

cR

Centro
de Referência
Paulo Freire

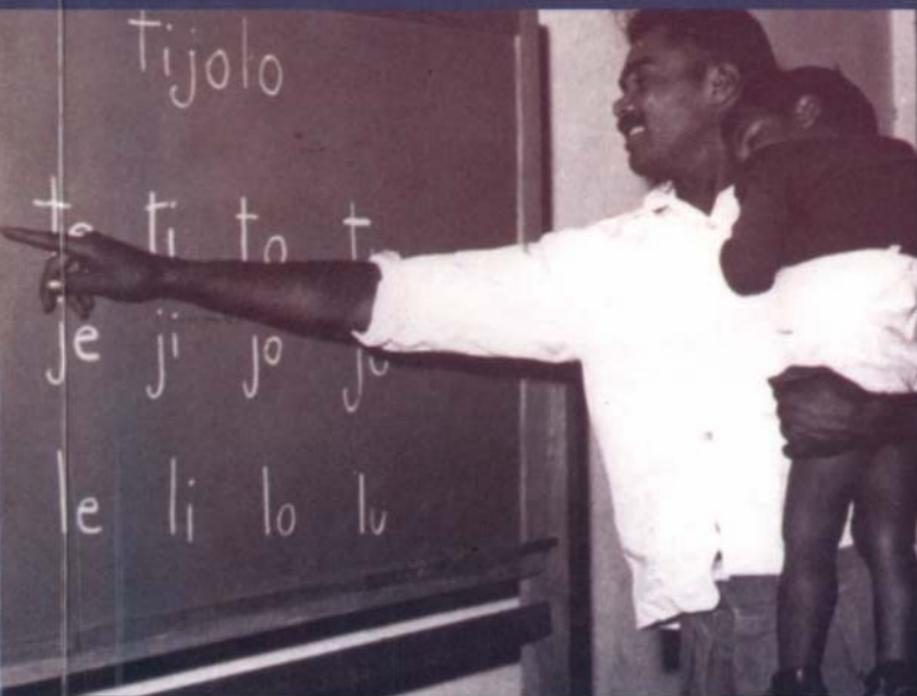
**Este documento faz parte do acervo
do Centro de Referência Paulo Freire**

acervo.paulofreire.org



InstitutoPauloFreire

Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire



COLEÇÃO **10**

Carlos Bauer



José Luiz e Rina
Sundermann



COLEÇÃO 10

© 2008, Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann
A editora autoriza a reprodução de partes desse livro para fins acadêmicos e/ou de divulgação eletrônica, desde que mencionada a fonte.

Supervisão editorial: João Ricardo Soares
Produção editorial: Luiz Gustavo Soares
Preparação: Heitor Martins
Revisão final: Jorge Porfirio
Projeto gráfico e capa: Kit Gaion

Dados internacionais de catalogação (CIP) elaborados na fonte por
Iraci Borges – CRB-8 - 2263

Bauer, Carlos
Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire. São Paulo:
Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
128p. (Coleção 10, no. 14)

ISBN: 978-85-99156-42-1

1. Educação - pedagogia. 2. Sistemas educacionais I.Título.

CDD 371.4

Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann
Rua Matias Aires, 78 • 01309-020 • Consolação • São Paulo • Brasil
+55 -11 3253 5801 (tel)
vendas@editorasundermann.com.br • www.editorasundermann.com.br

Carlos Bauer

INTRODUÇÃO CRÍTICA AO HUMANISMO DIALÓGICO DE PAULO FREIRE



José Luís e Rosa
Sundermann
São Paulo 2008

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO
INSTITUTO DE EDUCAÇÃO
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO
DOUTORADO EM EDUCAÇÃO

Para o Celsinho e a Cláudia, o Clóvis, o Cláudio e a Cristiane também, meus irmãos, meus incansáveis pedagogos dos sentidos, da ternura e da afetividade; e professores da práxis da partilha desinteressada, da solidariedade e do diálogo, muitas vezes tenso, mas que tempera nossa existência e que nos permite ir até os confins do mundo lutando contra a opressão, os desmandos políticos e sociais, sempre empunhando as bandeiras libertárias e primaveris da fraternidade entre os povos, pois nenhum homem é estrangeiro, somos todos companheiros e nos movimentamos motivados pela esperança concreta feita de sonhos e utopias que marcaram a história dos povos e que se expressam na vida de cada um de nós...

SUMÁRIO

- 07 Apresentação
- 15 Algumas características seminais do pensamento de Paulo Freire
- 43 A conscientização como uma práxis da ação
- 59 Paulo Freire e a educação como expressão da revolução cultural
- 71 Freire e a luta pela liberdade e humanidade perdida
- 93 Dominação e libertação em Paulo Freire
- 111 Paulo Freire e a teoria do conhecimento
- 119 Considerações finais
- 124 Referências bibliográficas

APRESENTAÇÃO

A noção de tempo em nossa própria época histórica é a de um tempo que corre de forma vertiginosa, acelerada, refletindo as rápidas e profundas transformações que estão permanentemente em curso, subvertendo a idéia de um tempo estático ou mesmo letárgico que povoou em outras eras o imaginário dos representantes da humanidade, mas que agora cede lugar para essa que se mostra célere, dinâmica, e possibilita uma melhor compreensão do homem como produtor e transformador das estruturas políticas, econômicas e sociais.

É esse período, marcado por incontáveis e prodigiosas mudanças políticas, econômicas, culturais, comportamentais, informacionais, tecnológicas, guerras e revoluções, que viu nascer a obra de Paulo Freire, como um dos mais inquietantes, críticos, lúcidos e polêmicos pensadores educacionais de que o mundo ocidental tem notícia na con-

temporaneidade. Todo o seu trabalho é marcado pela busca do diálogo como uma exigência fundamental em sua práxis educacional para a construção de um homem novo e de uma sociedade que possibilite o desenvolvimento pleno do seu ser, que não subtraia nenhuma de suas possibilidades, que não subestime o seu gênio criador e saiba valorizar tanto sua subjetividade, quanto o seu trabalho e sua consciência como produto e produtor da história.

Assim, buscar estabelecer uma leitura crítica e questionadora da obra de Paulo Freire e seu humanismo dialógico¹ – como aqui nos propomos – é, entre outras coisas, ter a possibilidade de colocar na ordem do dia o diagnóstico de algumas categorias analíticas utilizadas por este autor e, fundamentalmente, verificar qual é o significado da educação tomada como uma possibilidade de libertação humana no mundo contemporâneo.

Uma discussão desta magnitude envolve, necessária e principalmente, uma leitura crítica da teoria da educação

1 Esse trabalho de pesquisa e leitura da obra de Paulo Freire foi apresentado, originalmente, durante a realização do Hominis'05 - Convención Intercontinental de Psicología y Ciencias Sociales y Humanas, ocorrido em Cuba entre os dias 31 de outubro e 04 de novembro de 2005, no Palacio de Convenciones de La Habana, no interior dos Diálogos Paulo Freire y Vygotski: unas perspectivas educacionais, coordenadas pelo professor Guillermo Arias Beatón, da Sociedad Cubana de Psicología e da Universidad de la Habana, a quem sou grato pelo convite que me propiciou participar do referido evento, conhecer as escolas, os estudantes e professores cubanos e respirar o ar de uma atmosfera revolucionária que, nos idos da década de 1960, inspirou os lutadores pelo socialismo no mundo inteiro.

e da cultura formulada por Paulo Freire, porque este autor expressou um interesse explícito pela abolição da opressão e da injustiça social e, simultaneamente, guardou um compromisso permanente com a utopia e a história.

Utopia que, para nós, nasce da negativa histórica e do inconformismo frente à destruição social e do uso predatório dos recursos ambientais provocados pelo capitalismo, que alcançou sua hegemonia planetária alicerçado materialmente no belicismo, nas tecnologias da informação e da comunicação e subordinação do trabalho ao capital, não apenas no momento da produção e do rígido controle dos salários, mas também por meio do sistema financeiro, dos preços das matérias-primas, dos produtos agrícolas, das dívidas – internas e externas –, dos sistemas jurídicos e normas organizacionais ditadas pelo FMI, Banco Mundial, ONU, OMC etc.

(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio (...) A compreensão da história como possibilidade e não como determinismo (...) seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (Freire, 1992, p. 91-92).

Sim, quando falamos da utopia, não estamos nos referindo a um amontoado de idéias abstratas, mas ao nos-

so compromisso político e histórico com a construção de uma sociedade plenamente humanizada, de cooperação e paz entre os povos, que não suporte a competitividade e a agressividade inconseqüente que o mundo liberal produz! (Bauer, 2005)

Desta sorte, as análises que buscamos empreender aqui têm entre os seus objetivos reconhecer que um pensador dialético e dialógico como Paulo Freire, apresenta, na construção de sua teoria crítica, uma coerência baseada numa eclética unicidade epistemológica, que guarda, confessadamente, o compromisso com a humanização do homem e a dimensão política e educacional desse problema.

Argumentamos que existem alguns aspectos em seu discurso que trazem em si uma estrutura epistemológica articulada com a possibilidade da libertação humana, com o conceito de racionalidade crítica e, portanto, aberta ao debate, ao diálogo e à discussão permanente com outras formas de pensar o homem, como é o caso do humanismo marxista, que reivindicamos como teoria da ação militante dos que estão em sintonia com a luta pela edificação de uma sociedade igualitária, sem explorados, nem exploradores: um mundo socialista!

Esse diálogo não é fácil, mas é uma necessidade para todos aqueles que atuam no terreno educacional e estão preocupados com o sentido da história para o homem e com o significado do trabalho no processo de sua humanização, com a superação do regime capitalista e com a construção

do socialismo como parte indissolúvel de sua própria existência e fio condutor de sua história. Principalmente se estamos entre aqueles que levam em consideração e defendem como politicamente vigentes os seguintes ensinamentos de Leon Trotsky:

A sociedade dos proprietários de escravos, a sociedade feudal dos proprietários de escravos, a sociedade capitalista, produziram cada uma delas uma cultura correspondente, diferente nas diversas fases e com uma multiplicidade de formas transitórias. Uma sociedade de exploradores originou uma cultura de exploradores. Mas isto significa que somos contra toda a cultura do passado?

Aqui existe efetivamente uma profunda contradição. Tudo aquilo que foi conquistado, criado, construído pelo esforço do homem e que serve para aumentar seu poder, é cultura. Mas como não se trata do homem considerado individualmente, mas do homem considerado socialmente, como a cultura é um fenômeno sociohistórico pela sua natureza, e como a sociedade histórica tem sido e continua a ser uma sociedade de classes, a cultura acabou se tornando o instrumento fundamental da opressão de classes. Marx dizia: "As idéias dominantes numa determinada época são essencialmente as idéias da classe dominante daquela época". Isto também vale para a cultura no seu conjunto. Contudo, dizemos à classe operária: Apropriem-se de toda a cultura do passado, de outra maneira não construirão o socialismo. Qual é a explicação? Muitos tropeçam nesta contradição e aqui nos encontramos diante de um obstáculo, porque temos uma compreensão su-

perifical, semi-idealista, da sociedade de classes, e esqueçamos que o fundamental é a organização da produção. Cada sociedade de classes forma-se sobre a base de normas bem definidas de luta contra a natureza, e estas normas são modificadas em relação ao desenvolvimento da técnica. Qual é a base das bases: a organização de classe da sociedade ou a sua força produtiva? Sem dúvida, a força produtiva. Sobre esta base, num certo nível de seu desenvolvimento, formam-se e reformam-se as classes. Nas forças produtivas expressa-se materialmente a habilidade econômica da humanidade, sua capacidade de assegurar a própria existência. Esta dinâmica fundamenta as classes que, nas suas relações recíprocas, determinam o caráter da cultura.

E neste ponto devemos, antes de tudo e sobretudo, perguntar a propósito da técnica: é apenas um instrumento de opressão de classe? Basta colocar a pergunta para ter logo a resposta: não, a técnica é a conquista fundamental da humanidade: embora tenha servido como instrumento de exploração e, ao mesmo tempo, condição essencial para a emancipação do explorado. A máquina sufoca o escravo assalariado. Mas este somente pode libertar-se através da máquina. Aqui está a raiz de toda a questão.

Se não esquecermos que a força motriz do processo histórico são as forças produtivas que liberam o homem do domínio da natureza, então compreenderemos que o proletariado necessita apoderar-se de toda a soma de conhecimento e da capacidade elaborada pela humanidade no curso de sua história, para poder emancipar-se e reconstruir a vida sobre a base dos princípios de solidariedade (Trotsky, 2000, p. 18-9).

Existem muitos elementos que distinguem e inibem o diálogo entre os que formulam essa ou aquela concepção de homem no mundo das idéias e procuram colocá-las em prática no mundo da política. Mas, para Paulo Freire, o “verdadeiro diálogo” é aquele que “não pode existir se os que dialogam não se comprometem com o pensamento crítico” (Freire, 1980, p. 84). Além disso, o diálogo estimula a possibilidade de ligação e a disposição de assumir compromissos comuns entre aqueles que não separam os problemas políticos e sociais dos princípios filosóficos e educacionais em sua práxis social e perspectivas de construir, a partir das lutas sociais do presente, um mundo melhor no futuro.

A crítica que se faz, portanto, é uma exigência para que se possa estabelecer uma relação de confiança e uma tomada de consciência do que pode ser feito e compromissado entre os que têm a obra de Paulo Freire como um importante ponto de reflexão e alguns marxistas, como nós, que buscamos materializar na educação sua concepção de emancipação humana e formas militantes de atuação social.

ALGUMAS CARACTERÍSTICAS SEMINAIS DO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Na paciente construção de sua teoria da educação e da cultura, as temáticas trabalhadas por Paulo Freire estão sempre articuladas. A coerência argumentativa é perseguida, a cada instante, pelo autor. Pode-se, inclusive, observar que, em Paulo Freire, existe a disposição de fundar o seu pensamento em algumas idéias centrais, como o seu compromisso irreduzível com a liberdade e a humanização do homem.

Não se trata aqui de verificar o mérito ou a aplicabilidade de sua teoria da educação e da cultura ou, melhor dizendo, de suas idéias basilares. Aqui temos a intenção apenas de caracterizar algumas idéias de Paulo Freire, com o objetivo de identificá-las e ressaltar o caráter dialogal-epistemológico presente na construção do seu pensamento educacional e cultural.

A vasta obra de Paulo Freire produz uma série de conceitos fundamentais para a construção do seu pensamento pedagógico e cultural. Entre eles, são recorrentes a humanização, a liberdade, a conscientização, a ética, o diálogo, a cultura e a educação. O relacionamento entre eles é permanente; não é possível, em nossa opinião, compreender um ou outro isoladamente, pois eles produzem uma unidade muitas vezes tensa e dialética que se nutre da utopia e da crítica radical às ideologias hegemônicas.

Um bom exemplo disso que falamos pode ser encontrado em sua *Pedagogia do oprimido*, que traz consigo um compromisso de superação epistemológica das formas de pensar mágicas e mitizadoras da realidade que estão presentes entre os camponeses latino-americanos e africanos com os quais o autor teve oportunidade de trabalhar, conhecendo de perto seus costumes, seu vocabulário, sua cultura e formas de entender e agir no mundo.

Trata-se de um diálogo tenso com as camadas populares, pois pressupõe a superação da dicotomia entre o saber erudito e a sapiência popular, na medida em que questiona o reducionismo empírico-racionalista que se produziu na modernidade ocidentalizada, com a busca de se produzir uma fusão dialética e política entre esses saberes, mediada pela materialidade do mundo. Mas que também deverá exigir que os sujeitos do processo educativo desertem de suas ilusões mitificantes da realidade e questionem o discurso mágico que os aprisiona numa visão naturalizada

e alienada de homem e, ao mesmo tempo, abandonem as instituições religiosas que se encontram comprometidas com a edificação de sociedades opressoras, além de produzir uma teologia da espera que é decisiva em sua perpetuação.

(...) devemos nos transformar em descobridores de novas possibilidades e, em tempo, torná-las concretamente reais (...) Uma teologia em que a esperança fosse uma espera sem busca seria profundamente alienante porque estaria considerando o homem como alguém que tenha renunciado a sua práxis no mundo; negaria o homem como ser de 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 (Freire, 1979, p. 89).

É a análise desse universo tenso e contraditório, e não de outro idealizado intelectualmente, que permitirá ao educador que não suporta compactuar com quaisquer visões naturalizadas do mundo colaborar com os oprimidos no seu desvelamento, na compreensão de que produz as relações de opressão nas quais estão inseridos e como sua demitização é fundamental na consumação histórica de sua liberdade, valorização cultural e plena existência social.

Em Paulo Freire, a existência humana não é pensada como casual ou acidental. Sua teoria parte do pensamento de que o homem age no mundo. Para ele, todos os animais se adaptam no mundo, inclusive o homem. Ocorre que, para o homem, a adaptação não é suficiente e este o transforma, transformando a realidade em que vive – no percurso de sua existência, o homem inventa, produz o que chamamos de cultura e a realidade não é mais a mesma.

A invenção humana, a produção do novo é a própria síntese da subjetividade e da objetividade que todo homem carrega no seu ser e que se expressa com a linguagem da imaginação, que surge articulada com a concepção do mundo que cada época carrega consigo, dando significado ao mundo; a sua própria existência e a sua transcendência que se torna palpável na luta pela humanização, na sua maneira de ser e agir contra a desumanização: “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1989, p. 30).

A história se encontra em aberto à ação do homem e a consciência do seu papel no processo de humanização é decisiva: o homem está no mundo e sua ação é crucial para fazê-lo e refazê-lo! São papéis incomensuráveis e difíceis, na construção progressiva e permanente do homem, na medida em que tornam compreensivo, em cada período histórico e da produção da cultura, tudo aquilo que inibe sua liberdade e o prende às visões irracionais de organização do mundo.

Não é de outra forma que a compreensão do pensamento freiriano, principalmente quando ele se dispõe a refletir sobre temas como a liberdade, nos remete ao conceito de práxis, cultura e dimensão histórica do ser humano, e não em direção a abstrações e visões metafísicas do que venha a ser a liberdade. O seguinte posicionamento de Francisco C. Weffort, sobre o legado de Paulo Freire e sua pedagogia como prática da liberdade, não parece deixar dúvidas sobre isso:

Uma pedagogia que estrutura seu círculo de cultura como lugar de uma prática livre e crítica não pode ser vista como uma idealização a mais da liberdade. As dimensões do sentido e da prática humana encontram-se solidárias em seus fundamentos. E assim a visão educacional não pode deixar de ser ao mesmo tempo uma crítica da opressão real em que vivem os homens e uma expressão de sua luta por libertar-se. De modo que não se surpreenda o leitor se não puder distinguir claramente (...) entre a teoria e a pregação, entre a análise das condições históricas vigentes na sociedade brasileira e a crítica. Tal distinção não é sempre fácil e pode duvidar-se que, em algum momento, seja correta. Teoria e denúncia se fecundam mutuamente do mesmo modo que nos círculos de cultura, o aprendizado ou a discussão das noções de “trabalho” e “cultura” jamais se separa de uma tomada de consciência, pois se realiza no próprio processo desta tomada de consciência. E esta conscientização muitas vezes significa o começo da busca de uma posição de luta.

