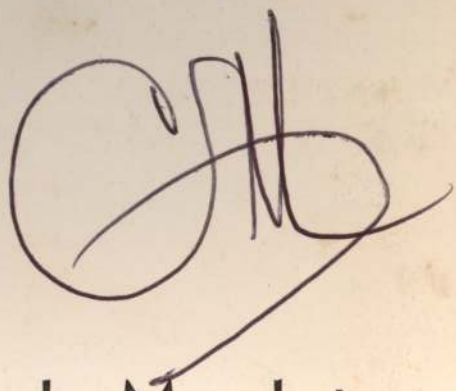
Centro
de Referência
Paulo Freire

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

acervo.paulofreire.org

InstitutoPauloFreire

VANILDA PEREIRA PAIVA



# Sobre a Influência de Mannheim na Pedagogia de P. Freire

SÍNTESE POLÍTICA ECONÔMICA SOCIAL (SPES)
NÚMERO 14 pp. 43-64

IPF_PTPF_12_001

Vanilda Pereira Paiva

# Sobre a Influência de Mannheim na Pedagogia de Paulo Freire*

Citações de Mannheim por Paulo Freire em *Educação como Prática da Liberdade* fizeram com que alguns se perguntassem em que medida haveria uma efetiva influência das idéias do pensador húngaro sobre Freire. Lembro-me bem que mestrandas em Educação da PUC/RJ assumiram, no início da década, a tarefa de pesquisar se tal influência existia ou não e realizaram um seminário sobre o assunto na cadeira de "Filosofia da Educação Brasileira": a conclusão a que chegaram foi a de que não havia uma proximidade especial entre as idéias dos dois escritores. Queremos aqui demonstrar exatamente a tese contrária, [1] ou seja, a de que a sociologia da educação de Mannheim é um dos esteios das idéias pedagógicas de Freire à época da elaboração do seu método para a alfabetização e educação dos adultos.

## 1. Uma educação para a mudança

Não é possível entender a influência de Mannheim sem fazer referência à interpretação dada por Freire à realidade da época. Preso ao dualismo isebiano, [2] Freire interpretava a "atualidade brasileira" de então, como caracterizada pela transformação de uma "sociedade arcaica" numa "sociedade moderna": o "trânsito"

brasileiro era exatamente a passagem de uma a outra sociedade, "de uma a outra época", nas suas palavras.[3] Transitávamos não apenas para uma sociedade industrial e urbana, mas para uma sociedade política em que efetivamente funcionava a democracia representativa e que, portanto, supunha a participação político-eleitoral de parcelas crescentes da população. A preocupação de Freire é a de desenvolver uma pedagogia adequada a essa mudança e ele explicita não apenas este seu propósito mas também a conexão entre esta motivação básica do seu trabalho e a sua interpretação da realidade: "diante das análises feitas... — diz ele — preocupava-nos encontrar uma resposta no campo da pedagogia às condições da fase de transição brasileira", que levasse em consideração o desenvolvimento econômico e a participação popular nesse desenvolvimento.[4]

O desenvolvimento era interpretado por Freire, basicamente, como processo de mudança que possibilitava a democratização; esta, por sua vez, funcionava como motor de novas transformações na medida em que propiciava a formação de um tipo de homem que conscientemente contribuía para o processo de desenvolvimento.[5] A formação desse homem democrático exigia que se encontrasse um método de ensino capaz de permitir ao indivíduo por ele atingido "apropriar-se do sentido altamente cambiante

* Não analisamos aqui o conjunto da obra de Freire mas somente aquilo que ele escreveu até 1964, quando ele, na prisão, reelaborou a sua tese de 1959 (*Educação e Atualidade Brasileira*), publicando-a no ano seguinte sob o título de *Educação como Prática da Liberdade*.

