

DESENVOLVIMENTO
ECONÔMICO E
DESENVOLVIMENTO
POLÍTICO



DESENVOLVIMENTO ECONÔMICO E DESENVOLVIMENTO POLÍTICO
Hélio Jaguaribe

Análise ampla e atualizada, objetiva e corajosa, dos complexos problemas sociais e econômicos com que se deifrontam os países em desenvolvimento, com um capítulo especial dedicado à crise Brasileira.

Preço: NCr\$ 12,00



QUATRO SÉCULOS DE LATIFÚNDIO
Alberto Passos Guimarães

O mais lúcido dos estudos realizados sôbre a propriedade agrária no Brasil, da colonização aos dias atuais, êste livro apresenta caminhos para o justo equacionamento da reforma agrária.

Preço. NCr\$ 13,00

Lançamentos da **PAZ E TERRA** Distribuição exclusiva da
CIVILIZAÇÃO BRASILEIRA

Rua 7 de Setembro, 97 - GB - Rua Barra Funda, 34 - SP
Rua Aurora, 704 - SP - Loja 4 do S.C.L. - S.Q. 309-Brasília
Atende-se a pedidos pelo Reembolso Postal.

**Papel da Educação
na Humanização**

Paulo Freire

Resumo de palestras realizadas para um grupo de senhoras latino-americanas, numa Conferência realizada em maio de 1967, em Santiago, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile. As idéias aqui apresentadas em síntese, fazem parte de um livro do autor em curso de publicação.

NÃO SE pode encarar a educação a não ser como um que-
fazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no
espaço, entre os homens, uns com os outros.

Disso resulta que a consideração acêrca da educação como
um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumá-
ria, do homem.

O que é o homem, quai a sua posição no mundo — são per-
guntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preo-

cupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais liberador.

Por tudo isso, nessas exposições, para que resulte clara a posição educativa que defendemos, abordaremos — ainda que rapidamente — esse ponto básico: o homem como um ser *no* mundo *com* o mundo.

O próprio homem, sua "posição fundamental", como diz Marcel, é a de um ser em situação — "situado e fechado". Um ser articulado no tempo e no espaço, que sua consciência intencionada capta e transcende.

Tão-somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos, vivendo um tempo que é seu, um tempo de quefazer, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, de ter nesse um "não eu" constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência.

A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas *nê*le, mas *com* êle; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acôrdo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espírito", mais do que um puro fazer, são quefazeres que contêm inseparavelmente ação e reflexão.

Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser da praxis. Mas ainda: o homem é pra-

xis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em "coisa". Sua vocação ontológica, que êle deve tornar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental. Mas, como tudo tem seu contrário, a situação concreta na qual nascem os homens-objetos também gera os homens-sujeitos. A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se *aquê*les que assim os transforma são realmente sujeitos. Na medida em que os que estão proibidos de ser são "seres para outro", os que assim os proíbem são falsos "seres para si". Por isso, não podem ser autênticos sujeitos. Ninguém é, se proíbe que outros sejam.

Essa é uma exigência radical do homem como um ser incompleto: não poder ser se os outros também não são. Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (o que não ocorre com os "seres em si", os quais, também incompletos), o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo. Homem e mundo: mundo e homem, "corpo consciente", estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão-somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los.

Pois bem; se o homem é esse ser da busca permanente, em virtude da consciência que tem de ser incompleticidade, essa busca implica em:

- a) um sujeito
- b) um ponto de partida
- c) um objetivo

O sujeito da busca é o próprio homem que realiza. Isso significa, por exemplo, que não me é possível, numa perspectiva humanista, "entrar" no ser de minha esposa para realizar o movimento que lhe cabe fazer. Não posso lhe prescrever as minhas opiniões. Não posso frustrá-la em seu direito de atuar. Não posso manipulá-la. Casei-me com ela, não a comprei num armário, como se fôsse um objeto de adorno. Não posso fazer com que ela seja o que me parece que deva ser. Amo-a tal

como é, em sua incompleticidade, em sua busca, em sua vocação de ser, ou então não a amo. Se a domino e se me agrada dominá-la; se ela é dominada e se lhe agrada sê-lo; então não existe, em nossas relações, amor, mas sim patologia de amor: sadismo em mim, masoquismo nela.

Do mesmo modo e pelas mesmas razões, não posso esmagar meus filhos, considerá-los como coisas que levo para onde me pareça melhor. Meus filhos, como eu, são *devenir*. São, como eu, buscas. São inquietações de ser, tal como eu.

