *Franciscanum*, Revista de Ciencias del Espíritu — Universidad de San Buenaventura —, Nro. 54, ano XXXVIII, dezembro de 1976, pp. 405-478.

1. O SENTIDO DA ANTROPOLOGIA NO PENSAMENTO FREIREANO

O pedagógico, o antropológico e o político são o núcleo conceitual que serve de ponto de partida para a reflexão de Freire.

O homem é um "ser de relações" (existência) e é um ser "com os outros" (abertura). Constitui-se conjuntamente com o mundo como ser social e como ser histórico, é existência e abertura. Agora, qual é a mediação intersubjetiva de tal existência-abertura? Mais corretamente: como se relaciona o homem diretamente com o mundo? É, para Freire, através da educação que o homem começa a governar o mundo, a conceitualizar o mundo, a se orientar no mundo: "... a educação deve ajudar o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de sujeito".⁷⁵

A educação seria a mediação homem-mundo. Mas, essa educação, não só *não deve* ser neutra, asséptica, apolítica, mas *deve* assumir todos os condicionamentos humanos (alienações), assim como todas as potencialidades humanas (o homem como projeto) e, assim, convergir para o político enquanto esta é a força que permite construir, estruturalmente, para todos os homens, o destino humano. A política, a direção racional da ação humana, é, por excelência, o encontro das expectativas individuais com as expectativas coletivas. Nela se sintetizam todos os esforços de sustentação ou transformação efetiva da realidade. Só ela é a "arte do possível"; daí que a mediação educativa e sua tarefa orientadora se vejam inevitavelmente impelidas para o manancial do político. Não é por acaso, portanto, que todo o esforço pedagógico de Freire na Educação de Adultos se sintetize em um conceito que expressa igualmente estas três dimensões: a *conscientização*.

A *conscientização* não é só a evolução da tomada de consciência do indivíduo da causalidade empírico-cultural. Tampouco é fruto do trabalho educativo. Alfabetização e conscientização são momentos de um mesmo processo em que a educação se politiza e a política educa. Freire diz, a respeito: "... Así como el ciclo gnoseológico no termina en la etapa de la adquisición del conocimiento existente, sino que se prolonga hasta la fase de la creación de un nuevo

75. Cf. Paulo Freire. *Pedagogia do Oprimido*, op. cit., p. 45.

conocimiento, así la concientización no puede parar en la etapa de la develación de la realidad. Su autenticidad ocurre cuando la práctica de la develación de la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica conjuntamente con la práctica de la transformación de la realidad".⁷⁶

A conscientização não age como fenômeno de consciência psicológica individual. Sua dimensão é coletiva, diz Freire: "...La concientización implica pues, que uno trasciende la esfera espontánea de la aprehensión de la realidad para llegar a una esfera crítica en la cual la realidad se da como objeto cognoscible y en la cual el hombre asume una posición epistemológica... Por esta misma razón, la concientización es un compromiso histórico. Es también conciencia histórica: Es inserción en la historia, implica que los hombres asumen el papel de sujetos y hacen y rehacen el mundo. Ella exige que los hombres creen su existencia con el material que la vida les ofrece..."⁷⁷

No pensamento freireano, a *conscientização* é síntese conceitual da ação-reflexão do homem. Síntese da antropologia, pedagogia e política. A pedagogia de Freire não é a pedagogia em geral, é a pedagogia do oprimido. Da mesma forma, a política é a orientação desta práxis para a criação de formas populares de organização que acompanhem a gestação de uma consciência crítica na comunidade alfabetizada.

Ao pesquisar analiticamente a dimensão antropológica de Freire, caberia efetuar uma advertência inicial: a educação não é, para Freire, o instrumento idôneo e a alavanca adequada para produzir a transformação social. Sustentar o contrário seria desconhecer totalmente o conteúdo antropológico do discurso freireano. Uma base antropológica — e nisto Freire é sumamente lúcido — permite enfocar toda a problemática humana, medir, com certa exatidão, as possibilidades de uma práxis educativa e suas vivências e, prin-

76. Cf. Paulo Freire, *La concientización desmitificada por Freire*, palestra apresentada por Paulo Freire no Seminário: "Invitación a concientizar y desescolarizar; conversación continuada", Dpto. de Educación, Conselho Mundial das Igrejas, Genebra, 6 de setembro de 1974, publicada em espanhol na *Revista Sic-Centro Gumilla*, Nro. 373, abril de 1975, p. 165, Caracas, Venezuela.

77. Cf. Paulo Freire, *Concientización*, Edit. Búsqueda, Bs. As., abril de 1974, p. 30.

cipalmente, reconhecer a utopia que tem que animar todo projeto educativo. A antropologia freireana fecunda-se na utopia.⁷⁸

Para Freire, a antropologia é a reflexão sobre a totalidade do ser histórico do homem e seu mundo. Ser social e ser histórico se unificam ainda que possam ser discerníveis, categoricamente, em separado. Vejamos, então, quais seriam as características do homem enquanto tal.

2. A ANTROPOLOGIA POLÍTICA FREIREANA

1ª característica: O homem, como "ser de relações", encontra-se situado e datado. Daí surgem duas conseqüências: a situacionalidade temporal-espacial que determina, historicamente, o conceito de humanidade que pretende recuperar o homem. Sem dúvida alguma, o humano é determinado historicamente e, o que em uma conjuntura histórica era humanizador, em outra pode-se tornar desumanizador. Por exemplo, na baixa Idade Média, quando o humano estava intimamente associado à maneira de ser da cristandade e o homem passava por ser cristão, a Inquisição (enquanto forma cultural) estava justificada tanto em sua orientação como em seus métodos, já que facilitava a construção do "humano" (ao menos conforme a perspectiva da época). Hoje em dia, aos nossos critérios de humanismo, é repulsiva a atividade coativa e inumana da Inquisição já que matizamos a busca da humanização com o confronto e aceitação, nesta ordem, de diferentes posições sobre a liberdade religiosa e a liberdade de cultos, o sentido do ateísmo moderno e a civilização secularizada. Em resumo, a partir da perspectiva que Freire nos dá, a primeira conseqüência de se estar situado e datado é que as tarefas atuais da humanização passam pela dicotomia opressores-oprimidos e sua dissolução. Diz Freire: "ninguém é se proíbe que outros sejam".

A segunda conseqüência desta afirmação é que para viver se atualizando historicamente é necessário, por um la-

78. Explicitamos o valor do termo "utopia" no pensamento freireano na introdução à *Leitura Crítica de Paulo Freire: antologia de ensaios latino-americanos sobre a pedagogia de Paulo Freire*, Carlos Alberto Torres (compilador), Edições Loyola, próxima edição. Nos trabalhos consignados na segunda parte desta antologia, Paulo Freire sustenta diversas afirmações sobre o conceito de "utopia", cujo valor, para fins analíticos, é inestimável.

do, reconhecer que a vida do homem é uma vida em projeto. O homem é um contínuo fazer-se (eis aqui o filão existencialista por excelência em Freire). O homem é um ser projeto. Por outro lado, é necessário aceitar que esse projeto como *ser social* é somente captável pelo homem como *ser consciente*. O animal não pode captar as tarefas históricas que tem, simplesmente porque não precisa delas. Vive adequado e imerso em seu mundo, relacionado com ele por meio do instinto. O homem, ao contrário, só chega a ser existência social percebida quando é consciente; quando é consciência de si e de sua história; quando, através da consciência, consegue captar as determinantes históricas de seu agir humano.

2ª característica: O homem se confronta com desafios próprios da época e, ao responder aos mesmos, torna-se história, historiciza-se. Eis aqui o paradoxo do homem. É um ser histórico por excelência; se usássemos linguagem teológica diríamos ser histórico por "incorporação"; porém, pode estar na história, ser história sem "viver" na história. Pode ser a-histórico dentro de sua historicidade. Absurdo? Nada disso. Muito concreto e real, o homem, como ser consciente, pode estar em condições de captar as tarefas da época, mas, também, pode não captá-las e a história passará ao seu lado sem receber sua contribuição. O homem, para Freire, limita ou mutila sua história quando é manejado pelos mitos, quando vive massificado, ou (e eis aqui um dos conteúdos mais dramáticos de nossa situação contemporânea) quando sua consciência permanece mágica ou semi-intransitiva. Quando se recusa a compreender os desafios da época (negativa que é cultural, que é vivida como carga histórico-cultural que obscurece, que provoca a falsa consciência da realidade), o homem que fica submerso, imerso em sua realidade, fica, inclusive, sem palavras para pronunciá-la.

O primeiro caso, de viver manejado pelos mitos ou simplesmente massificado, não corresponderia "stricto sensu" a uma classe social determinada. Se procurarmos seu correlato ao nível sociológico, poderíamos dizer que corre esse risco tanto o homem da era tecnológica, da sociedade de consumo, com a manipulação propagandística das consciências, como o simples cidadão de classe média, "herói" do humanismo burguês, que aceita como meta absoluta de sua vida, como a felicidade, o ter sua casa, seu carro e uma vi-

da confortável para sua família típica. Em princípio, pode-se dizer que o homem vive mitificado ou massificado quando não é protagonista da construção social da realidade com uma quota de intencionalidade manifesta em seus atos.

Poderíamos, inclusive, dizer que pode também viver manipulado aquele que manipula as idéias ou pretende ser a consciência interpretativa de sua geração (o intelectual) que, por manejar a teoria e viver no âmbito da Ciência, frequentemente sente-se autorizado a apontar os fenômenos da massificação, sem perceber que é instrumento mais que idôneo para revitalizar e reproduzir todo o sistema de alienação que a massificação representa, devido à situação de classe já assinalada.

No segundo caso, ao contrário, aquele que vive com uma consciência mágica ou semi-intransitiva, típico das sociedades dependentes, na análise de Freire (digamos, seu correlato ao nível consciência), será bem mais um camponês ou um habitante marginal das centenas de "villas miserias", "callampas", favelas e "cidades perdidas" que povoam a América Latina.

O dramático desta situação está nas condições distintas que a tornam mais complexa. São seres sem opção e sem destino no âmbito do capitalismo já que, não só há muitos anos deixaram de fazer parte da força de trabalho ociosa que se denomina, tecnicamente, "exército industrial de reserva" (ou "massa marginal", conforme o autor), mas passaram a ser parte da população sem outro atributo integrativo exceto o de ser marginal. Sua forma de integração ao sistema é viver à margem do mesmo. O cidadão marginal e o camponês minifundiário ou de propriedade subfamiliar têm em comum algumas características. Por exemplo, sentem-se identificados como homens quando apresentam seu documento de identidade, esse papel que eles mesmos não compreendem já que, em sua maioria, são analfabetos. Eles são *para* os demais. É incrível a cara de satisfação que fazem quando o letrado, lendo seu documento de identidade, pronuncia seu nome! Nesse instante são homens e mulheres. Até esse instante vivem em doloroso anonimato.

A cultura da pobreza (outra característica compartilhada) os submeteu ao silêncio; eles não podem pronunciar "a palavra". O universo vocabular do camponês é sumamente restrito. Sobrevive, entretanto, em muitas regiões — espe-

cialmente América Central, México, Peru e Bolívia — o idioma nativo original que carrega todo um conteúdo cultural distinto do ocidental. Afinal, não estamos diante de uma cultura que morre ou é banida, dominada pelas formas culturais ocidentais?

Sem dúvida, as culturas indígenas provocaram, na síntese cultural latino-americana, uma irrupção conceitual muito profunda. Poucas definições sobre o homem são tão profundas quanto a expressão quechua que o define como "terra que caminha". Entretanto, o camponês continua morrendo por deficiência de atendimento sanitário, seus filhos vivem descalcificados e subnutridos, sua média de educação em condições ótimas não vai além do 2º grau da escola primária, suas expectativas de vida não ultrapassam os 35 anos. Nessa batalha cultural, a cultura nativa se vê deslocada. Este fato é reconhecido por todos aqueles que valorizam seus excelentes valores humanos como, por exemplo, o alto coeficiente de solidariedade e comunitarismo do indígena.

A partir da perspectiva esboçada por Freire, seja o cidadão médio manipulado, o burguês confortável, o intelectual obnubilado, o camponês analfabeto ou o trabalhador explorado sem consciência de si, todos podem não captar os desafios da época e ser homens históricos mas sem história vivida e compartilhada.

3ª característica: As opções ou tarefas mostram uma pluralidade que quando não é prescrita como o instinto animal, apresenta-se como um leque de possibilidades no terreno da opção. O homem, a partir de sua historicidade, se vê obrigado, convidado, a exercer uma atividade crítica. Freire diria que a consciência semi-intransitiva, a não ser por uma condição objetiva ou subjetiva não prevista, sente-se, geralmente, impossibilitada de alcançar a esfera da criticidade. Em compensação, um segundo tipo de consciência, um pouco mais aperfeiçoada, pode chegar a alcançá-la. Esta é a consciência transitivo-ingênua. Mas, ainda esta não consegue captar a realidade em profundidade. Inclina-se às explicações fabulosas, não capta a causalidade empírico-cultural, por sua simplicidade na interpretação dos problemas e por viver imersa no passado já que "todo tempo passado foi melhor".

Nesta consciência sobrevive, entretanto, a explicação mágica. Apesar de não ter uma capacidade crítica total pode,

pelo menos, reconhecer as opções mas não julgá-las cabalmente.

4ª característica: Essa atividade crítica só alcança seu sentido na execução da transformação cotidiana e permanente de seu espaço sócio-cultural através da práxis. O homem é um ser de práxis. Aqui, Freire rompe radicalmente com o pensamento idealista. O homem não cria o mundo idealmente, mas o faz por meio de sua atividade histórico-prática. Sem dúvida alguma, as idéias são valiosos elementos culturais, seu desenvolvimento acompanha o devir cultural do homem, porém, não o modifica, exceto em parte.

O homem pode modificar, transformar seu espaço físico, pode alterar o ambiente ecológico, mas não o pode recriar já que, em certa medida, é independente dele. Ao contrário, pode e deve recriar e revolucionar o mundo sócio-cultural já que é fruto de sua própria atividade histórico-cultural.

O homem, sendo um complexo de ação-reflexão-ação, pode participar, consciente e historicamente, da recriação de seu mundo sócio-cultural. Esta recriação faz parte, inclusive, da enorme tarefa de humanização.

5ª característica: Esta ação de transformação tem um sentido transcendente expresso tanto pela possibilidade de sair de si mesmo como, também, pela possibilidade de se relacionar (re-ligar-se) com seu Criador. Já citamos Freire quando diz: "... A sua transcendência está também para nós, na raiz de sua finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador".⁷⁹

Freire vincula a sua antropologia política à tradição judaico-cristã. Em diversas ocasiões se assumiu como cristão, inclusive, como um enfeitado pela teologia. Isto explica, em grande parte, porque a sua antropologia política teve tantas facetas de contato com o que Freire denomina profetismo (anúncio-denúncia). Talvez isto se deva aos aspectos convergentes de profetismo e política, já que os profetas foram, na sociedade teocrática de sua época, homens políticos obcecados pela luta por justiça; homens como Natán, Elias, Isaías, Jeremias ou Ezequiel, são fiéis testemunhas deste papel político. Daí a afirmação de Concatti:

79. Cf. Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit., p. 40.

"... Por ser fieles a la exigencia de Dios que demanda 'hoy y aquí' la justicia realizada, serán odiados y asesinados por los poderosos de su tiempo. Profecía, justicia y martirio, forman una ecuación trágica que se repite a lo largo de la Biblia y que Jesús no hará sino confirmar llevándola a su plenitud".⁸⁰

6ª característica: O homem é um "ser de comunicação". Por isso necessita "do outro" para estabelecer um diálogo. Por isso tem o direito de pronunciar sua palavra. Esta característica é fundamental. Freire entende que o direito dos homens de pronunciarem sua palavra surge de uma realidade interior muito profunda. O homem é palavra, pois, ao nomear as coisas, sua consciência se relaciona com o mundo. Homem e mundo se constituem mutuamente.

Por isso, para Freire, a alfabetização implica necessariamente na conscientização, pois, em seu método psicossocial de alfabetização de adultos, o homem coloca, como objeto de sua admiração, sua própria realidade. A palavra geradora surge dos temas geradores que formam parte de si mesmo. É reconhecer a palavra que escutou sempre porque é sua palavra. O homem aprende a admirar e admirar-se. E, nessa dialética de admiração, descobre o outro.

3. CONCLUSÃO

Estas seis características da antropologia freireana podem resumir-se no tríduo conceitual que esboçamos em nossa tese inicial: consciência de si, alteridade e força de trabalho.

Ao definir o homem como "consciência de si", Freire introduz os desenvolvimentos da fenomenologia, que é uma meditação sobre o conhecimento. Para a fenomenologia, a consciência se constitui como totalidade intencionada que simboliza (significa) temporalmente.

O homem, enquanto consciência de si, manifesta uma intencionalidade. Sente-se projetado para fora, para o outro. Esta projeção surge de ser uma totalidade, um ser que se descobre limitado por outras subjetividades (infinitude) mas que se descobre, também, como a noção de sua possi-

80. Cf. Rolando Concatti, "Profetismo y Política", Revista *Pueblo, Fe y Trabajo*. Acción Popular Ecueménica, Bs. As., cutubro de 1975. p. 13.

bilidade (finitude). Esta descoberta se faz marco de um processo de simbolização que implica em uma certa estrutura entre o sujeito simbolizante e o objeto simbolizado. Finalmente, este processo da consciência se dá como movimento temporal. A consciência de si é consciência de um instante, porém, atualiza-se permanentemente pois vive atravessada pela experiência do tempo; o hoje se atualiza do ontem enquanto prepara o amanhã.

A alteridade, em sua dupla dimensão pessoa-divindade, renova as descobertas do personalismo. A pessoa reflete, conceitualmente, como o homem é e como está no mundo. O homem tende a transformar a natureza em função de suas próprias necessidades. É sujeito consciente de si mesmo e do mundo que conhece e transforma. Mas, nesse processo de transformação do mundo, descobre duas coisas: não está sozinho, mas interage permanentemente com outro, com outros, com outras consciências (Hegel) e, além disso, surge, dessa atividade, uma realidade nova não totalmente percebida até então: sua atividade transformadora cria um domínio nitidamente humano, o mundo da cultura.

Entretanto, a realidade concreta da atividade humana não apresenta uma imagem de solidariedade, mas de conflito, de antagonismos. A tarefa de apropriação e transformação do mundo natural implica em enfrentamentos e relações de domínio de uns homens sobre outros. A consciência se bifurca em consciência dominada e consciência dominante. A relação da primeira com a natureza e com o outro é uma relação alienada. O produto de seu trabalho, quando é percebido como tal, não fica em suas mãos, mas se dilui em um processo cujo controle se lhe escapa e do qual recebe, inclusive, benefícios mínimos. Entretanto, a outra consciência, a dominante, não se realiza por ser tal. Também se aliena porque não transforma o mundo a não ser através da consciência dominada e, também, porque se desumaniza, no dizer de Freire, ao não deixar que o outro seja. Perde seu compromisso humano com a consciência histórica de sua realidade.

A personalização surge da tomada de consciência solidária e eficiente dos direitos e obrigações do homem: assumir a consciência histórica.

Esse homem, finalmente, se reconhece uma fé explícita, pode, diante de um conceito de Deus desalienado, propor uma relação personalizadora.

Por último, esse homem que é consciência de si, personalizado por sua apropriação da natureza e do mundo sócio-cultural, e que vive o antagonismo opressores-oprimidos, é, também, força de trabalho. Encontra-se situado em um processo produtivo, depende de um salário, estabelece relações de produção e relações de domínio, subordina-se a uma rotina, produz mais-valia. O trabalho faz parte da essência do homem. Marx, nos *Manuscritos econômicos e filosóficos de 1844*, já havia dito: "...Gracias a la producción práctica de un mundo objetivo, a la elaboración de la naturaleza inorgánica, el hombre se experimenta como ser genérico conciente..." Precisamente pelo fato de elaborar o mundo objetivo é por onde o homem começa a se experimentar, em realidade, como ser genérico. E diz a respeito do trabalho alienado — com o que Freire concorda —: "...al arrancarle al hombre el objeto de su producción, el trabajo alienado le arranca a la vez su vida genérica, su verdadera objetividad genérica, y transforma la ventaja que el hombre posee sobre el animal en la desventaja de que su cuerpo inorgánico — la naturaleza — le es robado".⁸¹

Paulatinamente, Marx vai concentrando sua reflexão sobre o homem — não somente, mas principalmente — como força de trabalho, até chegar ao primeiro capítulo do livro primeiro de *O Capital* em que o define como mercadoria.

Freire assume este caráter de força de trabalho e a análise sobre a alienação, incluindo-os, entretanto, dentro de um esquema filosófico mais amplo, juntamente com a consciência de si e da alteridade.⁸² Para resumir, digamos que Freire assume a consciência e a ideologia como o ser social do homem, sendo a História a categoria que define seu ser histórico; o homem se constrói como ser social e histórico. Sua sociabilidade resulta da consciência da realidade e sua historicidade resulta, fundamentalmente, da práxis cotidiana sobre essa realidade. Práxis que culmina na reflexão e ação e que, proveniente do homem como ser histórico, constrói, paulatinamente, a História.

81. Cf. Karl Marx, *Manuscritos de 1844 — Economía, política y filosofía*, Edições Estudio, Bs. As., 1972, p. 108.

82. Ver, a respeito, a crítica que Marx faz a Hegel quando este concebe o homem como se sua essência fosse, por um lado, a força de trabalho e, por outro, a consciência de si. (Ibid., anterior, pp. 174-194).



METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA

O método psicossocial de alfabetização de adultos, na vertente dialética da investigação social, mostra como se pode tornar possível o postulado da íntima unidade conhecimento-práxis-conhecimento, em uma atividade concreta. Daí que toda a filosofia da alfabetização problematizadora levada ao terreno da alfabetização de adultos mostre uma indissolúvel unidade entre *investigação* e *educação* que resulta em um duplo produto dificilmente diferenciável, *alfabetização-conscientização*.

Para poder abordar os pressupostos teóricos básicos da metodologia da investigação temática, assim como seu desenvolvimento, projeções e aplicação prática, devemos recorrer, primeiro, à bagagem metodológica clássica para depois revelar a especificidade da investigação temática e sua estrutura interna.