1. Dificultou a identificação de tal influência o fato de que o vínculo era buscado onde ele não se encontrava, ou seja, na sua sociologia do conhecimento (especialmente porque *Ideologia e Utopia*, havia sido publicado pela Zahar em 1968). Os ensaios de Mannheim que influíram sobre as idéias de Freire fazem parte de livros que só foram traduzidos mais tarde para o português. Veja-se Mannheim, Karl. *Diagnóstico do nosso tempo*. Rio de Janeiro, Zahar, 1973 e do mesmo autor *Liberdade, poder e planificação democrática*. São Paulo, Mestre Jou, 1972. Veja-se ainda de Mannheim, *Ensayos de Sociologia de la Cultura*. Madrid, Aguilar, 1957.

2. Veja-se Freire, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. Recife, doc. mim., pp. 9, 39, 104. Veja-se também o primeiro capítulo de *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1965 e que se intitula 'A sociedade brasileira em transição'.

3. Freire, Paulo. *Educação como prática*... op. cit., p. 85.

4. A democratrização, afirmava Freire, envolvia "uma nota fundamental que lhe é marcante — a mudança. Os regimes democráticos se nutrem de termos em mudança constante. São flexíveis, inquietos; devido a isso deve corresponder ao homem desses regimes maior flexibilidade psicológica e mental, maior permeabilidade de consciência, que uma educação rotineira e acadêmica não pode oferecer". Ibidem, p. 90. Ver também Freire, Paulo. *Educação e atualidade*... op. cit., p. 34.

5. Freire, Paulo. *Educação e atualidade*... op. cit., p. 34.



da sociedade e do tempo que ele está vivendo... a convicção de que participa das mudanças da sua sociedade".[6] Uma pedagogia que respondesse às condições da "fase" de transição brasileira deveria permitir ao homem brasileiro "desenvolver sua capacidade de apreender o mistério das mudanças, sem o que será delas um simples joguete"; deveria propor ao povo "a reflexão sobre si mesmo, sobre o seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição",[7] possibilitando a cada um modificar suas "atitudes básicas" diante da realidade.

Escrevendo durante o governo Kubitschek e nos anos subseqüentes, Freire podia facilmente estabelecer uma ligação entre riqueza, democracia e mudança, apoiando-se para isso em Lipset.[8] Em Mannheim, porém, ele foi encontrar esta temática desenvolvida de forma mais ampla, conectada com ideais sócio-políticos bem definidos e com uma psicologia social pensada, em grande medida, em função da educação das massas. Mas aquela ligação para Mannheim, como sociólogo que viveu a experiência alemã da primeira metade do século, não era mecânica: para ele, havia que, a partir da constatação de que a nossa época se caracteriza por transformações econômico-sociais profundas e rápidas, criar condições para o estabelecimento e preservação da democracia. Claro está que ele aceita a idéia de que fatores exteriores ao indivíduo (como a divisão do trabalho ou o desenvolvimento econômico) provocam o aumento da riqueza e a aceleração da mudança, mas ele enfatiza a necessidade da formação de homens que rejeitam o autoritarismo porque foram educados para a participação democrática. Freire, por sua vez, não encontra dificuldades em seguir o raciocínio de Mannheim, sua argumentação contra os totalitarismos (tratando em conjunto fascismo e comunismo), não somente devido à influência da literatura européia característica da época de combate ao stalinismo e ao nacional-socialismo e que nos chegava através dos mais variados autores (de Gabriel Marcel a Hannah Arendt), mas especialmente porque ele identificava aqui (apoiado nas análises de Oliveira Vianna) os traços autoritários da 'sociedade arcaica' brasileira a serem combatidos. A personalidade democrática precisava ser aqui construída tanto quanto na Europa, porque a democracia era amea-

6. Freire, Paulo. *Educação como prática*... op. cit., p. 59.

7. Ibidem, p. 86.

8. Numa sociedade moderna "em transformação como a nossa, só uma educação para a mudança pode nos auxiliar". Mannheim, Karl. *Diagnóstico*... op. cit., p. 79. Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., p. 319.