A compreensão desta pedagogia em sua dimensão prática, política ou social, requer, portanto, clareza quanto a este aspecto fundamental: a idéia da liberdade só adquire plena significação quando comunga com a luta concreta dos homens por libertar-se. Isto significa que os milhões de oprimidos do Brasil – semelhantes, em muitos aspectos, a todos os dominados do Terceiro Mundo – poderão encontrar nesta concepção educacional uma substancial ajuda ou talvez mesmo um ponto de partida (Weffort, 1989, p. 8-9).

Porém, o mundo somente poderá ser humanizado se o ser humano for capaz de dar a ele sentido histórico, ético e, no domínio da cultura, se for capaz de compreender uma existência que valorize o seu próprio ser e a cultura da qual faz parte. E, no terreno da política, o reconhecimento de que todas as culturas são partes inseparáveis da vida cultural e espiritual da humanidade; nela ninguém pode ser marginalizado; todos têm o direito de expressar os seus valores culturais ou religiosos e a compreensão que têm da ciência ou da filosofia.

As transformações do homem derivam do intercâmbio e do enriquecimento mútuo, porque as culturas não são estáticas e sob sua base é que o ser humano pode se desenvolver. Freire chama esse processo de humanização, que pressupõe a utopia e o sonho, mas também o reconhecimento do homem como um ser inacabado e a necessidade de uma *ética universal* do ser humano:

É neste sentido, por exemplo, que aproximo de novo da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num per-

manente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica. É nesse sentido que reinsisto em que formar é muito mais do que puramente treinar o educando no desempenho de destrezas, e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia.

Daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo. Daí o meu nenhum interesse e, não importa que ordem, assumir um ar de observador imparcial, objetivo, seguro, dos fatos e dos acontecimentos. Em tempo algum pude ser um observador “acizentadamente” imparcial, o que, porém, jamais me afastou de uma posição rigorosamente ética. Quem observa o faz de um certo ponto de vista, o que não situa o observador em erro. O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-lo e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.

O meu ponto de vista é o dos “condenados da Terra”, o dos excluídos. Não aceito, porém, em nome de nada, ações terroristas, pois que delas resultam a morte de inocentes e a segurança de seres humanos. O terrorismo nega o que venho chamando de ética universal do ser humano (Freire, 2004, p. 14-5).

A humanização não se faz naturalmente e não é possível de se fazer realizar, social e historicamente, sem a liberdade dos seus agentes. Os seres humanos precisam ser livres e jamais podem ser ameaçados pelas torpezas do terror, para poderem realizar a incessante obra de humanização do mundo. Somente o homem livre é capaz de dar um sentido histórico e valorizar a realidade. Caso ele não humanize o mundo, a própria existência não tem sentido. Na verdade, para Paulo Freire, ele nem mesmo poderá ser considerado um ser humano, criador da cultura e responsável pela sua história. E a luta pela humanização do mundo é, literalmente, a mesma que leva à libertação do ser humano.

Freqüentemente em sua obra, quando fala da liberdade do homem, Freire está dizendo que o ser humano é consciente de sua realidade, por exemplo, ao compreender a opressão, a exploração e a injustiça, colocando, no horizonte de sua existência, sua disposição de lutar por sua abolição; o homem se humaniza, o homem se torna livre, sabendo que, mesmo com toda sorte de dificuldades, as mudanças radicais da sociedade são possíveis (Freire, 2000).

Para ele, nesse processo programático, não há qualquer hierarquia ou prioridade da idéia sobre a ação e a prática, porque elas constituem uma “unidade dialética”. Ou seja: não é possível a existência de uma “prática cega”, desprovida de intencionalidade e objetivos; da mesma forma que o lugar perfeito para a compreensão da realidade é o mundo

da consciência. Sobre isto o próprio Paulo Freire nos faz o seguinte relato:

Certa vez, em um desses cursos, de que fazia parte um homem que fora, durante longo tempo, operário, se estabeleceu uma dessas discussões em que se afirmava a “periculosidade da consciência crítica”. No meio da discussão, disse este homem: “Talvez seja eu, entre os senhores, o único de origem operária. Não posso dizer que haja entendido todas as palavras que foram ditas aqui, mas uma coisa posso afirmar: cheguei a esse curso ingênuo e, ao descobrir-me ingênuo, comecei a tornar-me crítico. Esta descoberta, contudo, nem me faz fanático, nem me dá a sensação de desmoroamento”. Discutia-se, na oportunidade, se a conscientização de uma situação existencial, concreta, de injustiça, não poderia conduzir os homens dela conscientizados a um “fanatismo destrutivo” ou a uma “sensação de desmoroamento total do mundo” em que estavam esses homens.

A dúvida, assim expressa, implícita uma afirmação nem sempre explicitada, no que teme a liberdade: “Melhor será que a situação concreta de injustiça não se constitua num ‘percebido’ claro para a consciência dos que sofrem”.

Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo a “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação (Freire, 1984, p. 23-4).

Freire expressa, assim, uma visão problematizadora e, ao mesmo tempo, instigante da tomada de consciência por

parte dos sujeitos sociais. Nela, a conscientização é entendida como processual; mais do que isso, ela é o próprio produto da perspectiva de o ser humano mudar a realidade, de fazer-se livre e humanizar o mundo. Em Freire, não existe a compreensão de que o conhecimento se produz como um gesto de doação desprendida e sacerdotal que o educador faz ao educando; pelo contrário, ela é o produto do contato direto dos homens com o mundo, com o seu dinamismo e permanente transformação. Logo, não pode existir qualquer tipo de verticalização nas relações que se estabelecem entre ambos; elas pressupõem um compromisso com o diálogo e, na sua formulação clássica, o educador não pode ser aquele que apenas educa, mas que, ao fazê-lo, também é educado pelo educando que, por sua vez, enquanto aprende, também ensina. Esse é o processo dialético que pode permitir a instauração de um conhecimento desvelador e sábio das tarefas transformadoras do mundo.

No pensamento dialético, o mundo, a ação e a liberdade são intimamente interdependentes. Mas a ação e a liberdade somente são plenamente humanas quando não são uma ocupação coisificada e, sim, uma preocupação consciente do homem com o seu tempo e a sua história, isto é, quando não são dicotomizadas com a reflexão meramente contemplativa e a subtração parasitária do seu potencial criador.

Paulo Freire entende a conscientização e a identidade cultural como elementos que não podem faltar na libertação do homem das visões deterministas, naturalizadas e fatalistas da história. E o que é a cultura?

Para ele, a cultura é o produto ou a expressão mais acabada do conhecimento que os seres humanos têm de sua própria realidade e da intencionalidade que movimenta os seus atos, produzindo o inédito viável como questionamento prático de uma realidade social considerada imutável e natural. Sua consciência de que o mundo pode ser transformado é um atributo cultural e a consciência de que o homem é o produtor do mundo da cultura – que o distingue da natureza – com o seu próprio trabalho que acrescenta coisas novas ao mundo, interferindo no seu movimento, possibilita-lhe o entendimento do seu papel histórico e criador.

Dito de outra forma: chamamos de cultura a consciência que o homem tem do mundo em que vive e age, mas também “como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez” (Freire, 1980, p.109). Ou seja, a cultura é entendida como um modo de ser e existir, uma mediação transformadora da natureza, um conjunto de experiências, valores, ações e convivências sociais que trazem a compreensão de que a história se transforma em possibilidade por meio do trabalho e do papel ativo e consciente do homem.

Nessa caminhada, para Paulo Freire, é necessário o estabelecimento de uma pedagogia dialógica, como sustentáculo da ação dos oprimidos e de sua emancipação e capacidade de se opor ao discurso hegemônico das classes dominantes e de se edificar como sujeito do conhecimento, de sua própria história como práxis entre a ação e a reflexão. Essa compreensão traz consigo a defesa de uma educação dialógica e

problematizadora para a superação de uma consciência ingênua e instauração de uma consciência crítica, mas, principalmente, para a identificação do papel do povo, na luta consciente pela sua própria humanização.

Percebe-se, então, que o homem precisa se reconhecer como sujeito da realidade histórica na qual está mergulhado, humanizando-se enquanto luta pela liberdade contra a alienação que lhe impõe a classe dominante por intermédio da violência e da opressão, da exploração e da injustiça, com as quais busca se perpetuar, coisificando as pessoas ao estabelecer “consciências necrófilas”, “fortemente possessivas” e a “cultura do silêncio”, que impõe ao todo social, no afã de satisfazer os mesquinhos objetivos de acúmulo do capital.

Ao desenvolver suas reflexões sobre a coisificação do homem, Paulo Freire, tendo como ponto de apoio uma edição em língua espanhola da obra de Eric Fromm – *El miedo da la libertad* –, considera a consciência possessiva como consciência necrófila, porque movida por um desejo de ver os seres dominados como objetos. Exatamente por não conseguir se relacionar com a coisa dominada por outro procedimento de contato, pela interação, ela se torna desumanizante, opressiva, geradora da passividade do outro, do seu afogamento “no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto. Coisifica-se” (Freire, 1989, 43-44).

Para ele, o homem é “pessoa”, não é um mero objeto do mundo ao qual pertence: é sujeito histórico, é capaz de pro-

duzir a cultura e atuar com intencionalidade no mundo. Vejamos as próprias palavras de Paulo Freire a este respeito: “não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor” (Freire, 2000, p. 49).

As próprias pessoas, assegura o professor José Eustáquio Romão,

(...) conhecem suas necessidades e são capazes de pensar e dar respostas adequadas a elas, em cada contexto de suas experiências. E não se trata de um otimismo basista, mas da convicção plena e profunda de que todos os seres humanos são capazes de aprender e de ensinar e, conseqüentemente, são competentes para formular seus projetos de vida e para perceber, com a sua leitura do mundo, as estratégias de adequação entre os bens existentes e as necessidades emergentes nesses projetos. Neste aspecto, o Projeto da Escola Cidadã apresenta também uma diferença em relação a um tema sempre recorrente na literatura marxista: o de que a alienação produz nas pessoas necessidades não-autênticas, espúrias e contrárias ao que deveria ser seu verdadeiro projeto de vida. Parto do pressuposto de que, se essas necessidades falsamente criadas pelo tráfico ideológico realmente existem, elas não podem ser banidas, a não ser pelo processo de autoconscientização das pessoas que as portam. Este processo, porém, não se dá por um ensinamento, nem, muito menos, pela imposição vanguardista da substituição das “necessidades espúrias” pelas “necessidades verdadeiras” (Romão, 2000, p. 51).

Como se vê, na concepção dos freirianos, nesta etapa da história, a educação deve procurar desenvolver a tomada de consciência e a capacidade de atitudes críticas, que possibilite ao homem aprender a escolher e a decidir, libertando-se, em lugar de submeter-se. Ao invés de permitir sua própria domesticação, de ser adaptado, como ainda faz, com muita frequência e em muitos lugares espalhados pelo mundo, o educador também precisa encontrar o seu lugar como crítico e contestador da ordem social vigente.

O homem ao mudar a sua realidade, também vai se transformando e, na medida em que ele se integra ao seu contexto social e se compromete politicamente com a sua edificação, vai construindo a si mesmo. O homem, porque é um ser social e um animal político, é capaz de reconhecer que não vive em um eterno presente, mas em um tempo feito de hoje, de ontem e de amanhã. Esta tomada de consciência de sua temporalidade (que lhe vem de sua capacidade de discernir sobre as diferenças que estão presentes no seio da sociedade) permite-lhe tomar consciência de sua historicidade e ousar transformá-la.

Nesse percurso, o diálogo é visto como um fenômeno genuinamente humano, como ato e criação que conhece e transforma o mundo para a libertação dos homens. Os homens são seres da práxis, que emergem do mundo, conhecendo-o, transformando-o, objetivando-o com o seu trabalho. Mas é preciso reconhecer que existem obstáculos à conscientização e à superação de uma consciência ingênua

ou mítica por outra crítica e transformadora que, muitas vezes, é vista como perigosa pelas classes dominantes, que não vão deixar de envidar esforços para manter os seus privilégios, implementando ações que negam a liberdade ou dificultam, ao máximo, a luta pela libertação dos oprimidos.

A prática da liberdade é, assim, decisiva para a construção da pedagogia freiriana, que só se torna uma realidade a partir da participação livre e crítica dos educandos, que se vislumbra com o estabelecimento do diálogo e da proposta de “uma pedagogia crítico-dialógica, uma pedagogia da pergunta” (Freire, 2000, p.83), ao mesmo tempo em que reconhece que a vocação ontológica do homem é humanizar-se:

(...) mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros. Presença que, reconhecendo a outra presença como um “não-eu” se reconhece como “si própria”. Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz, mas também do que sonha, que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe. E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade. (...) somos seres condicionados, mas não determinados (...) A História é tempo de possibilidade e não de determinismo (...) o futuro é problemático e não inexorável (Freire, 1996, p. 20).

Essa visão reivindica a esperança capaz de mudar o mundo, reconhecendo que os condicionamentos políticos e

econômicos não são eternos, determinados, e que a educação deve ser dimensionada como uma utopia das mudanças possíveis de serem alcançadas. No entanto, essas somente se realizam no movimento dialógico das culturas, no questionamento dos fundamentalismos reinantes na contemporaneidade e na superação das manipulações que possam nos afastar da possibilidade de edificação de consciências críticas, éticas e comprometidas com a luta contra as injustiças sociais.

Este é o fluxo argumentativo que permite a Paulo Freire pensar a educação problematizadora como um processo que pode levar o ser humano a agir, tornando-se consciente de sua própria realidade e possibilidades de construir o amanhã: “A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança” (Freire, 1996, p.81).

Para Freire, na efetivação de uma educação libertadora é necessário produzir uma prática pedagógica a partir da cotidianidade, que não fique marcada apenas por mudanças de consciência meramente verborrágicas e discursivas, que não se manifestam na vida social, pois não libertam os homens, alienando-os. Na verdade, “ninguém educa ninguém; como tampouco ninguém educa a si mesmo; os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (Freire, 1987, p. 68).

Essa compreensão traz consigo a confiança na capacidade de aprender do educando e que sua capacidade de aprendizagem não produz uma dependência inexorável ao

educador que, por sua vez, reconhecendo sua possibilidade de colaborar com o educando e sábio do seu papel no ato de educar, não imponha ao educando quaisquer relações de dependência, manipulação, ou aprisionamento às visões alienadas e massificadas de mundo: dialeticamente, educando e educador, que confiam em si, mutuamente, poderão trazer para a educação um compromisso com as transformações que são benéficas para a humanidade.

A educação e, por conseguinte, a política não são neutras e trazem em seu bojo os projetos de sociedade, as utopias, as ideologias e perspectivas de atuação social dos seus personagens. Daí, “a crítica permanentemente presente em mim à malvadeza neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (Freire, 1997, p.15); “daí o tom de raiva, legítima raiva, que envolve o meu discurso quando me refiro às injustiças a que são submetidos os esfarrapados do mundo” (Freire, 2004, p. 14).

A cada passo do seu trabalho analítico, Paulo Freire projeta a educação como compromisso político-paradigmático com as mudanças, como uma ação cultural e dialógica particularmente voltada para a humanização, logo para a conscientização e para a liberdade. A dimensão de ensinar exige disponibilidade para o diálogo, uma vez que:

Me sinto seguro porque não há razão para me envergonhar por desconhecer algo. Testemunhar a abertura aos outros, a disponibilidade curiosa à vida, a seus desafios, são saberes

necessários à prática educativa. Viver a abertura respeitosa aos outros e, de quando em vez, de acordo com o momento, tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude.

O sujeito que se abre ao mundo e aos outros inaugura com seu gesto a relação dialógica se confirma como inquietação e curiosidade, como inconclusão em permanente movimento na História (Freire, 1996, p. 135-6).

O diálogo não é compreendido como uma mera técnica instrumental ou diretriz acadêmico-pedagogizante, que venha a constar no universo educacional; é mais do que a adoção de uma metodologia, por mais importante e significativa que essa possa ser: é uma atitude diante do mundo e da vida. Ele pressupõe reconhecer as diferenças, e não os antagonismos entre os interlocutores. São elas – as diferenças – que são capazes de nos apresentar novas e fecundas realidades, que questionam os dogmatismos que habitam o nosso próprio discurso, instaurando a possibilidade de uma aprendizagem comum, que se quer em permanente sintonia com o movimento da história.

Mas “não há diálogo (...) se não há um profundo amor ao mundo e aos homens, não é possível a pronúncia do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há amor que infunde” (Freire, p. 79).

O diálogo surge, pois, como uma crítica ao exercício de relações hierárquicas, desumanizadas e monológicas, presentes nas perspectivas educacionais dos que se esforçam para não permitir uma inserção crítica e participativa dos educandos nas transformações da realidade, na luta contra a instauração de relações sociais baseadas na exploração do trabalho humano, desprovidas de solidariedade, nas quais a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

Em lugar de comunicar-se, o educador faz comunicados e depósitos, que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a “concepção bancária da educação”, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los (Freire, 1987, p. 66).

Todos estes postulados que foram até agora apresentados estão, estrita e dialeticamente, articulados na objetivação de uma concepção ética na condução da vida por parte de Paulo Freire. A ética, para ele, está irremediavelmente comprometida com a existência social e histórica do homem, relaciona-se com os seus direitos, com o estabelecimento de sua dignidade como pessoa e com seu relacionamento com outras pessoas; traduz a esperança e é inalienável da prática

dos sujeitos que têm consciência de suas responsabilidades nos processos de transformação das condições que não dignificam a condição humana, mas é também a expressão da indignação, na medida em que a ética

(...) de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da pureza em puritanismo. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por essa ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens, ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de lutar por ela é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (Freire, 1996, p. 17).

Como se pode facilmente verificar, seus conceitos são trabalhados em um universo que poderíamos caracterizar como seminais de um humanismo militante, comprometido com a libertação humana e o caráter ontológico do seu existir. Isto fica evidente, como vimos há pouco, quando o problema que o perturba é a presença da ética na prática educativa, que é pensada de forma nuclear e decisiva para o desenvolvimento do ato de educar e consecução dos meios e fins que a educação libertadora almeja alcançar.