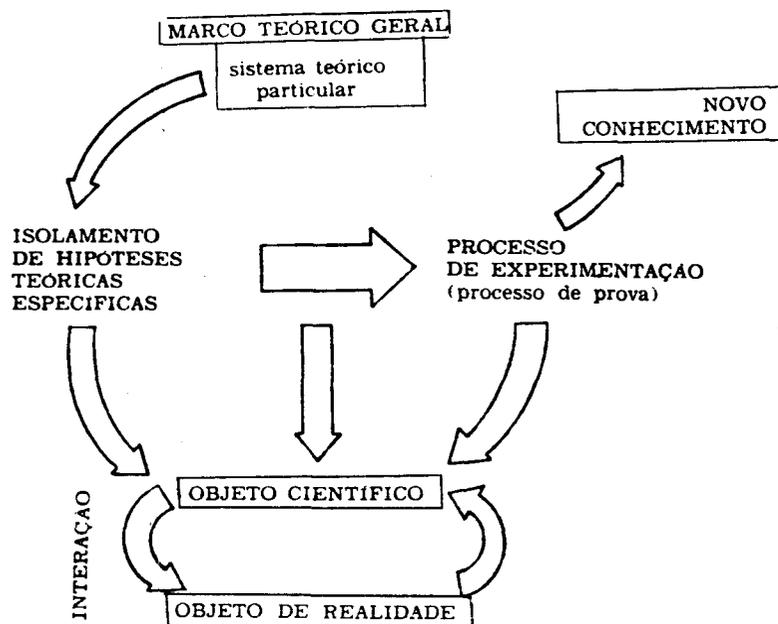
1. METODOLOGIAS PARA A INVESTIGAÇÃO SOCIAL

O processo de investigação é, como assinala Manuel Castells,⁸³ basicamente, a interligação de três operações, e cada uma das quais se relaciona de forma específica com o *concreto real*:⁸⁴ 1) a delimitação de um conjunto ou sistema

83. Cf. Manuel Castells, *Metodología de la práctica sociológica*, Flacso, Sgo. do Chile, 1968, mimeografado, 174 págs.

84. O concreto-real é a síntese de múltiplas determinações ou unidade das diversidades (na definição de Marx), submetida ao ar-

teórico particular (referente à problemática a abordar), ainda que inserido em um "marco teórico" geral (não quer dizer que o investigador assuma um sistema teórico qualquer, porém útil à indagação, mas que o investigador destaque o conjunto de proposições teóricas idôneas do marco teórico geral em que ele se move). Dentro deste conjunto de proposições teóricas básicas, 2) seleciona certas hipóteses específicas que logo 3) submete à experimentação (põe à prova), no sentido de sistematizar o conhecimento do processo histórico real em que se desenvolve e configura a totalidade concreta.



Então, o esquema do processo de investigação científica, enquanto "disciplina particular" das ciências sociais (metodologia da investigação), sintetizar-se-á em três momentos: *teoria, hipótese específica e experimentação*. Desde sua formalização, o método de investigação temática subentende

bítrio dos sentidos. Ainda que não se reduza ao empírico (apesar de ser o ponto de partida da intuição e da representação), implica em certa conexão de sentido que se oculta e se manifesta, alternativamente, nos fenômenos empíricos.

que este processo de investigação abstrato e mecânico carece de sentido se não se explicitam: o contexto histórico-estrutural em que a investigação se concretizará, a conexão de sentido subjacente às hipóteses lógicas com o processo histórico-existencial (representado na linguagem) e a prática real que estas formas do processo de investigação encerram.

Na prática científica usual das ciências sociais, poder-se-iam detectar quatro grandes paradigmas ou lógicas em uso,⁸⁵ a saber: a) o empirismo; b) o formalismo; c) o voluntarismo e d) a dialética objetiva.

A metodologia empirista subentende que a verdade das coisas se encontra imanente ao objeto científico observado. Daí a tendência da ciência para registrar e constatar esse "telos" verossímil abstraído seus traços significativos. Desta forma, a missão da ciência se reduz ao registro e à comunicação clara do *factual* significativo aos olhos do investigador. A ciência é, portanto, boa capacidade de observação e registro e, principalmente, *boa linguagem*.⁸⁶

Os tipos de explicação, na proposta empirista, encontram-se claramente explicitados por Nagel, que distingue quatro tipos fundamentais de explicação causal, a saber:

- 1) *Modelo deútivo*: o objeto a explicar é a consequência lógica das premissas causais;
- 2) *Explicação probabilística*: a probabilidade de que um fato ocorra está condicionada à probabilidade de que ocorra outro, sendo:

$$P(B/A) = \frac{P(B \cap A)}{P(A)}$$

ou se houver independência estatística, $P(A \cap B) = P(A) \cdot P(B)$, quer dizer, gera-se um modelo linear em que $y = x^1 \cdot x^2 \cdot x^3 \dots x^n$ (sendo 'x' um conjunto "T" de variáveis e 'y', o processo investigado em que $y = P(T)$).

85. Ver o capítulo quarto de nosso já citado livro, *Paulo Freire: Pedagogia e Sociedade*, onde, seguindo a excelente análise de *Thomas S. Kuhn*, explicitamos nossa concepção do que é um paradigma científico.

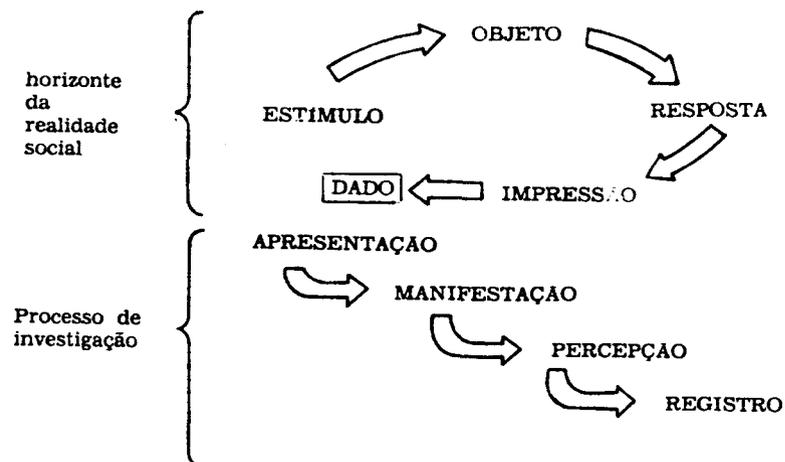
86. Ver, a respeito, A. J. Ayer (compilador), *El positivismo lógico*, F.C.S., México, 1963.

3) *Explicação teleológica*: Um fato é explicado a partir de sua pertinência ao processo ou estrutura que o condiciona em forma imanente.

4) *Explicação genética*: A explicação causa-objeto, então, nova causa-novo objeto e, assim, *ad infinitum*.

Os metodologistas mais importantes desta corrente são J. Galtung⁸⁷ e Paul Lazarsfeld.⁸⁸

Em suma, esta orientação propõe um esquema deste tipo:



A metodologia denominada *formalista* é a "...prática científica en la que la producción del conocimiento se realiza por entero al interior del discurso teórico, sin que exista una interacción entre el sujeto y el objeto del conocimiento a través de la operación de la prueba".⁸⁹

Este modelo renuncia à *experiência* em função da construção de *teoria* de tal forma que toda verdade já esteja contida no interior do discurso teórico cuja lógica interna jus-

87. Cf. J. Galtung, *Teoría y métodos de la Investigación Social*, Bs. As., Eudeba, 1966, dois volumes.

88. Cf. Paul Lazarsfeld, *Evidence and Inference in social research*, *Daedalus*, 87, 1968, e, também, Raymond Boudon e Paul Lazarsfeld, *Metodología de las Ciencias Sociales*, Editorial Laia, Barcelona, Espanha, 1974, três volumes.

89. Cf. Manuel Castells, op. cit., p. 67.

tifica, por si, a validade das proposições, sem passar pela comprovação empírica (o marco teórico "fagocita" a análise empírica e temos, assim, os modelos de Talcott Parsons e toda a corrente estrutural-funcionalista).

O pressuposto teórico subjacente a este modelo é que a ciência não é uma atividade prática de transformação da realidade, mas uma imagem formalizada (inclusive em termos de lógica matemática) do verossímil.

A metodologia que denominamos voluntarista (poderia chamar-se, também, relativista ou histórica abstrata) é a que se desenvolve a partir da perspectiva de Max Weber⁹⁰ e que adota uma postura radicalmente distinta das duas anteriores ao afirmar que, como não existem leis que se possam repetir, reiteradas, no interior do processo histórico e, principalmente, que sejam mensuráveis, surge, assim, como consequência lógica, a negação da legalidade da prática científica e sua redução ao contexto da pura prática social. Weber distingue teoricamente a racionalidade dos fins últimos e a racionalidade dos meios. Isto lhe permite definir a *ação social* racional adequada aos fins e a *ação social* adequada aos meios.

O trabalho da ciência é orientar o indivíduo no labirinto de decisões que lhe permitem adequar sua conduta à ação racional. Qual será, então, o caminho metodológico?: a elaboração dos *tipos ideais*.

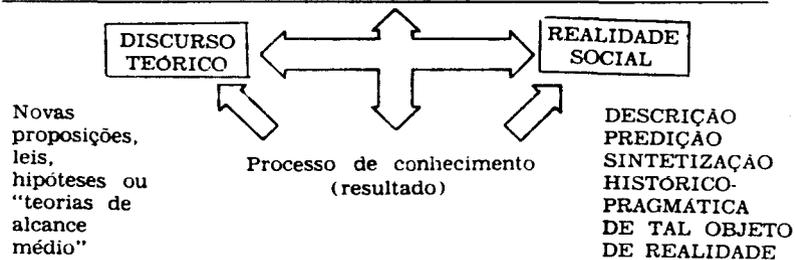
O *tipo ideal* será um recorte da realidade, observável em determinadas situações (por exemplo, os tipos de dominação racional legal, carismática e tradicional). Tal *tipo ideal* (ou o resumo histórico) serve de termo de comparação com a realidade. Desta maneira, pode-se efetuar uma certa "síntese descritiva". Mas, o *tipo ideal* não pode ser, propriamente, encontrado na realidade. É só um bom instrumento heurístico.

Até aqui, todo o processo de investigação, com as variantes assinaladas (empirismo, formalismo e voluntarismo), coincidiram em um processo como o seguinte:

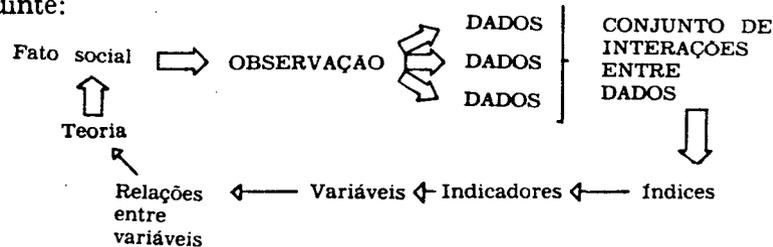
90. Cf. Max Weber, *Ensaio sobre metodologia sociológica*, M. Fontes/Presença.

Relação do processo de investigação e do processo do conhecimento

PROCESSO DE INVESTIGAÇÃO COMO "MEDIAÇÃO TÉCNICA"



E, portanto, pode-se detectar no interior do processo de investigação um esquema de comportamento como o seguinte:



A metodologia que denominamos "dialética objetiva" é produto da dialética hegeliana que, depurada e concretizada por Marx, chega até nossos dias como análise histórico-estrutural.

É Galvano Della Volpe quem sintetiza rapidamente a essência deste método: "... que se ubique en el terreno mismo de la experiencia, y lo que haga en el terreno de las instancias histórico-materiales o sociales (apertura o primer movimiento del círculo señalado; de lo concreto a lo abstracto)... que en consecuencia formule abstracciones a los fines de una comprensión objetiva de los problemas, cuyo carácter de síntesis — inseparable sinónimo de abstracción, concepto o categoría — no sea separable del análisis, en cuanto que, con tales abstracciones, se trata de revalorizar en significado los antecedentes históricos en su nexos conceptual con los consiguientes, o rasgos históricos presentes y problemáticos a ser resueltos".⁹¹

91. Cf. Galvano Della Volpe, *Rousseau y Marx*, Edit. Platina, Bs. As., 1963, p. 134.

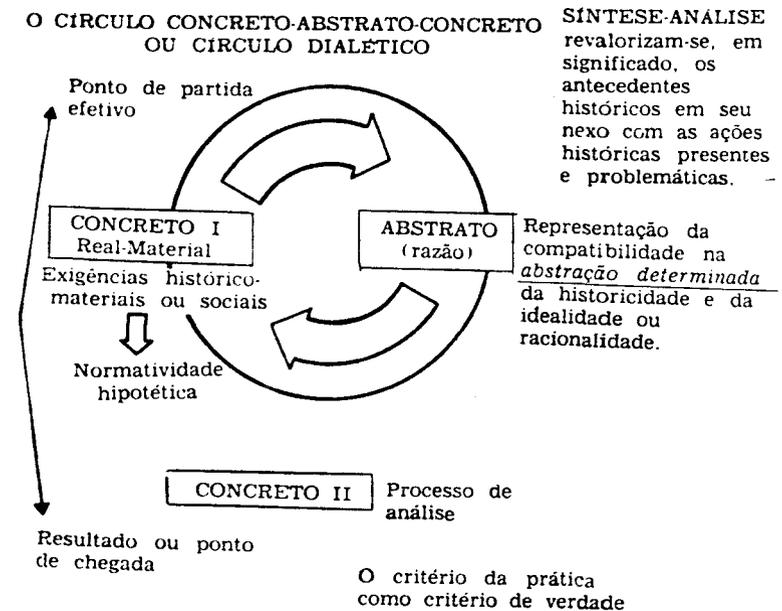
O método dialético tem sido reiteradas vezes definido como o círculo concreto-abstrato-concreto. Para fins didáticos, vamos esquematizar (com as limitações que isso implica) o sentido deste método dialético.

Quais são os elementos filosóficos subjacentes a toda concepção dialética? Lenin define-a claramente em *Cuadernos Filosóficos*:

A. Considera-se a coisa em si. Isto supõe:

- A.1. considerar o conjunto de relações que essa "coisidade" mantém com outras "coisidades";
- A.2. considerar essa coisa e seu movimento (mobilidade) que, do ponto de vista histórico, significa considerar sua evolução;
- A.3. considerar esse movimento, ou evolução, como efeito das tendências contraditórias intrínsecas à própria coisa.

O CÍRCULO CONCRETO-ABSTRATO-CONCRETO OU CÍRCULO DIALECTICO



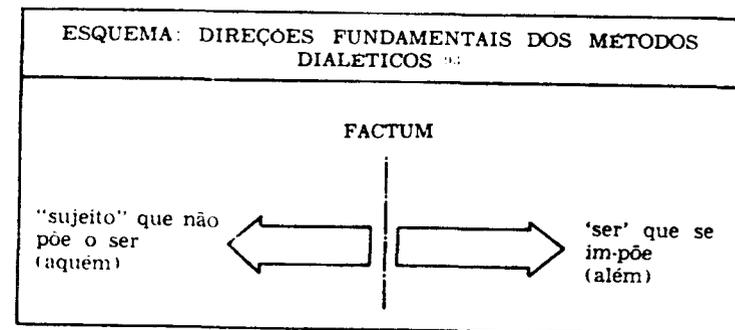
B. A coisa em si é unidade e diversidade dos contrários, o que supõe um desdobramento dessas contradições que não ficam retidas no interior da coisa em si.

- C. O pensamento deve captar esse processo de unidade. Fragmentação e nova unidade de *coisa em si*, mediante a abstração, que tende a efetuar a análise e a síntese, porém como um só processo unitivo.
- D. As relações de cada coisa (fenômeno, processo etc.) não são apenas múltiplas, mas, gerais, universais. Portanto, cada *coisa em si* está relacionada com as demais; o "alter".
- E. Esse pensamento deve admitir que as coisas não são apenas unidade dos contrários, mas, também e principalmente, são um processo de transição de cada uma das determinações, qualidades, características, aspectos e propriedades em *seu contrário*: (diversidade dos contrários).
- F. Nesse processo surgem novas realidades:
 - F.1. novos elementos readquirem vida, resultado da composição e decomposição dos contrários que entram no processo de combinações e uniões de elementos (não é um processo só quantitativo);
 - F.2. um processo gnosiológico que provoca o pensamento a ir, incessantemente, da aparência à essência e desta, novamente, a uma aparência mais "real" e, assim, sucessivamente.
 - F.3. da coexistência à causalidade e de uma forma de conexão e de independência a outra forma mais profunda e geral;
 - F.4. em uma etapa superior, a repetição de certas características e propriedades de uma etapa inferior. Esta mostra um aparente retorno ao antigo (a negação da negação), porém, carrega em si os efeitos de sua superação.
- G. E, finalmente, a luta, na *coisa em si*, entre conteúdo e forma (significante-significado), na qual se dá a rejeição da forma e a transformação do conteúdo. Isto provoca um último efeito móbil: a transição da quantidade em qualidade e vice-versa.

Como a metodologia de investigação temática se desenvolve no "interior" do método dialético, convém, então, tentar formalizar um pouco mais estes pressupostos epistemológicos da dialética.

2. A EPISTEMOLOGIA DIALETICA E A IMPORTANCIA NA INVESTIGACAO TEMATICA

A dialética, como menciona Enrique Dussel, é um "meta-hódos" ou caminho radical e introdutório ao que as próprias coisas são, embora não haja uma dialética única. Aristóteles, Descartes, Kant, Fichte, Schelling, Hegel, Marx, Heidegger, Sartre, Zubiri ou Levinás, para citar alguns filósofos ou pensadores significativos, têm defendido "dialéticas" distintas. De fato, como afirma Dussel "... todas las dialécticas parten de un *factum* (de un hecho), de un límite *ex quo* o punto de partida. Desde ese *factum* la dialéctica partirá hacia una u otra dirección, según el sentido del ser (el sentido determina la dirección) y por ello será muy diferente al punto de llegada, el hacia donde, *ad quen*, del movimiento dialéctico".⁹² Isto pode-se expressar, graficamente, assim:



De qualquer forma, não interessa aos fins deste trabalho efetuar um "racconto" das diversidades de pensamentos dialéticos, mas mostrá-los como direção filosófica que responde a certa categorização do ser.

O valor da dialética na investigação temática, como menciona João Bosco Pinto *et. al.* é que "... la dialéctica presupone unidad del proceso de conocimiento y de la realidad concreta, sujeto y objeto de conocimiento no son dos entidades distintas que entran en relación a través de una tercera identidad, también distintas de las dos primeras,

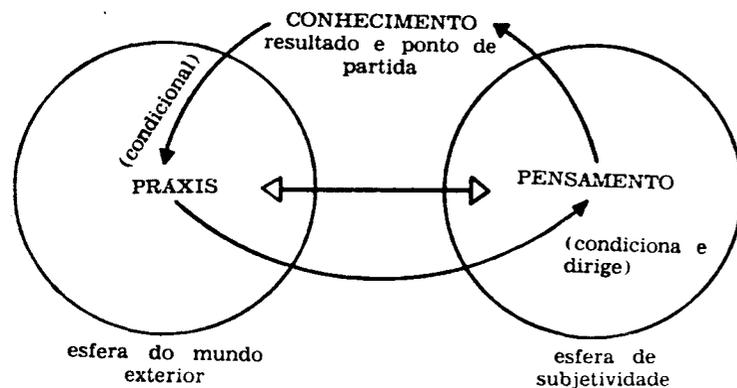
92. Cf. Enrique Dussel, *La dialéctica hegeliana: supuestos y superación*, Edit. Ser y Tiempo, Mendoza, 1972, p. 10.

93. *Ibid.*, p. 11.

que es la sensación, sino que son dos aspectos de una misma realidad en unidad y contradicción dialéctica.

“No se trata de un sujeto exterior al objeto de conocimiento, sino de un hombre real, concreto, que en el curso de su existencia y en función de ella hace del universo — del cual es parte integrante — el objeto de su pensamiento y que transforma esa realidad objetiva en realidad pensada. En la actividad humana convergen a un tiempo y se unem al pensamiento, que dirige la acción del hombre y es por ella estimulado, y el mundo exterior, dentro del cual y en función del cual el hombre actúa, sea para adaptarse al mundo, sea para transformarlo”.⁹⁴

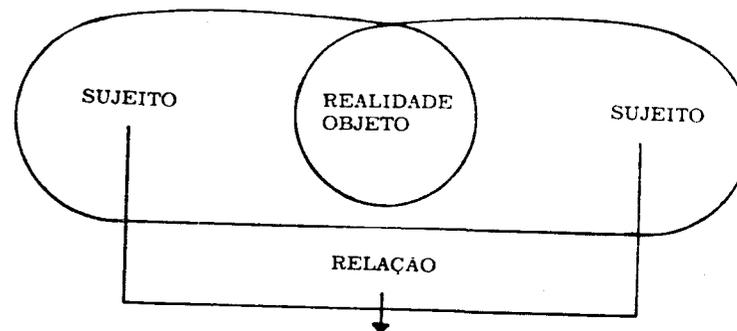
Esquemáticamente pode-se expressar assim:



O pensamento orienta a práxis e é, por sua vez, condicionado por ela e, nesse mútuo condicionamento, se dá a produção do conhecimento. Freire havia dito que “consciência e mundo se constituem mutuamente”; este conhecimento da realidade objetiva se verifica no conceito que é, na metodologia dialética, a síntese entre pensamento e mundo externo, visto que, sendo próprio da subjetividade, induz e expõe categoricamente (enquanto “abstração histórica determinada”) a objetividade. Assim, o conceito como resultado é a superação da dicotomia sujeito-objeto.

94. Cf. João Bosco Pinto, et. al., *Metodologia de la Investigación temática, supuestos teóricos y desarrollo*, IICA-CIRA (DEA), material didático Nro. 147, Bogotá, maio de 1970, mimeografado, p. 3.

Retomemos a argumentação de Bosco Pinto e colaboradores quando dizem que “... El punto de partida, por lo tanto de la metodología de investigación temática es la realidad objetiva, no entendida como algo separado tanto del investigador que se le acerca para conocerla, cuanto del miembro del grupo que se encuentra metido dentro de esa misma realidad, sino como una unidad dialéctica en que la realidad sirve como elemento mediador que permite una relación social horizontal dialógica, en que ambos sujetos se encuentran unidos y en oposición a la realidad objetiva”.⁹⁵ Veja-mo-lo esquematicamente:



A superação dialética do *empirismo* baseia-se em que o *Factum*, do qual se parte, é a provocação que o objeto oferece para o sujeito, porém, enquanto e na medida em que este começa a reconhecer (consciência transitivo-crítica) os desafios e tarefas do mundo exterior. De tal maneira que, a atitude científica nunca será a de registrar e comunicar dados, mas, sim, a de tentar instrumentar os meios para responder aos desafios e prolongar-se em sua ação para o “inédito viável” (na terminologia freireana).

Superará o *formalismo* por negar-se, sistematicamente, a hipostasiar a teoria em detrimento da objetividade e por subentender que todo conceito é expressão do subjetivo-objetivo e que, existem, portanto, leis de causalidade intrínseca à natureza do objeto investigado (por exemplo, os referentes existenciais de comunidade alfabetizanda), que devem ser

95. *Ibid.*, p. 4.

capturadas pela subjetividade (para guiar a prática de transformação social).

Superará, finalmente, o *voluntarismo* porque, apesar de pretender a obtenção de uma síntese descritiva (na primeira fase da investigação temática, por exemplo), essa síntese deve ser "projetiva", isto é, deve projetar certos elementos básicos da estrutura social ou comunidade analisada para evitar a redução da ação, na etapa pedagógica e nas tarefas pós-alfabetizadoras, a um mero ativismo ou pura prática social sem direção científica que, para Freire, seria a ação sem reflexão. E isto porque a consciência transutivo-crítica (ou consciência política) nunca é marcada pelo relativismo histórico, mas pelo valor da práxis empírico-cultural da comunidade que se constitui, por direito próprio, em subjetividade que se transforma e, por sua vez, transforma esse mundo sócio-cultural. É uma consciência operante sobre as leis objetivas, reiteráveis, mensuráveis e quantificáveis do mundo objetivo (daí o valor da equipe de especialistas, ou equipe interdisciplinar, para gerar o "círculo de investigação").