çada não apenas pelo totalitarismo moderno mas também pelas forças que traziam "as marcas de ontem".

Tanto para Mannheim quanto para Freire a reforma da educação e a reforma da sociedade andavam de braços dados, como parte de um mesmo processo em que se deviam refazer as instituições sociais e o comportamento dos indivíduos, num ajustamento contínuo a novas situações.[9] Coloca-se, então, para nós, uma questão: se estes dois autores concordam em linhas gerais nos seus objetivos pedagógicos, haveria também certa proximidade entre seus ideais sociais e políticos? Além disso, em que outros pontos se mostraria a proximidade entre os dois autores, indicando certa influência de Mannheim sobre Freire?

Comecemos aqui por expor a posição de Mannheim. Não sem razão afirma Kurt Lenk que Mannheim desenvolve uma sociologia pragmática a serviço da ordem capitalista.[10] Com efeito, toda a mudança pensada por Mannheim não ultrapassa os limites daquele modo de produção: ao contrário, ele identifica a possibilidade de sobrevivência da democracia com um regime de livre concorrência e pensa na mudança fundamentalmente como a aceleração da transformação tecnológica e suas conseqüências. Para ele, a livre concorrência compeliria o indivíduo a ajustar-se à sua situação particular e a tomar iniciativas sem esperar ordens, contribuindo — portanto — para a formação de homens livres que precisariam agir de forma racional e com uma "consciência contínua da mudança social".[11]

Ao regime de livre concorrência corresponderia uma sociedade política pluralista, na qual os indivíduos são instados, a cada momento, a rever as suas premissas, elevando-se sobre o fatalismo e o fanatismo.[12] Mas esta sociedade não comportaria — pela sua extensão — a democracia direta: "o sistema de governo dos modernos estados territoriais de caráter democrático é a democracia *representativa*" (grifo de K. M.), em que a direção política está nas mãos de uma minoria; nelas a democracia é assegurada pelo fato de que todos os indivíduos têm "ao menos a possibilidade de fazer sentir suas aspirações de tempos em tempos".[13] Mas exatamente porque se apóia sobre a participação político-

10. Lenk, Kurt. *Marx in der Wissenssoziologie*. Neuwied, 1972, p. 39.
9 [illegible]. Veja-se Mannheim, Karl. O impacto dos processos sociais na formação da personalidade. In: Cardoso, Fernando Henrique, *Homem e sociedade*. São Paulo, Cia. Ed. Nacional, 1968, pp. 283-285. Veja-se do mesmo autor. *Ensayos de sociología de la cultura*, op. cit., p. 147.
11. ~~Ibidem, p. 174.~~ Mannheim. Ensayos ... op. cit., p. 174.
12. Ibidem, p. 254.
13. Ibidem, pp. 173 e 243.



-eleitoral das massas, a democracia representativa corre o risco de degenerar-se, caindo na manipulação propagandística. O meio de evitá-lo seria formar um número sempre crescente de individualidades autônomas e promover a sua manifestação política, democratizando a educação e a cultura. Indivíduos livres resistiriam à massificação. Além disso, ampliar-se-ia a base de seleção da minoria dirigente, da vanguarda encarregada de dirigir a sociedade.

As posições expostas até aqui foram defendidas por Mannheim nos seus escritos dos anos 30. Interessa-nos saber, porém, em que medida elas permeiam também os livros mais freqüentemente citados por Freire[14] (escritos na década seguinte) e nos quais Mannheim trata de forma mais desdobrada dos problemas educacionais, na tentativa de desenvolver uma 'teoria da personalidade democrática". Uma diferença em relação aos anos 30 não pode ser descurada: Mannheim já não defende como antes a 'livre concorrência', não somente porque ele reconhece agora que "o indivíduo não se ajusta por si só" e que a competição conduz ao egocentrismo e não à cooperação,[15] mas especialmente porque — afirma ele — na 'Grande Sociedade', na sociedade moderna de grande extensão e dominada por monopólios, os controles se desintegram, o processo eleitoral se vicia, os métodos criadores de consenso dificilmente podem ser preservados. Em suma, as grandes organizações características do nosso tempo impediriam a auto-regulação da sociedade, algo que era possível à época do *laissez-faire*, que ele agora considera como produto de uma situação transitória, na passagem do 'mundo paroquial' à 'Grande Sociedade'.