Logo, não separando os meios dos fins, Freire considera não ser possível o desenvolvimento de quaisquer práticas educacionais que não incorporem uma premissa ética na concepção do que se espera do ser humano e na interpre-

tação do mundo em que vive a age: “É que a ética ou qualidade ética da prática educativa libertadora vem das entranhas mesmas do fenômeno humano, da natureza humana constituindo-se na História, como vocação para ser mais” (Freire, 1997, p. 91).

Essa consciência ética pressupõe a defesa da educabilidade dos seres humanos, a negação dos fatalismos e a crítica ao adestramento dos homens, à miséria, à violência, o entendimento da história como possibilidade e a elevação da política como instrumento imprescindível para a construção da *polis*.

O núcleo central do pensamento freiriano é o que projeta o ser humano como aquele que atua conscientemente e que tem responsabilidades sobre o mundo, mediante um processo de orientação, um projeto que tem, para o ser humano, um significado especial. Os homens, diferentemente de quaisquer outros animais, são capazes de agir e conhecer por meio daquilo que podemos chamar de *práxis*. A centralidade de sua lógica argumentativa diz respeito à idéia de que o processo de orientação humana e de sua ação no mundo, conforme aponta Paulo Freire, não pode ser entendido como um evento puramente subjetivo, nem objetivo ou mecânico, mas somente como um evento no qual a subjetividade e a objetividade estão unidas.

Isto porque

Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas. A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação

desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é objetivismo. Da mesma forma, a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo que se alonga em posições solipsistas, nega a ação mesma, por negar a realidade objetiva, desde que esta passa a ser criação da consciência. Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade. Confundir subjetividade com subjetivismo, com psicologismo, e negar-lhe a importância que tem no processo de transformação do mundo, da história, é cair num simplismo ingênuo. É admitir o impossível: um mundo sem homens, tal qual a outra ingenuidade, a do subjetivismo, que implica homens sem mundo. Não há um sem os outros, mas ambos em permanente integração.

Em Marx, como em nenhum pensador crítico, realista, jamais se encontrará esta dicotomia. O que Marx criticou e, cientificamente destruiu, não foi a subjetividade, mas o subjetivismo, o psicologismo.

A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta na "inversão da práxis", se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.

Ao fazer-se opressora, a realidade implica a existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca (Freire, 1987, p. 37-8).

Freire reconhece estar presente entre nós uma tendência a um comportamento gregário, uma sedução pela massificação e pelas explicações mágicas, desprovidas de diálogo, com inconfundível predominância da emocionalidade. Mas também salienta a existência de um comportamento crítico e seu compromisso com a efetivação de uma "educação dialogal e ativa, voltada para a responsabilidade social e política" e que se firma "pela profundidade na interpretação dos problemas" (Freire, 1989, p. 61). A educação é um produto histórico e social e, como tal, pode tanto servir aos que se esmeram para preservar o *status quo*, como, simultaneamente, ser um instrumento imprescindível aos que resistem e lutam para pôr fim à alienação e à submissão do homem, instaurando um comportamento criador e uma compreensão do ser humano como produtor da história e da sua própria humanização.

O homem se humaniza enquanto transforma o mundo. O homem, e nenhum outro animal, tem uma dimensão valorativa e histórica de sua existência. Somente o homem tem condições de projetar e orientar sua própria ação transformadora do mundo. Somente o homem projeta e é esta a principal característica do agir humano. Sem o necessário envolvimento com este ou aquele projeto não existe o que podemos chamar de ação humana.

Paulo Freire chega mesmo a dizer que a ação do ser humano desprovido de objetivos – sem aqui fazer juízo de valor sobre os mesmos, se estes são certos ou errados, míticos ou desmistificados, inocentes ou críticos – não pode ser considerada como *práxis*, ainda que possa se constituir como uma orientação no mundo.

E, não se constituindo como *práxis*, é ação desprovida de significado do seu processo e de sua finalidade, a qual implica a opção por métodos e valores que estejam em consonância com os objetivos que se pretende alcançar. Ou seja, os métodos, a opção filosófica, a compreensão do papel político-cultural-antropológico são inseparáveis da escolha de objetivos e construção de modelos históricos e sociais.

Paulo Freire argumenta que todo agir humano pressupõe reconhecer a consciência de certos objetivos e o processo de ação. Assim, definir objetivos é buscar relacioná-los com esta ou aquela concepção do ser humano e do mundo. Dizer isto significa, necessariamente, reconhecer que ter ou produzir uma concepção do ser humano e do mundo implica a adesão a determinadas teorias filosóficas, ou mesmo assumir opções políticas claras e bem definidas.

Uma ação humana desprovida de objetivação, sem entrar aqui no mérito de quais sejam os objetivos políticos, não poderá jamais ser considerada como *práxis*, mesmo que possa orientar radicalmente a presença deste ser no mundo, tratando-se de uma ação desligada do processo, sem objetivos ou finalidades articuladas com um projeto conscientemente comprometido com a libertação humana.

Em *A importância do ato de ler*, entre outras coisas, Paulo Freire argumenta que a preocupação com a inter-relação entre a finalidade e o processo é a base para a ação planejada e que toda ação planejada pressupõe uma opção por métodos processuais e dinâmicos, objetivos e valores:

Este movimento dinâmico é um dos aspectos centrais, para mim, do processo de alfabetização. Daí que sempre tenha in-

sistido em que as palavras com que organizar o programa da alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. A pesquisa do que chamava de universo vocabular nos dava assim as palavras do Povo, grávidas de mundo. Elas nos vinham através da leitura do mundo que os grupos populares faziam. Depois, voltavam a eles, inseridas no que chamava e chamo de codificações, que são representações da realidade. A palavra tijolo, por exemplo, se inseria numa representação pictórica, a de um grupo de pedreiros, por exemplo, construindo uma casa. Mas, antes da devolução, em forma escrita, da palavra oral dos grupos populares, a eles, para o processo de sua apreensão e não de sua memorização mecânica, costumávamos desafiar os alfabetizando com um conjunto de situações codificadas de cuja decodificação ou "leitura" resultava a percepção crítica do que é cultura, pela compreensão da prática ou do trabalho humano, transformador do mundo. No fundo, esse conjunto de representações de situações concretas possibilitava aos grupos populares uma "leitura" da "leitura" anterior do mundo, antes da leitura da palavra.

Esta "leitura" mais crítica da "leitura" anterior menos crítica do mundo possibilitava aos grupos populares, às vezes em posição fatalista em face das injustiças, uma compreensão diferente da sua indigência.

É neste sentido que a leitura crítica da realidade, dando-se num processo de alfabetização ou não e associada sobretudo a

certas práticas claramente políticas de mobilização e de organização, pode constituir-se num instrumento para o que Gramsci chamaria de ação contra-hegemônica (Freire, 1982, p. 23-4).

Refletir sobre a ação humana – toda ação humana – implica reconhecer que ela traz em si a consciência de objetivos e um conhecimento processual da ação que se pretende desenvolver. A escolha e definição de objetivos, evidentemente, somente pode ser explicada pela concepção que se tem do homem e do mundo em que ele vive. Assim, buscar entender uma determinada concepção de ser humano nos remete, necessariamente, para uma teoria filosófica, para uma opção política.

O conhecimento dos objetivos e do processo que lhe é inerente é a condição fundamental para o desenvolvimento de uma ação planejada e para a produção de um comportamento crítico. Neste contexto, é também a possibilidade de desvelar os componentes filosóficos e políticos presentes na ação humana.

Estes primeiros apontamentos remetem nossa caracterização para o humanismo que perpassa toda obra e vida de Paulo Freire ou, dito de outra forma, parece-nos possível entender uma teoria da educação pensada e reconhecida – em um sentido mais amplo – como uma teoria da educação e da cultura que reconhece a capacidade de aprender do ser humano; nega criticamente os fatalismos, a miséria, a violência; produz o vigoroso questionamento das práticas de adestramento social; reivindica sua capacidade de sonhar; enfatiza o rigor analítico do papel da ciência e da tecno-

logia, a vitalidade de uma consciência crítica, dialógica e ética, posiciona-se, enfim, como formuladora do ato educativo e da própria história como possibilidade de mudança e construção de um mundo melhor.

Como se pode perceber, o humanismo dialógico freiriano está em sintonia com o mundo e em nenhum momento procura se afastar dele. Reconhece que o homem tem o domínio da natureza e da sociedade, da história e do seu próprio futuro, acentuando, assim, o papel da iniciativa humana e o questionamento das ideologias fatalistas e da resignação.

Seu pensamento, mesmo que de forma sincrética ou eclética – ecletismo que pode ser verificado quando o autor trata da noção de consciência, que ora o aproxima do idealismo alemão e da fenomenologia, ora do marxismo e do existencialismo (Scocuglia, 1999; Gadotti, 1996) –, diz, com razão, que os homens precisam se libertar das visões naturalizadas, de um passado de subordinação e, ao mesmo tempo, serem capazes de tomar decisões livres e viverem as histórias verdadeiras, autênticas e questionadoras da mitização do mundo.

Quando da leitura dos originais desse pequeno livro, o professor José Eustáquio Romão fez uma observação a propósito desse pseudo-ecletismo que estaria presente na obra de Paulo Freire que julgamos oportuno aqui reproduzir. Segundo esse importante e ativo freiriano, “lamentavelmente, penso que alguns colegas não entenderam Paulo Freire. Ele não é eclético. O ecletismo é epistemológica e politicamente ruim. Ele bebeu de várias fontes e fez uma síntese, como

Marx o fez, também, com o idealismo hegeliano, com a teoria econômica clássica burguesa e com o socialismo utópico”.

Mas, ecletismos à parte, o que Paulo Freire não diz abertamente em sua obra é como as massas populares adquirem a consciência de sua força, como as rebeliões são animadas, sob a pressão de quais transformações das condições de vida que o capitalismo impõe e que pressupõem, em nossa opinião, a vigência da “perspectiva estratégica baseada na análise do todo social que apenas o partido como intelectual coletivo pode formular” (Bianchi, 2008, p. 104).

O humanismo marxista, por sua vez, ao defender a vigência da “forma-partido”, na “construção de uma nova concepção de mundo total capaz de constituir uma identidade social das classes subalternas” (Bianchi, 2008, p. 105) e o seu papel na urdidura de “uma nova forma civilizatória” (Bianchi, 2008, p. 115), se entende como possibilidade metodológica, uma iniciativa histórica de atuação no presente, de ações organizadas, política e socialmente, que possam trazer mais justiça do que aquelas que existiam nas estruturas sociais mais remotas, o compromisso com a supressão das classes, a valorização do trabalho e a construção do socialismo como uma tarefa que se realiza em nosso próprio tempo.

Portanto, não se trata apenas de negar o presente, reivindicando uma teoria que busca explicações a partir daquilo que está por vir, mas da iniciativa política e da ação organizada dos homens que traga em si a capacidade de instaurar uma nova ordem social.

A CONSCIENTIZAÇÃO COMO UMA PRÁXIS DA AÇÃO

O humanismo reivindicado por Paulo Freire considera que os seres humanos não existem no mundo como outros animais existem: uma existência coisificada e de submissão a determinadas leis, jamais deixando de ser controlados por elas. Diferentemente, os seres humanos existem *com o mundo*, porque têm a capacidade de adquirir a *distância objetiva dele* e, com isso, têm a possibilidade de ver o mundo como algo distinto de si próprios e a capacidade de projetar a si mesmos como algo radicalmente diferente do que eles realmente *são no mundo*.

Os seres humanos produzem uma dimensão particular de sua existência na realidade e é nessa particularidade que Freire identifica uma questão ontológica seminal em sua obra: os seres humanos trazem com eles o mundo da intencionalidade, da reflexão, da permanente busca da superação

das contradições sociais, da temporalidade e da transcendência, o qual constitui o domínio real da existência humana.

E o mundo da existência humana é por excelência o mundo do trabalho, da cultura, da história, dos valores e da própria temporalidade na qual os homens estão mergulhados; o que significa caracterizá-lo como objeto da ação humana, ou melhor, dizendo, como resultado do “projeto” humano:

(...) Na história de sua cultura terá sido o do tempo – o da dimensionalidade do tempo – um dos seus primeiros discernimentos. O “excesso” de tempo sob o qual vivia o homem das culturas iletradas prejudicava sua própria temporalidade, a que chega com o discernimento a que nos referimos e com a consciência desta temporalidade, à sua historicidade. Não há historicidade do gato pela incapacidade de emergir do tempo, de discernir e transcender, que o faz afogado num tempo totalmente unidimensional – um hoje constante, de que não tem consciência. O homem existe – existere – no tempo. Está dentro. Está fora. Herda. Incorpora. Modifica. Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se. Na medida, porém, em que faz esta emersão do tempo, libertando-se de sua unidimensionalidade, discernindo-a, suas relações com o mundo se impregnam, de um sentido conseqüente. Na verdade, já é quase um lugar-comum afirmar-se que a posição normal do homem no mundo, visto como não

está apenas nele mas com ele, não se esgota em mera passividade. Não se reduzindo tão-somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural – da primeira, pelo seu aspecto biológico, da segunda, pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor. Sua ingerência, senão quando distorcida e acidentalmente, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade para modificá-la. Herdando a experiência adquirida, criando e recriando, integrando-se às condições de seu contexto, respondendo a seus desafios, objetivando-se a si próprio, discernindo, transcendendo, lança-se o homem num domínio que lhe é exclusivo – o da História e o da Cultura (Freire, 1989, p. 41).

Os seres humanos têm possibilidade de emergir do mundo tendo a consciência dele, sem o que eles não teriam a própria libertação: a consciência é vital para a libertação humana. Pelo menos, é isso o que podemos deduzir quando lemos, em *Educação como prática da liberdade*, a seguinte passagem do seu autor:

(...) Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mando, alienada, em que o homem simples, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que sendo sujeito de si mesmo, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua História. Opção por uma sociedade parcialmente independente

ou opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. Que cada vez mais cortasse as correntes que a faziam e fazem permanecer como objeto de outras, que lhe são sujeitos. Este é o dilema básico, que se apresenta, hoje, de forma iniludível, aos países subdesenvolvidos – ao Terceiro Mundo. A educação das massas se faz, assim, algo de absolutamente fundamental entre nós. Educação que, desvestida da roupagem alienada e alienante, seja uma força de mudança e de libertação. A opção, por isso, teria de ser também, entre uma “educação” para a “domesticação”, para a alienação, e uma educação para a liberdade. “Educação” para o homem-objeto ou educação para o homem-sujeito.

Todo empenho do Autor se fixou na busca desse homem-sujeito que, necessariamente, implicaria em uma sociedade também sujeito. Sempre lhe pareceu, dentro das condições históricas de sua sociedade, inadiável e indispensável uma ampla conscientização das massas brasileiras, através de uma educação que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e seu espaço. Estava e está convencido o Autor de que a “elevação do pensamento” das massas, “o que sói chamar apressadamente de politização”, a que se refere Fanon, em Los Condenados de la Tierra, e que constitui para ele uma forma de se “ser responsável nos países desenvolvidos”, começa exatamente por esta auto-reflexão. Auto-reflexão que as levará ao aprofundamento conseqüente de sua tomada de consciência e de que resultará sua inserção na História, não mais como espectadores, mas como figurantes e autoras (Freire, 1989, p. 35-6).

A consciência sobre a realidade é o que faz com que sejam “críticos” os contatos dos seres humanos com o mundo e com seus semelhantes. Em nossa opinião, o ponto crucial desta argumentação está relacionado com a problemática que se estabelece entre a consciência e a materialidade da existência, o que faz com que o próprio Paulo Freire reivindicasse uma interpretação marxista desta questão, não aceitando, simultaneamente, o objetivismo mecanicista, nem o subjetivismo reducionista e solipsista.

Paulo Freire questiona o objetivismo mecanicista, na medida em que este entende a consciência como uma cópia da realidade objetivada e que a chamada consciência não tem a capacidade de transcender o conhecimento que a realidade lhe impõe, desconsiderando que a consciência é, de fato, um produto das condições materiais, mas que, o tempo todo, procura transformá-la. Por seu turno, o subjetivismo solipsista restringe a realidade do mundo a um fenômeno da consciência e, defendendo a supremacia da consciência sobre a realidade, imputa à segunda a mera condição de criação da primeira.

O principal argumento de Paulo Freire, na rejeição de tais concepções teóricas, está centrado na identificação de que o ser humano não é encarado como sujeito de sua própria ação. A visão objetivista é absurda, esbraveja Paulo Freire, pois sendo o ser humano uma réplica da realidade, a ação humana significaria a realidade transformando-se a si própria.

Mas indaga Paulo Freire: sendo o que é real, em que ela poderia transformar-se senão em si mesma?

Por sua vez, também para Paulo Freire, o postulado subjetivista é totalmente desprovido de sentido, na medida em que a ação humana significaria a transformação de uma realidade meramente imaginária.

A dinâmica que produz a conscientização é, neste caso, necessariamente, reflexiva e inseparável da materialidade do mundo ou, como teoriza Freire, a conscientização é uma espécie de ato pelo qual a consciência do ser humano pode sair de si mesmo e, assim, reconhecer-se como o objeto de seu próprio conhecimento. Podemos, então, como argumenta criticamente este autor, conhecer as relações existentes entre nossa consciência e a própria realidade em que ela existe e se produz, ou, melhor dizendo, caso tenhamos condições de entender os mecanismos de produção de nossa própria consciência, estaremos produzindo um conhecimento crítico que podemos chamar de conscientização.

A defesa que Paulo Freire faz da conscientização exige, necessariamente, a compreensão de que a transcendência humana é alicerçada na caracterização de que o ser humano tem condições de ser “crítico” da realidade em que vive. Tal posicionamento traz a implicação de que o ser humano é capaz de criar um “projeto” para sua atuação e que tem a possibilidade de ser crítico e consciente de sua própria realidade e projetar a sua superação.

A compreensão que Freire tem da transcendência humana pressupõe o reconhecimento de que determinadas características da realidade são resultado do próprio projeto humano e que este projeto sofre a decisiva interferência da realidade que ele vive e produz. Ou, em outras palavras, o que o homem pensa da realidade pressupõe sua própria inserção nesta mesma realidade.

Um posicionamento crítico dessa questão pressupõe estabelecer que o conhecimento humano não pode se limitar a uma primeira relação entre o sujeito e o objeto, muito menos ao primeiro contato entre a consciência e a realidade.

Exatamente neste aspecto, Paulo Freire identifica a necessidade do reconhecimento de que é fundamental a consciência da própria consciência humana, porque se estabelece uma relação interminável e de dependência entre a consciência e a realidade; ou seja, a produção da consciência também é interminável.

Uma consciência crítica pressupõe, em um primeiro momento, reconhecer que a produção do conhecimento humano é uma responsabilidade infinita e a sua racionalidade é um imperativo. Ao mesmo tempo, também é importante reconhecer que o processo de dominação traduz o desenvolvimento da “irracionalidade” humana, como afirma Paulo Freire, correta e dialeticamente.