3. REFERENTES SÓCIO-ANTROPOLÓGICOS DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA (SÍNTESE)

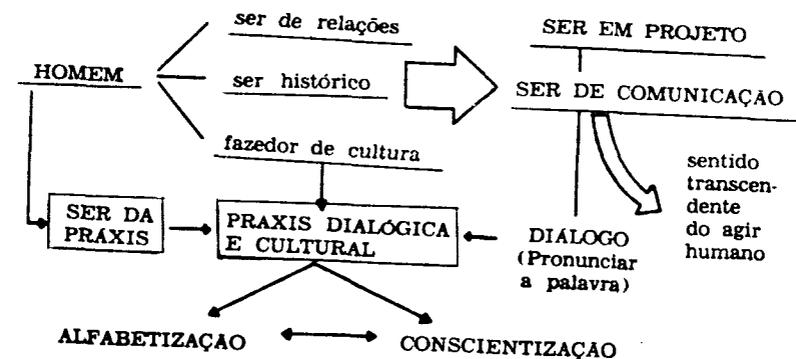
Em nosso capítulo II analisamos detidamente esses referentes sócio-antropológicos (ou antropologia política) da alfabetização problematizadora.

Eram, em síntese, os seguintes:

- 1) O homem, como ser de relações, encontra-se situado e datado.
- 2) O homem enfrenta os desafios próprios da época e, ao responder aos mesmos, torna-se história, historiciza-se; o homem é fazedor de cultura.
- 3) As opções ou tarefas, por não serem prescritas, como o instinto para o animal, mostram uma pluralidade que se apresenta ao sujeito como um leque de possibilidades (no terreno da opção).
- 4) Essa atividade crítica só alcança seu sentido na execução da transformação cotidiana e permanente de seu ambiente sócio-cultural através da práxis; o homem é um ser de práxis.

- 5) Essa ação transformadora tem um sentido transcendental expre:so, ao mesmo tempo, pela possibilidade de sair de si mesmo e pela possibilidade de relacionar-se (re-ligar-se) com seu Criador.
- 6) O homem é um *ser de comunicação*; por isso precisa do outro para entabular um diálogo, isto é, tem o direito de pronunciar sua palavra.

Esquemáticamente, podemos expressá-lo assim:



4. INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA E TEORIA DA PRÁXIS

A investigação temática implica uma superação da antinomia reflexão-ação ou conhecimento-prática, negando-se a ser um método de conhecimento puro para se constituir em uma investigação para a ação.

Freire diz: "...Enquanto a representação codificada é o objeto cognoscível que mediatiza sujeitos cognocentes, a descodificação — cisão do código em seus elementos cognoscitivos — é a operação pela qual os sujeitos cognocentes percebem as relações entre os elementos da codificação e entre fatos que a situação real apresenta; relações que antes não eram percebidas".⁹⁶

Este é o primeiro momento gnosiológico da pedagogia do oprimido, ou seja, a práxis do desvelamento da realidade que, ao ser representada como a matriz da opressão, impli-

⁹⁶ Cf. Paulo Freire, *Ação Cultural para a Liberdade*. Editora Paz e Terra, 1976.

ca o começo do reconhecimento dos mecanismos de dominação (em termos educativos, os mecanismos específicos de dominação das consciências ou mecanismos de alienação) por parte das classes oprimidas.

Mas, como também afirma Freire: "...Si la concientización no puede producirse sin la revelación de la realidad objetiva, como un objeto de conocimiento para aquellos sujetos implicados en el proceso, entonces esta revelación — aun cuando sea una clara percepción de la realidad —, no es aún suficiente para una concientización auténtica. Del mismo modo que el ciclo epistemológico no termina en el grado de adquisición de los conocimientos ya existentes, sino que continúa a través de la etapa de creación de nuevos conocimientos, la concientización tampoco puede detenerse en el grado de revelación de la realidad. *Es auténtica cuando la práctica de revelar la realidad constituye una unidad dinámica y dialéctica con la práctica de transformar la realidad*".⁹⁷

Concluindo, diremos que a teoria da práxis na investigação temática tem uma profunda incidência nos dois momentos gnosiológicos básicos da filosofia da alfabetização problematizadora: a *práxis de desvelamento* da realidade e a *práxis de transformação* dessa realidade. Momentos que são uma unidade no ato alfabetizador-conscientizador.

5. MÉTODO DA ALFABETIZAÇÃO PROBLEMATIZADORA

Etapas

O objetivo da investigação temática é o de encontrar os temas geradores ou expressões da palavra do povo, a fim de levar a cabo a programação educativa, desenvolvendo uma ação cultural conscientizadora.

Pode-se enunciar todo o trajeto da investigação temática⁹⁸ (investigação-educação) em três etapas (cronoló-

97. Cf. Paulo Freire, *Diálogo Paulo Freire-Ivan Illich*, Editorial Búsqueda, Celadec, Bs. As., outubro de 1975, p. 28.

98. Ao leitor que queira conhecer melhor o processo de investigação temática, recomendamos consultar José Luis Fiori, "Dialéctica y Libertad: dos dimensiones de la investigación temática". MIEC-JECI, Serviço de Documentação, *Série 2, Documento 8, Uruguai*, novembro de 1969, pp. 12-18. Podem, também, ser revistos nossos "Apuntes Metodológicos para una práctica dialéctica de la alfabetización pro-

gica e analiticamente distinguíveis, mas em estreita união enquanto processo dialético): 1) *etapa ou fase eminentemente investigadora*, 2) *etapa ou fase eminentemente pragmática* e 3) *etapa ou fase eminentemente pedagógica*.

As técnicas básicas

Como toda metodologia, esta possui certas técnicas específicas das quais as mais importantes são os processos de *redução*, *codificação* e *descodificação*.

- A) *Redução*: o processo de tematização, como já dissemos, tem a finalidade de elaborar os temas que, em uma seqüência pedagógica específica, serão devolvidos problematizados para a comunidade alfabetizanda em que foram descobertos.

O grupo de especialistas⁹⁹ analisa o material observado e recolhido, com a participação do povo, e, cada um, a partir de sua especialidade, configura as unidades da aprendizagem, levando em conta os aspectos essenciais. Em outra oportunidade, dizíamos: "...são três os critérios necessários para selecionar uma palavra geradora: 1º) riqueza silábica, 2º) dificuldade fonética e 3º) conteúdo prático-existencial intimamente relacionado com os temas sociais, políticos, culturais e econômicos de tal comunidade alfabetizanda".¹⁰⁰

Quer dizer, o processo técnico de redução em unidades de aprendizagem, as quais logo permitirão selecionar as palavras geradoras, supõe dois momentos do círculo de investigação.¹⁰¹

a) *Um momento de crítica interna* em que a equipe de *investigação temática* submete o conjunto de temas epo-

blematizadora" (Convergence, próxima edição) ou o segundo capítulo de nosso trabalho, *Paulo Freire: Pedagogia e Sociedade*, onde abordamos a dimensão didático-metodológica.

99. Freire aconselha que seja formado pelo menos por um psicólogo, um sociólogo, especialistas em problemáticas educativas, um pedagogo e, caso se pudesse contar com o grupo ideal, que se incorporem a esses especialistas um linguista, um especialista em comunicação e um especialista em teoria de conjuntos.

100. Cf. Carlos Alberto Torres, *Paulo Freire: Pedagogia e Sociedade*, op. cit., p. 120.

101. *Círculo de Investigação*: responsável pela "fase um" da investigação temática e antecedente imediato e investigador do *círculo de cultura*.

cais¹⁰² recolhidos, a uma crítica científica e disciplinária, até que se consiga detectar o valor funcional e lingüístico dos temas "surpreendidos" no contexto existencial-referencial da área investigada.

b) *Um momento de crítica externa* através do qual se conferem os primeiros resultados com pessoas voluntárias do futuro grupo de alfabetizandos que, atuando em um duplo papel de *informantes-chave e representantes da construção popular*, esmiúçam a informação selecionada, em sucessivas reuniões do círculo da investigação, até que se delimitem os eixos centrais de um programa pedagógico. Este consiste, essencialmente, na apresentação objetiva ao povo dos elementos da consciência dominada (as visões ideológicas) dos temas centrais: *homem-natureza-cultura*, para confrontá-los, mediante um processo *dialógico e dialético*, com as categorias centrais de uma consciência liberada a partir da análise efetuada do ponto de vista das categorias da economia e da sociologia.

B) *Codificação*: é a simbolização gráfica de cada uma das situações existenciais estratégicas reduzidas a unidades de aprendizagem.

A codificação pode ser:

1) *Simples*:

canal visual: pictórica, gráfico

canal sensível: sóciodrama, psicodrama, curta-metragem, diapositivos, audiovisuais

canal auditivo: relatos, música popular, poesias populares, leituras, palestras etc.

2) *Composto*: simultaneidade de canais.

C) *Descodificação*: discussão da codificação existencial. Pode-se dar no interior do círculo de investigação no momento da *crítica exterior* em que a primeira etapa descritiva tenta se integrar a uma segunda etapa mais analítica para chegar, finalmente, a uma síntese projetiva da temática significativa detectada. Deve também acon-

102. *Temas epocais*: são as esperanças, dúvidas, sonhos, problemas, lutas, conflitos e projetos da comunidade alfabetizanda.

tecer, muito especialmente, no *círculo de cultura*¹⁰³ como expressão e fruto da tarefa dialógica entre coordenador e alfabetizandos.

INDICAÇÕES PRÁTICAS DE PAULO FREIRE

Antes de sublinhar algumas indicações práticas surgidas no decurso da obra freireana, queremos propor ao leitor um esquema enunciativo dos passos da alfabetização problematizadora (investigação temática):

ETAPAS

1º momento:

**EMINENTEMENTE
INVESTIGADOR**

Delimitação e conhecimento da área a trabalhar
Codificação existencial Círculo de
Descodificação existencial Investigação
Verificação de resultados

2º momento:

**EMINENTEMENTE
PROGRAMÁTICO**

TRATAMENTO TEMÁTICO
(ênfase de cada disciplina) -
Redução temática
Codificação temática Círculo de
Confecção do material didático Investigação

3º momento:

**EMINENTEMENTE
PEDAGÓGICO**

APRESENTAÇÃO DO PROGRAMA
(ao povo).
Descodificação temática
(iniciação de diálogos descodificadores).

103. *Círculo de cultura*: substitui a escola. É o lugar onde se exercita o diálogo problematizador com um coordenador de debates e onde se efetua a descodificação temática.

1º momento: descodificação das situações existenciais estratégicas.

2º momento: apresentação do tema gerador.

3º momento: quadro com a palavra geradora em minúscula.

4º momento: quadro com a palavra geradora em minúscula, e separada por sílabas.

5º momento: quadro com a família silábica I.

6º momento: quadro com a família silábica II.

7º momento: ficha do descobrimento.

8º momento: quadro com as vogais da palavra.

9º momento: o alfabetizando escuta, constrói verbalmente e escreve palavras novas.

Descodificação dialógica, dialética e intersubjetiva. A etapa da alfabetização dá lugar à etapa da pós-alfabetização.

Uma vez esboçada esta introdução geral ao método, pretendemos delimitar, de forma introdutória e sintética, diversas indicações práticas¹⁰⁴ que Paulo Freire foi sugerindo no decurso de sua prática pedagógica, para uma melhor e mais efetiva aplicação ou implementação do método psicossocial de alfabetização de adultos, a saber:

104. Cf. Paulo Freire, "Indicaciones a los coordinadores de los círculos de cultura" no Apêndice a S. Sánchez, *Freire: uma pedagogia para el adulto*, Edit. Zero, Madri, 1973. Também o "Anexo" ao livro *Cultural Action for Freedom*, "Harvard Educational Review" (and Center for Study of Development and Social Change), Massachusetts, 1970, monografias, série Nro. 1, pp. 53-54, trabalhos que apareceram em "Paulo Freire en América Latina", Fichas Latinoamericanas Nro. 4, Bs. As., Edit. Tierra Nueva, 1974, tais como "Sugerencias para la aplicación del método en terreno" (pp. 42-47), também publicado em CIDOC, *Cuaderno 25*, 1968, México, 320 págs. e "A propósito del tema generador y del Universo Temático" (pp. 33-42), também reproduzidos nos boletins MIEC-JECI.

1) O coordenador deve ter uma dupla qualidade: por um lado, deve *evitar dirigir* o grupo para *seus* objetivos (seja porque possui um carisma pessoal de liderança ou, simplesmente porque está habituado a impor seus pontos de vista na dinâmica grupal) e, por outro lado, deve ir, paulatinamente, desafiando e *problematizando* cada vez mais o grupo de alfabetizandos.

A tarefa do coordenador é ser o artífice da união das experiências individuais (principalmente nas primeiras fases) até que, chegado um momento de progresso qualitativo do grupo, passe de *coordenador* a *moderador* dos debates que são o fruto da dinâmica própria do círculo de cultura.

2) Além do coordenador (que deve ser sempre o mesmo), deve assistir às reuniões outro membro da equipe de investigação temática (uma *testemunha* ou *observador não participante*) cuja função é registrar (no caso de não terem sido aceitas pelo grupo gravações das sessões) toda a *produção* do círculo de cultura, significativa em termos da *observação estruturada* e definida pela mesma equipe de investigação (expressões, ditos, modismos e toda forma linguística interessante para os fins educativos assim como comportamentos, atitudes e participação dos alfabetizandos).

3) As perguntas que o coordenador propõe ao grupo devem ser sempre formadas em termos comunitários e não em termos individuais. Por exemplo, quando Freire fala da leitura vertical e horizontal da *ficha de descobrimento* (termo cunhado pelo Professor Aurenice Cardoso, assistente de Freire no Plano Nacional de Alfabetização de Adultos do Brasil), diz que "...logo, o educador perguntará aos alfabetizandos: Você pensa que *nós* podemos (nunca você pensa que *você* pode) criar algumas coisas com estes pedaços de palavras?"¹⁰⁵

4) Os grupos de educação popular *nunca* devem começar um trabalho de *alfabetização-conscientização* sem antes terem refletido exaustivamente sobre os possíveis caminhos a desenvolver quando se pretende alcançar o *inédito viável* (esse limite, não entre o ser e o não-ser, mas entre o ser e o ser mais).

105. Cf. Paulo Freire: "Anexo" à *Cultural Action For Freedom*, op. cit., p. 54.

Isto não implica que a equipe de investigação tenha "receitas" ou um "programa político" para os alfabetizados. Esta perspectiva implicaria, por outro lado, o que Freire insiste em denominar de "invasão cultural" ou manipulação das consciências.

A indicação vale neste sentido: convém não elaborar um processo pedagógico, com a radicalidade que o método possui (que, por outro lado, tem comprovado sua inutilidade na aplicação "domesticadora", já que esta intenção "domesticadora" está em flagrante contradição com o espírito e as estruturas dialogais do método), sem antes prever o horizonte de opções possíveis porque, quando os indivíduos penetram no dinamismo da transição de sua consciência crítica, não existe melhor antídoto para a conscientização do que uma frustração das expectativas (falsas expectativas, atrevemo-nos a dizer) dos alfabetizados e da equipe de investigação, suscitada por essa falta de avaliação praxiológica.

5) Uma recomendação muito importante, fruto, basicamente, da prática da educação popular, é que os grupos de base que implementam o método devem estar ligados a segmentos políticos de maior envergadura, tais como movimentos, organizações, partidos etc., para garantir a continuidade e, principalmente, para dar "cobertura" política nos momentos de repressão dos alfabetizados-alfabetizadores e dos alfabetizadores-alfabetizados.

6) Freire faz, finalmente, algumas indicações fragmentárias para a etapa da pós-alfabetização. Insiste em que, uma vez terminada a etapa básica leitura-escrita e iniciados os membros do grupo nas operações matemáticas básicas,¹⁰⁶

106. O uso da matemática cria reais problemas para os grupos de educação popular, daí ser empregada a teoria dos conjuntos. Esta vertente de trabalho é muito proveitosa sempre que se leva em conta o seguinte: o conjunto universal (denotado como S) se apresenta, muito freqüentemente, como um conjunto de pontos homogêneos a partir do qual se dão todos os postulados de inclusão e exclusão dos demais conjuntos ($A \cup B$, ou $A \cap B$, ou $A \subset B$ etc.).

Entretanto, se consideramos " S " como a sociedade, este aspecto de uniformidade dissolveria as diferenças no interior da sociedade (e de suas classes sociais que passam a ser meros elementos de estatística descritiva e não classes antagônicas em luta e oposição). Deve-se usar a teoria dos conjuntos, explicitando-se, porém, que " S ", referido ao todo social, não é um ente uniforme, mas um ente fracionado e, principalmente, conflitivo.

seria conveniente propor ao grupo um verdadeiro desafio: realizar um livro de texto para posteriores grupos de alfabetização: livros surgidos da "pena" do povo e não do letrado.

Gera-se, dessa forma, uma revisão das dificuldades da etapa percorrida pelo grupo, assim como os possíveis caminhos de solução. Quando se propõe projetos significativos para serem realizados pelos "alfabetizados" de há pouco, desperta-se, também, a criatividade popular. Podem chegar, inclusive, a descartar certos diapositivos sobre palavras geradoras específicas, utilizados como material didático.

Nas entrelinhas, principalmente em algumas insinuações recentes, Paulo Freire parece nos advertir da conveniência de se aprofundar a discussão especificamente "política" dos oprimidos sobre as suas reivindicações básicas imediatas, enquanto comunidade, e, principalmente, sobre as formas de organização dos setores populares que contribuam para a sua libertação.

A estas discussões, convém incorporar certos conceitos das ciências sociais que permitirão o incremento da discussão teórica das "consciências complexas" em busca de sua permanente libertação.

Convém assinalar, finalmente, que alguns grupos de educação popular utilizaram, com certo êxito, programas de "educação para a saúde", discutindo problemas reais e prementes da comunidade, tais como insalubridade das águas, saneamento ambiental (lixo, excretos, animais daninhos, roedores), assim como aspectos de assistência à lactante e/ou profilaxia social. Neste sentido, a incorporação de técnicas de conservação de alimentos ou projetos de dietas alimentares balanceadas e equilibradas também têm sido tarefas de comprovada efetividade na etapa pós-alfabetizadora.

Fica, portanto, aberto o caminho para novas experiências criadoras, já que não existem receitas válidas para todo tempo e lugar. Só a imaginação e a energia unidas ao espírito utópico que Freire insiste em propor podem fazer da prática da educação popular uma prática de desvelamento e transformação da realidade. Só assim terá valor o profundo sentido "utópico" de Marx quando afirmava que "...Cada una de las actitudes del hombre ante el hombre

y ante la naturaleza tiene que ser una determinada manifestación de sua vida individual y real, una manifestación que corresponda al objeto de su voluntad. Quien experimente amor sin ser correspondido, es decir, sin que su amor provoque el amor del ser amado, quien por medio de su manifestación de vida como amante no sea, al mismo tiempo, un ser amado, sentirá que su amor es impotente, una fuente de desdicha".¹⁰⁷

107. Cf. Karl Marx, *Manuscritos Económicos Filosóficos de 1844*, Grijalbo, México, 1975, p. 160.

SEGUNDA PARTE

TEXTOS SELECCIONADOS
DE PAULO FREIRE

I

TERCEIRO MUNDO E TEOLOGIA.
CARTA A UM JOVEM TEÓLOGO *

Paulo Freire não responde diretamente às questões propostas em sua carta, mas desenvolve, livremente, algumas idéias a partir do problema realmente fundamental da libertação do homem.

CAMINHO CRISTÃO

Penso que uma das maiores preocupações dos cristãos em relação a este problema é a de superar as ilusões idealistas de querer mudar o homem sem mudar seu mundo. Esta atitude implica a conservação do "statuos quo" que impede os oprimidos de serem plenamente humanos. É impossível mudar o homem sem mudar a realidade concreta. Há uma inquestionável dialética neste processo; se esquecermos esta dialética, caímos em um destes erros desastrosos: "subjetivismo" ou "objetivismo".

* Neste texto se reproduzem trechos de uma carta enviada por Paulo Freire a Rogelio de Alcinda Cunha que, sob a direção de J. B. Metz, realizava sua tese de doutoramento em teologia sobre os trabalhos do próprio Freire.

Foi publicada por *Perspectivas de Diálogo*, N 5, Nro. 50, 1970, pp. 301-305. Apareceu em inglês em *Catholic Mind*. America Press, 70; setembro de 1972, pp. 6-8 e em *LADOC II*, 29c, abril de 1972, 2p.

Foi reproduzida em espanhol também em *Contacto*, Ano 9, Nro. 1, fevereiro de 1972, pp. 64-66, e apareceu, finalmente, em *Selecciones de Teologia*, Facultad de teología S. Fco. de Borja, Espanha, Nro. 50, 1974, Vol. 13, abril-junho de 1974, pp. 178-180.

Quanto mais envolvidos estivermos nas formas de ação baseadas na ilusão idealista, tanto mais estaremos a serviço das elites de poder e nossa ação se torna, necessariamente, paternalista. Em vez de trabalhar para transformar a realidade injusta, cooperamos com o "assistencialismo" e com atividades que eu chamo normalmente de "ministrar aspirinas". Em razão precisamente desse tipo de atitude, as elites proclamam nossa virtude, enquanto nós continuamos dormindo em paz.

Entretanto, se nos esforçamos em uma ação realmente amorosa, convidando as pessoas a "tirar os véus da realidade", a descobrir as verdadeiras causas de sua miséria e opressão; quando, por meio da "conscientização", tentamos possibilitar-lhes trocar sua percepção ingênua da realidade por outra dialética, as elites poderosas já não proclamarão nossas virtudes. Somos, então, considerados inimigos da "Civilização Ocidental Cristã".

Mas, estou convencido de que, ao aceitar a posição revolucionária que defende cientificamente a transformação ao mesmo tempo, do homem e da realidade, sigo o verdadeiro caminho cristão.

ESPERANÇA QUE BUSCA

Ao discutir o Novo Testamento como o "Testamento do Novo", Moltmann afirma que nos confrontamos com uma fé de orientação escatológica que não está interessada em um fato do passado, mas se orienta para o futuro e, por isso, precisa mudar o mundo em vez de explicá-lo; atitude que cria história em vez de simplesmente interpretar a natureza. E acrescenta que nos tempos modernos, as esperanças de algo novo da parte de Deus emigraram das igrejas e foram investidas nas revoluções e mudanças rápidas, ficando, de modo geral, para trás, na Igreja, a reação e o conservadorismo. Os homens se tornam "religiosos", transformados em recipientes de uma mensagem velha, enquanto no mundo moderno se fazem pioneiros e descobridores de novas possibilidades.

Devemos nos transformar em descobridores de novas possibilidades e, em tempo, torná-las concretamente reais.

Não há esperança na passividade, na acomodação, no ajustamento, e sim na dialética *inquietação e paz* que carac-

teriza o ato crítico da busca permanente. Minha *espera* só é válida se busco e luto com esperança.

Uma teologia em que a *esperança* fosse uma *espera* sem busca, seria profundamente alienante porque estaria considerando o homem como alguém que tenha renunciado à sua práxis no mundo; negaria o homem como ser da transformação e negaria ainda a própria *salvação* como *busca* na conversão. A salvação deve ser trabalhada para ser esperada. A esperança de caráter fatalista, em que nada faço no mundo exceto esperar que o que existe além dele seja puro, justo e bom, leva-nos a uma espera inativa e, por isso mesmo, falsa. Esta espera nos leva à acomodação, ao "status quo" e encerra um equívoco fatal: a dicotomia absurda entre mundanidade e transcendência.