Não sendo mais livre a concorrência, fazia-se necessário encontrar meios para preservar a liberdade que antes a ela se vinculava; mas tampouco o socialismo era para ele uma solução. Sua proposta é a de uma 'terceira posição', a do planejamento democrático — que se apóia sobre a forma de organização político-social inglesa e sobre princípios muito próximos aos da social-democracia alemã de hoje.[16] O planejamento democrático permitiria

14. Os *Ensayos de sociología de la cultura* foram escritos nos anos 30, enquanto que os dois outros livros são dos anos 40, sendo que *Liberdade, poder e planejamento democrático* foi organizado, a partir dos escritos de Mannheim, por Adolph Lowe depois da morte do escritor húngaro em 1947 e publicado pela primeira vez em 1951.
15. Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., pp. 232 e 245.
16. Para Mannheim a Inglaterra e os Estados Unidos, por sua tradição democrática e moral-religiosa, deveriam oferecer as bases para a nova ordem social do planejamento democrático. Diz ele: "Os povos anglo-saxões, com sua longa e profunda herança democrática, têm a boa

realizar reformas sociais baseadas no consenso criado conscientemente entre grupos sociais antagônicos, de modo a evitar a luta de classes, a desintegração, a revolução, promovendo a justiça social sem necessidade de uma ditadura.[17] Para tanto seria necessário uma "democracia militante",[18] a ser mantida por número crescente de personalidades democráticas, preparadas para aceitar mudanças progressivas através de uma educação social adequada.

O planejamento democrático contribuiria também para evitar os efeitos negativos de um fenômeno típico do nosso tempo: o desenraizamento das massas, em conseqüência dos fenômenos da urbanização e da mecanização. Nas metrópoles, arrancadas de suas comunidades de origem, as massas perdem a sua parcela de participação na ordem social, tornando-se disponíveis à manipulação, presas fáceis da propaganda por terem "medo à liberdade", por não saberem o que fazer com as novas possibilidades que lhes são oferecidas pela nova situação.[19] Uma das grandes tarefas educacionais do século seria a de combater o "comportamento massificado", preparando as massas para aceitar as inevitáveis mudanças trazidas pela sociedade moderna.[20]

Retornamos aqui à questão central da mudança. Acompanhá-la sem riscos para a ordem social implicava em possuir certos princípios básicos firmes e estes seriam determinados pela religião: "*re-ligere* — escreve Mannheim nos anos 40 — significa 'atar fortemente' a uma causa suprema aquilo que fazemos ... Neste sentido, a religião significa entrelaçar os atos e as responsabilidades individuais com uma corrente mais larga de experiência comum".[21] Na passagem da pequena comunidade à "Grande Sociedade" era preciso que algo "atasse fortemente" os homens e sua ação para que fosse evitada a desintegração das pessoas e das instituições. Desta forma, Mannheim tenta responder a questão semelhantes àquelas que se colocara Ferdinand Tönnies, considerado como o

sorte de poder oferecer o esquema de reorganização e lançar os alicerces de um Mundo Novo". Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., p. 18.

17. Ibidem, especialmente os capítulos II e V.

18. Mannheim, Karl. *Diagnóstico*... op. cit., pp. 16ss.

19. Veja-se a "Nota sobre a obra de Karl Mannheim" escrita por Gerth e Bramstedd em Mannheim, K. *Liberdade*... op. cit., pp. 14-21. Consultem-se também as páginas 83ss. do mesmo livro.