Numa compreensão dialética, a dominação é baseada numa espécie de “razão distorcida”, assentada numa ideologia da disjunção entre o homem e a cultura, a educação

e a política, a sociedade e a história, exatamente porque, na verdade,

(...) o processo de libertação de um povo não se dá, em termos profundos e autênticos, se esse povo não reconquista a sua palavra, o direito de dizê-la, de “pronunciar” e de “nomear” o mundo.

Dizer a palavra enquanto ter voz na transformação e recriação de sua sociedade: dizer a palavra enquanto libertar consigo sua língua da supremacia da língua dominante do colonizador.

A imposição da língua do colonizador ao colonizado é uma condição fundamental para a dominação colonial, que se estende na dominação neocolonial. Não é por acaso que os colonizadores falam de sua língua como língua e da língua dos colonizados como dialeto; da superioridade e riqueza da primeira a que contrapõem a “pobreza” e a “inferioridade” da segunda.

Só os colonizadores “têm” história, pois que a dos colonizados “começa” com a chegada ou com a presença “civilizatória” daqueles. Só os colonizadores “têm” cultura, arte, língua e são civilizados cidadãos nacionais do mundo “salvador”. Aos colonizados lhes falta história, antes do esforço “benemérito” dos colonizadores. São incultos e bárbaros “nativos”.

Sem o direito de autodefinição, são “perfilados” pelos colonizadores. Não podem, por isso mesmo, “nomear-se” nem “nomear” ao mundo que lhes é roubado.

Em um dos textos em que discute o papel da cultura na luta de libertação, Amílcar Cabral faz análises que se aplicam,

necessariamente, ao problema da língua. Precisamente quando fala da assimilação – desfrancização – das minorias urbanas que, vivendo sob e em volta do poder colonial, se entregam à cultura e à língua dominante, em oposição às grandes maiorias camponesas que, escapando ao poder mais destruidor do colonizador, sobrevivem na preservação dos traços marcantes de sua cultura.

Em certo sentido, essas minorias urbanas, “desfrancizando-se”, são assumidas por um estranho “biculturalismo”, expressão, na verdade, de sua alienação cultural e a que nem sempre corresponde um bilingüismo. Tanto mais alienadas essas minorias urbanas quanto mais se esforçam por negar suas raízes, para esquecer ou jamais aprender a língua de seu povo, definida pelo colonizador como dialeto, como algo pobre e inferior. Desta maneira, “nostalgicamente” atraídas pela cultura dominante, que as perfila como inferiores, se negam na negação de sua cultura. Daí, a insistência com que Amílcar Cabral falava na necessidade de “reafirmação” daqueles intelectuais que se dessem verdadeiramente à causa da libertação (Freire, 1984, p. 145-6).

O processo de conscientização, como também a consciência do estabelecimento das relações entre o ser humano e o mundo, é uma experiência crítica e, portanto, sem fim e com amplas possibilidades de ver surgir projetos alternativos e comprometidos com a construção de sociedades radicalmente diferentes da burguesa, com modos de produção opostos ao do capitalismo. Isso “implicará a politização da discussão, uma reaproximação entre escola e política, uma

relação entre o sistema educacional e sistema político” (Romão, 2000, p. 66), fazendo com que tenhamos uma compreensão histórica de que as relações entre os seres humanos e o mundo não cessarão jamais.

Paulo Freire aposta no caráter imanente da consciência quando defende sua “natureza crítica”, e faz questão de frisar que não precisamos de uma consciência da consciência com o objetivo de referendar, ou de validar, o que conhecemos sobre o mundo e sobre a própria consciência.

Para Paulo Freire, existem diferentes tipos de consciência, que ele identifica e distingue. Em termos didáticos, a distinção pode ser compreendida na relação que se estabelece na realidade histórico-cultural, como manifestação, por excelência, da chamada superestrutura, e as condições sociais, políticas e econômicas, como manifestação da infra-estrutura.

Em *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire defende que é possível caracterizar o estágio de consciência, quando nos dispomos a analisar as estruturas sociais como expressões infra-estruturais.

Buscando ilustrar seus argumentos com base em alguns episódios da história contemporânea, de forma bastante interessante, observa que a relação entre os países do chamado Terceiro Mundo e as “metrópoles” produz o que ele chama de uma *cultura do silêncio*, a qual é identificada como o primeiro nível de consciência ou, como o próprio autor escreve, uma *consciência semi-intransitiva*, definidora

de um padrão de consciência que traduz, na sua essência, a realidade concreta das sociedades que vivem a problemática da dependência.

Paulo Freire nos revela que a mais importante peculiaridade de tal consciência, que se mostra exatamente tão dependente quanto a sociedade a cuja estrutura ela se conforma, é, praticamente, a sua efetiva *aderência* à realidade objetivada, ou uma *quase inversão* nesta mesma realidade, fazendo ainda questão de afirmar que uma consciência dominada não consegue se distanciar suficientemente da realidade para objetivá-la, com a finalidade de conhecê-la e, de forma crítica, superá-la.

Numa fase como esta, pautada por uma *consciência semi-intransitiva*, as pessoas estão, quando muito, em condições de compreender e buscar satisfazer as demandas relativas às suas necessidades biológicas, ou de *imersão da cultura do silêncio*, na qual as pessoas atingem o que Paulo Freire caracteriza como uma *consciência transitiva inocente*.

Para ele, a diferença fundamental entre esses dois patamares de consciência pode ser explicada pelo fenômeno da emergência decorrente de transformações estruturais na sociedade; não há fronteiras rigidamente definidas entre os momentos históricos que produzem mudanças qualitativas na percepção dos seres humanos.

Ocorre que, para Paulo Freire, inspirado no livro de K. Popper, *A sociedade democrática e seus inimigos*, existe um processo de passagem da *inconsciência* até a tomada da

consciência. Argumenta que o primeiro estágio corresponderia ao caráter estático das *sociedades fechadas*; o segundo resultaria do dinamismo gradual de todas as dimensões da vida social que caracterizam o processo de *abertura das sociedades*.

Freire faz uso da expressão “sociedade fechada” na acepção que foi originalmente utilizada por K. Popper. Isto fica evidente quando, numa nota de rodapé do seu livro *Educação como prática da liberdade*, ele cita e menciona claramente a obra desse autor.

Aqui é interessante observar que, muito embora ele argumente sobre o caráter fechado das sociedades latino-americanas numa acepção liberal-popperiana, não se furta a reconhecer que a sociedade cubana experimentou uma grata exceção histórica.

Não é de outra forma, portanto, que, para Paulo Freire, a conscientização é a própria materialização do processo histórico de libertação, processo este que não pode ser jamais separado da ação e de todas as conseqüências que, porventura, se desdobrem desse ato, sugerindo, ou mesmo reconhecendo, a conscientização como um processo cultural e historicamente construído.

As necessárias transformações infra-estruturais relativas a este processo têm como correspondente uma revolução superestrutural ou, segundo suas palavras, cultural. Em suma, podemos dizer que a principal preocupação de Paulo Freire é entender a educação como um instrumen-

to de conscientização ou, mais precisamente, é necessário pensar e projetar a educação como parte indissolúvel de uma revolução cultural.

Assim, uma leitura apressada do conceito de conscientização pode restringir o seu sentido à idéia que o termo apenas se refere ao processo no qual os homens – todos eles –, como sujeitos cognoscentes, atingem uma percepção profunda tanto da realidade sociocultural que dá forma às suas vidas, quanto de sua capacidade de transformar essa realidade. Porém, a utilização do conceito por Paulo Freire pressupõe um caráter extremamente particular, no qual a *conscientização* nada mais é do que reconhecer que no próprio ato de conhecer o mundo o homem conhece a si próprio e, assim, pode transformá-lo, projetando a *conscientização* como *práxis* e a perspectiva de que, em última instância, consciência é ação.

Ocorre que as ações humanas produzem realidades que precisam ser negadas, não podemos nos contentar com elas e, ao mesmo tempo, não podemos confiar cegamente na romântica possibilidade de um futuro sempre melhor que está por vir, principalmente se estamos vivendo no seio de uma sociedade alienada. De fato, como poderíamos confiar num futuro de plenitude social se esse futuro não é mais do que um projeto de homens alienados ou que esperam a redenção?

São interrogações como essas que também precisam ser formuladas, quando estabelecemos a concepção de homem e de futuro que almejamos alcançar. Para nós, não é suficiente

apenas a consciência de que o homem é um ser inacabado e a afirmativa do caráter ontológico e transcendente de sua existência: “é o homem, e somente ele, capaz de transcender” (Freire, 2000, 47), ou ainda, a percepção de que “sua transcendência está também, para nós, na raiz de sua finitude. Na consciência que tem desta finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador” (Freire, 2000, p. 48). Estas afirmações nos parecem demasiadamente comprometidas com o discurso religioso.

Ora, tal visão tem origem no ideário humanista cristão presente na trajetória de Paulo Freire, que postula que a transcendência – e por conseguinte, a liberdade e a consciência – ultrapassam a materialidade do mundo e suas pressões históricas e determinações sociais, alcançando uma dimensão de suprema e deificada plenitude. Nela, a liberdade e a consciência do homem não constituem a transcendência em si, mas somente por meio de uma dimensão que está acima dos homens e da materialidade que os cerca estas concepções de liberdade e consciência almejadas pelos homens poderão se realizar; logo, se ligam inexoravelmente ao “Criador”, que abre as portas do infinito e a capacidade de atribuir novos significados ao mundo existente.

O principal problema dessa concepção freiriana é que a realidade, o mundo, a liberdade e a consciência são subordinadas – como objetos – ao “Criador”, não considerando-os como atividades humanas práticas e subjetivas, concretas e historicamente produzidas.

Para nós, o homem é o resultado de seu próprio trabalho e tudo o que diz respeito a sua história e as suas idéias, a sua consciência e a sua liberdade, não é mais do que a criação do homem pelo trabalho humano.

Na obra de Marx, o trabalho é entendido como um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano, com sua própria ação, impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo – braços e pernas, cabeça e mãos –, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo, modifica sua própria natureza (Marx, 1999, p. 211).

O trabalho criou o próprio homem e o estimula na sua capacidade de projetar os fins de sua ação: o produto do trabalho é uma existência prévia na imaginação do homem; ele opera a mutação da natureza, com seus próprios objetivos e com a consciência que determina o seu modo de agir.

Existe, assim, uma divergência irreconciliável que não pode ser escamoteada entre a concepção marxista do que é o homem – criador e criatura do trabalho, na qual o próprio “Criador” é uma dimensão de sua humanidade criadora – e a freiriana, que é a da transcendência, da graça e do consentimento do “Criador” para a realização infinita do ser.

PAULO FREIRE E A EDUCAÇÃO COMO EXPRESSÃO DA REVOLUÇÃO CULTURAL

Teorizar sobre a educação, para Paulo Freire, é indistinto de teorizar sobre a revolução. Em sua obra, educação e revolução são apenas faces distintas da mesma moeda, da mesma realidade, do mesmo processo histórico e social. Por isso, da mesma forma que a consciência não pode andar apartada da ação, a educação não tem como ser separada da revolução ou, mais precisamente, a revolução é a ação consciente e sistemática que transforma radicalmente as estruturas sociais vigentes, fazendo desaparecer todos os instrumentos de opressão.

Claro que existem inúmeras formas de mudança na estrutura social; porém, somente a revolução é capaz de operar a libertação do ser humano. *A Pedagogia do oprimido*, nesse sentido, somente poderia se colocar ao lado das camadas exploradas da sociedade, dos de baixo, impulsionando proces-

sos de ensino e aprendizagem que vão muito além da mera alfabetização mecanizada, realizando uma conscientização; esta por sua vez se desenvolve como apropriação e desenvolvimento da linguagem, capacidade de produzir a palavra, analisar os seus significados e o seu contexto histórico e social, reivindicando produzir a emancipação das consciências das classes mais vilipendiadas e, por conseguinte, elevando-as a uma participação ativa e consciente na vida social.

A interpretação crítica da teoria da educação e da concepção revolucionária do papel da cultura de Paulo Freire é um esforço para trazer a racionalidade nas análises dos processos sociais, como também a expressão de um entendimento crítico realizado com vistas à superação da educação burguesa e do seu papel na reprodução dos princípios liberais, da propriedade privada e do mercado como centro de gravidade da sociedade capitalista. Mais do que isso, trata-se também de pensá-la através de um vigoroso apelo político, profundo e radicalmente orientado socialmente aos marginalizados do sistema e que se nutre de um irresistível impulso utópico e compromisso revolucionário.

Por outro lado, em nossa opinião, faz-se necessário evitar quaisquer otimismo epistemológicos, insistindo no caráter conjuntural e hipotético das teorias; sendo que mesmo aquelas que se fundamentam numa epistemologia do conhecimento precisam ser rigorosamente analisadas e criticadas. Fazemos, então, questão de lembrar que essas mesmas teorias precisam ser permanentemente interpretadas e

reinterpretadas, constituindo-se, assim, num procedimento e responsabilidade sem fim dos que postulam o questionamento de dogmatismos e a não existência de uma verdade eterna, deificada, mas o conhecimento histórico e socialmente produzido.

Em sua teoria da cultura e da educação, Paulo Freire apresenta a idéia de que o conhecimento precisa ser testado na ação, que o conhecimento precisa ser submetido à realidade, isto é, o conhecimento sem ação não é propriamente o que poderíamos chamar de conhecimento; por sua vez, ação sem conhecimento não é uma ação genuinamente humana.

Para Freire, a realidade precisa ser entendida como uma síntese de conhecimento e ação, mesmo porque a distinção entre teoria e ação tem um sentido meramente metodológico e as teorias expressam o caráter institucional das ações.

Por outro lado, como já destacamos, a realidade, na epistemologia de Paulo Freire, tem um sentido nitidamente metodológico, inclusive, podendo indicar quando as teorias são falsas ou alienadas; é a relação com a realidade que poderá indicar quando algumas delas são apresentadas de forma a propiciar o estabelecimento de uma coerência entre as idéias e as ações, diga-se, de passagem, nem sempre capaz de ser operada no seio de uma sociedade burguesa.

Paulo Freire enfatiza o caráter "falibilista" das teorias, como também o sentido "falsificacionista" dos testes de realidade, como uma das principais marcas de sua teoria do conhecimento, oferecendo-nos assim uma consciência edu-

cativa inquietante e sensível aos problemas sociais, capaz de atribuir-lhes a centralidade através do diálogo e da valorização da experiência vivida. Questionando e nos afastando da educação esvaziada de realidade, estaremos contribuindo com o educando na superação de sua consciência ingênua e no desenvolvimento da criticidade de sua consciência, indispensáveis na edificação de outros valores de uma sociedade civil não consumista, desalienada, antiautoritária e de qualificação plena do ser social.

De fato, um dos aspectos mais importantes da epistemologia de Paulo Freire é a caracterização do caráter social do conhecimento, que precisa ser visto como um processo necessariamente aberto à cooperação, ao estímulo da solidariedade, e orientado para o futuro, sugerindo que o seu pensamento assume os postulados de uma tradição utópica, mas a sua pedagogia da utopia é significativamente crítica e povoada de preocupações sociais.

Dentro desse quadro de referências, parece-nos ficar claro que a teoria do conhecimento de Paulo Freire representa a necessidade de se produzir, simultaneamente, uma análise das problemáticas sociais e do estabelecimento de um relacionamento entre cultura, educação e conscientização voltado para a liberdade e a humanização do homem.

Exatamente por isso, Paulo Freire defende a idéia de que, sendo responsabilidade do ser humano humanizar o mundo, este objetivo somente pode ser buscado por meio do processo que faz avançar a racionalidade humana, con-

siderada em sua capacidade de produzir a reflexão filosófica, o questionamento da alienação e a elaboração de valores orientadores da práxis pedagógica e educativa, mas também como um exercício imprescindível de busca de soluções para as mazelas sociais que mergulham os homens no obscurantismo e estejam compromissadas com a sua emancipação.

Paulo Freire defende o caráter permanente e contínuo da transformação do conhecimento que a humanidade produz: conhecer, então, é a capacidade de mudar de uma idéia para outra! Porém, não existe um direcionamento ideal para tal mudança, podendo-se argumentar que o direcionamento será dado pelas circunstâncias reais, pelo dinamismo e pela historicidade das práticas sociais.

Um outro ponto importante da epistemologia de Paulo Freire, que merece ser destacado, é o que concebe o conceito de razão como um precioso instrumento de crítica. Daí, sua afirmativa que conhecer é ser crítico e ser crítico pressupõe, necessariamente, o compromisso de submeter nossas idéias e teorias a testes. Isto porque, na medida em que a razão é um instrumento de crítica, sua principal responsabilidade consiste em testar nosso conhecimento.

Paulo Freire argumenta que testar é o processo de descobrir a relação entre nosso conhecimento e o que se supõe que o mundo de fato seja, pois testar é descobrir – sempre que isto seja possível – em que extensão nosso conhecimento se conforma com a realidade.

Paulo Freire faz questão de observar que existem ações culturais que têm como correspondente a conservação social ou a revolução e que isto ocorre porque, na verdade, existem dois modelos bem definidos de ação cultural: um comprometido com a libertação e outro que tem como senhor dos seus propósitos a dominação do ser humano. Ao primeiro ele caracteriza como *ação cultural dialógica* e o segundo, como não poderia deixar de ser, ele chama de *ação cultural antidialógica*, que é própria dos invasores culturais.

As invasões culturais, caracterizadas pela manipulação e conquista das consciências, são, verdadeiramente, ações antidialógicas, alienadas e alienantes, constituindo-se como uma forma de dominar cultural e economicamente as sociedades e que procura incutir a inferioridade intrínseca nos invadidos.

Sobre a síntese cultural, em oposição à invasão cultural, Paulo Freire observa que toda ação cultural é uma forma sistematizada e deliberada de ação, que incide sobre a estrutura social para mantê-la ou transformá-la, constituindo-se na dialeticidade “permanência-mudança” (Freire, 1989, p. 179).

Para Paulo Freire, o processo revolucionário não será capaz de transformar efetivamente a estrutura social sem a participação do povo. Daí ele não defender a libertação por meio de ações isoladas, patrocinadas por líderes revolucionários de qualquer matiz política, geradoras de processos que acabariam por transformar as pessoas em objetos ou coisas, e não em seres humanos.

Nesta discussão, Freire é enfático na condenação desse modelo de ação antidialógica, que traz a submissão do povo, como também a sua divisão, a sua manipulação, que são algumas das perversidades da invasão cultural. Freire ainda faz questão de frisar que, na busca por superar esse círculo vicioso entre uma realidade social calcada na exploração e uma ação cultural pautada pela opressão, é fundamental e mesmo imprescindível que o povo assuma a responsabilidade de transformar a realidade social e, assim, tenha plena consciência de sua própria situação e de suas responsabilidades históricas e sociais com a libertação.