Desta forma, me faço cúmplice da injustiça, do desamor, da exploração dos homens no mundo e nego o próprio ato de amor com que Deus Absoluto limita-se a si mesmo (e somente Ele poderia limitar a Si Próprio) ao valorizar os homens, ainda que limitados, inconclusos, inacabados, como seres de decisão, co-participantes de Sua obra criadora.

Não posso aceitar nenhum imobilismo que destrua o profundo sentido utópico e profético da mensagem cristã, mensagem que nos confirma como seres de caminho, opostos à estabilidade, ao ato de deter-se denunciado por Cristo...

Fora desta unidade *denúncia-anúncio*, que são *ação e reflexão* constantes, não há esperança e perdemos, ao que me parece, nossa direção como homens no mundo e com os homens.

COMPROMISSO HISTÓRICO

A verdadeira humanização do homem há de ser realizada na história e não na interioridade da consciência. Se a realidade impede o homem de se humanizar, a ele cabe mudar essa realidade.

Estou convencido da enorme tarefa que nós, cristãos, temos para realizar neste campo, desde que sejamos capazes de superar os mitos idealistas e participar na transformação revolucionária em vez de continuar negando a con-

tribuição realmente importante de Marx. Nem Marx é responsável pela escravidão do homem, nem Cristo pela nossa covardia.

Por isso, a primeira condição para saber ouvir e efetivamente pôr em prática a Palavra de Deus é, em minha opinião, estar genuinamente disposto a se comprometer no processo de libertação do homem. Porém, repito, esse processo histórico exige a ação transformadora que implica enfrentar os poderosos da terra. A Palavra de Deus me convida, em última análise, a re-criar o mundo, não para a dominação de meus irmãos, mas para sua libertação. Desta maneira, não sou capaz de ouvir essa Palavra se não estou impelido a vivê-la plenamente. Isso significa que ouvir a Palavra de Deus não é um ato passivo, nem um ato em que somos recipientes vazios a serem preenchidos por essa Palavra que não poderia, então, ser *salvadora*. Essa Palavra de Deus, enquanto salvadora, é uma Palavra *libertadora* que os homens têm que assumir historicamente. Os homens devem transformar-se em sujeitos de sua salvação e libertação.

FAZER-SE HOMEM DO TERCEIRO MUNDO?

Neste sentido, unicamente o Terceiro Mundo — não no sentido geográfico, mas no de mundo dominado, sem voz — é capaz de ouvir a Palavra de Deus. Para que o Primeiro Mundo possa ouvi-la tem que fazer antes sua experiência de Páscoa, ou seja, morrer como Primeiro Mundo para nascer de novo como Terceiro Mundo. Também por isso, só do Terceiro Mundo pode surgir uma teologia utópica, uma teologia de denúncia e anúncio que implica profecia e esperança.

Ainda que eu não seja teólogo, mas um “enfeitado” pela teologia que marcou muitos aspectos de minha pedagogia, tenho, às vezes, a impressão de que o Terceiro Mundo pode, por isso, converter-se em uma fonte inspiradora do ressurgir teológico. É que as Metrôpoles dominadoras estão impedidas de serem utópicas por sua natureza de sociedade para a qual o futuro é a manutenção de seu presente de Metrôpole. Uma teologia a serviço da burguesia não pode ser utópica, profética e esperançosa, por ser uma teologia que cria um homem passivo e adaptado que espera uma vida melhor no “céu”, que dicotomiza o mundo.

Por isso, para se pensar — e há quem pense — fora deste esquema, é necessário fazer-se *homem do Terceiro Mundo*. Mas, ser homem do Terceiro Mundo significa renunciar às estruturas do poder. Estar com os oprimidos, com os “condenados da terra”, em postura de autêntico amor. Mas esse amor autêntico não é a conciliação impossível entre quem oprime, esmaga e mata e quem é oprimido, esmagado, explorado e ameaçado de morte.

Já é tempo de os cristãos distinguirem esta coisa tão óbvia, que é o *Amor*, de suas formas patológicas: sadismo e masoquismo. O contrário do amor não é, como se pensa muitas vezes, o ódio e sim, o *medo de amar*, que é o *medo de ser livre*. A maior e a única prova de amor verdadeiro que os oprimidos podem dar aos opressores é retirar-lhes, radicalmente, as condições objetivas que lhes conferem o poder de oprimir em vez de se acomodarem, masoquisticamente, à opressão. Somente assim, os que oprimem podem-se humanizar. E esta tarefa amorosa, que é política, revolucionária, pertence aos oprimidos. Os opressores, enquanto classe que oprime, jamais libertam e jamais se libertam. Só a debilidade dos oprimidos é suficientemente forte para fazê-lo.

OBRA DA TEOLOGIA

Uma corajosa teologia da revolução tem que fazer esta distinção, assim como uma teologia da violência tem que desmascarar uma série de mitos, entre os quais o de que só o oprimido é violento quando, afinal, se defende da violência do opressor. Para mim, violento é o ato com que alguns homens ou classes impedem outros de *ser*. Aí está o desamor. Ao contrário, amoroso é o ato que procura anular esta proibição. A violência dos oprimidos não é violência, mas resposta legítima; é a afirmação do ser que já não teme a liberdade e que sabe que esta não é um presente, mas uma conquista.

Como a Palavra se fez carne, só é possível aproximar-se Dela através do homem. Por isso, o ponto de partida da teologia tem que ser a antropologia.

Desta forma, uma teologia utópica tem que estar associada à ação cultural para a libertação, através da qual os homens substituem sua concepção ingênua de Deus, como

um mito alienante, por um conceito novo: Deus como uma presença na história, que não impede, de forma alguma, que o homem faça a história de sua libertação.

Os Seminários, para se constituírem em vozes a favor da modificação da estrutura social, devem constituir-se desde já em centros utópicos, ou seja, em *denúncia* das estruturas desumanizantes e *anúncio* de que não se realizam sem o compromisso com as estruturas nas quais os homens possam ser mais, amar, sorrir, cantar, criar, recriar. Somente assim, os Seminários poderão ser proféticos e falar autenticamente de esperança.

Por isso, ainda que eu não seja teólogo, alinho-me com os que consideram que a teologia tem uma importante função a desempenhar.

Contudo, para cumprir esta importante tarefa, o teólogo deve tomar como ponto de partida de sua reflexão a história do homem.

II

CONSCIENTIZAR PARA LIBERTAR

(NOÇÕES SOBRE A PALAVRA CONSCIENTIZAÇÃO) *

ORIGEM DA PALAVRA

Falar de conscientização exige uma série de considerações prévias, e eu gostaria de começar com a história da palavra.

Pensa-se, geralmente, que eu sou o autor deste estranho vocábulo, pelo fato de ser ele um *conceito central* em minhas idéias sobre educação.

Na América Latina e nos Estados Unidos, acredita-se que fui eu quem batizou esta palavra. Porém, a verdade é outra. Ela nasceu de uma série de reflexões que uma equipe de professores desenvolveu no ISEB, Instituto Superior de Estudos do Brasil, associado ao Ministério de Educação Nacional, criado depois da chamada Revolução libertadora do Brasil no ano de 64.

A palavra foi criada por um dos professores daquela época, eu não saberia dizer qual; porém, o fato é que nasceu de suas reflexões em equipe. Recordo, entre outros, o professor Alvaro Pinto, um grande filósofo que escreveu o livro *Ciência e realidade nacional* e acaba de publicar outro, intitulado *Ciência, consciência e existência*. Especialmente

* Conferência pronunciada por Paulo Freire no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC) em Cuernavaca, Morelos (México). Apareceu publicada, sob este título, em *Contacto*, Secretariado Social Mexicano, México, Nro. 1, Ano 8, 1971, pp. 42-51, cuja versão publicamos nesta antologia.

em Sociologia, eu citaria o professor Guerreiro, que está atualmente na Universidade da Califórnia.

Eu convivía com todos eles e foi precisamente no ISEB que ouvi, pela primeira vez, a palavra *conscientização*. Ao ouvi-la, percebi, imediatamente, a profundidade de seu significado, pois estava absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Necessariamente, então, esta palavra começou a participar do universo vocabular com que expressei minhas posições pedagógicas e, facilmente, passou a ser considerada criação minha.

Foi Helder Câmara quem se encarregou de difundi-la e de traduzi-la para o inglês. Assim, mais pela influência de Helder Câmara do que pela minha, a palavra entrou na Europa e nos Estados Unidos.

Em 1965, escrevi um artigo na revista *Civilisation et Développement* intitulado "Educación y concientización". Porém, foi Helder Câmara quem, em suas viagens pelo mundo, fez conhecer este vocábulo cujo uso é muito comum nos Estados Unidos, onde, com frequência, lêem-se artigos em que se fala *concientización*. Entretanto, cada vez mais me convenço de que a palavra deve ser usada em sua forma brasileira "conscientização", conservada sua ortografia. Por isso, há pouco, ao escrever um artigo, disse em inglês: "The conscientization process".

QUE É CONSCIENTIZAÇÃO?

Tenho observado que, às vezes, pretende-se identificar *conscientização* com a "Prise de Conscience". Convém dizer que não são a mesma coisa. Para demonstrá-lo vou definir as duas áreas: a área da conscientização e a área da "prise de conscience". Realmente, só é possível a "conscientização" porque é possível a "prise de conscience". Se os homens não fossem capazes de *tomar consciência de*, não haveria *conscientização*.

Fora disto, cairíamos em uma posição elitista e, portanto, não mais libertadora, não mais humanista, não mais humanizadora. Agora, a partir disto, como realizar um tipo de ação cultural ou de educação para a liberdade sabendo que os outros estão sendo submetidos aos chamados meios de comunicação? (Que são meios de comunicados e não de

comunicação). São meios de propaganda, de domesticação e não de libertação, não de comunicação. É necessário libertar este conceito do mal que se lhe está fazendo. Chama-se de meios de comunicação a toda esta maciça invasão de "slogans". Comunicação não é "esloganização", é outra coisa. Sabemos que, por esta razão, a ação cultural para a liberdade se apresenta como um tipo de ação.

Examinemos, por exemplo, a situação limite dos camponeses do Nordeste do Brasil. Eles apresentam uma consciência fortemente oprimida que lhes impossibilita uma percepção estrutural da realidade. São incapazes de perceber o fato, a situação limite, como algo que se constrói na realidade objetiva e concreta em que o homem está. Mas, apesar disso e pelo fato de serem homens, necessitam explicar a realidade em que vivem. Como se questionam? Que razões se dão? Como sua consciência oprimida analisa este caso?

Assumem, geralmente, uma postura valorativa da situação extrema em que se encontram. Buscam as causas, a origem desse estado, em entidades superiores mais poderosas que o homem. Uma dessas entidades é Deus, que aparece como o agente, a causa de seu estado. Deus é responsável e, por isso, não há nada a fazer... Hoje, graças a Deus, muitos cristãos têm reagido fortemente contra isto, principalmente no Brasil. Porém, em criança, eu conheci muitos sacerdotes que iam dizer aos camponeses: tem paciência, Deus assim o quer, ganharás o céu... Entretanto, o céu, nós temos que ganhá-lo aqui, agora; o céu é obra nossa, nós devemos alcançá-lo desde já. A salvação deve ser conquistada e não simplesmente esperada. Esta seria uma teologia muito passiva que eu não aceitaria.

ENTÃO, QUE É CONSCIENTIZAÇÃO?

Uma das características do homem é que *o homem é só ele, homem*. Só ele é capaz de tomar distância do mundo e da realidade da coisa distante. Unicamente o homem pode distanciar-se do objeto para admirá-lo.

Ao objetivar ou admirar (admirar usado aqui em sentido filosófico), os homens são capazes de atuar conscientemente sobre a realidade objetivada. Esta é precisamente a *práxis humana*, a ação-reflexão do homem sobre o mundo, sobre a realidade. Entretanto, na sua abordagem do

mundo, da realidade, ao mover-se no mundo e com o mundo, os homens têm um primeiro momento no qual o mundo, a realidade objetiva, não lhes é oferecido como um objeto cognoscível de sua consciência crítica. Em outras palavras: na aproximação espontânea do homem em relação ao mundo, a posição normal fundamental não é uma posição crítica, mas é uma posição ingênua.

Não quer dizer que não haja consciência da realidade a este nível de espontaneidade; o que não há é a postura crítica. Há uma percepção da realidade que propicia, inclusive, conhecimento dela e que os gregos chamaram de *doxa*, ou mera opinião ou crença. O conhecimento que permanece a nível da pura *doxa* e que não vai além para alcançar o nível do *opus*, ou a razão de ser da realidade, como diria Mao Tsé-Tung, não chega a ser conhecimento, não é *logos* da realidade.

Agora, basta ser homem para tomar consciência *de*. Basta ser homem para captar a realidade nas relações dialéticas que se projetam entre homem e mundo, mundo e homem, tão íntimas que nós, realmente, não poderíamos falar nem sequer de homem e mundo, mas de homem ou mundo-homem. Este primeiro nível de apreensão da realidade é a "prise de conscience". A tomada de consciência da realidade existe precisamente porque, como seres situados e dados, como disse Gabriel Marcel, os homens estão com o mundo e no mundo, como expectadores.

Esta "prise de conscience" não é, entretanto, a *conscientização*. Esta é a "prise de conscience" que se aprofunda, é a evolução crítica da "prise de conscience". Por esta razão, a conscientização implica a substituição da esfera espontânea de apreensão da realidade por uma esfera crítica em que a realidade se apresenta, agora, como um objeto cognoscível em que o homem assume uma posição epistemológica, em que o homem busca conhecer. A *conscientização* é, assim, o *teste do ambiente*, da realidade. Quanto mais alguém se conscientiza, mais desvela a realidade, mais penetra na essência fenomênica do objeto a ser analisado. Por isso mesmo, a conscientização não é estar diante da realidade assumindo uma posição falsamente intelectual e, portanto, intelectualista. Por isso, a conscientização não pode existir fora da *práxis*, isto é, fora da ação-reflexão como unidades dialetizadas permanentemente constituindo a forma de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens.

CONSCIENTIZAÇÃO COMO COMPROMISSO HISTÓRICO

Por isso mesmo, a *conscientização* é compromisso histórico. Não há conscientização sem compromisso histórico. Daí a conscientização ser também consciência histórica. É inserção crítica na história. Implica que os homens assumam o papel de sujeitos fazedores do mundo, refazedores do mundo. Pede que os homens criem sua existência com o material que a vida lhes oferece e é por isso que quanto mais conscientizados, mais existem.

Descobrir-se oprimido só começa a ser processo de libertação quando este descobrir-se oprimido se transforma em compromisso histórico que significa engajamento. Engajamento é algo mais que compromisso; é exatamente a inserção crítica na história para criá-la, para fazê-la. Portanto, se apesar da percepção de que é oprimido, o homem não se compromete, daí em diante, em um processo de transformação da realidade concreta opressora, não há compromisso histórico neste homem e, por esta razão, não está conscientizado.

A *conscientização* implica, portanto, que, ao perceber-me oprimido, eu saiba que só me libertarei se transformar essa situação concreta em que me encontro oprimido, e que não posso transformar essa situação em minha cabeça, porque isso seria idealismo no sentido filosófico da palavra, seria cair em uma forma de pensar filosófica na qual a consciência "cria realidade". Eu decretaria que minha consciência agora seria livre. Entretanto, as estruturas continuariam sendo as mesmas e isto não realiza minha liberdade. Então, a *conscientização* implica esta inserção crítica no processo, implica o compromisso histórico de transformação.

É por esta razão que a conscientização convida a assumir uma postura utópica diante do mundo; postura que converte o conscientizado em fator utópico. Ao afirmar isto, preciso esclarecer o que compreendo por *utópico*.

OS ATOS DE DENUNCIAR E ANUNCIAR

Utópico, para mim, não é o irrealizável, não é o idealismo. Utopia é a dialetização nos atos de denunciar e anunciar. O ato de denunciar a estrutura desumanizante e o ato de anunciar a estrutura humanizadora. Por esta razão.

é também compromisso histórico. A utopia exige conhecer criticamente. É um ato de conhecimento. Eu não posso denunciar a estrutura desumanizante sem penetrá-la para conhecê-la. Não posso anunciar se não a conheço. Porém, entre o momento do anúncio e a realização do anúncio há algo que deve ser enfatizado: é que o anúncio não é o anúncio de um projeto, mas o anúncio de um anteprojetado. Porque o anteprojetado se faz projeto na práxis histórica. Além disso, entre o anteprojetado e o momento da realização ou concretização do projeto, há um momento que se chama histórico. É exatamente a história que nós temos que criar e fazer com nossas próprias mãos. É o tempo das transformações que temos que realizar. É o tempo de meu compromisso histórico. Por esta razão, somente os utópicos — e, enquanto utópicos, revolucionários — (quem foi Marx senão um utópico, quem foi Guevara senão um utópico) podem ser proféticos e podem ter esperança.

Unicamente os que estão permanentemente anunciando e denunciando, comprometidos em um processo radical de transformação do mundo para que os homens possam ser mais, somente estes podem ser proféticos. Os homens reacionários, os homens opressores, não podem ser utópicos, não podem ser proféticos e, porque não podem ser proféticos, não podem ter esperança.

Qual é o futuro do opressor além da preservação de seu presente de opressor? Qual a área de denúncia que podem ter os opressores senão a denúncia dos que os denunciam? Qual é a área de anúncio dos opressores senão o anúncio de seus mitos, e qual pode ser a esperança dos que não têm futuro?

Vejo aberto o caminho para uma teologia, a *teologia utópica da esperança*: a postura utópica dos cristãos denunciadores e anunciadores, historicamente comprometidos, convencidos de que a vocação ontológica histórica dos homens não é a de se adaptar, não é a de se adequar, não é a de gastar 90% de seu tempo fazendo concessões para a manutenção do que chamamos de vocação histórica da Igreja. Temos uma vocação histórica imensa e não podemos comprometê-la por causa de um fato ou problema assim isolado, porque a Igreja abrange o mundo todo. Por que, então, ameaçar sua tarefa histórica com um fato somente? Isto é não ser utópico. Isto é ser precisamente maquiavélico, pessimamente maquiavélico. Isto é conceder e perder-se na concessão.

A CONSCIENTIZAÇÃO SE APODERA DA REALIDADE

A *conscientização* está, evidentemente, vinculada à utopia. Supõe a utopia. Quanto mais conscientizados estamos, tanto mais somos anunciadores e denunciadores, através do compromisso de transformação que assumimos. Mas esta posição deve ser permanente porque, a partir do momento em que denunciamos e anunciamos uma estrutura desumanizante, por exemplo, e nos comprometemos com a realidade, já que o projeto só se realiza na Práxis, a partir deste momento em que alcançamos a conscientização do projeto, se deixarmos de ser utópicos, automaticamente nos burocratizaríamos. Este é o perigo das revoluções quando elas deixam de ser permanentes. Uma resposta genial é a resposta da *revolução cultural*: esta dialetização que não tem propriamente um ontem, nem um hoje, nem um depois, que não é estática porque é um *quefazer constante de transformação*.

A *conscientização* é isto: um apoderar-se da realidade. Por esta mesma razão, inclusive pela própria raiz utópica que a informa, vem sendo um *desgarramento* da realidade. A conscientização produz a desmitologização. É óbvio e impressionante, mas a conscientização para a libertação jamais poderá ser desenvolvida pelos opressores: como desmitologizar se oprimo? O trabalho humanizante não poderá ser outro senão o trabalho de desmistificar. Por isso mesmo, a conscientização é aproximação crítica, a maior possível, da realidade, desvelando-a para conhecê-la e para conhecer os mitos que enganam e que ajudam a manter a realidade da estrutura dominadora.

O COMO DA CONSCIENTIZAÇÃO

Poder-se-ia objetar: onde encontramos o processo?, o como da *conscientização*?

O como da conscientização implica um ponto básico que me parece ser o ponto de distinção, principalmente entre a educação como instrumento de dominação e a educação como instrumento de libertação.

A educação sistemática para a domesticação se caracteriza por ser um ato de transferência de conhecimento em que o educador transfere seu saber para os educandos que o recebem passivamente.

Neste tipo de relação a conscientização é *inviável*. A conscientização aparece, entretanto e apesar dessa educação, na *reação* dos estudantes precisamente porque a intencionalidade da consciência não pode ser eliminada pela forma de educação domesticadora que temos.

A educação conscientizadora, portanto, para a libertação, em vez de ser este ato de transferência de conhecimento, no qual certamente não há conhecimento, é um ato de conhecer. Porque é um ato de conhecer, implica um processo em que educadores e educando assumem, simultaneamente, a posição de sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto conhecido. Aqui não há uma pessoa que pensa que sabe diante de muitas que dizem que não sabem e que necessitam ser educados, mas há indivíduos curiosos que procuram conhecer.

EDUCAÇÃO PARA A LIBERDADE

Na infra-estrutura, a superestrutura é mediatizada pelos mesmos homens que introjetam os mitos supra-estruturais e que condicionam, em consequência, a infra-estrutura. Daí o fenômeno de permanência dos mitos da velha estrutura e o fenômeno da reativação da nova estrutura do governo. Sem a captação crítica desta, não é possível entender, por exemplo, que os homens, depois de transformada uma infra-estrutura, continuam pensando como pensavam antes da transformação infra-estrutural. É esta compreensão da dialética e da subdeterminação, já presente em Marx, que explica a inviabilidade de uma apreensão mecanicista das transformações sociais. Para um mecanicista, transformada a infra-estrutura, a supra-estrutura se transforma automaticamente, o que não é verdade. Este foi um dos problemas que Lenin teve depois da Revolução Soviética; este problema permaneceu com Stalin, cuja solução foi o fuzilamento dos camponeses. Este é um problema que, embora muito menor, Fidel Castro continua tendo com os camponeses. E este é o problema que Mao Tsé-Tung teve e tem, e sua resposta a ele é a mais genial deste século: a resposta da revolução cultural. Que é a ação cultural? Que é a revolução cultural? Em termos teóricos, no bom sentido da palavra, é a maneira pela qual culturalmente atacamos a cultura. Isto significa colocar a cultura constantemente como problema e não aceitar que permaneça estática, mitificando-se e nos mitificando.

Enquanto a educação como prática de educação enfatiza a inversão da práxis e domestica os homens através do fortalecimento da introjeção mítica, a educação para a liberdade tenta detectar a inversão da práxis no momento da própria inversão para não permitir esta inversão. Isto é muito bonito, porém como fazê-lo? Através da problematização da própria força inversora da práxis; temos que ter diante de nós, como objeto de nosso conhecimento, o próprio poder domesticador da inversão da práxis. A verdadeira inversão de nossa ação transformadora. Neste momento, o ato de conhecer ilumina a ação que é a fonte do conhecer. Isto implica exatamente a dinâmica permanente, constante, da própria proposta de cultura.

Como reputar Deus responsável por essa calamidade? Como se a absolutização do amor pudesse submeter o homem a uma situação de constante sacrifício e de tanta penúria. Isto seria admitir um Deus marxista.

Quando se responsabiliza Deus pela situação extrema do estado de opressão, criam-se mitos nas estruturas dominadoras... Se a causa não é Deus, então é o destino. A consciência, neste nível, torna-se eminentemente fatalista e, por isso mesmo, cruzam-se os braços dizendo: "não há nada a fazer".