20. Mannheim retoma idéias de Le Bon e de Ortega y Gasset, vendo como a maior ameaça a qualquer democracia "o regresso ao comportamento de multidão, ao estado peculiar às massas". Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., p. 212. Em *Diagnóstico*... op. cit., pp. 82-83, certamente não é por acaso que Mannheim dá o exemplo do que pode ocorrer com um velho camponês.

21. Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., pp. 36-37.



fundador de uma sociologia cristã; mas, ao invés de defender — como Tönnies — a tradição e o imobilismo, a 'comunidade' contra a 'Grande Sociedade', ele ressalta o lado positivo da mudança, as possibilidades de ampliação da experiência que ela traz consigo. As regras do cristianismo, diz Mannheim, foram construídas a partir da vida em pequenas comunidades; o problema do mundo moderno estaria em como traduzir tais regras, tais princípios, para as condições atuais. Para isso ele vê somente um caminho: o retorno às fontes da experiência religiosa, de modo a possibilitar o renascimento da religião como movimento popular em favor da transformação social.[22]

A defesa da religião por Mannheim certamente cria uma disposição positiva para a leitura e assimilação de suas idéias por parte de educadores cristãos. Em *Educação como prática da liberdade*, Freire reafirma a sua condição de cristão e ressalta a importância do *religare*, do sentido mais profundo da religião como ligação do homem com o Criador, para que esse homem possa respeitar o próximo e atuar com segurança no domínio da história e da cultura. No mundo moderno, a religião seria a fonte de valores básicos capazes de orientar o homem em sua ação em meio à mudança.[23]

Tal como na obra de Mannheim também em Freire o problema central é o da mudança e a própria referência à religião prende-se a ele. A mudança é valorizada e desejada: ela corresponderia à passagem do mundo descrito por Oliveira Vianna (o mundo rural) à sociedade ideal da era Kubitschek, a sociedade urbana, industrial, moderna. Noutras palavras, a mudança pensada por Freire é aquela que corresponde à passagem do mundo paroquial do interior à Grande Sociedade urbana. Assim, Freire pensa a mudança dentro das estruturas existentes: sua posição é (como a de Mannheim) progressista, pela modernização, sem colocar explicitamente em questão o modo de produção capitalista. Pode-se dizer até mesmo que encontramos aí implícita a afirmação de tal modo de produção: era o desenvolvimento (capitalista) observado no país nas últimas décadas que provoca especulações sobre como mantê-lo e acelerá-lo, tornando mais rápida a passagem da "sociedade arcaica" para a "sociedade moderna".

Os limites em que a mudança é pensada por Freire até o início dos anos 60 ficam ainda mais claros quando vemos que, para

22. "Os valores cristãos são os valores de um grupo primário, foram originalmente expressos em termos de uma comunidade de vizinhança em um mundo agrário, condições em que imperam os contactos pessoais", Mannheim, Karl. *Diagnóstico*... op. cit., p. 181.

23. Freire, Paulo. *Educação como prática*... op. cit., p. 40.

ele, a mudança exige reformas sociais que devem ser promovidas através do consenso entre grupos e classes sociais. Não é a luta que determina a transformação social, mas o esclarecimento das classes dominantes a respeito da funcionalidade das reformas às novas características da "fase" histórico-cultural atravessada pelo país e das demais classes a respeito não somente de tal funcionalidade mas da sua importância enquanto meio para o atendimento de alguns dos seus interesses e a conquista de seus direitos (especialmente direitos políticos). É a conciliação e não a luta de classes o motor da mudança social e se ele reconhece a existência de contradições e luta na sociedade brasileira, estas não ocorrem entre classes sociais com interesses não-conciliáveis mas entre grupos de homens que se colocam contra ou a favor da mudança.[24] A mudança baseada no consenso é uma mudança comandada pela razão, devendo — portanto — ser realizada pacificamente. Este não era apenas o ideal de Mannheim mas também o desejo e a expectativa de grande parte da intelectualidade nativa no final dos anos 50 e início dos anos 60: o que se costumava chamar de a "Revolução Brasileira" não era mais do que um processo de transformação político-social pacífico correspondente à modernização da estrutura produtiva do país através do processo de substituição de importações. Aqueles que se colocassem contra tal processo não eram mais que indivíduos irracionais, incapazes de ouvir a voz da razão, fanáticos e sectários[25] que dificultavam o consenso porque lhes faltava flexibilidade mental para colocar em questão as suas próprias posições.