Não posso, igualmente, coisificar meus alunos, coisificar o povo, manipulá-los em nome de nada. Por vêzes, ou quase sempre, para justificar tais atos indiscutivelmente desrespeitosos da pessoa, busca-se disfarçar seus objetivos verdadeiros com explicações messiânicas. É necessário, dizem, salvar essas pobres massas cegas das influências malsãs. E, com essa salvação, o que pretendem os que assim atuam é salvarem a si mesmos, negando ao povo o direito primordial de dizer a sua palavra.

Sublinhemos, todavia, um ponto que não se deve esquecer. Ninguém pode buscar sozinho. Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos, é necessariamente uma busca contra os demais. Conseqüentemente, uma falsa busca. Tão-somente em comunhão a busca é autêntica. Essa comunhão, contudo, não pode ocorrer se alguns, ao buscarem, transformam-se em contrários antagônicos dos que proibem que busquem. O diálogo entre ambos se torna impossível e as soluções que os primeiros procuram para amenizar a distância em que se encontram com relação aos segundos não ultrapassam — nem jamais o poderiam — a esfera do assistencialismo. No momento em que superassem essa esfera e *resolvessem* buscar em comunhão, já não seriam antagônicos dos segundos e, portanto, já não proibiriam que esses buscassem. Teriam renunciado à desumanização tanto dos segundos como de si mesmos (dado que ninguém pode humanizar-se ao desumanizar) e adeririam à humanização.

O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas, como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. Ninguém vai mais além, a não ser partindo daqui. A própria "intencionalidade transcendental", que implica na consciência do além-limite, só se explica na medi-

da em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas, para superá-los, é necessário que esteja nêles e dêles seja consciente. Não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação.

Neste sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de "estar em situação", ao debruçar-se reflexivamente sobre a "situacionalidade", conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tornará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções.

Dessa forma, o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado. Existencializar é realizar a vocação a que nos referimos no começo dessa exposição.

Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem — objetivo básico de sua busca permanente —, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade. Tão-somente a primeira, contudo, constitui sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação. Se admitíssemos que a desumanização, como algo provável e comprovado na história, instaurasse uma nova vocação do homem, nada mais haveria a fazer, a não ser assumir uma posição cínica e desesperada. Essa dupla possibilidade — a da humanização e a da desumanização — é um dos aspectos que explicam a existência como um risco permanente. Risco que o animal não corre, por não ter consciência de sua incompleticidade, de um lado, e por não poder animalizar o mundo, não poder se desanimalizar, de outro. O animal, em qualquer situação em que se encontre, no bosque ou num zoológico, continua sendo um "ser em si". Mesmo quando sofre com a mudança de um lugar para outro, seu sofrimento não afeta a sua animalidade. Não é capaz de se perceber "desanimalizado". O homem, por sua vez, como um "ser para si", se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num "ser para outro".

Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os muitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade. Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade. Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.

Analisemos, ainda que brevemente, essas duas posições educativas; uma, que respeita o homem como pessoa; outra, que o transforma em "coisa".

Iniciemos pela apresentação e crítica da segunda concepção, em alguns dos seus pressupostos.

Daqui por diante, a essa visão chamaremos de concepção "bancária" da educação, pois ela faz do processo educativo um ato permanente de *depositar* conteúdos. Ato no qual o depositante é o "educador" e o depositário é o "educando".

A concepção bancária — ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la — não pode servir senão à "domesticação" do homem.

Da não superação dessa contradição, decorre:

- a) que o educador é sempre quem educa; o educando, o que é educado;
- b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;
- d) que o educador é quem fala; e educando, o que escuta;
- c) que o educador prescreve; o educando segue a prescrição;
- e) que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de "depósito";
- f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;
- g) que o educador é o sujeito do processo; o educando, seu objeto.

Segundo essa concepção, o educando é como se fôsse uma "caixa" na qual o "educador" vai fazendo seus "depósitos". Uma "caixa" que vai se enchendo de "conhecimentos", como se o conhecer fôsse o resultado de um ato passivo de receber doações ou imposições de outros.

Essa falsa concepção da educação, que torna o educando passivo e o adapta, repousa numa igualmente falsa concepção do homem. Uma destorcida concepção de sua consciência. Para a concepção "bancária", a consciência do homem é algo especializado, vazio, que vai sendo preenchido com pedaços de mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência. Essa concepção mecanicista da consciência implica necessariamente em que ela esteja permanentemente recebendo pedaços da realidade que penetrem nela. Não distingue, por isso, entre entrada na consciência e tornar-se presente à consciência. A consciência só é vazia, adverte-nos Sartre, na medida mesma em que não está cheia de mundo.

Mas, se para a concepção "bancária" a consciência é essa caixa que deve ser preenchida, é esse espaço vazio à espera do mundo, a educação é então esse ato de depositar fatos, informações semimortas, nos educandos.