A INCAPACIDADE ONTOLÓGICA DOS OPRIMIDOS

A segunda hipótese é também um mito fundamental mantido pela estrutura dominadora: *a incapacidade ontológica dos oprimidos*. A consciência oprimida se analisa e descobre em si a incapacidade essencial de superar a situação-limite e se torna incapaz. Um Revdo. Presbiteriano me dizia que, em seu país, os brancos dizem que Deus criou os negros para serem inferiores. Aí se vê claramente o que quer dizer o autor do livro *El retrato de los colonizadores frente al retrato del colonizador*: "el opresor siempre traiza el perfil de los oprimidos". Para a consciência oprimida, repito, não há nada a fazer para além da situação-limite.

Para a consciência crítica, para a consciência que se conscientiza um pouco além desta situação, há o INÉDITO (o devir), o que devemos realizar, o futuro histórico que temos que criar e para o qual é necessário transformar a realidade concreta que obstaculiza a humanização dos homens.

Quanto mais analisamos a percepção estrutural do fato, as causas de seu estado de coisas, e quanto mais desvelamos a situação opressora, mais seremos desafiados: daí em diante, nossa opção, para nos comprometermos ou não, será clara. Depois de feita a análise, nós nos comprometemos ou não, mas temos que saber por que... Por isso, o processo de conscientização não deixa ninguém de braços cruzados. É um processo que leva alguns a descruzar os braços, e em outros cria um sentimento de culpa. Isto porque a conscientização confere a certeza de que é Deus quem a quer. Ao me conscientizar, certifico-me de que meus irmãos que não comem, que não riem, que não cantam, que não amam, que sobrevivem oprimidos, que sofrem esmagados, odiados, sendo menos a cada dia, sofrem tudo isto por causa de uma realidade que cria essa situação extrema. Quando isto acontece, eu... me integro historicamente à ação, amando realmente, isto é, tendo a coragem de me comprometer, o que não é muito fácil; ou fico com um sentimento de culpa por não fazer o que deveria. Sentimento que me maltrata e exige racionalizações para me compensar. Daí que um teólogo americano chame a estas racionalizações de *falsas generosidades* porque, para superar esse sentimento de culpa, eu me torno filantropo, procuro compensação na esmola; mando um cheque para construir uma igreja, faço doações, por exemplo, um terreno para a construção de uma capela ou um mosteiro para as freirinhas, pensando com isso comprar minha paz. Porém, a *paz* não se compra, a *paz* não se vende, a *paz* se vive. E eu não posso viver minha paz fora de meu compromisso para com os homens, e meu compromisso para com os homens não pode existir fora de sua libertação, e sua libertação não pode existir fora da transformação final das estruturas nas quais eles estão desumanizados. Então, só há um caminho para comprar minha paz: *fazê-la com os outros*.

É muito interessante observar como, nas diferentes palestras que tenho proferido em vários países, as duas atitudes se produzem. Tenho sido, muitas vezes, violentamente atacado por pessoas que, ao me ouvirem, começam a se desnudar e, ao fazê-lo, pensam que estão sendo desnudadas e a tendência é precisamente atacar o que provocou seu desnudamento. É muito interessante observar este processo.

O MEDO DA LIBERDADE

Este processo se dá também entre os homens simples. Há, entre eles, muitos que fogem da liberdade. A opressão é uma coisa tão forte que produz o medo da liberdade. O medo da liberdade existe quando se pensa que falar ou discutir sobre ela já é uma ameaça. A liberdade é algo que não se decreta. É algo muito difícil porque ninguém dá liberdade a ninguém, ninguém liberta ninguém e ninguém se liberta sozinho. Os homens só se libertam em comunhão, mediatizados por uma realidade que eles devem transformar. Parece-me que, ao nível teológico, seria mais ou menos assim: ninguém se salva sozinho, ninguém salva ninguém porque só em comunhão podemos nos salvar ou não. Você não me salva porque minha alma, meu ser, meu corpo consciente não é objeto de salvação por parte de A ou de B. Somos sujeitos da salvação em comunhão. Somos sujeitos que buscam, que fazem a salvação. Não quero com isso dizer que Deus, com sua presença na história, não nos tenha salvado; refiro-me ao nosso nível.

A CONSCIENTIZAÇÃO, UM PARTO DOLOROSO

Reunindo tudo o que acabo de dizer, vemos que a conscientização é um parto doloroso para o qual não existe o lenitivo dos exercícios que diminuem a dor nas mulheres. A *conscientização* implica, também, um momento perturbador, tremendamente perturbador, no ser que começa a se conscientizar, momento em que o ser começa a *renascer*. Porque a conscientização exige morrer para nascer de novo. Todos os cristãos devemos viver nossa *páscoa* e isto é *utopia*. O homem que não realiza sua Páscoa, neste sentido de morrer para tornar a nascer, não é cristão. Por isso, o cristianismo é, para mim, uma doutrina maravilhosa, ainda que digam que eu seja um líder comunista. O *comunista internacional*... Muito ao contrário. Eu nunca tive a tentação de deixar de ser, de estar sendo, porque eu não diria que sou católico, mas que o estou sendo todos os dias. A condição de ser é *estar sendo*. Nunca senti, até agora, necessidade de abandonar a Igreja, de deixar minhas convicções cristãs para dizer o que estou dizendo, nem para ir ou não ir para o cárcere, para o exílio. Só sinto apaixonadamente, corporalmente, fisicamente, com todo meu ser, essa postura cristã porque me parece, como dizem os chilenos, plenamente revolucionária,

plenamente humanista e plenamente libertadora e, por si mesmo, comprometida, utópica. Esta tem que ser, na minha opinião, nossa posição, a posição da Igreja que não se esquece que, pela sua própria origem, está chamada a morrer tremendo de frio. Isto é uma utopia, é uma denúncia e um anúncio no compromisso histórico que expressa a coragem do amor.

Devemos dar nosso testemunho e a conscientização é um chamado para isto: nos renovarmos a cada dia para que haja paz e para que possamos nos entender uns aos outros.

A conscientização não é imposição, não é uma manipulação. Eu não posso impor ao outro minhas opiniões; só posso convidá-lo a conversar, a discutir. Impor aos outros minha maneira de pensar é uma forma de aliená-lo, de manipulá-lo.



DESMITIFICAÇÃO DA CONSCIENTIZAÇÃO *

PALESTRA DE PAULO FREIRE EM CUERNAVACA,
MORELOS

Vou tentar fazer uma exposição, porém não em termos bancários. Simplesmente, vou lhes dizer algumas coisas sobre um problema que a mim me parece importante e que é o resultado das observações que tenho feito na América Latina e parte dos Estados Unidos: é o que chamo de *mitificação da conscientização*.

Quero, simplesmente, apresentar-lhes como percebo este processo de mitificação da conscientização. Por outro lado, espero que vocês procurem refletir, a partir de sua experiência, sobre a análise que tentarei fazer e verificar se, nesse processo, falta alguma coisa que eu não tenha percebido.

A mim me parece que esta palavra *conscientização*, que designa um processo, provoca diferentes atitudes em pessoas diferentes e em diferentes grupos.

1) Algumas pessoas e alguns grupos assistem aos cursos e aos seminários sobre conscientização tentando encon-

* Este artigo é a versão datilografada da conferência de mesmo título pronunciada por Paulo Freire, no Centro Intercultural de Documentação (CIDOC), em janeiro de 1971, em Cuernavaca, Morelos (México).

Foi publicado, com uma breve introdução a cargo de Luis Llorens Baoz, em *Contacto*, Secretariado Social Mexicano, Ano 9, Nro. 2, 1972, pp. 38-49. Desta publicação extraímos a versão que faz parte desta Antologia.

trar, às vezes, na *própria palavra conscientização*, uma senha mágica, uma espécie de ajuda mágica, capaz de resolver problemas de ordem emocional dessas pessoas e desses grupos. São pessoas que têm certos traumas provocados, inclusive, pela própria realidade histórica, pelo próprio momento histórico que vivemos, provocados pelos problemas que enfrentamos na vida diária, provocados pelas relações familiares, provocados por uma certa crise de valores que hoje vivemos e que, por si mesma, provoca um *descompasso* entre a geração jovem e a geração madura, a divergência de percepção da própria vida e dos valores da vida; provocados pelos problemas econômicos e todas estas coisas que se constituem em fator de desequilíbrio emocional. Algumas pessoas, então — não só necessariamente jovens, pessoas maduras também —, buscam a palavra conscientização e o que o processo representa como se fossem uma “varinha mágica” capaz de restaurar o equilíbrio emocional que se rompeu, como se, em vez de vir a um seminário de caráter científico, viéssemos a uma reunião de feitiçaria à procura dessa medicina especial.

2) Outro grupo procura os cursos de conscientização não propriamente para encontrar um instrumento mágico, capaz de resolver seus problemas pessoais que são reflexos de problemas sociais, mas busca, também magicamente, este instrumento como um instrumento de atuação na sociedade para realizar a transformação revolucionária. Num primeiro momento, parece-lhes que a conscientização é precisamente o instrumento necessário que faltava, que é só pronunciar a palavra e se fará a revolução, o que é uma postura eminentemente mágica e totalmente inconsistente. Essas pessoas pensam que se saírem à noite com um projetor, ou com um cartaz na mão, ou com um aparato qualquer, e se reunirem com grupos operários ou camponeses, estará feita a transformação do mundo.

3) O terceiro grupo talvez seja o maior. Aproxima-se dos cursos de conscientização procurando encontrar neles a resposta a certas angústias que sentem diante da problemática social, cuja existência reconhecem, e que gostariam imensamente de resolver. Esta problemática acontece a partir das *soluções conciliatórias*: estes grupos são eminentemente cristãos, mitologizados por ilusões idealistas, entre as quais a ilusão de *que é possível transformar o homem sem transformar o mundo*, é possível humanizar e libertar os

homens deixando, entretanto, intocável, virgem, a realidade social que proíbe que os homens sejam. Estas pessoas correm ávidas, gulosas, inquietas, ansiosas e felizes aos centros de cursos de conscientização para serem saciadas com a palavra salvadora que vai evitar a luta de classes. A conscientização apareceria, então, como uma espécie de terceira solução salvadora e, por isso mesmo, bem acomodada à ilusão idealista da qual os cristãos se apoderam e com a qual se tornam reacionários.

Daí em diante, estes grupos começam a pensar que desenvolver é, não sei como dizer, *aspirin action*, ação de aspirina. Com estas ações de aspirina, com a distribuição de caixas de aspirina resolvem-se os problemas sociais: vou com meu amor ao povo que sofre, a meus irmãos que sofrem; vou com uma conscientização transformada em uma caixa de aspirinas até as comunidades e lhes digo: “vejam, senhores, por que não nos reunimos aqui, em um clubezinho de mães; neste clubezinho de mães podemos estudar, juntos, como fazer as roupinhas dos nenês que vão nascer, aprender a dar leite aos bebês. E todos os dias, antes da reunião, rezamos uma Ave-Maria para começar bem”. E chamamos a isto de conscientização e a convertemos em uma espécie de ópio. Dentro desta perspectiva deveria ser condenada como droga, não? Pior que a droga, muito pior.

Não quero fazer aqui juízos de valor e dizer que estes grupos são maus, não. Não tenho dúvida alguma de que há neles pessoas excelentes, amorosas, com uma fantástica boavontade, e lhes digo isso sem qualquer ironia, como fruto de minha observação, de minha experiência. Porém, são realmente pessoas equivocadas e nem sequer digo que são pessoas ideologicamente reacionárias. Elas *não sabem que são*. No fundo, são iludidas, são ideologizadas pela estrutura de dominação sem o saberem. São, no fundo, dominadas também e não sabem que são. Aparecem, entretanto, como libertadoras e salvadoras dos irmãos, pobrezinhos, que estão sofrendo.

Por isso a conscientização aparece, nessas pessoas, como um instrumento de conciliação, um instrumento de conexão entre os que proibem que o outro seja e aqueles que são proibidos de ser. Transformam, portanto, o processo de conscientização em uma mitificação amorosa ou em um amor mitificado, em um amor distorcido, em uma falsa expressão de amor. Em última instância, a conscientização

aparece como um instrumento de *ênfatização* do masoquismo; isto é, em nome do amor, eu preciso me tornar masoquista para amar a própria *estrutura que me faz não ser*, esperando que, com minha paciência, eu venha um dia a gozar o céu. Esta é, em última análise, uma atitude absolutamente falsa. Eu não acredito que nenhuma teologia séria possa defender e respaldar esta postura totalmente falsa, reflexo de uma consciência falsa, uma consciência alienada, uma consciência que cada vez mais se aliena dentro da mesma estrutura proibitiva do ser ou do ser mais, como diria Chardin.

4) Um quarto grupo muito limitado, muito pequeno, aborda a conscientização com uma postura realmente *crítica e dialética*. Aborda a conscientização sabendo que não é nenhuma varinha mágica para resolver problemas; aborda o processo de conscientização considerando-o somente como a base fundamental de um processo de educação libertadora, considerando a conscientização como um *esforço dialético de compreensão* entre a subjetividade e a objetividade ou, em outras palavras, entre consciência e mundo ou, em outras palavras ainda, entre homem e mundo. Não dicotomiza estas duas dimensões. Sabe que não há homem sem mundo e sabe que não há mundo sem homem. Sabe que não há consciência que não seja consciência do mundo e sabe que não há mundo que não seja mundo de consciência, isto é, não separa as coisas, não dicotomiza as coisas.

Aborda a conscientização, não para repetir o que se disse, mas para *recriar*. Aborda a conscientização sabendo que ela não pode existir fora da ação e da reflexão dos homens sobre o mundo que proíbe que os homens sejam. Recorre à conscientização porque sabe que é necessário transformar a realidade na qual não pode ser e sabe que só transforma a realidade na práxis histórica e não a partir da consciência dos homens. Por isso, este quarto grupo rejeita toda perspectiva idealista e parte de uma perspectiva dialética para compreender dialeticamente os problemas sociais.

Este é um grupo pequeno, porém, gostaria de dizer que este grupo existe no México e em todos os países da América Latina que conheço. Mas, assim mesmo, existem os quatro grupos, tanto aqui como nos Estados Unidos e Europa.

5) Entretanto, existe mais um grupo, o quinto. Este quinto grupo não aborda propriamente a conscientização; ao contrário, este quinto grupo a enfrenta porque já percebeu mais ou menos claramente o processo real da conscientização, na medida em que desmitifica a realidade, que desmitifica a consciência da realidade. Já descobriu que o desvelamento da realidade torna possível — ainda que nem sempre se dê — um compromisso histórico de transformação. Este não é um grupo recente, eu sei, pois fui marcado por ele em meu país, mas aparece agora cada vez mais forte na América Latina também.

É o grupo que considera a conscientização como a *satanização*. É os que associam o processo de conscientização com a satanização do mundo não buscam propriamente a conscientização, opõem-se a ela e são diferentes dos demais grupos. Os outros grupos abordam a conscientização com perspectivas falsas ou corretas, este não.

Este tem uma perspectiva correta da conscientização, este já sabe o que é a conscientização. Por isso, caracteriza a denúncia como satanizadora, porque descobriu que a conscientização em termos concretos e reais pode afetar precisamente os interesses que este grupo defende. Daí a *necessidade de mitologizar a opinião pública*, considerando a conscientização como um esforço satânico. É necessário, então, fazer magia ou criar mito.

Identifica-se, no fundo, com os demais mitificantes, porém, enquanto os demais mitificam com boa intenção, este mitifica *sabendo*, já não equivocadamente, que a *necessidade de mitificar é a única coisa, é o único caminho que eles têm para evitar que a conscientização se pratique*.

É necessário usar uma palavra-chave, uma palavra ideologicamente carregada de efeitos emocionais para que a opinião pública ingênua tema a conscientização. Esta palavra surge agora como satanização. Satanização talvez seja mais forte hoje em dia do que comunismo, ainda que, no fundo, seja sinônimo de comunismo para esta ideologia da dominação. É indubitavelmente *imprescindível* para os dominadores apregoar a satanização do processo de conscientização porque milhares de consciências ingênuas poderiam esclarecer-se em um processo de conscientização e deixar de aceitar o efeito do poder domesticador do mito satânico atribuído ao processo de conscientização. É preciso, então, *desvelar* este quinto grupo, e preciso *desnudá-lo*. Quanto

aos outros grupos, é preciso desmitificar-lhes a conscientização para que a aceitem como é. A este quinto grupo (a mim me parece que sabe muito bem o que é este processo) é preciso desnudá-lo, é preciso deixá-lo nu no meio da rua, caracterizado como um grupo anti-humanista. Eu me proponho a realizar essa tarefa também.

Gostaria agora de analisar rapidamente os resultados destas diferentes perspectivas, ou percepções, da conscientização.

Analisemos, por exemplo, o primeiro grupo, aquele que toma a conscientização como um instrumento de solução de seus problemas emocionais, pessoais. Acontece que este grupo se frustra porque, no momento em que começa uma tentativa de experiência de conscientização com outros grupos, descobre que seu problema pessoal continua existindo. A tendência é recuar silenciosamente, voltar ao círculo de destruição neurótica.

O segundo grupo é daqueles que buscam a conscientização como ativistas da revolução: quando começam a utilizar o processo de conscientização, percebem que não é realmente mágico. Então, que acontece? O resultado me parece trágico do ponto de vista da transformação humanista do mundo. Quando se encontram, no processo, os primeiros obstáculos para a clarificação da realidade por parte da consciência dominada, realidade que o grupo não conhece, ou cuja tipologia ele não conhece, o grupo tende, daí em diante, a fugir para a ilusão idealista que consiste em cair no erro objetivista, isto é, no erro segundo o qual a consciência é mera cópia da realidade, mero reflexo da realidade. Portanto, o que teríamos que fazer seria transformar a realidade e ela transformaria a consciência. Daí que a tendência deste grupo seja cair no mecanismo dos processos de transformação.

Este mecanismo conduz a uma perspectiva eminentemente antidialética da transformação do mundo. Este mecanismo, inclusive, não tem nada a ver com Marx. É uma distorção de Marx, não é marxismo (sugiro, àqueles que estão mais ou menos preocupados em ter uma bibliografia, um livro pequeno, mas excelente, de um professor francês chamado L. Goldman. Este livro está traduzido para o espanhol e a versão se chama "La Filosofía y las Ciencias del Hombre"; há uma tradução inglesa feita em Londres, "Philosophy and Social Science". A edição francesa é "La Phi-

losophie et les Sciences Humaines". A versão espanhola, me parece, já está no México. Neste livro, o autor analisa algo muito importante sobre os conceitos de consciência máxima possível e de consciência real e discute o problema de, em certas épocas, a tendência da esquerda ter sido a de recusar toda participação da consciência no processo de transformação). Isto nos leva às distorções mecanicistas, objetivistas, a que já me referi. Quantos de nós partimos de uma visão mágica e ingênua do processo da conscientização e quantos de nós nos frustramos com os primeiros obstáculos. A tendência, então, é negar isto e cair no oposto.

Enquanto para os objetivistas a consciência seria uma mera cópia, um mero reflexo da realidade, os idealistas, o terceiro grupo, cometem o erro de julgar que a consciência é a criadora da realidade. Vejam como são opostas uma tendência da outra. Esta é uma batalha entre os idealistas, objetivistas etc... que vem acompanhando toda a história da filosofia e que também Marx quis resolver. Quer dizer, para os idealistas, a consciência faz a realidade, cria a realidade. Para os objetivistas, a realidade cria a consciência, definitivamente. Para os dialéticos, a realidade constitui a consciência e é objeto da consciência, realidade da consciência. Há uma dialetização entre consciência e mundo e mundo e consciência que não pode ser dividida. Sartre, por exemplo, em um excelente livro, diz mais ou menos o seguinte: "Não há consciência antes, não há mundo depois; não há um mundo antes e uma consciência depois: consciência e mundo se constituem simultaneamente". Em linguagem dialética esta é a questão.

Porém, este grupo de idealistas parte da convicção ingênua de que a libertação dos homens está dentro de sua consciência; isto é, se digo aos homens que se devem amar uns aos outros, se digo aos homens que têm que ser bons, se digo aos homens que são livres porque são pessoas humanas, já não necessito transformar a realidade na qual a pessoa humana não está podendo ser porque, para eles, basta saber que sou pessoa humana para ser. Mas, não é assim. Não adianta dizer aos camponeses do meu país, que comem ratos, que eles são livres porque são pessoas humanas, porque eles não são pessoas humanas. Eles o são ontologicamente, mas isso é muito pouco. É necessário fazer-se existencialmente e não se pode fazer isso historicamente enquanto se comem ratos. Se vocês vislumbram outro caminho, digam-me, porque eu não encontrei até hoje.

Porém, que acontece? Quanto maior este terceiro grupo, tanto mais sectário se torna o grupo mecanicista. Isto é, aqueles grupos, que rejeitam agora a participação da consciência dialeticamente relacionada com a realidade, convertem-se em idealistas, dizendo que a questão da conscientização é um problema de aspirinas. A tendência é a sectarização deste grupo.

A consciência aparece no processo de humanização como uma ciência reflexiva e, portanto, como potencialmente crítica que, daí em diante, se desenvolve. A consciência vai aparecer no processo de evolução do homem quando o animal se *hominiza* (para isto, seria interessante a leitura de T. de Chardin), quando o homem se estabelece no processo de hominização, como o chama Chardin, que, todavia, não é o de humanização. A consciência aparece já como uma consciência reflexiva que é capaz de voltar-se sobre si mesma e *percebe percebendo*; é quando a consciência dá um salto sobre o estado anterior em que o animal conhece o que se passa, porém, não conhece que conhece.

No momento em que a consciência reflexiva se instaura no processo de hominização, o homem faz algo mais: *não só conhece, mas sabe que conhece*. Isto dá um caráter ativo à sua consciência. Faz com que esta consciência não seja jamais um recipiente a transportar, mas, uma permanente *decolagem* para a realidade em que se constitui, refletindo sobre a própria constituição. O homem se torna capaz de conhecer e reconhecer o conhecimento existente, ao mesmo tempo em que é capaz de conhecer também o não conhecido. Somente assim é possível compreender o conhecimento existente. A capacidade ativa da consciência que faz conhecer e reconhecer o conhecimento existente hoje é a *mesma* que tornou possível que o conhecimento que hoje existe pudesse ser instaurado, superando o conhecimento que havia antes. Isto é o que faz com que o conhecimento seja um processo e, não, um fato. O conhecimento é um processo permanente que exige a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo: é um processo ininterrupto, não pára.

Por isso, o conhecimento novo não é outra coisa senão o conhecimento que nasceu de outro que envelheceu, mas que já foi novo também. Todo conhecimento novo nasce com o testamento daquele que supera. Se não existisse este caráter ativo da consciência, não haveria este conhecimento, não se poderiam falar destes conhecimentos. Ora, este

caráter ativo da consciência só existe na relação dialética com o mundo como um mundo em que ela se constitui, que, ao mesmo tempo, tem o mundo como um mundo de per si, o que lhe possibilita compreender, pouco a pouco, o processo da conscientização. Porém, não como um processo brasileiro ou latino-americano, como, há alguns dias, alguém disse, ao comentar que não queria receber a imposição de um conceito latino-americano. Os europeus têm tanto costume de impor seus conceitos que, quando um latino-americano fala, pensam que está querendo impor os seus.