São essas reflexões que estimulam Freire na formulação das seguintes indagações:

- Como isso pode ser feito, na medida em que a pessoa é social e culturalmente dependente?
- Como podem os líderes revolucionários agir sem cometer violências contra o próprio povo?

A busca das respostas a estas questões, formuladas em sua obra *Pedagogia do oprimido*, fez com que Paulo Freire apresentasse a teoria da síntese cultural entre as ações dos líderes revolucionários e do povo, em última instância, como um instrumento de libertação do povo. Assim procedendo, esse autor nos traz a compreensão da existência de certas condições objetivas que não implicam qualquer forma de dominação cultural e que podem favorecer o engajamento do povo na busca de sua própria libertação. Trata-se do que ele chama de *síntese cultural*, ou seja, uma forma sistemática

e deliberada do povo reconhecer a própria cultura como instrumento capaz de preservar as estruturas culturais autênticas, impedindo o aculturalmento e a sua manipulação.

Numa conjuntura ou situação de crise, o povo é quem é chamado a responder a uma questão fundamental: a revolução é uma possibilidade histórica? Uma resposta positiva para tal questionamento pressupõe conhecer criticamente a situação cultural e os modelos ideológicos hegemônicos sob os quais o povo produz sua existência e o seu imaginário social e – ao mesmo tempo – os empecilhos materiais que precisam ser superados na própria cotidianidade e estrutura social nas quais a maioria da população vive. O fato da maioria da população viver em condições desumanas e estar submetida às perversas contradições sociais que o capitalismo produz por si só não será capaz de fazer explodir a sua revolta e rebeldia social.

Para Paulo Freire, somente assim a resposta será encontrada: em um processo no qual o povo e os líderes revolucionários participam em condições de igualdade. Lembra-nos ainda que toda autêntica revolução não pode deixar de ser uma revolução cultural; logo, a revolução implica uma ação educacional.

Em sua teoria da educação e da cultura, Paulo Freire produz uma significativa condenação de algumas práticas revolucionárias, nas quais os seus líderes tomam o destino do povo em suas próprias mãos, interpretando de forma insuficiente o caráter das práticas revolucionárias, quando

induzem as revoluções. Para ele, a revolução é, necessariamente, um processo dialético, não podendo ser simplesmente deduzida de considerações teóricas, ou mesmo induzida de certas reformas estruturais; ou seja, ela traduz, simultaneamente, uma transformação cultural e radical da sociedade.

A revolução será entendida em seus resultados sócio-estruturais, ou pode ser criticamente compreendida em seus aspectos culturais – que pressupõem uma concepção de homem, de sociedade etc. – e é este segundo aspecto, exatamente, o que será privilegiado, por Paulo Freire, em sua teoria da educação e da cultura. Para ele, a revolução tem tanto um caráter teórico-pedagógico quanto prático-educativo, uma vez que os seus líderes legítimos, assim como o conjunto dos oprimidos, precisam aceitar a luta pela sua própria libertação e, também, reconhecer o caráter pedagógico dessa luta.

Historicamente, não foram poucos os líderes revolucionários, ou mesmo os intelectuais comprometidos com as mudanças, que acabaram empregando métodos e teorias educacionais produzidos pelos opressores. Na prática, eles negaram a ação pedagógica no processo de libertação, preferindo a propaganda ideológica para produzir o convencimento dos seus propósitos de controle político e desígnios societários.

Em sua *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire é categórico ao afirmar que é essencial para os oprimidos perceber que

quando eles aceitam a luta pela humanização, também aceitam sua total responsabilidade pela luta. Como também, ao nosso ver, a responsabilidade pela difusão das práticas de participação, de discussão, de diálogo, de confronto coletivo, de questionamento de idéias e posições, de respeito às minorias e diferenças capazes de operar escolhas coletivas, profundas e verdadeiramente democráticas.

A concepção preconizada por Paulo Freire, que projeta a educação como expressão de uma ação cultural revolucionária pela liberdade, pode ser considerada uma tentativa de se produzir uma postura teórica questionadora e problematizadora frente à educação clássica – como mera socialização reprodutivista e acrítica dos hábitos, dos costumes e da moral dos indivíduos.

Mas, quaisquer ações culturais não avançam por si mesmas em direção à liberdade e a eticidade que um projeto de humanização exige para se fazer realizar historicamente; exigem, por outro lado, uma mediação de teoria e prática que somente poderá estar presente na práxis política consciente do seu realizador que, como marxistas, chamamos de teoria da revolução. Esta, por sua vez, precisa ser mais do que um mero esclarecimento, precisa ser uma crítica superadora da práxis, até então existente, pelo revolucionário, ou mesmo pelos intelectuais que têm vínculos orgânicos com as classes sociais, na medida em que eles também são condicionados na sua produção e ação pelas determinações sociais (Gramsci, 1995).

A crítica das alienações, das relações e das contradições sociais existentes é uma tarefa da práxis educacional; não é uma questão puramente escolástica. Porém, não cabe a ela o papel transformador revolucionário, em face das revoluções sociais que a história registrou, que não puderam ser realizadas como obras individuais e, sim, como responsabilidade comum e socializada dos indivíduos que se tornaram conscientes da alienação que os oprimia.

No atual contexto histórico, para nós é preciso a organização de um partido político, com um programa transitório (Trotsky, 1985), uma teoria e uma práxis revolucionária da transformação e superação das relações políticas, econômicas e culturais burguesas. Faz-se necessário estabelecer uma vigorosa crítica aos que não levaram em conta que as condições sociais e a própria educação precisam ser transformadas pelos homens que disponham de determinados meios, como também tenham a plena consciência de que o próprio educador precisa ser educado (Marx & Engels, 1984, p. 108).

Aliás, tarefa para qual o partido revolucionário se mostra imprescindível; ou ainda, numa melhor compreensão do seu papel, como educador, na recomposição entre o homem e a sociedade, na formação de um homem novo caracterizado por uma personalidade capaz de articular suas potencialidades intelectuais, físicas e tecnológicas, sensíveis às solicitações do seu tempo e ao compromisso ético com a solidariedade entre os povos.

FREIRE E A LUTA PELA LIBERDADE E HUMANIDADE PERDIDA

“Eu não sou, como muita gente pensa, um especialista na alfabetização de adultos. Desde o início de meus trabalhos eu procurava alguma coisa além de um método mecânico que permitisse ensinar rapidamente a escrita e a leitura. É certo que o método devia possibilitar ao analfabeto aprender os mecanismos de sua própria língua. Mas, simultaneamente, esse método devia lhe possibilitar a compreensão de seu papel no mundo e de sua inserção na história” (Freire, s/d, apud. Beisiegel, 1982, p. 19).

Paulo Freire rechaça, assim, em sua ação educativa, qualquer didatismo, mas a povoa de uma compreensão política, econômica, antropológica e de uma relação ética-dialógica instauradora de uma aprendizagem crítica, em que os meios e os fins estão permanentemente articulados na consecução da educação como prática da liberdade.

As palavras de Paulo Freire também nos permitem dizer que toda discussão que ele produz é crítica dela própria e, portanto, avessa ao dogmatismo. Ao mesmo tempo, a preocupação de produzir uma análise crítica das teorias deste autor nos remete à verificação das práticas sociais, por exemplo, produzidas pelo MST e outros movimentos sociais que absorvem esta mesma teoria e, quando assim procedemos, descortinamos as orientações filosóficas de sua teoria da cultura, seus desdobramentos educacionais e o profundo significado social de sua práxis político-pedagógica.

A análise dessas experiências sociais e os seus fundamentos também nos permitem melhor compreender as opções políticas de Paulo Freire e, simultaneamente, a identificação teleológica que sua indignada pedagogia produz, pois nela temos a legitimidade da ira, da raiva, da crítica à acomodação realista, ao destrato da coisa pública, à impunidade e ao abuso dos fracos, e mesmo o “preparo” da rebeldia que se anuncia:

O que me parece impossível é aceitar uma democracia fundada na ética do mercado que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia. É aceitar não haver outro caminho para as economias frágeis senão acomodar-se, pacientemente, ao controle e aos ditames do poder globalizante. Veementemente recuso aceitar que eu “já era” porque continuo reconhecendo a existência das classes sociais, porque nego a ideologia da despolitização da administração pública. (...) Esgota-se a eticidade de nossa presença no

mundo (...) Não posso aceitar que não temos outro caminho senão renunciar à nossa capacidade de pensar, de conjecturar, comparar, escolher, decidir. (...) Luta contra o desrespeito à coisa pública, contra a mentira, contra a falta de escrúpulo. E tudo isso, com momentos, apenas, de desencanto, mas sem jamais perder a esperança. Não importa em que sociedade estejamos e a que sociedade pertençamos, urge lutar com esperança e denodo (Freire, 2000, p. 111, 133-134).

A humanização e a liberdade do ser humano são a vocação por excelência do ser humano. Ocorre, faz questão de denunciar Paulo Freire, que tal característica ontológica é permanentemente subtraída pelas condições sociais e reais que a história produz – injustiça, exploração, violência e opressão produzem, dialeticamente, a negação e a afirmação do ser humano; negam o ser humano, na medida em que impedem, ou buscam impedir que ele possa construir, livre e conscientemente, o seu próprio “projeto” de agir e estar no mundo, mas, ao mesmo tempo, inequivocamente, elas são a própria afirmação da humanização, tendo em vista que permitirão ao explorado, ao oprimido, ao que sofre toda sorte de injustiça, lutar por sua liberdade e humanidade perdida.

O ser humano é, assim, a própria manifestação dialética da opressão e da luta pela liberdade e justiça; a desumanização faz parte da existência humana; nesta realidade estão contidas as próprias condições necessárias para sua superação.

O humanismo freiriano é, pois, um humanismo dialético; nele, não está presente uma definição desprovida de cultura ou mesmo naturalizada de homem; longe disso, homem é, para ele, um sujeito de relações inacabadas, que é capaz de objetivar o mundo e a si mesmo também, por meio do ato de conhecer o mundo, de sua consciência e de sua capacidade de construir sentidos, significados e simbologias, que são próprios de sua qualidade de sujeito histórico.

Para Freire, como o homem é consciente do seu próprio papel, é capaz de estabelecer um encontro relacional e dialético entre sua liberdade e as problemáticas que limitam a sua ação. O seu existir não pode se conformar com a passividade, nem mesmo com uma intervenção acidental e incompleta no mundo, que não se reduzindo tão somente a uma das dimensões de que participa – a natural e a cultural –; a primeira pelo seu aspecto biológico, a segunda pelo seu aspecto criador, pois, como fica muito evidente no caso educacional, ela não se delinea de fato como um processo de crescimento natural, mas de conformação ou questionamento às regras sociais, como um processo de socialização que, como observou Manacorda (1991), somente numa sociedade socialista perde os seus aspectos de alienação e de autoritarismo, mas nunca os de uma imprescindível coercitividade, produzindo, portanto, um caráter eminentemente interferidor.

Sua ingerência, quando distorcida ou mesmo acidentalmente atrofiada, não lhe permite ser um simples espectador, a quem não fosse lícito interferir sobre a realidade

para modificá-la (Freire, 1987); pelo contrário, é lutando, na concretude da existência, nos limites de sua consciência possível contra as injustiças e a opressão, que o ser humano se constrói. Por isso, em nossa opinião, o que produz ou constitui tanto o conteúdo quanto o sentido da história é a luta do homem contra as deformações de sua elementar vocação: a humanização e a liberdade no exercício do trabalho e da edificação social.

A luta pela liberdade e humanização é uma responsabilidade do oprimido. Este também é outro elemento nuclear da teoria freiriana e de sua racionalidade e que afirma, portanto, que precisamos fazer a opção pela “causa” do oprimido.

Para Paulo Freire, a figura do opressor precisa desaparecer do cotidiano social e, desta maneira, da própria história. Por sua vez, o seu desaparecimento e, desta forma, o da própria opressão, somente será uma realidade histórica por intermédio das lutas e dos triunfos dos oprimidos, sendo essa, então, a grande tarefa humanística e histórica do oprimido: libertar-se a si mesmo, libertando os opressores: “estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (Freire, 1987, p. 43).

Ao que parece Freire não estava preocupado em elaborar um projeto de hegemonia no terreno político ou social tendo o oprimido como sujeito social da história, porém acabou produzindo um posicionamento que se reveste mesmo de um caráter messiânico o papel social reservado ao oprimido:

O importante, (...), é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se. Precisamente porque, se sua luta é no sentido de fazer-se Homem, que estavam sendo proibidos de ser, não o conseguirão se apenas invertem os termos da contradição. Isto é, se apenas mudam de lugar nos pólos da contradição.

Esta afirmação pode parecer ingênua. Na verdade, não o é. Reconhecemos que, na superação da contradição opressores-oprimidos, que somente pode ser tentada e realizada por estes, está implícito o desaparecimento dos primeiros, enquanto classe que oprime. Os freios que os antigos oprimidos devem impor aos antigos opressores para que não voltem a oprimir não são opressão daqueles a estes. A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do ser mais dos homens. Por esta razão, estes freios, que são necessários, não significam, em si mesmos, que os oprimidos de ontem se tenham transformado nos opressores de hoje.

Os oprimidos de ontem, que detêm os antigos opressores na sua ânsia de oprimir, estarão gerando, com seu ato, liberdade, na medida em que, com ele, evitam a volta do regime opressor. Um ato que proíbe a restauração deste regime não pode ser comparado com o que cria e o mantém; não pode ser comparado com aquele através do qual alguns homens negam às maiorias o direito de ser.

No momento, porém, em que o novo poder se enrijece em “burocracia” dominadora, se perde a dimensão humanista da luta e já não se pode falar em libertação.

Daí a afirmação anteriormente feita, de que a superação autêntica da contradição opressores-oprimidos não está na pura troca de lugar, na passagem de um pólo a outro. Mais ainda: não está em que os oprimidos de hoje, em nome de sua libertação, passem a ter novos opressores (Freire, 1987, p. 43-4).

A argumentação de Paulo Freire não vislumbra nenhum tipo de conciliação possível entre opressores e oprimidos; também não vislumbra nenhum tipo de instrumentos criados pelos opressores como eficazes no processo de luta pela libertação humana.

O que Paulo Freire procura evidenciar é a existência de uma ética problematizadora na luta do oprimido e, mais do que gerar perplexidades, essa luta se expressa como um ato amoroso e real do sujeito da libertação humana e do fim da opressão: o oprimido!

Ninguém mais que o próprio oprimido será capaz de conduzir a luta pela plena libertação, na medida em que conhece as mazelas e percalços da opressão; irônica e dialeticamente, lutando pelo fim da opressão que lhe é imposta, o oprimido liberta também o opressor!

Em sua *Pedagogia do oprimido*, Paulo Freire defende a perspectiva de que o conhecimento e o amor são os instrumentos dos oprimidos em sua luta pela libertação e a mesma não será produzida pelo acaso, mas por meio da práxis revolucionária que deverá constituir-se num gesto de amor, capaz de superar a falta de amor que se abriga num coração de violência e falsa generosidade do opressor.

Paulo Freire também aponta a necessidade da instauração de uma ética problematizadora na luta pela humanização. Tal perspectiva fica evidente quando ele reflete sobre a importância do diálogo na busca da libertação dos seres humanos; esse não pode existir, contudo, na ausência de um profundo amor pelo mundo e pelos homens, porque, como escreveu Octávio Ianni, “o planeta Terra não é mais um ente astronômico, mas também histórico” (Ianni, 1996, p. 26, *apud* Romão, 2000, p. 229).

Na perspectiva de Paulo Freire, expressa em sua *Pedagogia do oprimido*, só há diálogo com um profundo amor ao mundo e aos homens, com humildade sincera e mediante a fé no poder de criar do homem, sendo, assim, um ato de criação e recriação, de coragem, de compromisso, de valentia e liberdade, capaz de dar significado ao mundo.

Para esse singular intérprete da condição humana, o próprio mundo é um ato de criação, recriação e diálogo, mas que jamais será capaz de alcançar o seu sentido histórico e humanístico propriamente dito se ele não estiver embebido em amor: o amor é, ao mesmo tempo, o fundamento do diálogo e o próprio instrumento instaurador dos princípios basilares da humanização do mundo.

Assim, o diálogo faz-se numa relação horizontal, baseada em gestos de confiança entre os sujeitos signatários de um compromisso comum com a humanização do mundo, mas também como esperança de que suas ações políticas e sociais possam se concretizar fundamentadas no pensamento

crítico e na superação das ideologias radicalmente contrárias às transformações sociais.

O diálogo assim pensado começa realçando o primado do político e, portanto, a crítica aos mecanismos de reprodução social e na busca do conteúdo programático que, tanto para o educador quanto para o educando, se pautam pelo compromisso dialógico e problematizador das relações educacionais. Não se trata de entender o gesto de educar como uma mera doação, mas como uma devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo dos elementos que este entregou ao educador de forma desestruturada.

Sem dúvida, é neste momento da construção do seu pensamento que Paulo Freire produz uma de suas críticas mais severas e contundentes ao que ele caracteriza como uma *concepção bancária da educação* e que, para ele, nada mais é do que uma forma opressiva, por excelência, da experiência educativa. Ao mesmo tempo, em contraposição a tal concepção, apresenta-nos a proposta da educação como estabelecimento de problemas ou, em suas próprias palavras, uma concepção *problematizadora e libertadora da educação*.

A análise da *concepção bancária de educação* faz com que ela seja rapidamente caracterizada como uma prática narrativa, dogmática, opressiva e necrófila. Paulo Freire argumenta que a *concepção bancária de educação* pode ser considerada narrativa, na medida em que estabelece a relação entre o professor e os estudantes em termos de um sujeito ativo e narrativo e de objetos passivos e receptores mecanizados.

Mas, a sua maior crítica a essa forma pela qual a educação se produz é que ela apresenta a idéia de que a realidade é sem movimento, estática, compartimentalizada e previsível. Tais características são completamente distanciadas das vivências existenciais dos educandos.

Paulo Freire diz também que essa prática é autoritária, tendo em vista que aplica um conceito dogmático do conhecimento humano, ou seja, a *concepção bancária de educação* é o que explica a reação dos estudantes em termos de *recebimento, distribuição e estocagem dos depósitos*, não existindo, numa concepção assim, a possibilidade para a criatividade, a transformação, o conhecimento e a consciência crítica.

Expressando total ceticismo para com a *concepção bancária de educação*, Paulo Freire aponta que ela destrói a investigação e a prática e que, sem elas, *os homens não podem ser verdadeiramente seres humanos*, pois se produz uma prática opressiva que parte do pressuposto de que o conhecimento é uma dádiva dos sábios para os ignorantes.