A êsse nada mais resta senão, pacientemente, receberem os depósitos, arquivá-los, memorizá-los, para depois repeti-los. Na verdade, a concepção bancária termina por arquivar o próprio homem, tanto o que faz o depósito como o que o recebe, pois não há homem fora da busca inquieta. Fora da criação, da recriação, Fora do risco da aventura de criar.

A inquietação fundamental dessa falsa concepção é evitar a inquietação. É frear a impaciência. É mistificar a realidade. É evitar a desocultação do mundo. É tudo isso a fim de adaptar o homem.

A clarificação da realidade, sua compreensão crítica, a inserção do homem nela — tudo isso é uma tarefa demoníaca, absurda, que a concepção bancária não pode suportar.

Disso resulta que os educandos inquietos, criadores e refratários à coisificação, sejam vistos por essa concepção desumanizante como inadaptados, desajustados ou rebeldes.

A concepção bancária, por fim, nega a realidade em *devenir*. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta seu quefazer transformador. Nega o homem como um ser da praxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Dêsse modo, não pode esconder sua ostensiva marca necrófila.

A concepção humanista é libertadora da educação, ao contrário, ~~jama~~ dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológico do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há de saber sem a busca inquietada, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode admirar o mundo que o homem é um ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa, adaptável, luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo. Ama a vida, em seu *devenir*. É biófila e não necrófila.

A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu quefazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador.

Assim como a concepção recém-criticada, em alguns de seus ângulos, não pode operar a superação da contradição educador-educando, a concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como um ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros.

Para realizar tal superação, existência que é a essência fenomênica da educação, que é sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de pólos que conciliam.

Se, na concepção bancária, o educador é sempre quem educa, e o educando é quem é educado, a realização da superação, na concepção humanista, faz surgir:

- a) não mais um educador do educando;
- b) não mais um educando do educador;

- c) mas um educador-educando com um educando-educador.

Isso significa:

- 1) que ninguém educa a ninguém;
- 2) que ninguém tampouco se educa sozinho;
- 3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.

A concepção humanista, problematizante, da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. De sua adaptação. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo está não na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza.

Enquanto a concepção bancária implica naquela destorcida compreensão da consciência e a entende como algo especializado no homem, como algo vazio que deve ser preenchido, a concepção problematizante encara o homem como um corpo consciente. Em lugar de uma consciência "coisa", a concepção humanista entende, com os fenomenólogos, a consciência como um abrir-se do homem para o mundo. Não é um recipiente que se enche, é um ir até o mundo para captá-lo. O próprio da consciência é estar dirigida para algo. A essência de seu ser é a sua intencionalidade (intentio, intendere); é por isso que toda consciência é sempre consciência *de*. Mesmo quando a consciência realiza o retorno a si mesma, "algo tão evidente e surpreendente como a intencionalidade" (Jaspers) continua consciência *de*. Nesse caso, consciência de consciência, consciência de si mesma. Na "retro-reflexão", na qual a consciência se intenciona a si mesma, o eu "é um e é duplo". Não deixa de ser um eu para ser uma coisa para a qual sua consciência se intencionasse. Continua sendo um eu que se volta intencionalmente sobre si, um eu que não se cinde.

Enquanto a concepção anteriormente criticada, que trata da consciência de um modo naturalista, estabelece uma separação absurda entre consciência e mundo, para a visão agora discutida consciência e mundo se dão simultaneamente. Intencionada para o mundo, este se faz mundo da consciência.

A concepção "bancária", não podendo realmente apagar a intencionalidade da consciência, consegue contudo, em grande medida, "domesticar" sua reflexibilidade. Disso resulta que a

prática dessa concepção constitui um doloroso paradoxo quando é vivida por pessoas que se dizem humanistas.

A concepção problematizadora da educação, ao contrário, ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato reflexivo de sua consciência, que vai se tornando crítica.

Enquanto para a concepção "bancária" o que importa é depositar informes, sem nenhuma preocupação com o despertar da reflexão crítica (ao contrário, evitando-a), para a concepção humanista o fundamental reside nesse despertar, que se deve cada vez mais explicitar.

A concepção problematizadora da educação sabe que, se o essencial do ser da consciência é sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, este — como mundo da consciência — se constitui como "visões de fundo" da consciência intencionada para ele.

No marco dessa "visão de fundo", todavia, nem todos os seus elementos se tornam presentes à consciência como "percebidos destacados em si". A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido destacado passa a sê-lo.

Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro que-fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tornam-se ambos — autenticamente — seres da praxis.

(Tradução de Carlos Souza)