A conscientização não é um processo brasileiro nem latino-americano. É um processo humano que se instaura precisamente quando a consciência se torna reflexiva. Porém, mais ainda: a conscientização não é só a tomada de consciência ("prise de conscience"). A tomada de consciência resulta simplesmente do fato de o homem ter uma consciência reflexiva que *toma consciência de*, precisamente porque toda consciência é consciência *de*, ou não é consciência. Não haveria consciência se não fosse de algo. Toda consciência é de *algo*: a "prise de conscience" é, então, a "tomada de consciência de algo". A conscientização é o aprofundamento da tomada da consciência. E, que significa aprofundamento da tomada de consciência? Significa que, enquanto seres conscientes que somos, temos uma *forma de abordar o mundo* que eu chamaria de uma forma cotidiana de abordagem do mundo.

Daí, a possibilidade de se falar de uma certa alienação do cotidiano. Na forma cotidiana de abordar o mundo, que é uma forma espontânea de me mover no mundo (mover-se no mundo é abordar o mundo), não tenho, necessariamente — em termos científicos — uma *mente epistemológica*. Ao me mover espontaneamente no mundo, não tenho, necessariamente, o mundo como objeto de meu conhecimento *crítico*. Tenho, entretanto, um conhecimento deste mundo, ainda que eu não tenha um conhecimento epistemológico dele. Este conhecimento espontâneo é o conhecimento de doxa, de opinião, de dar-se conta do mundo. Mas, ao me dar conta realmente do mundo, não tenho dele um conhecimento científico, mas uma opinião. A doxa da realidade, ou o conhecimento eminentemente falso da realidade, o é na medida em que não é capaz de superar o nível de sensibilidade da realidade. Para conhecer tenho que sentir. Porém, quando meu conhecimento permanece a um nível preponderante da sensibilidade do conhecido, não alcanço a *enti-*

dade, o que Marx chama de a *razão dos fatos*. Estaciono na sensibilidade sem poder superá-la pela *razão de ser* da realidade. Esta razão seria, na linguagem grega, o *logos da realidade*, no sentido epistemológico.

Torna-se, portanto, necessário que eu supere meu conhecimento ingênuo, espontâneo, alienado e alienante do mundo, tendo-o agora como objeto de minha mente epistemológica, de busca crítica, no sentido de desvelá-lo em sua razão de ser. Supero, assim, minha doxa da realidade com o *logos* da mesma. A conscientização é, portanto, em primeiro lugar, um *ato de conhecimento*. Implica um *desvelamento da realidade* com o qual vou me aprofundando, pouco a pouco, na própria essência dos fatos que tenho diante de mim como objetos cognoscíveis para desvelar a sua razão de ser. Os camponeses, por exemplo, antes de uma colheita, desenvolvem certos rituais de caráter mágico. (Não quero dizer com isto que haja ilogicidade no mágico. Não. Nem estabelecer uma dicotomia entre a consciência pré-lógica e a consciência lógica, dizendo que a primeira pertence aos grupos primitivos e a segunda aos grupos civilizados. Não há nem pré-logicidade, nem uma logicidade, portanto não há uma diferença de essência — como disse um antropólogo —, mas uma diferença de grau no processo de evolução da consciência.)

Por isso mesmo, há uma lógica interna nas culturas mágicas e há uma consciência crítica a nível mágico que não é propriamente o nível crítico máximo que tentamos agora desenvolver. Voltando ao exemplo, há uma relação de causalidade entre a colheita e matar uma galinha preta. Não a partir do ponto de vista científico, mas a partir da lógica interna desta comunidade; é preciso ver até que ponto um processo de conscientização pode provocar uma ruptura brusca em uma cultura como esta. É preciso muito cuidado com a introdução de uma consciência crítica que possa destroçar um universo cultural unificado.

Na medida em que nos fosse possível substituir esta *doxa* da realidade por um *logos* da mesma, descobriríamos que não há relação causal dialética entre galinha preta e boa colheita e estaríamos superando, a partir daí, um nível de conhecimento inautêntico por um outro menos inautêntico. Eu não diria que, se compreendemos o conhecimento como um processo, este deve-se superar amanhã. O processo de conscientização implica também este aspecto geral, um ato

lógico de conhecimento e não de transferência de conhecimento. É um ato de busca de conhecimento.

Em segundo lugar, a conscientização não se pode basear em uma consciência isolada do mundo, sem a dialetização consciência-mundo. A conscientização não se pode basear na crença de que é dentro da consciência que se opera a transformação do mundo, a criação do mundo. É dentro do próprio mundo, na história, através da práxis que se dá o processo de transformação.

Terceiro, o processo de conscientização que não se encaminha, através do desvelamento da realidade para a organização da prática de transformação da realidade que se procura conhecer, é um processo que se *frustra*. Porém, a partir do momento em que dizemos que o processo de conscientização implica a prática de transformação da realidade, ou não é conscientização, estamos necessariamente afirmando que tal processo propõe, antes de tudo, uma opção de minha parte. Isto é, tenho que ter uma opção que muitos chamam de ideológica. Ainda que esta palavra não me agrade muito, direi que se eu não tenho esta opção ideológica anterior, a conscientização como esforço de transformação do mundo pode-se frustrar, porque ela deixa de ser um esforço de transformação para *ser*, e converte-se em um esforço de manutenção, conforme a minha opção.

Quer dizer, se minha opção é manter o "status" da realidade em que estou, evidentemente não realizo um processo de conscientização. Mas, se minha opção é de transformação, já descobri que, em primeiro lugar, o homem não é histórica e ontologicamente um ser de *adaptação*, mas de *transformação*. Se minha convicção é de que, para humanizar, tenho que transformar a realidade na qual não sou, então, o processo de conscientização tem que se encarregar da organização dos homens para a transformação da realidade desumanizante. Por isso, sou contrário àqueles que não querem transformar. Aqueles que não querem transformar o mundo só podem me considerar satânico e eu tenho que reconhecê-los reacionários. Como poderia haver conciliação entre eles e eu?

Ao nível pessoal, sei, por experiência, que é possível. Não, porém, ao nível de antagonismo de classe. Se eu não parto desta opção muito clara que me diz que os homens devem ser sujeitos e não objetos da história, se não estou convencido de que eu não sou se tu não és, se estou con-

vencido de que eu posso ser e tu podes ser sob meu domínio e estou convencido de que um sistema social que domina, domestica e explora responde aos interesses da pessoa humana, o que tenho a fazer é, obviamente, não falar sobre isto. Mas eu, meus queridos amigos, estou convencido de que este sistema tem que ser diferente.

A conscientização não pode ser, então, para mim, um "deixe como está para ver como fica"; tem que ser um trabalho permanente de clarificação. Por isso mesmo, enquanto a educação que se baseia na conscientização de um processo humanista de libertação tem que ser, fundamentalmente, uma operação de desvelamento do mundo, a educação para a domesticação tem que ser, fundamentalmente, um processo de mitologização. Por quê? Porque no dia em que as forças do poder e da dominação que governam a ciência e a tecnologia conseguirem descobrir um meio de matar a intencionalidade e o caráter ativo da consciência, o que a faz perceber-se a si mesma, já não poderemos falar de libertação.

Mas, precisamente porque não é possível matar, apagar a força criadora, recriadora e captadora da consciência, que fazem os que dominam? Mitificam a realidade porque, como não há uma realidade que não seja realidade da consciência, ao mitificar a realidade da consciência, mitifica-se a consciência da realidade, obstaculiza-se o processo de transformação da realidade.

Por esta razão, todos aqueles que se levantam para desmitificar a realidade são considerados como satanizados. Por isso, no Brasil, Helder Câmara é considerado *Satanás*. Por quê? Enquanto Helder Câmara trabalhava no Rio de Janeiro como bispo conciliatório, distribuindo misericórdia entre os favelados, ninguém disse que ele era *Satanás*, pelo contrário, suas virtudes cristãs eram proclamadas. Porém, no momento em que, além disto, convida o povo a desvelar seu mundo, ele é imediatamente considerado como *Satanás*. Por quê? Por que o desvelamento do mundo faz mal aos proprietários do mundo? Não há ordem opressora que suporte que um dia todos os homens acordem perguntando: por quê? Por isso, é necessário proibir o porquê, é necessário proibir o pensar. Por isso, a escolarização é a proibição do pensar, é a adaptação dos homens ao não pensar. Por isso, Ivan Illich profeticamente denuncia a escolarização e, por isso, também ele é considerado *Satanás*.

Assim, todos aqueles que denunciam e anunciam têm que ser considerados satânicos. Por esta razão, o processo de conscientização é, em si, um processo utópico. Mas, é necessário que agora se clarifique o que é a utopia. A utopia é a palavra verdadeira, é a dialetização entre o ato de denúncia do mundo que desumaniza e o anúncio do mundo que humaniza. Por esta razão, só os utópicos podem ter esperança, só os utópicos podem ser profetas. E, por esta razão, os dominadores não têm futuro. Qual é o futuro do dominador senão preservar seu presente dominador? Qual é o anúncio e a denúncia do dominador? É a denúncia de quem o denuncia, é o anúncio de seus mitos. Qual é a esperança do dominador? Preservar sua dominação. Somente os dominados podem ser utópicos porque somente eles têm futuro, que é não serem dominados, serem pessoas.

Qual é a denúncia do denunciado? É a denúncia da estrutura dominadora. Qual é o anúncio do dominado? É a esperança de ser. Esta é a esperança máxima, é uma esperança cristã sem a qual não há cristianismo. Por esta razão, não posso compreender um reacionário cristão. Não se pode ser reacionário e cristão porque o cristão é um ser que *anda* para frente e só pode ser viático, que caminha, e não um ser estacionado, parado, que se volta para trás, tratando de viver um passado que nega o futuro.

A conscientização tem que ser utópica, como Marx foi utópico, ainda que haja condenado as utopias. A conscientização que não se engaja utópica e historicamente deixa de ser. Por isto, se vocês pretendem se conscientizar e não serem conscientizadores... Esta é outra coisa a esclarecer: *eu não conscientizo* ninguém. Conscientizamo-nos ou não, mas, se vocês pretendem se conscientizar, têm que ser utópicos. Uma das grandes tarefas da educação libertadora é convidar as massas a tornarem-se utópicas, isto é, denunciantes. Acontece que a utopia crítica, e não a utopia ingênua, exige que o anúncio e a denúncia sejam práxis histórica; eu não posso transformar minha denúncia em bla bla blá e meu anúncio em outro bla bla blá. Não. Meu anúncio e minha denúncia têm que se dar em minha práxis transformadora dentro da história humana.

Fora disto, é admitir de novo o idealismo, é cair nas ilusões que já critiquei. As vezes, sou acusado deste idealismo, não sei por quê. Uma moça italiana fez, recentemente, uma tese para sua universidade e disse que sou um católico

burguês reacionário que pretende manter o *status quo* na América Latina. Que coisa injusta, não? Porque eu sempre disse outra coisa. Inclusive, quando eu falo do amor, continuo falando do amor. Se eu acho que os utópicos têm que amar, todo ato de denúncia e todo ato de anúncio é um ato de amor; conluo, então, que toda destruição de algo tem que ser construção de algo. Concluo que não há construção sem destruição.

Mas, quando se destrói amorosamente, é para se construir amorosamente. Para mim, o amor não é um ato manhoso, é um ato varonil. Por esta razão, não existe ninguém filho de eunuco; o eunuco não tem filhos. Somente os viris podem gerar, podem ter filhos. Aquele que classifica isso de satanização é porque não tem capacidade de amar; é porque só ama a si mesmo e não ama aos demais. Se a conscientização não for acompanhada por esta busca forte, constante, permanente, de conhecer a realidade tal como ela está se dando, para transformá-la em outra realidade, a conscientização é um bla bla blá inoperante. Não é desta que estou falando.

Eu vim aqui conversar com vocês como um homem que quer morrer todo o dia para renascer todo o dia. Por esta razão, devo ter frustrado muitos de vocês porque, até agora, só eu estou falando e porque acho que vocês têm que falar e não só escutar. O direito primordial do homem é dizer sua palavra, e dizer a palavra de homem é algo muito sério. Isto também é algo teológico, se eu encarno a palavra — por isto, a palavra se fez carne, porque se fez história. Por isso, a presença de Deus na história não é, para mim, uma presença opressiva, mas uma presença que me convida a fazer a história que é minha, que é a história dos homens. Não é uma presença que proíbe o meu quefazer de homem: dizer a palavra é fazer história e, não, ler histórias alienadas.

A conscientização como manifestação utópica ou como instrumento desta utopia tem que ser um quefazer que implica uma opção ideológica de nossa parte do começo ao fim. Para completar, eu lhes diria que aqueles que realmente amam, aqueles que têm realmente a possibilidade de denunciar e anunciar, aqueles que têm a coragem de correr o risco, podem conscientizar-se. Aqueles que temem amar, aqueles que gostam de ser masoquistas, estes verão, nos outros, a satanização. Uma coisa, porém, devem fazer: definam-se para não pôr a perder a tarefa da conscientização.

IV

INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO DO "TEMA GERADOR" *

Ao iniciar este estudo sobre a investigação e a metodologia da investigação do "tema gerador", sem o que não nos parece possível a organização de programa educativo, impõe-se uma exigência primordial: discutir o diálogo, manifestação concreta da dialogicidade, essência da educação.

Quando tentamos um aprofundamento no diálogo como fenômeno humano, algo se nos revela que, poderíamos dizer, já é ele mesmo: a palavra. Porém, na análise fenomenológica do diálogo, ao encontrarmos a palavra como algo mais do que um meio para que este diálogo se realize, impõe-se-nos buscar, também, os elementos constitutivos da palavra.¹

* Este texto apareceu em: *Contribución al Proceso de Concientización del Hombre en América Latina*, material reservado para uso interno, edição não comercial do Suplemento de *Cristianismo y Sociedad*, ISAL, Montevideu, 1968, 103 págs. (pp. 13-33).

Foi elaborado por Paulo Freire, em março de 1968, em Santiago do Chile e publicado em *Educación e Concientización: Extensionismo Rural*, obra coletiva de Paulo Freire, Veloso Farias, José Luis Fiori e Ernani Maria Fiori, divulgado em CIDOC (Cuernavaca, Morelos — México) Caderno 25, 1968, 320 págs. (44 em português e 276 em espanhol). Nesse volume, este artigo aparecia como capítulo quarto.

Foi reproduzido, finalmente, na Série: *Concientización IV*, Serviço de Documentação MIEC-JECI, Série 2, Documento 10, 1969, pp. 3-22. O texto desta Antologia foi extraído desta última fonte.

1. Algumas das reflexões aqui desenvolvidas foram provocadas por conversas com o Professor brasileiro Ernani Maria Fiori.

Esta busca leva-nos a surpreender nela duas dimensões, de tal forma solidárias, em interação tão radical que, sacrificada uma delas, ainda que em parte, a outra imediatamente se ressentir. Não há palavra verdadeira que não seja uma união inquebrantável de ação e reflexão.²

Mas, como ação e reflexão constituem a práxis, a palavra é a práxis. Daí que, dizer a palavra autêntica é transformar o mundo. A palavra inautêntica, resultado da dicotomia que sofre em seus elementos constitutivos, não pode transformar a realidade. Assim que se esvazia a palavra de sua dimensão de ação, sacrifica-se, também, automaticamente, a reflexão. A palavra se transforma em palavrório, verbalismo, bla bla blá. Por tudo isto, alienada e alienante, é uma palavra oca da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, já que não há denúncia sem transformação, nem transformação sem ação.

Ao se enfatizar ou se exclusivizar a ação, com prejuízo da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Isto é, a ação sem a vigilância da reflexão. Ao minimizar a reflexão, o ativismo nega também a práxis e impossibilita o diálogo.

Qualquer destas dicotomias, como qualquer dicotomia, é o resultado de um pensar inautêntico.

Tanto uns como outros, verbalistas e "verbalistas silenciosos", ao negarem a palavra, negam o homem concreto em sua vocação de transformar o mundo.

A EXPERIÊNCIA DO DIÁLOGO

O diálogo se opõe a ambas as formas de negar o mundo na medida em que elas também o negam. Verbalismo e "silêncio" negam o diálogo, que é a expressão da forma de ser da existência fundamental.

2. Palavra A) ação práxis.
 B) reflexão

Sacrifício A) da ação = palavrório, verbalismo, blabláblá.
 B) da reflexão = ativismo

Concretiza-se, no diálogo,³ a aparente duplicidade desta forma de ser, ação e reflexão, que na verdade, é uma única palavra.

Daí que a redução da palavra ao palavrório, do verbo ao verbalismo, com o conseqüente esgotamento de sua força transformadora, não possa dar origem ao diálogo. Qualquer intenção neste sentido seria, como de fato é, mera mistificação, disfarce da realidade. Fuga da verdadeira "pronúncia" do mundo.

Por outro lado, como já afirmamos, o silêncio não fundamenta o diálogo. Este se impõe como o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. Torna-se, por isso, uma exigência existencial. E, se ele é o encontro que solidariza a reflexão e a ação de seus sujeitos orientados para o mundo que deve ser transformado e humanizado, não se pode reduzir a um ato de depositar idéias de um sujeito em outro que é transformado em recipiente. Tampouco pode ser uma simples troca de idéias a serem consumidas por seus permutantes. Não é, tampouco, a discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não querem se comprometer com a pronúncia do mundo, nem com a busca da verdade, interessados tão-somente na imposição de sua verdade. Pelo fato de o diálogo ser o encontro de homens que pronunciam o mundo, não pode haver uma doação da pronúncia de uns para os outros. É um ato criador. Daí que não possa ser um instrumento malicioso do qual alguém lança mão para conquistar o outro.

A conquista implícita no diálogo é a do mundo, conquista realizada pelos seus sujeitos dialógicos, não a conquista

3. "... Na experiência do diálogo, um terreno comum se constitui entre mim e o outro; seu pensamento e o meu formam um tecido único. Meus ditos e os de meu interlocutor são exigidos pela discussão, inserem-se em uma operação comum cujo criador não é nenhum de nós. Há um ser dual e o outro, neste caso, já não é, para mim, um simples comportamento em meu corpo transcendental, nem, tampouco, eu o sou no seu, mas somos, um para o outro, colaboradores em estado de reciprocidade através de um mesmo mundo. No presente diálogo, liberto-me a mim mesmo. Os pensamentos do outro são seus pensamentos; não sou eu quem os formula, ainda que os capte imediatamente enquanto nascem e, inclusive, os antecipe. A objeção que o interlocutor formula me arranca pensamentos que eu nunca havia tido, de modo que, se lhe empresto pensamentos, ele, por sua vez, me faz pensar."

(Merleau Ponty: "Fenomenologia de la Percepción", Fondo de Cultura Económica, México, 1957).

de um pelo outro. Conquista do mundo para o mundo, para sua humanização e para a humanização dos homens. O diálogo é intersubjetividade, é, por isso mesmo, "situado e datado".

Se não há um profundo amor ao homem e ao mundo, não há diálogo. A pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, não é possível sem o amor que o fundamenta. O amor, sendo fundamento do diálogo, é também diálogo. O amor é, essencialmente, tarefa de sujeitos. Se é fundamental que o sujeito que ama tenha no ser amado o objeto de seu amor, faz-se indispensável que aquele seja reconhecido por este também como objeto de seu amor. O fato de ambos serem objetos do amor um do outro torna-os sujeitos do ato de amor. Daí não poder haver verdadeiro amor em uma relação de objetivação unilateral. Daí, não haver amor na dominação e, sim, patologia do amor.

Sadismo em quem domina; masoquismo no dominado, se este aceita a dominação.

Porque o amor é ato de coragem, nunca de medo, é compromisso assumido com o homem concreto no mundo e com o mundo. Onde quer que este homem concreto se encontre oprimido, roubado em seu direito de ser, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa: a causa de sua humanização. Mas, este compromisso, porque amoroso, é dialógico. Se o amor é a razão de sua coragem, não pode ser "beatice", não pode, igualmente, ser pretexto para a manipulação. Sendo um ato de liberdade, ele gera, necessariamente, outros atos de liberdade. Se não for assim, não é amor.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo o homem oprimido e vencido, não posso dialogar.

O amor verdadeiro não está na manutenção do "status quo" em que os homens se encontram desumanizados, "coisificados", mas, na transformação das estruturas para que os homens possam ser mais.

Por outro lado, não há diálogo se não há humildade. A "pronúncia" do mundo, com a qual o homem o recria permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, encontro dos homens para a tarefa comum de saber e atuar, se interrompe quando seus pólos — ou um deles — perdem a humildade.

Como posso dialogar se, por exemplo, alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar se me sinto diferente, por herança, frente aos outros, meros "eles" a quem não vejo como "eu"?

Como posso dialogar se me sinto participante de uma casta de homens puros e sábios, proprietários da virtude e do saber, para os quais todos os que estão fora são uns doentes da alma ou da inteligência, são "essa gente" ou são "nativos" inferiores?

Como posso dialogar se pressuponho que a "pronúncia" do mundo é tarefa de homens escolhidos e que a presença das massas populares na história é sinal de sua deterioração que se deve evitar?

Como posso dialogar se me fecho à contribuição do outro, que jamais reconheço, e até me ofendo com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e sofro só de pensar nela?

Se admito e afirmo, "a priori", que os camponeses e os operários são absolutamente ignorantes e incapazes, como posso dialogar com eles?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade, ou que a tenham perdido, não se podem aproximar dos homens simples. Não podem ser seus companheiros na pronúncia do mundo.

Não há, tampouco, diálogo, se não houver uma intensa fé em sua vocação de ser mais, que não é privilégio de alguns mas destino dos homens.

A fé no homem é anterior ao diálogo. O homem dialógico tem fé no homem antes de se encontrar diante dele.

Não é, contudo, uma fé ingênua. Por ser crítico, o homem dialógico sabe que o poder de fazer, de criar, de transformar é um poder dos homens e sabe também que os homens, em situações concretas em que ficam alienados, têm esse poder diminuído.

Entretanto, esta possibilidade não mata, no homem dialógico, sua fé no homem. Pelo contrário, apresenta-se a ele como um desafio ao qual deve responder.

Sem esta fé no homem o diálogo é uma farsa. Transforma-se, na melhor das hipóteses, em manipulação disfarçada de paternalismo.

Ao se basear no amor, na humildade, na fé no homem, nos homens, o diálogo é uma relação horizontal em que a confiança de um pólo em outro é consequência lógica. Seria uma contradição se não fosse assim. Como seria contradição, também, se existisse confiança ou interconfiança na relação antidialógica.

Se, no diálogo, a fé no homem é um "a priori", esta tende a crescer na medida em que, vivenciada no diálogo, a confiança se instaura entre seus pólos. O que antes era uma fé genérica passa agora a ser fé encarnada. E quanto mais essa confiança se desenvolve, mais os sujeitos dialógicos vão se sentindo companheiros na pronúncia do mundo.

Se esta confiança falha é porque as condições antes discutidas falharam.

Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé no homem não pode gerar confiança. A confiança resulta do testemunho que um sujeito dá ao outro de suas intenções reais e concretas. Não pode existir confiança se a palavra caracterizada não coincide com os fatos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a sério a palavra, não pode ser estímulo para a confiança.

O educador que fala de diálogo e nega a palavra ao seu educando não pode esperar sua confiança.

Nem há, tampouco, diálogo sem esperança. A esperança está na raiz da inconclusão do homem, a partir da qual ele se move, em permanente busca de ser mais.

A desesperança é também uma forma de silenciar, de negar o mundo, de fugir dele. A desumanização que "coisifica" não pode dar motivo para a perda da esperança. Ao contrário, deve ser motivo para mais esperança, esperança que nos conduz à incessante busca da humanidade negada na injustiça. A esperança não está, entretanto, no gesto passivo de quem cruza os braços e espera. Sou movido pela esperança enquanto busco ativa e decididamente e, se busco com esperança, posso então esperar.