Numa realidade social como esta, excludente e extremamente hierarquizada, aliás, como é próprio da sociedade capitalista, a existência do ignorante é a razão de ser do sábio. A superação deste impasse pressupõe a sabedoria de uma das partes. Porém, como Paulo Freire observa muito bem, a sabedoria não pode ser considerada capaz de solucionar unilateralmente este conflito, exatamente porque a sabedoria tem sua razão de ser na ignorância, preconizando ainda que não há possibilidade de superação dessa situação sem a

participação de ambas as partes, anulando-se a si mesmas em uma nova síntese.

Neste aspecto e tendo como referência Eric Fromm, Paulo Freire caracteriza o teor da *concepção bancária de educação* como necrófilo e produz o que ele chama de necrofilia, ou, mais precisamente, um ser humano necrófilo ama tudo aquilo que não se desenvolve, aquilo que é mecânico e inorgânico, sendo seduzido pelas coisas e não pelas pessoas, pela memória e não pela experiência; ele exalta o controle à vida, alimenta-se do amor à morte, e não à vida. Um existir social como este, evidentemente, traduz concepções mecanicistas, naturalistas, estáticas, especializadas da consciência, que resultam numa prática do controle do pensamento e da ação, numa prática política totalitária, desumanizada e opressiva.

Após esta caracterização, Paulo Freire conclama todos aqueles que estão verdadeiramente comprometidos com a humanização das pessoas a rejeitar a *concepção bancária de educação* e a adotar a concepção de educação como *colocação de problemas*.

Paulo Freire caracteriza, assim, as principais atitudes que se seguem à *concepção bancária de educação*:

- 1) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- 2) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem
- 3) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;

4) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente;

5) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

6) o educador é o que opta e prescreve sua opção; os educandos, os que seguem a prescrição;

7) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;

8) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha, acomodam-se a ele;

9) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que opõe antagonicamente à liberdade dos educandos; estes devem adaptar-se às determinações daquele;

10) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos (Freire, *apud*. Jardilino, 2003, p. 34).

Toda argumentação de Paulo Freire prepara o terreno para o estabelecimento da concepção de educação como *colocação de problemas* que é, segundo suas próprias palavras, um desdobramento de uma compreensão humanista do ser humano.

De fato, para ele, se o ser humano é entendido como um ser consciente, e a consciência não pode ser separada da *práxis*, isto é, da ação sobre o mundo, então a *conscientização* é a intervenção e o conhecimento do ser humano

em suas relações com o mundo ou, dito de outra forma, o conhecimento dos problemas que se seguem a esse relacionamento.

Para Paulo Freire, ser um ser humano não é um presente da natureza, mas diz respeito a ser consciente e ser consciente é conhecer a relação entre o mundo com a própria pessoa. E o conhecimento desse relacionamento pode ser alcançado em um processo que é capaz de estabelecer, ou mesmo identificar as relações que se produzem entre os homens, seus semelhantes e a natureza e os problemas e possibilidades advindos dessa mesma relação. Por sua vez, na medida em que a educação é assumida como parte inseparável da conscientização dos seres humanos visando qualificá-los e requalificá-los no interior do processo social, reivindica-se do educador a necessidade de operar uma interpretação crítica, politizada e não meramente técnica de sua participação nesse processo.

Logo, para Paulo Freire, a educação não é neutra, ou apenas perversamente reprodutivista; pelo contrário, é capaz de submeter a uma visão crítica o saber e a vida social tal como são organizados na sociedade capitalista. Desta forma, preconiza que é a *colocação de problemas* que responde à intencionalidade que caracteriza a consciência do ato educativo como uma possibilidade de alimentar as radicais reviravoltas sociais.

É por isso que, afirmativamente, para Paulo Freire, uma educação como *colocação de problemas* seria capaz de resolver

a contradição existente entre o educador e o educando. Ao defender o educando como sujeito, para Freire a educação se torna um processo interativo, em que dois sujeitos mediados pela realidade e materialidade do mundo ensinam um ao outro. E em uma relação como esta, interativa e dialógica, existe apenas um objeto, a saber: a leitura transformadora do mundo!

Por isso, Paulo Freire faz questão de estabelecer algumas distinções práticas e conceituais entre a *concepção bancária de educação* e a *concepção problematizadora e libertadora da educação*. Para ele, entre outras coisas, a chamada concepção bancária de educação mistifica a realidade, voluntariamente impedindo a conscientização, tendo em vista que essa prática não permite que os fatos sejam conhecidos pelos alunos; por sua vez, a concepção de educação como colocação de problemas assume a responsabilidade da desmistificação, com a superação de quaisquer práticas paternalistas ou autoritárias que possam existir no universo educacional.

A concepção bancária não suporta o diálogo; a concepção problematizadora e libertadora assume o diálogo como a própria condição de sua existência. Os adeptos da concepção bancária de educação consideram os estudantes como objetos; aqueles que assumem a concepção problematizadora colaboram com os estudantes para que esses se tornem pensadores críticos. Os que praticam a educação bancária limitam a criatividade e domesticam a intencionalidade da consciência dos educandos; os que preconizam uma edu-

cação problematizadora reconhecem a criatividade e buscam estimular a reflexão dos educandos sobre a realidade. A concepção bancária impede a vocação ontológica do homem tornar-se plenamente humano; a concepção de educação problematizadora e libertadora procura compreender o caráter ontológico e a vocação dos homens, entendendo-os como seres que são autênticos somente quando engajados na investigação e na transformação criativa (Freire, 1987).

Para Paulo Freire, a concepção bancária fracassa ao conceber os homens como seres não históricos; os que reivindicam uma educação problematizadora e libertadora, pelo contrário, consideram a historicidade do ser humano como seu ponto de partida.

Mais do que isso, toda argumentação de Paulo Freire tem como ponto central a perspectiva de que a conscientização, que é caracterizada como um instrumento indispensável da libertação do ser humano, é um processo racional e essa racionalidade não é outra coisa senão o conhecimento crítico e a disposição de mudar a realidade.

Para ele, a consciência consiste na compreensão da realidade, numa permanente relação com o próprio ser humano. Sendo assim, conhecer não é conhecer o que a realidade é em si mesma, mas conhecer o que a realidade é em relação ao sujeito que conhece, dizendo, textualmente, que conhecer é conhecer o que a realidade é para o sujeito e a sua natureza – a natureza do conhecimento –, é a intencionalidade e a consciência.

Nesta linha de raciocínio, citando *Consciência e realidade nacional*, de Álvaro Vieira Pinto, Paulo Freire reivindica a conscientização como um processo de desmistificação da realidade, opinando também sobre a necessidade de se instaurar um processo no qual a percepção ingênua e mágica dê lugar a uma percepção que é capaz de perceber-se a si mesma de igual forma como ela percebe a realidade (Freire, 1989, p. 105).

Preconiza-se, portanto, um processo crítico, no qual o homem não apenas está no mundo, mas, como escreve Paulo Freire, procura

(...) travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentando que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural, como também se reconhece de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem (Freire, 1989, p. 104-5).

Em suma, para ele a investigação temática implica uma observação simpática, atitudes compreensivas e uma percepção crítica da realidade do povo, constituída pelo seu conjunto de dúvidas, anseios e esperanças, por parte do educador, para que expresse uma ação cultural que se preocupe em ter a sua centralidade na consciência máxima possível, e não na consciência real dos educandos.

O programa que orienta as transformações libertadoras tem de sair do povo e o tema central deve ser o conceito antropológico de cultura, descoberto em uma visão crescentemente crítica pelos seus protagonistas.

Por outro lado, a dominação é entendida como a própria *patologia do amor*, porque nela estão contidos o sadismo do dominador e o masoquismo do dominado. A própria revolução libertadora será entendida por Paulo Freire como um ato de amor.

A propósito disto, em sua concepção do que seja a autêntica revolução existem dois componentes marcantes, que nos parecem fundamentais: a ciência, ou uma teoria da revolução, e o amor, que é caracterizado como um desejo transformador do mundo, como capacidade de torná-lo nada mais, nada menos do que um “projeto humano”. Como escreve o próprio Paulo Freire:

Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor.

Para nós, a revolução, que não se faz sem a teoria da revolução, portanto, sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização.

O que leva os revolucionários a aderirem aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes?

Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amo-

rosa, nem os revolucionários fazer silêncio de seu caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o “risco de parecer ridículo”, não temeu afirmá-lo. “Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar um revolucionario autentico, sin esta cualidad” (Freire, 1987, p. 79-80, nota 5).

Desta forma, inspirando-se nas reflexões de Ernesto “Che” Guevara, mais precisamente em sua *Obra revolucionária*, Paulo Freire mostra-se cada vez mais convencido de que os verdadeiros revolucionários precisam perceber a revolução, por causa de sua natureza criativa e libertadora, como um ato de amor.

Talvez exatamente por isso e não por nenhuma outra razão ou motivo, Paulo Freire postule uma espécie de humanismo engajado e, assumidamente, ético, no qual as razões científicas e morais traduzem, com clareza e inteireza, a opção pela causa dos oprimidos.

Sua defesa da ética e da ciência, ou mesmo uma inusitada teoria da revolução, presentes no seu humanismo, rejeitam toda e qualquer forma de coisificação do homem, que são impeditivos da libertação humana. O humanismo freiriano reivindica uma práxis moral capaz de transformar o ser humano em um sujeito produtor do seu destino. A responsabilidade da eticidade do ser humano é, por excelência, transformar o mundo: ele é o sujeito deste projeto,

pois transformando o mundo, o ser humano torna-se um ser livre e humanizado.

Paulo Freire sempre procurou apresentar um sentido filosófico claro e dialético do que a educação precisa realizar, tendo como objetivo uma formação dialógica dos seus protagonistas, principalmente aqueles que estão comprometidos com a libertação humana, calcando sua luta pela liberdade, que lhes foi subtraída, em princípios, ora cristãos ou liberais, ora marxistas ou existencialistas (Scocuglia, 1999), mas nunca deixando de lado, no nosso juízo, as diretrizes concretas com as quais a educação pudesse assumir a hercúlea tarefa de “re-humanização dos homens” (Freire, 1982).

Essa é, de fato, para nós, uma importante inflexão que não se pode mais adiar no debate das idéias educacionais, nem em qualquer debate sobre idéias sociais na contemporaneidade. Pois, conforme observa Adorno, qualquer discurso político ou educacional se torna sem efeito frente à constatação de que Auschwitz possa se repetir; e a exigência de que Auschwitz não se repita é a primeira a ser feita em relação a quaisquer projetos de re-humanização dos homens e, principalmente, à educação, cobrando-lhe, com toda determinação, que ela não oculte os abismos da humanidade, não favoreça o seu reviver, pelo contrário, denuncie, conscientemente, os mecanismos de socialização e as relações sociais que geraram e podem continuar gerando esses abismos desumanizantes da condição humana.

A exigência que Auschwitz não se repita é a primeira de todas para a educação. De tal modo ela precede quaisquer outras que creio não ser possível nem necessário justificá-la. Não consigo entender como até hoje mereceu tão pouca atenção. Justificá-la teria algo de monstruoso em vista de toda monstruosidade ocorrida. Mas a pouca consciência existente em relação a essa exigência e as questões que ela levanta provam que a monstruosidade não calou fundo nas pessoas, sintoma da persistência da possibilidade de que se repita no que depender do estado de consciência e de inconsciência das pessoas. Qualquer debate acerca de metas educacionais carece de significado e importância frente a essa meta: que Auschwitz não se repita. Ela foi a barbárie contra a qual se dirige toda a educação. Fala-se da ameaça de uma regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. E isto que apavora. Apesar da não-visibility atual dos infortúnios, a pressão social continua se impondo. Ela impele as pessoas em direção ao que é indescritível e que, nos termos da história mundial, culminaria em Auschwitz (Adorno, 1995, p. 104).

É preciso, pois, no seio das sociedades burguesas – que têm na educação um papel de reprodução das estruturas econômicas e políticas, culturais e espirituais imperantes nessas sociedades de classes – conhecer e revelar os mecanismos que tornam os opressores capazes desses atos de irracionalidade, usando a educação como um antídoto que

impeça que os mesmos voltem a ser praticados, que impeça que o homem recaia na barbárie como uma tarefa histórico-imediata, capaz de dar sentido crítico-social à educação e à conduta dos que atuam e se formam culturalmente no seu interior, arrancando a educação da influência da classe dominante progenitora da barbárie e do holocausto social.

Outra exigência que se coloca para nós, que temos a perspectiva de uma sociedade socialista e negamos a capacidade do capitalismo superar as ruínas sociais e as contradições históricas com as quais sustenta o seu desenvolvimento, é analisar profundamente os nossos erros e as causas das derrocadas que se processaram com a vigência histórica do nazi-fascismo, do stalinismo que sepultou a Revolução Russa, dos retrocessos que se verificaram na China, em Cuba, nas lutas de libertação nacional que varreram o mundo, desde a África até a América Latina, desde o Oriente Médio até o Leste Europeu. É aprendendo, a partir do reconhecimento dos erros que cometemos, que poderemos participar ativamente na configuração de novos movimentos de contestação e rebeldia dos negros, das minorias reprimidas, dos jovens, das mulheres, das nacionalidades oprimidas e sufocadas em sua autodeterminação, dos trabalhadores do campo e da cidade que tenham como objetivo a luta pelo socialismo numa dimensão internacionalista.

Pois, como asseverou Leon Trotsky, a revolução socialista não pode completar-se dentro dos limites nacionais. E, ainda, nas palavras desse autor, uma das causas essenciais

da crise da sociedade burguesa resulta do fato das forças produtivas, que esta criou, tenderem a transcender os limites do Estado nacional; logo, a revolução socialista começa no plano nacional, desenvolve-se mais à escala internacional e se completa à escala mundial.

Assim, para Trotsky, a revolução torna-se permanente num sentido novo e amplo do termo: sua conclusão só se verifica com a vitória definitiva da nova sociedade em todo o planeta (Trotsky, 1985).

Se assim não o fizermos, não estaremos conscientes das tarefas mais urgentes e necessárias que temos que assumir no interior de qualquer movimento emancipatório!

DOMINAÇÃO E LIBERTAÇÃO EM PAULO FREIRE

Renegando o caráter metafísico ou abstrato do seu humanismo e reivindicando sua historicidade, Paulo Freire defende que ele não se encontra inspirado numa fórmula que produza um ser humano ideal e desligado do mundo em que vivemos. Ele não postula um ser humano atemporal, um homem idealizado para todo e qualquer tempo, não produz uma visão dogmatizada de como o ser humano devesse ser; pelo contrário, seu humanismo é concreto, temporal e busca expressar uma análise crítica do ser humano no solo histórico em que ele produz e reproduz a cultura.

Assim, sua compreensão da análise crítica está inspirada na possibilidade do ser humano poder transformar o mundo, colocando no horizonte de suas ações a superação de toda e qualquer possibilidade da opressão triunfar. O conhecimento crítico, para Paulo Freire, é aquele que não se apresenta como dogmático, nem eternizado; pelo contrário, que

existe e se desenvolve em um permanente processo de fazer-se a si próprio. Freire defende, assim, o posicionamento de que é impossível a existência do conhecimento sem práxis e que o conhecimento crítico é aquele que está associado com uma ação comprometida e produtora da transformação da realidade.

Uma teoria crítica pode contribuir para a libertação do ser humano e a realidade não poderá ser transformada sem esta libertação. Concomitantemente, aqueles que produzem a injustiça e a opressão somente podem ser considerados no rol dos que deflagram a degradação do ser humano e, portanto, em nada podem contribuir com uma verdadeira transformação da realidade.

Analisar a problemática da libertação presente na obra de Paulo Freire pressupõe reconhecer que educar é um ato político (Freire, 1997) e, simultaneamente, exige refletir sobre como este autor pensa ou tematiza a dominação, pois, segundo ele, na medida em que procura conscientemente compreender estruturalmente o problema da dominação, o ser humano pode “desmitificar” a realidade. É isso o que lhe proporcionará saber que, muitas vezes, ele não tem um projeto para sua própria e elementar ação; neste aspecto, como um autômato, ele não é ele mesmo, apenas representa um papel qualquer no projeto de outros.

A libertação, portanto, pressupõe a utopia, a luta contra a dominação e o reconhecimento da história como possibilidade, e não como fatalidade:

(...) não há utopia verdadeira fora da tensão entre a denúncia de um presente tornando-se cada vez mais intolerável e o anúncio de um futuro a ser criado, construído, política, estética e eticamente, por nós, mulheres e homens. A utopia implica essa denúncia e esse anúncio (...) A compreensão da história como possibilidade e não como determinismo (...) seria ininteligível sem o sonho, assim como a concepção determinista se sente incompatível com ele e, por isso, o nega (Freire, 1992, p. 91-92).

Um aspecto que merece destaque na análise que Freire elabora sobre os mecanismos de dominação diz respeito à caracterização de que, num contexto histórico-social de *alienação*, o homem oprimido tem naquele que o oprime o modelo de ser humano, muitas vezes desejando ser um “ser humano” exatamente igual àquele que oprime.

Permanentemente, o oprimido deveria lutar contra todas as possibilidades de opressão que se produzem na realidade social; porém, isso nem sempre acontece. Por outro lado, para aquele que oprime, reflete Paulo Freire, a libertação significa a luta contra ele próprio. Apenas numa hipótese idealista do opressor eliminar toda e qualquer forma de exploração que esteja presente em sua própria realidade, ele estaria operando a sua própria libertação.

O próprio Paulo Freire faz questão de argumentar que a chamada *submissão na realidade da opressão* é a que melhor explica este olhar meramente individualista que os oprimidos, alienadamente, produzem de sua própria realidade

mais imediata. A única coisa que pode ser vislumbrada, por pessoas em uma situação como esta, é a transformação de sua realidade pretensamente particularizada, ficando-lhes praticamente impossível vislumbrar que o problema no qual estão inseridas e que quaisquer soluções que possam ser vislumbradas são, necessariamente, coletivas; somente organizados como classe, os oprimidos poderiam dar um basta à situação de opressão em que estão mergulhados.

Outro aspecto marcante na caracterização que Paulo Freire faz da dominação é o que ele chama do *medo da liberdade*, que está presente na vida social e que, para ele, caracteriza profundamente o cotidiano dos oprimidos – este medo e nenhum outro é o que explica tanto o seu desejo de se transformar no opressor ou, o que não é menos grave, fixá-los, inexoravelmente, à condição de oprimidos.

Para Paulo Freire, destacadamente em obras como a *Pedagogia do oprimido*, um dos elementos essenciais da relação entre oprimidos e opressores é a prescrição. Segundo ele, toda prescrição representa a imposição da escolha de um ser humano sobre outro, transformando a consciência do ser humano ao qual se prescreve em algo que se conforma com a consciência daquele que prescreve. Sua conclusão é a de que a conduta do oprimido é, por excelência, um comportamento prescrito, ou seja, ela reflete, na essência, a orientação do opressor.