Se o diálogo é o encontro dos homens para ser mais, não se pode realizar na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam de seu quefazer, já não há diálogo. Seu encontro é vazio e estéril, burocrático e fastidioso.

COMO UM EDUCADOR DESESPERANÇADO PODE DIALOGAR?

Dialogar por que, para que, se não se espera nada? Se tudo continuará como está, o mundo, o homem seguindo um mesmo ritmo; se nada mudará e é até melhor que não mude, para que dialogar? O diálogo é movido pela esperança na vocação do homem que é transformar o mundo com sua palavra-ação. Perecendo a esperança, desaparece o diálogo.

Fora da esperança no homem responsável que é chamado a ser justo, caímos na manipulação e já não há diálogo.

Finalmente, não há diálogo verdadeiro se, em seus sujeitos, não houver um pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homem, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade. E um pensar que percebe a realidade como um processo e a capta como um constante vir-a-ser e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo da ação. Implica um constante banhar-se de temporalidade, cujos riscos não teme. Opõe-se ao pensar ingênuo que vê o tempo histórico como se fosse um peso, como se fosse a cristalização das experiências do passado,⁴ e o presente, portanto, como algo que deve ser normalizado e bem "comportado".

Para o pensar ingênuo, o importante é a adequação a este hoje normalizado. Para o pensar crítico, o fundamental é a transformação permanente da realidade, visando à humanização do homem. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter "... a meta já não será eliminar os riscos da temporalidade, com a adesão ao espaço garantido (agarrando-se ao espaço garantido), mas, sim, temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim, diz ainda Furter, como espaço que impõe uma presença maciça à qual só posso me adaptar, mas como um campo, um domínio que vai tomando forma à medida da ação".⁵

Para o pensar ingênuo, o homem deve aderir a este espaço garantido. A aderência ao espaço garantido leva-o a se ajustar a ele, de que resulta a negação da temporalidade que é a negação de si mesmo.

4. Trecho de uma carta de um amigo do autor.

5. Pierre Furter, *Educação e Vida*, Editora Vozes Limitada, Petrópolis, Rio de Janeiro, 1966, pp. 26-27.

O pensar crítico implica o diálogo, que é, também, o único capaz de gerá-lo.

Sem ele, não há comunicação e, sem esta, não há educação. A educação é diálogo. Sua dialogicidade não começa, entretanto, quando educador e educando se encontram em situação pedagógica. Deve-se iniciar antes, na etapa da preparação programática.

Um programa de educação não deve ser feito somente por um dos pólos nele interessados. Se fosse assim, a dialogicidade da educação se romperia e cair-se-ia na concepção "bancária" da educação. O programa tem que ser elaborado com a participação de ambos. Por isso, os educadores que, na situação pedagógica, se reconhecem como educadores e reconhecem aos educandos também como educadores, sentem a necessidade de detectar a temática significativa destes últimos.

É a partir do reconhecimento desta temática que se pode elaborar o programa. Desta maneira, o conteúdo programático da educação não é uma doação, um conjunto de informações que devem ser "depositadas" no educando, mas a devolução organizada e sistematizada daquilo que eles desejam conhecer melhor.

A educação não se faz de A para B ou de A sobre B, mas, de A com B mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a um e a outro e que é visto de maneiras diferentes e de pontos de vista diferentes. As diferentes visões do mundo são impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças, que fornecerão a base para o conteúdo programático da educação.

O ponto de partida desta educação encontra-se no próprio homem. Mas, como não há homem solto no ar e, sim, situado no mundo e com os outros, o ponto de partida da educação está no homem-mundo. Isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros.

Um dos equívocos de uma visão ingênua do humanismo está em que, na ânsia de corporificar um modelo de "homem bom", esquece-se da situação concreta existencial presente deste homem.

"O humanismo consiste, diz Furter, em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade como condição e obrigação: como situação e projeto".⁶

6. Pierre Furter, op. cit., p. 165.

Não podemos, simplesmente, chegar para os operários e camponeses que se encontram, de modo geral, imersos em um contexto colonial, ligados quase umbilicalmente ao mundo da natureza do qual mais se sentem parte do que transformadores, para "lhes entregar conhecimentos" ou lhes impor um modelo de "homem bom" contido na programação unilateral de nosso trabalho. Trabalho que, nesta hipótese, só absurdamente se chamaria educativo.

Poderíamos citar exemplos de programas educacionais que, não raro, falharam porque seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, nem por um instante, o homem em "situação" a quem seu programa se destinava. E, quando o programa falha, procuram sempre um "bode expiatório" que é, invariavelmente, o povo, considerado incapaz e frouxo. Incapaz e frouxo porque é mestiço. Assim considerado por ter rejeitado a verticalidade da programação ou por ter produzido pouco com ela.

Não podemos esperar, a não ser ingenuamente, resultados positivos de um trabalho educativo que, não respeitando a visão peculiar de mundo que tem o povo, apresenta um programa que não passa de uma espécie de invasão cultural, ainda que feita com a melhor das intenções, mas que será sempre invasão cultural.

Será a partir da situação presente existencial concreta que reflita o conjunto de aspirações do povo que se há de elaborar o conteúdo programático da educação.

O que se deve fazer é propor ao povo sua situação existencial concreta presente como um problema que, por si mesmo, o desafia e que, portanto, exige dele uma resposta. Por sua vez, esta resposta tende a ser dada não só ao nível intelectual, mas ao nível da ação.

Isto porque, ao se lhe propor sua situação existencial concreta como um problema, sua tendência é organizar-se reflexivamente para a captação do desafio. Ao se organizar reflexivamente e criticamente, encaminha-se para a ação, também crítica, sobre o desafio.

Para evitar que pensem que estamos defendendo a dicotomia que já combatemos, é necessário esclarecer que não separamos os momentos, o de reflexão e o de ação. No

mesmo instante em que o homem exerce uma reflexão crítica sobre uma situação concreta que o desafia, esta reflexão já constitui um momento especial de sua ação.

AÇÃO EDUCATIVA

Por tudo isto, o papel de educador não é propriamente falar ao povo sobre sua visão do mundo ou lhe impor esta visão, mas, dialogar com ele sobre a sua visão e a dele. Sua tarefa não é falar, dissertar, mas, problematizar a realidade concreta do educando, problematizando-se ao mesmo tempo.

Temos que estar convencidos da totalidade da visão do mundo que o povo tem, que reflete sua situação no mundo e envolve todos os aspectos de seu quefazer.

A ação educativa não pode prescindir do conhecimento crítico desta situação, sob pena de se tornar "bancária" ou de pregar no deserto.

Esta é a razão porque, muitas vezes, os educadores falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta do homem a quem fala. E sua fala é um discurso alienado e alienante.

Na concepção que estamos defendendo e que propõe a exigência de um programa dialogicamente elaborado, realiza-se uma educação iluminada por uma visão humanista de caráter científico. Visão que reconhece uma realidade concreta em uma estrutura que a condiciona. Por isso essa concepção não se perde em devaneios líricos, não se entretém com modelos pré-fabricados para a solução dos problemas. Mas, tem por base orientar-se para a realidade mesma que gera os problemas e na qual os homens estão. E, além disso, vai até ela com os homens que a vivem e, não, sem eles, para, assim juntos, extrair da realidade que os mediatiza o conteúdo programático da educação.

A tentação forte é, entretanto, a do falso testemunho da concepção antidialógica. É impor caminhos. É "entregar conhecimento" como se conhecer não fosse criar, recriar, buscar inquietamente. É manejar. Os que se deixam levar por esta tentação partem, de modo geral, de uma falsa visão do conhecimento e absolutizam a ignorância do povo. E, ao fazê-lo, não lhes sobra outra alternativa senão impor caminhos. "Entregar, levar conhecimentos". Há, inclusive,

quem fale em "salvar essas pobres massas cegas e incultas" e, por salvar, entendem exatamente conduzi-las para onde lhes parece que elas devam ir. Se estas massas são realmente cegas e ignorantes absolutas, urge que sejam ensinadas e educadas. Os que pensam assim concluem facilmente que o conteúdo deste ensinamento e desta educação deve ser não só procurado, mas, também, elaborado por eles. Elaborado por eles dentro dos limites de sua visão raramente coincidente, em algum ponto, com a do povo.

Ou nos convencemos de que ninguém educa ninguém, ou não superaremos a concepção antidialógica da educação.

Somente na realidade mediatizada, na consciência que dela temos, especialistas e povo, poderemos buscar o conteúdo programático da educação que deve ser proposto ao povo como problema, jamais como temas de exclusiva dissertação. Este conteúdo programático nascerá de um ato prévio à sua organização: a investigação.

A INVESTIGAÇÃO DO "TEMA GERADOR"

A investigação que chamamos de investigação do "universo temático significativo" ou do "tema gerador" implica, obviamente, uma metodologia.

O importante, entretanto, é que esta metodologia seja, em si, conscientizadora; que possibilite, ao mesmo tempo, a apreensão da temática significativa e aprofunde a tomada de consciência dos indivíduos em torno desta temática. Daí que a própria metodologia deva ser pedagógica.

Não se trata de ter os homens como o objeto do qual o investigador seria o sujeito. O objeto da investigação não é propriamente o homem visto como uma coisa, mas seu pensar: o que ele pensa, como pensa, em torno do que pensa. Qual é sua visão de mundo.

Em nosso caso, não se pretende investigar propriamente o povo, como se fosse uma peça anatômica, mas junto com ele, seu pensar, seu conjunto de ideais, suas inquietudes, sua temática.

7. É importante sublinhar que fazemos esta advertência exclusivamente para aqueles cuja antidialogicidade só se explica pelo fato de as pessoas estarem equivocadas.

O investigador não se comporta como se o povo fosse algo frio, alvo de sua ação, objeto de sua análise.

A metodologia que defendemos implica, por isso mesmo, a superação inicial de qualquer determinação de princípios fixos.

Os investigadores profissionais e o povo (que em outra concepção seria objeto da ação dos primeiros), no fluxo da investigação, fazem-se, ambos, sujeitos dela.

Esta superação origina, no começo mesmo da investigação, a conciliação entre investigador e suposto investigado.

Quanto mais os homens assumem uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam sua tomada de consciência em torno da realidade e, ao explicitarem sua temática significativa, apropriam-se dela. Para nós, o grande risco da investigação não está em que o suposto investigado se descubra investigador e "corrompa", assim, os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Está em se deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, objeto da análise, para localizá-lo no povo e torná-lo, desta forma, objeto da investigação.

A investigação da temática, em que se baseia a elaboração do programa educativo e em cuja prática educador e educando se fundem, tem que se fundamentar igualmente na reciprocidade da ação. Mais ainda: porque um dos objetivos básicos da educação humanista não é a adaptação do homem ao mundo, mas a transformação deste pelo homem, a investigação temática não pode perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade.

Não pode perder-se no que ironicamente chamamos de "visão focal" da realidade.

A investigação temática não se pode reduzir a um ato puramente mecânico, posto que é processo de busca, de conhecimento, de criação. Daí que seja necessário que os sujeitos investigadores vão descobrindo a interpretação dos problemas no encadeamento dos temas significativos.

A investigação se faz tanto mais pedagógica quanto mais crítica e tanto mais crítica quanto mais se baseia na compreensão da totalidade.

A problematização dos temas, suas vinculações com outros, seu envolvimento histórico-cultural, tudo isto deve estar presente no processo de busca da temática significativa.

Assim, como enfatizamos no início deste trabalho, não é possível elaborar um programa e doá-lo ao povo. Também não é possível elaborar rotas para a investigação do universo temático a partir de pontos pré-fixados pelos investigadores que se julguem, a si próprios, sujeitos da investigação. Sujeitos exclusivos.

Tanto quanto a educação, a investigação que a serve tem que ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem que se constituir na comunicação, no sentir de uma realidade que não pode ser vista mecanicamente compartimentada, simplistamente "bem comportada", mas tem que ser observada na complexidade de seu vir a ser.

Está ainda no caráter pedagógico que defendemos para a investigação temática a ênfase que se deve dar, em seu processo, à categoria de finalidade. Categoria em que se banha a própria existência. Não há existência humana (que deve implicar uma constante transformação do mundo) sem finalidade.⁸ Porém, se todo o existir implica finalidades propostas pelo existente, estas não se realizam, não se processam na essência das existências individuais, mas na comunhão delas.

Esta comunhão não se dá, entretanto, quando alguns prescrevem suas finalidades aos outros e os reduzem a meros objetos. Neste caso, os que assim atuam proibem que os demais tenham finalidades, já que as finalidades dos segundos são as dos primeiros.

A investigação temática, sem a qual não há programação educativa autêntica, não pode ser instrumento da imposição de finalidades ao povo, mas deve ser uma busca comum de finalidades. Os especialistas e o povo, ambos investigadores, encontram-se para uma tarefa existencial, portanto, não fria e tecnicista; a tarefa de juntos encontrarem o caminho para uma ação na qual ambos cresçam e se humanizem, que é a finalidade máxima da existência humana: humanizar-se.

8. Esta é a razão pela qual os homens a quem se nega o direito de ter suas finalidades se "reificam" e permanecem alienados das finalidades que se lhes impõem.

É necessário que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades implícitas na temática significativa, são humanos. Por isso, não estão aí, em um espaço determinado como coisas petrificadas, mas estão sendo. São, também, históricos como o homem que não só está no mundo, mas com ele.

Não podem ser captados fora do homem concreto, que existe numa situação concreta. Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam. Porém, exatamente porque não é possível entendê-los fora dos homens concretos que os encarnam, é necessário que estes homens os entendam também.

Assim, a investigação temática se faz um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência que a determina como ponto de partida do processo educativo. Poder-se-ia dizer que, se os próprios homens, à semelhança dos investigadores profissionais, são sujeitos da busca de sua temática significativa, isto prejudicaria a "objetividade" da investigação. Que os achados já não seriam "puros" porque teriam sofrido uma interferência "intrusa" por parte daqueles que, em última análise, são ou devem ser os maiores interessados em sua própria educação. Isto revela uma consciência ingênua da investigação temática para a qual os temas existiriam, em sua pureza objetiva e original, fora dos homens, como se fossem coisas.

Para esta visão ingênua, quanto mais passivos forem os homens cuja temática se busca no processo da investigação, tanto mais pura esta será. O investigador ingênuo não percebe que sua presença curiosa, que não estabelece relação comunicativa com os demais, pode causar uma perturbação muito maior e mais grave. Por outro lado, não percebe, em sua visão estática da realidade, que é impossível a captação de uma temática em estado puro porque, se ela não existe "fora" do homem, é através dele que ela se expressa.

Entretanto, ao se expressar, em dado momento, pode já não ser exatamente o que era no momento anterior. O importante é que estas alterações são, sob alguns aspectos, inevitáveis, e não chegam a prejudicar a validade da investigação. Porque a investigação se realiza no domínio do humano e não no domínio das coisas. É de sua natureza ser assim.

O investigador da temática significativa do povo que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que está sendo em o que é, o vivo em morto, teme, no fundo, a mudança. Teme a transformação.

Vê nesta (sem negá-la, mas tampouco querendo-a) não um sintoma de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la ou, às vezes, para orientá-la no sentido de finalidades contrárias à humanização do povo.

Porém, ao temer a mudança, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, o investigador mata a vida e não consegue esconder sua marca necrófila.

A investigação da temática, como já dissemos, é a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem tampouco no homem sozinho, nem no vazio. Pensar que se dá nos homens, entre os homens, e que se refere a uma realidade que não é somente geográfica porque, sendo humana, é histórica.

A INVESTIGAÇÃO COMO ATO DE CRIAÇÃO

O objetivo fundamental da investigação é captar como os indivíduos pensam sua realidade e o que pensam sobre ela, não para fazer com que sejam "consumidores" de "cultura", mas para que sejam criadores de cultura.

Dai que a investigação do pensar seja um ato de criação cultural e não de "consumo". E, por ser um ato de criação, como devem ser os atos humanos, não pode deixar de ser comunicativo, dialógico, participante.

Não posso investigar o pensar do povo se não penso. Porém, não posso pensar autenticamente se o outro também não pensa. Simplesmente, não posso pensar pelo outro, nem para o outro, nem sem o outro. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, sujeito de seu pensar. E, se seu pensar é "mágico" ou "ingênuo", será pensando seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se dá no ato de consumir idéias, como pretende a visão ingênua, mas no ato de criá-las e transformá-las através da inserção na realidade que mediatiza os homens. Insistimos: a objetividade, exigência de

todo método científico, segundo a qual o analista deve aproximar-se da realidade para observá-la como ela é e não como parece ser, não é prejudicada na metodologia que defendemos. Apenas consideramos que aproximar-se do pensar do povo não é privilégio do investigador profissional da temática significativa do povo. Além disso, para se aproximar desta realidade sem deformá-la, terá que fazê-lo também com o povo, sujeito de seu pensar.

Pois bem, porque o homem é um ser em "situação", encontra-se enraizado em condições tempo-espaciais que o caracterizam e às quais ele igualmente caracteriza.

Sua tendência é refletir sobre sua própria situacionalidade na medida em que, desafiado por ela, age sobre ela. Esta reflexão implica, por isso mesmo, em sua posição fundamental, em algo mais que estar em situacionalidade. O homem é porque está em situação. E, quanto mais pensar criticamente sobre seu estar, tanto mais será. Refletir sobre a situacionalidade é pensar a própria condição de existir. O "engajamento",⁹ inclusive, resulta daí. Resulta da reflexão sobre a situacionalidade. Não é por outra razão que o "engajamento" é uma forma autêntica de se comprometer. É, também por isso, que as formas puramente ativistas não chegam a caracterizar propriamente o engajamento. A carga preponderantemente emocional das formas ativistas coloca-as em uma órbita de ação sectária. Só existe "engajamento" quando, descobrindo-se em "situação", o homem se questiona sobre sua situacionalidade. Na medida em que sua situacionalidade deixa de lhe parecer uma realidade espessa que o envolve, alguma coisa mais ou menos nebulosa na qual e "sob" a qual está, um beco sem saída que o angustia, ou no qual se sente oprimido, este homem, refletindo sobre sua situacionalidade, emerge dela. Esta emersão lhe possibilita captar o significado de seu momento. Só assim será capaz de interferir nele adequadamente. Ganha uma visão crescente e lúcida da situacionalidade ao "emergir" dela. Prepara-se assim para se libertar das prisões em que estava e das quais tinha apenas difusa consciência. Capacita-se para inserir-se na realidade. A inserção é, portanto, um estado maior que a situacionalidade e maior que a emersão. É a própria consciência histórica.

9. Gíria brasileira que tem como imagem o soldado que voluntariamente decide continuar no exército depois de terminado o Serviço Militar Obrigatório.

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, mais continuamos investigando. Na concepção problematizadora da educação, educação e investigação temática tornam-se uma coisa só, ou momentos de um mesmo processo.

Ao reconhecer a interação homem-mundo da qual resulta a consciência deste e a autoconsciência, a concepção problematizadora situa, como núcleo expressivo de sua temática, o pensar do povo que não pode ser um pensar no vazio. Investigar este pensar, tendo o povo como sujeito, já é educar o povo e educar-se com ele.

Enquanto na concepção "bancária" da educação (antidialógica por excelência, portanto não comunicativa) o educador deposita no educando o conteúdo programático que ele mesmo determina, na educação problematizadora, dialógica por essência, este conteúdo, que não é jamais depositado, é a expressão da realidade mediatizadora dos pólos: educador-educando, educando-educador. Esta é a razão pela qual este conteúdo tem que estar sempre se renovando.

A tarefa do educador é trabalhar, em equipe interdisciplinar, este universo temático recolhido na investigação e, depois, devolvê-lo como problema, não como dissertação, aos educandos. Se a educação problematizada e de comunicação busca, na etapa da alfabetização, a "palavra-geradora", na etapa da pós-alfabetização busca e investiga o "tema gerador".

Em uma visão humanista e não mais "bancária" da educação, os temas geradores já não podem servir de invólucro para finalidades a serem impostas ao povo. Devem, ao contrário, refletir seus anseios e esperanças. Daí que a investigação da temática seja ponto de partida do processo educativo; ponto de partida de sua dialogicidade. Daí ser também imperativo que esta investigação tenha uma metodologia conscientizadora.

UM EXEMPLO DE INVESTIGAÇÃO

Que fazer, se temos a responsabilidade de coordenar um plano de educação de adultos em uma área rural que revela uma alta porcentagem de analfabetismo?

O plano incluiria a alfabetização e a pós-alfabetização, dentro de uma perspectiva crítica, isto é, estaria preocupado com ambas as etapas como processo de integração do homem (o que não significa sua adaptação) à sua realidade existencial de cujas dimensões fazem parte o profissional e o técnico.

Seria necessária, portanto, a investigação tanto da "palavra geradora", como do "tema gerador" para ambas as etapas do desenvolvimento do plano.

Vamos nos concentrar, entretanto, na investigação do "tema gerador" ou da temática significativa.

O primeiro trabalho do investigador, ao lado do educador, será delimitar a área na qual agirá com o povo e que, em seguida, visitará.¹⁰

Neste trabalho, que implica em um reconhecimento pessoal da área, de sua paisagem física e humana, que exige sua observação crítica, encontros informais, passeios etc., o investigador localiza as instituições populares existentes: clubes recreativos, de futebol, cooperativas, sociedades beneficentes, sindicatos etc.

Observa o tipo de trabalho da área, as ferramentas utilizadas etc.

Já nesse momento, o investigador deve ser um observador "simpático". Em seu caderninho de notas, à maneira de Wright Mills, vai registrando todas as coisas aparentemente menos importantes. O jeito de ser das pessoas, seu modo de conversar, seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vai registrando expressões do povo, sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento.

Estas notas, que vão fixando as observações da equipe de investigadores e registrando as maneiras de ser dos homens da área, são fundamentais para os estudos em torno da temática a ser investigada.

É indispensável que um desenhista ou um fotógrafo, ou ambos façam parte da equipe de investigação. É im-

10. É indispensável que a equipe consulte estudos, se houver, realizados sobre a área.

prescindível que estejam à altura dos objetivos do trabalho e que tenham sensibilidade social.

Depois de um tempo razoável na área, já com vários aspectos da realidade registrados em seus caderninhos, os membros da equipe investigadora se reuniram para discutir entre si suas observações. Só nesta espécie de seminário um fica sabendo o que o outro anotou.¹¹ Neste diálogo em torno de suas anotações, justificarão por que razões foram desafiados por este ou aquele fato, esta ou aquela cena, esta ou aquela palavra ou afirmação. Muitas destas observações provavelmente coincidirão. Outras não. O importante é que a equipe tenda a se homogeneizar em sua "mirada" da realidade.

Depois deste encontro, a equipe decidirá quais situações existenciais deverão ser fotografadas ou desenhadas. Um enterro. Um momento no mercado. Uma cena do culto. Um velório. Um bêbado na rua. Homens trabalhando. Um baile etc.

Estas cenas, pedaços de existência coletiva da área, constituirão o que chamamos de, na falta de melhor expressão, "codificações neutras". Sua descodificação permitirá ao investigador iniciar seu trabalho de investigação da temática significativa dos homens da área.

Elaborado este trabalho, o investigador retornará à área para tentar o primeiro diálogo, conforme a realidade lhe indique, utilizando as instituições da área, previamente localizadas.

Neste primeiro encontro, interpretará para os diretores dessas instituições os objetivos do plano a ser desenvolvido. Em sua interpretação, explicará que esse plano falhará se não for um plano dos homens da área. Que seu êxito — o da alfabetização e o da pós-alfabetização — não dependerá somente de um dos pólos, mas dos dois. Que, se os indivíduos não descobrirem uma razão de ser no plano, este não poderá ser realizado.

Se as diretorias das instituições aceitarem o diálogo, o investigador, então, lhes falará da possibilidade de realizar encontros também com outros membros da instituição.

11. Caso seja possível, já nesta etapa da investigação, seria ideal, além das anotações, usar gravadores portáteis.

Encontros em que a discussão sobre algo concreto se fará em grupo.

Determinada a data da reunião para o primeiro encontro, nesse dia, o investigador propõe ao grupo, como tema de discussão, uma das cenas desenhadas ou fotografadas que, como vimos, refletem formas de existência da área.

Assim, o investigador e os indivíduos, reunidos em uma postura dialógica em torno de uma mesma situação problemática, vão tornando-se sujeitos de sua análise. A investigação não começa com a formulação da codificação de uma situação concreta vivida pelos indivíduos da área.

A tendência destes, em um primeiro momento, é a de meramente descrever a situação. Entretanto, passam, em seguida, da descrição da situação a uma análise dos detalhes, finalmente seguida pela crítica da situação proposta. Mas, como a situação é existencial, acabam por fazer a crítica da existência.¹²

Durante a discussão, além de se fazer uma gravação, um auxiliar do investigador, também investigador, deve ir registrando as expressões mais significativas. Na medida em que os participantes do grupo vão se manifestando em relação à situação que lhes é peculiar, fazem afirmações indicadoras de sua visão do mundo.

Visão do mundo que, ao que tudo indica, nem sempre será particular de um membro do grupo, porém, do grupo todo que, por sua vez, refletirá a visão do mundo dos homens da área.¹³ Entretanto, o investigador mais experiente reconhecerá pontos-de-vista mais pessoais ou individuais e que, por isso, podem não refletir a visão geral. Contudo, estes pontos-de-vista têm grande importância no processo de investigação. Devem ser problematizados para o grupo

12. Em New York, tivemos, recentemente, oportunidade de observar um comportamento idêntico ao que se verificou no Chile, citado em nosso trabalho *Educação como Prática da Liberdade*. Assistimos a um "círculo de cultura" (na nossa terminologia) de uma excelente experiência educativa lá realizada pelo "Institute for Human Development", nas zonas pobres de New York, onde ouvimos umas das participantes dizer: "gosto de discutir sobre estas fotos porque, ainda que eu viva assim (e apontava uma delas), não chego a percebê-lo, enquanto vivo. Agora, ao discutir, vejo como vivo".

13. A equipe do INDAP, da oficina de educação, começa algumas investigações deste tipo, cujos resultados serão oportunamente publicados.

que, discutindo-os, pode rejeitá-los ou incorporá-los. Quando esses pontos-de-vista são radicalmente diferentes das posições do grupo, podem sugerir ao investigador duas hipóteses. É provável, por exemplo, que eles partam de indivíduos recém-chegados à área, com outra experiência existencial mais ou menos rica. É provável também que indiquem a maior ou menor lucidez ou clareza de alguns em enfrentar a realidade.

Cabe ao investigador, porque está em diálogo com o grupo, não só ouvi-lo, mas desafiá-lo cada vez mais, problematizando, por um lado, a situação existencial (Codificação neutra) que está sendo apresentada e, por outro, as próprias respostas que o grupo vai dando em sua descodificação.

Se, enquanto discute a situação apresentada — uma situação de trabalho no campo — um membro do grupo declara, por exemplo, que não há nada que se possa fazer diante do que, inclusive, chega a considerar injusto, (o que pode ser manifestação de uma das fases da consciência "opaca"), cabe ao investigador problematizar, agora, a atitude de paciência sugerida.

Neste sentido devolveria ao grupo a resposta em forma de nova pergunta:

Quem mais pensa assim? Por quê? etc.

Estará, desta maneira, aprofundando a tomada de consciência da realidade.

Na medida em que o investigador vai problematizando a própria descodificação que os indivíduos fazem, estes, pela força catártica do método, vão "extrojetando" uma série de sentimentos, de opiniões de si, do mundo e dos outros, que provavelmente não "extrojetariam" em circunstâncias diferentes.

Em uma investigação realizada em Santiago, quando um grupo residente em um cortiço discutia uma cena em que apareciam um homem bêbado e três jovens em uma esquina, os participantes, conversando, afirmavam de modo geral que: "aí, só o bêbado é produtivo e útil à nação porque vem voltando para sua casa depois do trabalho, com o qual ganha pouco, preocupado com sua família cujas necessidades não pode atender. É o único trabalhador decente como nós que também somos bêbados".

O interesse do investigador Patrício López era estudar aspectos do alcoolismo. Não teria, provavelmente, conseguido estas respostas se tivesse se dirigido àqueles indivíduos com um roteiro elaborado por ele mesmo. Ao serem questionados diretamente talvez negassem, inclusive, que tomavam um trago de vez em quando. Porém, colocados em uma relação dialógica diante de uma situação existencial, identificadas com ela, falaram.

Há dois aspectos importantes na declaração destes homens. Por um lado, a relação expressada por eles entre ganhar pouco e beber, embebedar-se. Embebedar-se como uma espécie de fuga da realidade, como tentativa de superação da frustração de seu não poder agir.¹⁴ Uma solução, no fundo, autodestrutiva, necrófila. Por outro lado, a necessidade de valorizar aquele que bebe. Era "o único útil à nação porque trabalhava, enquanto os outros só faziam falar da vida alheia". E, depois da valorização daquele que bebe, sua identificação com ele como trabalhadores que também bebem. Trabalhadores decentes. Imaginemos, agora, o que poderia acontecer com o trabalho de um educador do tipo que Niebuhr¹⁵ chama de "moralista" que fosse até estes homens pregar sermões contra o alcoolismo, tomando ou colocando como exemplo de virtude exatamente o que não era, para eles, manifestação de virtude.

Do ponto de vista pedagógico, o único caminho, neste e em outros casos, seria a conscientização da situação que deve ser proposta a partir da etapa da investigação temática. Conscientização que obviamente não acaba no reconhecimento de caráter meramente subjetivo da situação, mas que, pelo contrário, prepara o homem, no plano da ação, para a busca de sua afirmação como pessoa. Para sua humanização.

Em uma experiência da qual participamos no Nordeste brasileiro, em uma zona rural, observamos que, durante toda a discussão de uma situação de trabalho, a tônica do debate era a reivindicação salarial e a necessidade da criação do sindicato por causa desta reivindicação e não de outra. Entretanto, falavam, de vez em quando, do risco que corriam ao procurarem se unir, porque, diziam, "isto parece, ao patrão, obra do comunismo". Discutiram três situações nesse

14. A propósito da frustração do não poder agir, ver Erich Fromm: *El Corazón del Hombre*.

15. Niebuhr: *El hombre moral en una sociedad inmoral*.

encontro e a tese foi sempre a mesma: reivindicação salarial e sindicato para atender a esta reivindicação.

Um programa de educação para estes indivíduos, não poderia deixar de lado estes pontos. Constituíam, indiscutivelmente, temas geradores para eles. Imaginemos um educador que organizasse seu programa para aqueles homens e, em lugar da discussão sobre o sindicato, sobre seus objetivos e sua organização, lhes propusesse a leitura de textos nos quais se dissesse que "a asa é da ave"...

E isto é o que se faz, na maior parte das vezes, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática.

Qualquer que seja a ação que tenhamos que realizar, sempre que for com os homens, não pode prescindir da análise de sua visão de mundo. Retiramos dela o conteúdo de nossa ação.

Os esquemas rígidos e pré-fixados não dão resultados para uma realidade de vir a ser, como é a humana.

Não podemos agir no tempo histórico como se nos submetêssemos ao tempo do calendário, o cronológico. O tempo histórico é tempo dos homens, de acontecimentos, de que-fazer.

Acompanhemos, entretanto, o investigador em seu trabalho. Ao final de cada reunião feita com diferentes grupos de indivíduos da área de investigação, recolhe as manifestações reveladoras dos anseios, das dúvidas, das inquietudes, das esperanças em cujo seio vê configurar-se a visão do mundo que estes indivíduos têm ou estão tendo. Reco-lhem-se manifestações que indiquem sua percepção da realidade, sua visão mágica ou ingênua da mesma, seu fatalismo, ou não, diante da problemática existencial desafiadora. Fatalismo que os leva a cruzarem os braços, já que se sentem impossibilitados de agir: "a vida é assim e não vale a pena se esforçar". Ou ainda, a emersão da consciência que se descobre como um "ser para outro" e, apesar disso, teme constituir-se em um "ser para si". Depois de aplicar as primeiras "codificações neutras" a vários grupos, e estar de posse dos resultados das discussões, o investigador pode elaborar outras codificações baseadas nas análises feitas pelos indivíduos. A temática central destas novas codificações seria constituída por fragmentos da visão do mundo que, a esta altura da investigação, já se anuncia.

O investigador volta ao debate com esta nova série de codificações, procedendo sempre da mesma forma: problematizando a situação apresentada e as respostas dadas.

O investigador vai recolhendo, assim, um material cada vez mais rico das discussões com os vários grupos que, junto com ele, estão sendo sujeitos da investigação.

A análise demorada deste material oferecerá, agora, interdisciplinariamente, a possibilidade de organizar um roteiro de pesquisa com o emprego, inclusive, das expressões do povo.¹⁶

Esta segunda etapa da investigação ultrapassa a esfera dos grupos com os quais o investigador trabalhou até então e alcança outros grupos populacionais da área (grupos de controle). Isto possibilita a retificação, a ratificação e, também, a ampliação dos achados feitos até então.

É importante que, fixados alguns "temas geradores" na primeira fase, e confirmados na segunda, o investigador retorne aos indivíduos com quem trabalhou para discutir mais profundamente os possíveis temas já esboçados. Esta discussão em torno dos mesmos temas que ora se explicitaram durante as descodificações e durante a investigação em sua segunda etapa, ora estiveram implícitos nos anseios, nas esperanças, na expressão das frustrações, consistirá na problematização dos próprios temas.

Desta forma, vão se estabelecendo as conexões necessárias entre os temas, como elementos parciais da totalidade na qual se formam.

Na medida em que os temas emergentes são problematizados, durante esta discussão, novos temas vão surgindo da percepção da interdependência que se descobre na totalidade. Admitamos que um dos temas sugeridos e explicitados seja o da educação. O investigador proporia uma discussão em torno do que ao grupo parece que a educação deva ser. Esta discussão poderia desdobrar-se e alcançar a questão do desenvolvimento. Educação e desenvolvimento constituiriam agora uma estrutura mais ampla. Ao surgir, porém, o novo tema (o tema do desenvolvimento) associado ao anterior, caberia uma nova problematização: a da ex-

16. O número de pessoas que devem participar dos encontros para a descodificação será estimado em função da população da área.

pressão educação-desenvolvimento. A discussão desta problemática poderia propiciar aos investigadores, em diálogo, a superação do falso dilema resultante da concepção ingênua da "causalidade circular" que, perdendo a visão da totalidade, propõe a questão do "círculo vicioso": somos subdesenvolvidos porque não temos educação, não temos educação porque somos subdesenvolvidos.

Desta visão ingênua dos problemas, duas são as possibilidades de resposta, na tentativa de romper o "círculo vicioso". Ambas também ingênuas. Educação antes do desenvolvimento, desenvolvimento antes da educação.

Em uma concepção totalizada, não existe, na verdade, este dilema, que é falso. O subdesenvolvimento tem que ser visto em uma totalidade. Na luta contra ele, ao lado dos projetos econômicos, das decisões políticas etc., temos que ter necessariamente os projetos educativos. A questão não está em fomentar o desenvolvimento para que a educação venha, assim, como consequência, nem fomentar esta para que venha aquele. Há uma solidariedade que os une. O mesmo tipo de análise se aplicaria ao problema da saúde. A questão não está, igualmente, no desenvolvimento antes e a saúde depois.

O caminho está em ambos os projetos solidários. O da superação de uma totalidade, a do subdesenvolvimento e, o outro, o da promoção do desenvolvimento.

Não existe ignorância e saber, que são sempre relativos: nem enfermidade e saúde como coisas soltas, jogadas aí. Existem como elementos da totalidade.

Nosso desafio fundamental não é enfrentar as parcialidades desconectadas de sua totalidade, mas, enfrentar a totalidade para transformá-la e fazer surgir uma nova totalidade.

Observa-se, assim, o caráter realmente pedagógico da investigação temática. Quanto mais os indivíduos discutem sua realidade, mais se conscientizam dela como uma totalidade. Como afirmamos, mais se "apropriam" dela. Por isso mesmo, mais se preparam para se inserir nela como sujeitos, renunciando à postura de espectadores. Renunciando à posição de objetos que implica em sua desumanização, em seu ser menos.

Ao terminarem estes vários momentos da investigação temática, os investigadores disporão do material com que

poderão organizar o conteúdo programático da educação. Este será um trabalho em equipe interdisciplinar da qual participarão os elementos que constituíram a equipe investigadora.

Chegamos, assim, à primeira etapa da organização do conteúdo programático da educação.

Esta etapa consiste no que denominamos tratamento dos temas significativos. Como na etapa da alfabetização, tratamos do universo vocabular mínimo que é também investigado. Estes temas devem ser primeiramente distribuídos entre as várias ciências humanas sem que isto signifique, entretanto, que devam ser visto em departamentos estanques na elaboração do programa. Significa, apenas, que há uma visão mais específica, central, de um tema, conforme a sua situação em um domínio qualquer das especializações.

O tema do desenvolvimento, por exemplo, ainda que situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberá, portanto, o enfoque da sociologia, da antropologia, da psicologia social interessadas na questão da mudança cultural, da mudança de atitude, dos valores que interessam igualmente a uma filosofia do desenvolvimento.

Receberá o enfoque das ciências políticas preocupadas com as decisões que envolvem o problema. O enfoque da educação etc.

Desta forma, os temas que forem captados dentro de uma totalidade (e só existem nela), jamais seriam tratados esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpretação com outros aspectos da realidade a serem tratados, perdessem esta riqueza, esgotando-se sua força e sua vitalidade na estreiteza dos "especialismos".¹⁷

Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de sua visão, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de "redução" de seu tema.

No processo de redução deste, o especialista busca os "núcleos" fundamentais de seu tema. São unidades de aprendizagem que, estabelecendo uma seqüência entre si, dão a visão do tema reduzido.

17. Fazemos uma distinção entre especialismos e especialidades. Criticamos os primeiros.

Durante a discussão de cada projeto, os vários especialistas vão fazendo sugestões que ora se incorporam à "redução" em processo de elaboração, ora aos pequenos textos que devem ser escritos sobre o tema reduzido, ora a uma e outra coisa, simultaneamente. Estes textos, aos quais também se agregam sugestões para a discussão, são subsídios valiosos para a formação dos educadores que trabalharão diretamente com o povo nos "círculos de cultura".

No esforço de redução da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar ou impor temas fundamentais que não tenham sido sugeridos pelo povo quando se efetuou a investigação.

A introdução destes temas de necessidade comprovada responde à dialogicidade da educação da qual tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, o educador profissional tem o direito de participar dela com temas seus, desde que estes não se oponham à realidade dos educandos. A estes temas chamamos "temas dobradiça". São temas que tanto facilitam a compreensão de um tema anterior em relação aos temas posteriores, como também podem facilitar a compreensão mais crítica do todo. Podem, por isso, encontrar-se no começo de uma unidade temática.

O conceito antropológico de cultura é um destes "temas dobradiça" que mais precisamente vincula a concepção geral de mundo, que tem o povo, ao programa em si.

Esclarece o papel do homem no mundo e com o mundo, como ser de transformação e não de adaptação, como pretensão de uma concepção não humanista.

Feita a redução da temática investigada, a etapa que se segue é a da "codificação": a escolha do melhor canal de comunicação para esse ou aquele núcleo reduzido a um tema, e sua representação.

A codificação¹⁸ pode ser simples ou composta.

No primeiro caso pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, ou o canal auditivo ou sensível.

18. Codificação.

- a) simples: canal visual: pictórico, gráfico.
canal sensível.
canal auditivo.
- b) composto: simultaneidade de canais.

No segundo, pluralidade de canais.

A escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas, também, dos indivíduos a quem se destina. Se têm, ou não, experiência de leitura.

Elaborado o programa, com a temática já reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, "slides", filmes, cartazes, texto de leitura etc. Na confecção desse material, a equipe pode escolher alguns temas ou aspectos de alguns deles e, quando e onde for possível, usando gravadores, propô-los a especialistas como temas para entrevistas a serem realizadas com membros da equipe.

Admitamos, como hipótese, o tema do desenvolvimento. A equipe escolheria dois ou mais especialistas (economistas) que podem, inclusive, ser de escolas diferentes, e lhes falaria de seu trabalho, convidando-os a dar sua contribuição que seria uma entrevista de 15 a 20 minutos, em linguagem acessível.

No momento em que se levasse sua palavra ao povo, se diria antes, quem é o especialista, o que fez, o que faz, o que escreveu etc.

Se é um professor universitário, ao expor seu trabalho, poderia discutir com o povo o que pensa das universidades, como as vê, o que espera delas.

O grupo saberia que, após ouvir a entrevista, seria discutido o seu conteúdo, o qual passaria a funcionar como uma codificação auditiva.

A equipe faria um relatório ao especialista de como o povo reagiu à sua palavra.

Desta maneira, os intelectuais, muitas vezes de boa vontade, mas não raro alienados da realidade popular, estariam vinculando-se a ela. E se estaria também proporcionando ao povo conhecer e criticar o pensamento do intelectual.

Alguns destes temas ou alguns de seus núcleos podem ser apresentados através de pequenas dramatizações que não contenham nenhuma resposta. O problema em si, sem contestação.

A dramatização funcionará como codificação, como situação problematizadora, até o momento em que os próprios

grupos, à maneira das técnicas de Moreno, possam dramatizar suas experiências. Tanto estas como aquelas dramatizações seriam seguidas sempre do indispensável debate.

Outro recurso didático, dentro de uma visão problematizadora da educação não "bancária", seria a leitura e discussão de artigos de revistas, de jornais, de capítulos de livros, começando-se por trechos simples.

Como nas entrevistas gravadas, aqui também, antes de começar a leitura do artigo ou do livro, se falará de seu autor. Em seguida, se fará o debate sobre o conteúdo da leitura.

Na linha do emprego destes recursos, parece-nos indispensável o debate em torno do conteúdo dos editoriais da imprensa a propósito de um mesmo acontecimento.

Que o povo, ao ler jornais, ou ao ouvir noticiários de rádio, não o faça passivamente, mas, com uma consciência cada vez mais crítica, lúcida, capaz de distinguir o que é do que simplesmente parece ser.

Preparado o material, a equipe de educadores estará apta para devolver ao povo sua própria temática sistematizada e ampliada. Temática que, tendo saído dele, volta a ele como problema, jamais como conteúdos a serem depositados no povo.

O primeiro trabalho dos educadores, nesta etapa de devolução, será apresentar o programa geral do trabalho que se iniciará, programa com o qual o povo se identificará, pois saiu dele.

Fundamentados na dialogicidade da educação, os educadores explicarão a presença, no programa, dos temas "dobradilha" e seu significado.

Os educadores-educandos e os educandos-educadores, irmanados em uma tarefa única, irão aprofundando sua tomada de consciência da realidade que os mediatiza.

A educação que colocou seu ponto de partida na investigação do "tema gerador" (investigação de caráter conscientizador) continua agora como um quefazer igualmente conscientizador, como investigação também.

Na verdade, à proporção que os educadores, desafiados por situações problemáticas que refletem sua experiência

existencial, vão captando criticamente ângulos até então não notados, estes passam a ser "percebidos destacados em si". Isto implica que estes homens vão superando cada vez mais seu conhecimento preponderantemente sensível da realidade pela "razão" da realidade: a superação da captação ou da percepção inautêntica da realidade por uma percepção totalizada da mesma, da qual resulta a apreensão das partes que, em interação umas com as outras, constituem o todo.

Então, uma nova temática terá que surgir, principalmente se alguma ação transformadora da realidade se verificar.

Esta nova temática tem que ir sendo captada pelos educadores-educando em seus diálogos com os educandos-educadores, para que se transforme em novo conteúdo programático da educação, como tarefa permanente.

Do ponto-de-vista pedagógico-humanista, libertador e não "domesticador", o importante é que, em todos os momentos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, ao discutir seu pensar, ao discutir sua visão de mundo manifestada implicitamente em suas opiniões e nas de seus companheiros.

Porque esta concepção da educação, na qual nem sequer o programa é um presente, uma doação, instaura-se como uma introdução à pedagogia da pessoa.

ÍNDICE

PREFACIO	5
PRIMEIRA PARTE	
CONSCIÊNCIA, HISTÓRIA E LIBERTAÇÃO: A PROPOSTA EDUCATIVA DE PAULO FREIRE	
I. A EDUCAÇÃO COMO PRÁTICA DA LIBERDADE	11
1. A sociedade brasileira: Laboratório social do método educativo problematizador	11
2. Sociedade e condicionamento histórico dos níveis de consciência: A imaginação sociológica freireana	31
3. A educação para a transformação social	36
4. Educação e conscientização: O valor da libertação na história	43
II. CONSCIÊNCIA E HISTÓRIA: DUAS DIMENSÕES DA ANTROPOLOGIA POLÍTICA DE PAULO FREIRE	51
Introdução	51
1. O sentido da antropologia no pensamento freireano	53
2. A antropologia política Freireana	55
3. Conclusão	60
III. METODOLOGIA DA INVESTIGAÇÃO TEMÁTICA	63
1. Metodologias para a investigação social	63
2. A epistemologia dialética e a importância na investigação temática	71
3. Referentes sócio-antropológicos da investigação temática (síntese)	74

4. Investigação temática e teoria da práxis ...	75
5. Método da alfabetização problematizadora: Etapas	76
Indicações práticas de Paulo Freire	79

SEGUNDA PARTE

TEXTOS SELECIONADOS DE PAULO FREIRE	85
I. TERCEIRO MUNDO E TEOLOGIA. CARTA A UM JOVEM TEÓLOGO	87
Caminho cristão	87
Esperança que busca	88
Compromisso histórico	89
Fazer-se homem do terceiro mundo?	90
Obra da Teologia	91
II. CONSCIENTIZAR PARA LIBERTAR	
(Noções sobre a palavra conscientização)	93
Origem da palavra	93
Que é conscientização?	94
Então, que é consc.entização?	95
Conscientização como compromisso histórico ..	97
Os atos de denunciar e anunciar	97
A conscientização se apodera da realidade	99
O como da conscientização	99
Educação para a Liberdade	100
A incapacidade ontológica dos oprimidos	101
O medo da liberdade	103
A conscientização, um parto doloroso	103
III. DESMITIFICAÇÃO DA CONSCIENTIZAÇÃO ..	105
Palestra de Paulo Freire em Cuernavaca, Mo- relos	105
IV. INVESTIGAÇÃO E METODOLOGIA DA INVES- TIGAÇÃO DO "TEMA GERADOR"	119
A experiência do diálogo	120
Como um educador desesperançado pode dia- logar?	125
Ação educativa	128
A investigação do "Tema Gerador"	129
A investigação como ato de criação	133
Um exemplo de investigação	135