A possibilidade da superação desta subordinação é colocar, no horizonte, sua própria libertação; é sabê-la como

responsabilidade do próprio oprimido e de ninguém mais. A libertação não ocorre ao acaso, nem traduz a benevolência dos opressores; trata-se de uma conquista instauradora da liberdade do homem e de sua humanização.

Em sua vasta obra literária, Paulo Freire não se cansa de argumentar que o processo de transformação do mundo real e dos mecanismos de dominação e opressão que estes abrigam não se pode realizar sem a consciência dos oprimidos sobre suas responsabilidades nesse processo. Nas palavras do próprio autor, para superar a situação de opressão, o ser humano precisa, primeiramente, reconhecer criticamente a sua causa, de modo que, por meio de ação transformadora, ele possa criar uma nova situação social, política e cultural. Mesmo aqueles que estão mergulhados no interior de instituições que parecem estáticas e irremediavelmente comprometidas com a perpetuação da exploração – como é o caso das religiosas –, precisam se dar conta de suas responsabilidades.

Estão certos os teólogos latino-americanos que, engajando-se historicamente, cada vez mais, com os oprimidos, defendem hoje (1971) uma teologia política da libertação e não uma teologia do "desenvolvimento" modernizante. Estes teólogos, sim, podem começar a responder, em certos aspectos, às inquietações de uma geração que opta pela transformação revolucionária de sua sociedade e não pela conciliação dos inconciliáveis (Freire, 2001, p. 131).

Tal processo de conscientização se produz na ação; sem ela não é possível o oprimido tomar consciência de sua realidade e agir na busca da superação da dominação que lhe é imposta. E o oposto da dominação é a conversão das consciências e a ruptura com a alienação.

A vigência da matriz ideológica burguesa, falseadora do pensamento, pretensamente neutra, mas guiada por interesses de classe e por intenções de hegemonia sociopolítica, que ocultam a realidade mais do que fazem conhecê-la, dificulta, sobremaneira, a instauração de uma educação libertadora como parte indissolúvel das lutas pela transformação das estruturas sociais de dominação e exploração que submetem a sociedade e o próprio homem ao jugo de poderes desumanizantes, egoístas e insensíveis com as condições de vida dos oprimidos no seio da sociedade capitalista.

Outra dificuldade é a falsa consciência que está presente na conduta de muitos educadores que assumem os valores liberais de participação democrática próprios das sociedades capitalistas, meramente consultivos, distraçionistas e avessos à instauração de processos de participação dialogal e decisão coletiva que são o próprio cerne de uma ação pedagógica libertadora, como também são elementos imprescindíveis na construção de uma concepção de educação libertadora.

Para Freire,

O educador progressista não pode aceitar nenhuma explicação determinista da História. O amanhã para o educador progressista não é algo inexorável. Tem de ser feito pela ação

consciente das mulheres e dos homens enquanto indivíduos e enquanto classes sociais. A libertação não virá porque a ciência preestabeleceu que ela virá. A libertação se dá na História e se realiza como processo em que a consciência das mulheres e dos homens é um sine qua non. Neste sentido, a natureza ética desta luta tem tal importância que não pode ser menosprezada o mais mínimo que seja. É tão ingênuo pretender a superação das situações concretas de dominação através de puros discursos moralistas quanto é estreito e mecanicista, distorção científica, negar o caráter ético desta luta. Caráter que não apenas não pode e não deve ser negado mas, pelo contrário, que fundamenta a própria luta (Freire, 1995, p. 92).

Outro aspecto da abordagem analítica dialética que Paulo Freire produz da realidade e dos mecanismos de dominação que as classes dominantes engendram social e historicamente é o que identifica que os oprimidos vivem ou experimentam um existir dual, isto é, simultaneamente querem ser a si mesmos e não deixam de ser os opressores, na medida em que também internalizam a consciência destes: são seres desejantes de liberdade, porque sem ela não são capazes jamais de se humanizar a si mesmos; por outro lado, ocorre que a liberdade os amedronta!

A tragédia que os oprimidos vivem é exatamente esta: a dualidade de sua existência!

São seres cindidos em si mesmos, e somente superando este profundo dilema, os oprimidos serão capazes de ousar libertar-se. Registre-se também que muitos optam por não

expulsar o opressor de dentro de si mesmos, não buscam somar-se política e solidariamente com os outros oprimidos, mas, ao perpetuar as prescrições, transformam-se em espectadores silenciosos, sentem-se castrados e incapazes política e socialmente.

Afinal de contas, diante dessas dificuldades, poderão ser chamados a transformar o mundo?

A resposta é sim. Mas não são quaisquer projetos pedagógicos ou propostas educacionais que serão capazes de alterar esse quadro de dificuldades. As transformações não se farão realizar sem a participação consciente do oprimido em sua libertação. Sem uma participação e uma compreensão consciente de suas responsabilidades políticas e de sua tarefa histórica, para eles nada mudará, ou seja, sua condição de oprimido deverá perdurar indefinidamente, caso não se assuma politicamente que ele é o sujeito histórico e social de sua própria libertação!

Na percepção de Paulo Freire, o oprimido como ser não existe em si mesmo; o *locus* de sua existência é o próprio opressor, sendo que o único e possível caminho para a superação deste trágico existir é a dominação daquele que produz e aprofunda a opressão, não sendo possível modificar absolutamente nada se o próprio oprimido não tiver a consciência da realidade da opressão e a disposição política de sua superação.

Porém, num cenário de crescente manipulação política, econômica e social das massas populares pelas elites domina-

doras, como nos adverte Paulo Freire, essa percepção é uma condição necessária, mas não suficiente, para a libertação; ela precisa se tornar a força motivadora da ação libertadora, entre outras coisas, possibilitando o reconhecimento de que

(...) outra característica da teoria da ação antidialógica é a manipulação das massas oprimidas. Como a anterior, a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando. Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas), tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder. A manipulação se faz por toda a série de mitos a que nos referimos. Entre eles, mais este: o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra. Muitas vezes esta manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre as classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar a impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre elas. Na verdade, estes pactos não são diálogo porque, na profundidade de seu objetivo, está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora. Os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores para realizar suas finalidades.

O apoio das massas populares à chamada “burguesia nacional” para a defesa do duvidoso capital nacional foi um destes pactos, de que sempre resulta, cedo ou tarde, o esmagamento das massas.

E os pactos somente se dão quando estas, mesmo ingênuas, emergem no processo histórico e, com sua emersão, ameaçam as elites dominantes.

Basta a sua presença no processo, não mais como puras espectadoras, mas com os primeiros sinais de sua agressividade, para que as elites dominadoras, assustadas com essa presença incômoda, dupliquem as táticas de manejo.

A manipulação se impõe nestas fases como instrumento fundamental para a manutenção da dominação (Freire, 1987, p. 144-5).

Neste sentido, ao invés de uma educação reprodutivista, alienada e alienante, comprometida com a manutenção do status quo, a educação inspirada na *colocação de problemas*, de Paulo Freire, concebe o ser humano como um problema para si mesmo e o sujeito das transformações sociais.

São essas algumas das razões e a concordância com as análises realizadas por Álvaro Vieira Pinto, que levaram Paulo Freire a fazer a seguinte constatação:

Esta relação, como já ficou claro, é feita pelo homem, independentemente de se é ou não alfabetizado. Basta ser capaz de captar os dados da realidade. Para ser capaz de saber, ainda que seja este saber meramente opinativo. Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta. O ho-

mem, contudo, não capta o dado da realidade, o fenômeno, a situação problemática pura. Na captação, juntamente com o problema, com o fenômeno, capta também seus nexos causais. Apreende a causalidade. A compreensão resultante da captação será tão mais crítica quanto seja feita à apreensão da causalidade autêntica. E será tão mais mágica, na medida em que se faça com um mínimo de apreensão dessa causalidade. Enquanto para a consciência crítica a própria causalidade autêntica está sempre submetida à sua análise – o que é autêntico hoje pode não ser amanhã – para a consciência ingênua, o que lhe parece causalidade autêntica já não é, uma vez que atribui caráter estático, de algo já feito e estabelecido.

A consciência crítica “é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica. Nas suas correlações causais e circunstanciais”. “A 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 agradar”.

A 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 agradar”. Simplesmente os capta, empregando-lhes um poder superior, que a domina de fora e a que tem, por isso mesmo, de submeter-se com docilidade. É próprio desta consciência o fatalismo, que leva ao cruzamento dos braços, à impossibilidade de fazer algo diante do poder dos fatos, sob os quais fica vencido o homem (Freire, 1989, p. 105-6).

Paulo Freire, todavia, preconiza que o ser humano é perfeitamente capaz de construir e operacionalizar um “pro-

jeto” para sua ação como parte desse que é o processo de humanização do mundo; essa é a responsabilidade que os homens outorgam para si mesmos, exatamente,

(...) por isso é que é próprio da consciência crítica a sua interação com a realidade, enquanto que da ingênua o próprio é sua superposição à realidade. Poderíamos acrescentar dentro das análises que fizemos no primeiro capítulo, a propósito da consciência, finalmente que para consciência fanática, cuja patologia da ingenuidade leva ao irracional, o próprio é a acomodação, o ajustamento, a adaptação.

Acontece, porém, que a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captando um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será. Se é mágica a compreensão, mágica será a ação.

O que teríamos de fazer, uma 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 meios com os quais fosse capaz de superar a captação mágica ou ingênua de sua realidade, por uma dominantemente 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 inexperiência 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 (Freire, 1989, p. 106).

Não vislumbrando qualquer possibilidade de conciliação ou acomodação com as hostes opressoras e instrumentalizadoras do existir humano, Paulo Freire defende que o diálogo é o elemento metodológico que torna possível que a concepção problematizadora e libertadora da educação seja finalmente viabilizada e possa colaborar nesta dura e árdua caminhada pela humanização do mundo.

Para ele, o diálogo é impossível sem a palavra, a palavra-reflexão e ação ao mesmo tempo, observando que a palavra sem ação caracteriza o “verbalismo”; e a palavra sem reflexão constitui o “ativismo”: quando o homem fala uma palavra verdadeira, ele transforma o mundo!

Paulo Freire concebe, assim, a idéia de que a humanização do mundo pressupõe sua transformação, ao mesmo tempo em que entende que existe uma harmonia entre as idéias e as ações, logo a humanização do mundo pressupõe nomeá-lo, pressupões modificá-lo, argumentado que tal processo não tem fim, exatamente porque, uma vez nomeado, o mundo se transforma, reaparecendo àqueles que lhe requerem a solução de novos problemas e deles exige um novo nome.

Freire considera, então, que o processo do conhecimento é um processo interminável de nomear o mundo e o diálogo é o procedimento metodológico que pode objetivar com eticidade tal intento; sim, porque o humanismo freiriano não permite sua separação do diálogo, afirmando nele o caráter ético e a defesa de que o diálogo somente poderá se fundamentar num profundo ato de amor para com o mundo e os homens, na possibilidade histórica da libertação dos homens e no permanente compromisso com a criação de um mundo humanizado.

O diálogo, na concepção de Paulo Freire, pressupõe a humildade e a capacidade de nomear o mundo é um ato coletivo e somente pode ser produzido entre pessoas que reconhecem que não existem sábios perfeitos, como também ninguém é absolutamente ignorante, e que elas podem aprender umas com as outras.

Um outro aspecto ético do diálogo é que ele requer, na opinião de Paulo Freire, uma inquestionável fé nos seres humanos, sendo que para este pensador, o diálogo traz consigo a perspectiva de que o ser humano tem por vocação humanizar a si próprio e ao mundo em que vive: o diálogo é alimentado pela fé de que os homens podem e precisam transformar a realidade e lutar contra todas as formas de opressão.

Mais do que isto, na perspectiva freiriana, o diálogo somente pode vigorar na medida em que os seres humanos possam se nutrir na esperança de que, por intermédio do

seu agir, o mundo pode ser transformado para melhor. Tal esperança é fundamentada na incompletude do ser humano; logo, para Paulo Freire, a busca de humanização nunca terá um fim; a consequência desta concepção preconiza que a procura de novas formas de humanização do mundo também nunca deverá cessar.

Projetar a responsabilidade da transformação infundável e permanente do mundo é o próprio reconhecimento da incompletude do ser humano, neste sentido, o diálogo e a perspectiva de humanização – como a própria história – jamais terão fim.

A teoria da educação e da cultura produzida por Paulo Freire procura sua fundamentação teórica afirmando que não existe uma clara distinção entre a nomeação e a transformação do mundo, sustentando, pela mesma razão, que não existe uma separação entre educação e revolução.

Paulo Freire defende e entende que a pedagogia não pode ser encarada como a simples condução de alguém a este ou aquele fazer técnico, mecânico e repetitivo, mas, substancialmente, como um processo social no qual todas as partes envolvidas se conduzem a alguma conclusão e, numa perspectiva assim, não será uma pedagogia do oprimido, ou qualquer outra de cunho progressista, que deverá ensinar como os oprimidos poderão libertar-se a si próprios.

Segundo o próprio Paulo Freire, sua Pedagogia do oprimido é sim uma teoria da ação que haverá de contribuir na libertação dos oprimidos; porém, ela não pode ser elabo-

rada pelos próprios oprimidos sozinhos e sem o auxílio e a ajuda de ninguém, nem apenas pelos líderes, quaisquer que sejam as suas objetivações, altruísmos e formas de pensar a superação das relações de opressão existentes. Sendo que, para ele, somente no encontro do povo com os líderes revolucionários e os intelectuais que estejam compromissados organicamente com a causa dos oprimidos pode-se possibilitar que essa teoria seja efetivamente construída como uma práxis libertadora.

Paulo Freire refere-se, assim, a sua teoria da educação como uma metapedagogia, apontando as condições para o estabelecimento da pedagogia do oprimido, sugerindo que a sua teoria é uma teoria da ação e que guarda o compromisso com a libertação, mas que não pode ser produzida por outros que não sejam aqueles que lutam contra a opressão.

Paulo Freire defende, em sua teoria da educação, que o principal papel de toda e qualquer pedagogia é colaborar com a libertação do ser humano, sendo mesmo um contra-senso que a sua própria pedagogia não buscasse se construir como um ato de libertação dos seres humanos.

Do ponto de vista marxista, as relações de dominação e as possibilidades de libertação estão inseridas no desenvolvimento histórico-social do homem, e não apenas como um mero reflexo das condições sociais realmente existentes, mas como uma tomada de partido pela liberdade, enquanto momento mesmo da práxis revolucionária que o conduz para além dessas condições de sujeição e subordinação.

A oposição à dominação, à subjugação dos homens pelos homens, não surge espontaneamente no espírito do homem, aliás nem mesmo será encarada como uma injustiça enquanto tal concepção não estiver dissolvida na vida e transformada numa característica amalgamada de sua identidade social.

Por isso, devemos estar atentos às formas pelas quais se processa a formação cultural e quais são os antagonismos que estão presentes no interior da sociedade, da mesma forma que devemos estar atentos às contradições e ao que sustenta o poder político – muitas vezes erigido e alicerçado por um conjunto de ações desumanizantes – sem o que a dominação não pode ser superada.

A libertação dos homens nasce da negação do mundo existente, do poder político existente, das relações de produção existentes, que são a própria essência da desumanização que aprisiona o homem, impedindo-o de viver o momento histórico da emancipação e da liberdade humanas.

Ela – a luta pela libertação, conscientemente conduzida pelos homens – nasce, portanto, no interior da própria sociedade capitalista, perdura enquanto a opressão e a dominação de classes perdurarem, se movimenta motivada pela esperança concreta feita de sonhos e utopias que marcaram a história dos povos; e não se cansará jamais de trabalhar pela superação do reino da alienação e instauração do mundo da liberdade (Bloch, 2005).

PAULO FREIRE E A TEORIA DO CONHECIMENTO

Para Paulo Freire, a interpretação de quaisquer processos de aprendizagem implica o desenvolvimento de uma epistemologia necessariamente vinculada com uma compreensão humanista do mundo. Freire, inclusive, afirma que o seu entendimento do ser humano diz respeito a projetá-lo como um “ser” que somente “torna-se a si mesmo” ao transformar o mundo. Humanizar-se é agir. A existência humana pressupõe uma ação transformadora do mundo de acordo com um “projeto” humano. Para ele, o ser humano precisa de um projeto de ação e o seu desenvolvimento pressupõe o conhecimento do mundo, não existindo qualquer distinção entre o pensamento e a *práxis* e, finalmente, caracteriza um ser humano é “conhecer”.

Paulo Freire nos diz que a teoria do conhecimento é a teoria da ação e que a mesma teria, assim, um caráter ontológico, ou seja: a exigência da teoria da ação consiste

em reconhecer que o ser humano é um “ser” de ação pela sua própria natureza!

Desta forma, a ação humana é projetada como transformadora da realidade, sendo que um dos requisitos básicos da teoria do conhecimento concebido por Paulo Freire é o que vislumbra o ser humano como sujeito do processo de produção do conhecimento contínuo e interminável, isto é, cada etapa do conhecimento pressupõe a transformação daquilo que já tinha sido conhecido anteriormente, não existindo, portanto, qualquer possibilidade de fim da história para a ação humana transformadora do mundo e para o próprio conhecimento.

Paulo Freire insiste em dizer que não existe a possibilidade de uma realidade final; logo, no reino da história, não existe uma verdade final e o homem é aquele que pode efetivamente transformar o mundo e dizer isto significa, simultaneamente, dizer que ele pode conhecê-lo.

O conhecimento do mundo pode ser verificado em diferentes níveis e o ser humano – frente à realidade e à necessidade de transformá-lo através de um “projeto”, que é fruto do seu conhecimento, da percepção crítica e do significado social desse mesmo “projeto” – está condicionado pela própria realidade que almeja transformar.

Paulo Freire identifica algumas diferenças fundamentais nesse processo de apreensão do conhecimento da realidade; primeiro, ele observa que existe uma espécie de “nível mágico”, no qual a realidade é entendida de maneira mitolo-

gizada; segundo, nos fala também de um momento em que o fato é reificado de tal forma que passa a ser entendido de maneira ampla e complexa; terceiro, postula que o fato pode ser entendido de forma crítica, isto é, é possível uma análise do fato envolvendo diferentes aspectos de seus vínculos com outros objetos, inclusive a relação do objeto com o sujeito que o conhece – neste aspecto o objeto é pensado como um objeto de conhecimento e a essa etapa corresponde o que chamamos de conscientização.

Paulo Freire também faz questão de sinalizar que existe um componente social nesse processo de conscientização, na medida em que ele não se opera no ser humano como um ser isolado, porém quando os homens se relacionam entre si na responsabilidade comum de transformar o mundo.

De fato, esse processo de conscientização, na argumentação de Paulo Freire, não tem como ser individualizado, pois, não estamos falando de uma interferência intelectual ou psicológica na vida dos indivíduos; na verdade, trata-se de um processo real e coletivo e, segundo Freire, não existem as chamadas atividades puras da consciência.

Em sua perspectiva de produzir uma teoria do conhecimento, Paulo Freire procura distinguir dois processos de conhecimento do mundo:

- no primeiro, temos um processo de mistificação, nele o que ressalta é o desenvolvimento de uma concepção mitologizada e ingênua do mundo; nesse processo, a realidade é conhecida de forma totalmente acrítica;

• no segundo, pelo contrário, se produz um processo crítico e racional. Neste processo temos, segundo Paulo Freire, o conhecimento e o conhecimento crítico do conhecimento, que se produz numa compreensão dialética entre tese, antítese e síntese, sendo que o seu resultado é o conhecimento crítico com o qual produzimos a consciência.

Paulo Freire observa que, no primeiro nível, “nós conhecemos”; enquanto, no segundo nível, “nós sabemos que conhecemos” e queremos transformar o que o conhecimento nos permitiu entender como maligno aos interesses humanos e sociais. Em linhas gerais, afirma ainda que o primeiro processo mistificador é irracional e o segundo processo, o da consciência, é racional.

Na ótica freiriana, o conhecimento não pode ser simplesmente transmitido, ou mesmo recebido como uma dádiva por alguém, e entender o conhecimento como “razão” da realidade é ser capaz de projetá-lo como uma conquista e um processo contínuo.

Em outras palavras, Paulo Freire se pergunta: diante da vida social que se mostra estática, como podemos afirmar que o conhecimento é um processo contínuo e a realidade está em permanente transformação?

A resposta afirmativa para tal interrogação pressupõe entender o conhecimento como sendo processual. Assim, evidentemente, o seu conteúdo deverá estar em permanente e contínua transformação. Assumindo, desta forma, a idéia de que a “duração” traduz a permanência de algo em contí-

nuo processo de mudança e, dialeticamente, identificando a mudança e a permanência como características epistemológicas fundamentais do conhecimento, estaremos de acordo, com Freire, que o único aspecto que é permanente é o reconhecimento de que o conhecimento está em contínuo processo de mudança.

Em sua análise, fica claro que o conhecimento tem um caráter histórico e social, sendo também entendido como permanente e, ao mesmo tempo, está em contínua mudança, correspondendo e influenciando a mudança na realidade. Ou mais precisamente: se a realidade não se transforma, não deverão se operar transformações na esfera do conhecimento e vice-versa, mesmo porque não existe distinção entre eles.

Por essa mesma razão, observa Paulo Freire, não existem mudanças no conhecimento sem a correspondente mudança na realidade; se não for assim, não há nem conhecimento, muito menos mudança.

Paulo Freire faz questão de frisar que vivemos uma realidade de opressão, ou uma cultura de dominação, argumentando ainda que a importação de idéias, como também a importação da revolução, superpõe a realidade de uma sociedade sobre a outra e produz os eficientes mecanismos da dominação.

Neste sentido, Paulo Freire defende que o único aspecto universal do conhecimento consiste em reconhecer que o processo do conhecimento é o mesmo em qualquer lugar, sendo que o conhecimento é um processo crítico e as teorias

e as coisas não são inatas e universais; pelo contrário, elas são históricas e circunstanciais, pois sem o estabelecimento do relacionamento entre os fatos e seus contextos, entre as idéias e a realidade, não existem nem a realidade, nem o conhecimento.

Os fatos, assim como as idéias, também merecem ser analisados, compreendidos e testados e ao identificar o conhecimento com a ação e o pensamento crítico, nos afastamos voluntariamente do relativismo e do ceticismo e, fazendo isto, criamos um critério externo para a avaliação das ações e dos pensamentos.

Seguindo tais preceitos, Paulo Freire chega à conclusão que o ser humano tem uma *vocação ontológica* que consiste em humanizar o mundo e a humanização é uma responsabilidade tanto teórica, quanto prática, o que traz como implicação a necessidade do ser humano construir um “projeto” e assumir o seu papel na transformação do mundo.

Esse é talvez o principal pressuposto da teoria da educação preconizada por Paulo Freire: a de que ser humano tem uma *vocação ontológica* ou, como escreve o próprio educador, *o ser humano existe para transformar*.

Tratando-se de uma concepção marxista da teoria do conhecimento a serviço do homem, é preciso dizer que ela não pode se refugiar no reino da pura abstração espiritualista, afastada da realidade social, econômica, política e da própria formação cultural do qual esse faz parte, mas reconhecer que ela é parte indissolúvel dessa realidade e a sua responsabili-

de é fazê-la avançar, colaborando com a formação do homem no âmbito de suas referências materiais e reais.

Um bom exemplo do que dizemos é quando defendemos na formação humana uma educação politécnica e o trabalho infantil mesmo alienado porque reconhecemos nele a possibilidade de uma apropriação universal dos potenciais propriamente ditos humanos. Ao contrário do que se possa imaginar, a formação politécnica não vislumbra o reles enquadramento do homem – com uma boa ocupação profissional, mesmo que isso seja reconhecidamente importante – nas relações sociais vigentes, mas primordialmente trabalhar pela libertação do homem em seu próprio âmbito.

O desenvolvimento do capitalismo pressupõe uma teoria do conhecimento, tanto quanto precisa de forças de trabalho cada vez mais dinâmicas, que tenham múltipla utilização na reprodução do capital e que sejam capazes de impulsionar as contínuas e necessárias transformações do processo produtivo.

Ao mesmo tempo ele precisa evitar, mediante a utilização de todos os meios de que dispõe – a educação, a violência, as guerras, a ideologia, a política, a comunicação, a informação, a religião, a propaganda, a cultura etc. – que se produza uma revolução das consciências, acumulando de forma parasitária e alienante não apenas o excedente do trabalho vivo, mas a cultura e o conhecimento no trabalho diligente de subtrair-lhes suas possibilidades emancipatórias, transformando-os em técnica, conhecimento morto ou em práticas sociais dis-

tracionistas que asseguram seus preceitos de dominação e coisificação do trabalho e da consciência humana. Mas que ironicamente não atendem suas exigências permanentes e revolucionárias no desenvolvimento das forças produtivas.

Na capacidade de aproveitar ao máximo essa contradição reside um dos fundamentos da defesa que fazemos da educação politécnica; nela, a educação, a cultura, o conhecimento vivo que ela necessariamente exige são potencialmente transformados em mecanismos da superação revolucionária da dominação: que se faz no presente vislumbrando o futuro, como iniciação do homem no mundo do trabalho, do reconhecimento do seu caráter histórico e emancipatório capaz de alçá-lo além dos seus próprios limites em direção da onilateralidade, do homem completo que trabalha “não apenas com as mãos, mas também com o cérebro e que, consciente do processo que desenvolve, domina-o e não é por ele dominado” (Manacorda, 1991, p. 95).

Mas não sejamos ingênuos: ao defender no mundo em que vivemos a educação politécnica como parte contraditória e dialética do processo de libertação humana, precisamos reconhecer que se trata de um longo e penoso caminho que temos pela frente, cujos obstáculos são a alienação reinante, produzida pela disciplina de trabalho racionalmente naturalizada, pela recusa da cultura, pelo trabalho extenuante, embrutecido, e que está povoado de privações para aqueles que se preparam desde a infância para a sua própria libertação e que não é outra coisa do que a própria emancipação da humanidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O acelerado desenvolvimento das forças produtivas, das ciências, das comunicações e das tecnologias, mas também a eclosão das revoluções socialistas, os movimentos de libertação nacional, de valorização dos direitos humanos, de emancipação da mulher, o combate ao fascismo, a luta pela liberdade política, religiosa e a luta dos povos indígenas pelo seu direito à vida contra a exploração mercantil causadora da desertificação das florestas e da biodiversidade etc., são registros históricos que se produziram – em nosso próprio tempo – como pungentes questionamentos de que o sistema capitalista não é capaz por si só de dar conta de todas as formas de relações sociais, valores e iniciativas instauradoras do alargamento do horizonte humano e da possibilidade do nascimento e desenvolvimento de novas formas de organização social.

São as condições históricas, os acontecimentos capitais de nossa época que trouxeram para os freirianos e marxistas o problema da tomada de consciência de nossas tarefas políticas e da luta pela liberdade humana como essencial na construção da práxis educacional que desenvolvemos.

Como marxistas reivindicamos o caráter ativo e transformador do conhecimento, a prática social como inequívoco critério da verdade, o compromisso político, militante com o socialismo e a transformação revolucionária do mundo, concebendo o homem como resultado do seu próprio trabalho e, mesmo que não sejam nas condições escolhidas por eles, realizadores de sua própria história.

Para nós o futuro e a história precisam ser escritos e realizados através da iniciativa dos homens, da luta consciente contra os dogmatismos fatalistas, negando o fatalismo das guerras, da miséria, da fome, do preconceito racial, da barbárie e da exploração do homem pelo homem!

Afirmamos o caráter do trabalho como uma atividade especificamente humana, criadora de meios e fins na realização dos seus projetos e a emergência do novo sem o que não haveria o que chamamos de história ou liberdade.

A liberdade tem um caráter histórico, assim como a subjetividade se prende a determinações objetivas. Existir é criar e, no momento da criação, a existência precede a essência do homem, é o momento da subjetividade e da transcendência, da superação da realidade, pois o homem começa com o trabalho que caracteriza a sua singular capacidade da consciência anteciper a própria realidade.

Por sua vez, como vimos anteriormente, para Paulo Freire, quando transcende, o homem faz emprego tanto de sua característica espiritual como crítica, consciente de sua *finitude*, aproxima-se de seu “Criador”, e projeta a liberdade enquanto a transcendental possibilidade de religar-se ao “Criador”.

Em nossa perspectiva, na qual a dialética e o materialismo são os elementos fundamentais do conhecimento marxista do mundo, mais do que criticar traços populistas, idealistas ou liberais que porventura estejam presentes na pena ou na vida política desse autor, é preciso desmistificar quaisquer perspectivas de desalienação que traga consigo a liberdade, a consciência do homem como atributo de um “Criador” que esteja presente na obra deste ou outro autor qualquer, somente assim a consciência e a liberdade podem ser afirmadas como atributos genuinamente humanos e humanizantes, deixando de ser um componente meramente psicológico ou mesmo externo ao homem para tornar-se uma dimensão do próprio homem e de sua história, um componente inseparável de nossos gestos e envolvimento social.

Por isso dissemos que a religião — e o próprio “Criador” — é um projeto humano distorcido e mistificado que, evidentemente, responde às questões propostas pelo homem, o governa e responde através de incontáveis interlocutores a sua mais cara ou elementar exigência, mas de forma alienada e comprometida ideologicamente, jamais se submetendo ao critério da verdade como prática

Porém, muito mais importante do que apontar essas diferenças irreconciliáveis e fundamentar o ateísmo marxista que defendemos, o que nos motiva é identificar e reconhecer no humanismo dialógico de Paulo Freire o compromisso comum com a superação das desigualdades sociais existentes, a recusa do conformismo, do adestramento social e da alienação, e a luta pelo pleno exercício da liberdade humana.

Estamos de acordo com as suas premissas de que as leis do mercado são incompatíveis com “o sonho” nas sociedades latino-americanas, africanas, asiáticas, com as responsabilidades de denunciá-las como produtoras de mais misérrimas e superá-las por meio das lutas sociais e da exigência de que todos os rebeldes e revolucionários tenham o dever de cumprir essa tarefa, a menos que já tenham desistido de sonhar (Freire, 2000).

Também nos parece importante concordar com Paulo Freire em sua não aceitação de uma teleologia hegeliana positiva da história (Torres, 1997): a humanização e a desumanização são possibilidades históricas, nada assegura que por si só vamos aprendendo com nossos erros, nada nos autoriza a dizer que a barbárie e o retrocesso civilizatório não são destinos possíveis: “humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão” (Freire, 1987, p. 30), pois se assim não o fosse nossa militância política e engajamento teórico

não teriam qualquer sentido ou fundamento se vindos de uma concepção de que o socialismo estaria assegurado pelo aperfeiçoamento inexorável do homem na história.

Por fim, defendemos que esse diálogo crítico com o humanismo freiriano responde, em nossa própria época, à necessidade de reconhecer que a práxis revolucionária e a libertação humana na América Latina, como também em outras partes do mundo, exigem uma aliança política e um compromisso histórico entre os jovens, camponeses, estudantes, professores, mulheres, trabalhadores e intelectuais marxistas e os que têm na obra de Paulo Freire sua principal referência no combate às relações alienadas e na instauração de uma práxis transformadora nas próprias condições de vida e projetos de futuro.

Fazemos um chamado político a esse diálogo e, não por acaso, concluímos com sua voz fluída e vigorosamente utópica: “é a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que vamos programar nossa ação político-pedagógica” (Freire, 2000, p. 81).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ADORNO, Theodor W. "Educação após Auschwitz". In: *Palavras e sinais. Modelos críticos 2*. Tradução de Maria Helena Ruschel. Petrópolis, Vozes, 1995.
- BAUER, Carlos. *Reflexões sobre o tempo, a história e a utopia no cotidiano escolar*. São Paulo: Edições Pulsar, 2005.
- BEISIEGEL, Celso de Rui. *Política e Educação Popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil*. Ensaios 85. São Paulo: Ática, 1982.
- BIANCHI, Álvaro (org.). *Transgressões: as ocupações estudantis e a crise das universidades*. São Paulo: Editora Instituto José Luís e Rosa Sundermann, 2008.
- BLOCH, Ernst. *O princípio esperança*. Tradução Nélío Schneider. Rio de Janeiro: EdUERJ: Contraponto, 2005. Volumes I, II e III.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *Educação como cultura*. Campinas: Mercado de Letras, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez: Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização: teoria e prática da libertação. Uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Educação e mudança*. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

- FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Autores Associados; Cortez, 1982.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. 4ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984.
- FREIRE, Paulo. *Educação Como prática da Liberdade*. 23.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.
- FREIRE, Paulo. *Cartas a Cristina*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1994.
- FREIRE, Paulo. *À sombra desta mangueira*. São Paulo: Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo. *Política e Educação*. 2.ed. São Paulo: Cortez, 1996.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da esperança*. Um reencontro com a pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 1997.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da indignação*. São Paulo: Editora Unesp, 2000.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora Unesp, 2001b.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 30ª edição. São Paulo: Paz e Terra, 2004.
- GIROUX, Henry A. *Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem*. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- GRAMSCI, Antonio. *Os intelectuais e a organização da cultura*. 9ª ed. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, 1995.
- IANNI, Octávio. *A era do globalismo*. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1996.

LIMA, José Rubens Jardimino. *Paulo Freire: retalhos bibliográficos*. 2ª edição. São Paulo: Xamã: Edições Pulsar, 2003.

MANACORDA, Mario A. *Marx e a pedagogia moderna*. Tradução de Newton Ramos de Oliveira. São Paulo: Cortez Editora: Editora Autores Associados, 1991.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I, vol. 2/ Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna*. – 16o ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1998.

MARX, Karl. *O capital: crítica da economia política: livro I, vol. 1/ Karl Marx; tradução de Reginaldo Sant'Anna*. – 17o ed. – Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A ideologia alemã – seguido das Teses sobre Feuerbach*. São Paulo: Editora Moraes, 1984.

PAIVA, Vanilda (Org.). *A questão política da educação popular*. São Paulo: Brasiliense, 1982.

ROMANELLI, O. O. *História da educação no Brasil*. 15. ed. Rio de Janeiro: Vozes, 1993.

ROMÃO, José Eustáquio. *Dialética da diferença: o projeto da Escola Cidadã frente ao projeto pedagógico neoliberal*. São Paulo: Cortez & Instituto Paulo Freire, 2000.

SAVIANI, Dermeval. *Educação e Questões da Atualidade*. São Paulo: Libros do Tatu, Cortez Editora, 1991.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária/UFPB, 1999.

TORRES, C. Alberto. *Pedagogia da Luta: da pedagogia do oprimido à escola pública popular*. Campinas: Papyrus, 1997.

TROTSKY, Leon. *A arte da insurreição* (organização de textos e apresentação Carlos Bauer). São Paulo: Edições Pulsar, 2000.

O AUTOR

Carlos Bauer nasceu em 1960 em São Paulo. A partir de 1977 iniciou sua militância socialista no movimento estudantil. Depois, como representante sindical dos trabalhadores em educação da rede pública paulista, integra as instâncias de base do Sindicato dos Professores do Ensino Oficial do Estado de São Paulo (Apeoesp), e participa da fundação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) e da Central Única dos Trabalhadores (CUT), chegando a ser membro de sua direção estadual. Em 1991 deixou o PT. Integrou a primeira direção nacional do Partido Socialista dos Trabalhadores Unificado (PSTU) e o conselho editorial do jornal *Opinião Socialista*.

Atualmente, é professor do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho (Uninove), integrando a Linha de Pesquisa em História e Teoria do Trabalho Docente e do Educador Social.

e-mail: professorcarlosbauer@gmail.com

NOTA 0

1ª edição [2008]

Para a composição deste livro foi usada, no corpo de texto, a fonte Adobe Caslon Pro, baseada nos desenhos de William Caslon (1692-1766), com tamanho 10,5 pt e entrelinhas de 13 pt. Para cabeçalhos, títulos, subtítulos, utilizou-se a fonte Univers, desenhada por Adrian Frutiger (1928-).

A impressão ficou a cargo da Grafis Gráfica de São Paulo, Brasil e realizou-se em papel ofsete 75 g/m² fornecido pela própria gráfica.

Esta primeira edição tem tiragem de 1.000 exemplares.

Impresso em outubro de 2008

ISBN 978859915642-1



9 788599 156421

Embora não tivesse ainda escrito sobre Freire e considere seu texto como uma introdução, Carlos Bauer elabora um instigante ensaio crítico, no qual expõe, com plena coerência, sua adesão à parte mais cara do pensamento freiriano, a saber, sua ontologia.

Freire é o pedagogo do século XX que recebe, das mais variadas áreas do pensamento, uma dedicação especial. Bauer o denomina, seguindo muitos dos que o antecederam nessa análise, “como um dos mais inquietantes, críticos, lúcidos e polêmicos pensadores educacionais de que o mundo ocidental tem notícia na contemporaneidade”. Em reverência crítica, Bauer, filiado ao pensamento crítico e ao materialismo dialético, esboça uma leitura acurada da teoria da educação e da cultura formulada por Paulo Freire, principalmente no que se refere ao seu interesse explícito pela abolição da opressão e da injustiça social e, ademais, ao seu compromisso permanente com a utopia e a história.

José Rubens Lima Jardimino

Presidente da SHELA - Sociedad de Historia de la Educación Latinoamericana