O consenso, como fundamento das reformas na democracia-representativa, era alcançado exatamente pela prática democrática, pela discussão dos problemas, e se exprimiria através do voto. A concordância sobre questões práticas em benefício da ação comum visando reformas amplas seria alcançada num parlamento eleito democraticamente; mas ela supunha o exercício anterior da democracia pela população, especialmente o seu exercício na vida diária, na solução dos problemas da pequena comunidade e na

24. Ibidem, p. 50.

25. As referências e ataques de Mannheim aos sectários, fanáticos, irracionais permeiam a obra de Mannheim. Ele ataca os "sectários que perturbam o consenso" ("O impacto..." In: Cardoso, Fernando Henrique (org.). *Homem e sociedade*, op. cit., p. 283), opõe ao fanatismo a tolerância democrática e investe contra os "sectários e fanáticos" (*Liberdade*... op. cit., pp. 265 e 280), ressalta a necessidade de elevar-se sobre o fanatismo e o sectarismo (*Diagnóstico*... op. cit., p. 174). Também Freire dedica algumas páginas do seu trabalho aos sectários (*Educação como prática*... op. cit., pp. 51ss.) e conecta sectarismo e irracionalismo com a categoria de consciência fanatizada, tomada a Gabriel Marcel (Ibidem, p. 64).



relação interpessoal. Para assegurar tal prática, era preciso vencer a emocionalidade e substituir a sugestão emocional, a imitação, a obediência pela discussão racional e pelo respeito ao próximo. Assim se exprime Mannheim. Mas acaso propõe Freire algo diferente? Também ele pretende uma educação para a mudança e para a democracia enquanto preparo para a participação no processo eleitoral:[26] o homem livre, racional, escolhe ao votar os representantes das forças modernizadoras, derrota politicamente a "sociedade arcaica", entrega o poder político àquelas forças capazes de levar avante as reformas. Ele escolhe racionalmente seus candidatos aos cargos eletivos na medida em que opta pelos que irão lutar, no parlamento ou no governo, pela mudança, pelo avanço da "sociedade moderna", pelas reformas de cunho social-democrático.

Que a participação popular na vida política não deve ultrapassar os limites colocados pelo modelo acima indicado, Freire deixa claro tanto em sua tese de 1959 (quando afirma que "o processo educativo precisa evitar a exacerbação da emocionabilidade como o da criticidade")[27] — quanto em 1965 (quando ele propõe uma educação que advertisse o homem dos "perigos do seu tempo" —).[28] A educação deveria contribuir para o surgimento da consciência crítica; esta, porém, não deveria ir tão longe a ponto de colocar em questão o modelo democrático-representativo. Coerente com tal posição — e tampouco divergindo de Mannheim — ele afirma que a direção da sociedade cabe a uma minoria. O papel da educação em geral e da alfabetização em particular seria ampliar a base a partir da qual essa minoria é selecionada e oferecer-lhe maior legitimidade. Caberia, porém, a essa minoria ampliar e ampliar o diálogo com as massas, de modo a poder defender seus direitos e exprimir corretamente suas aspirações, lutando para criar condições para sua realização por meio das reformas. Estas elites seriam detentoras de privilégios, certamente; mas a estes corresponderiam deveres para com as massas e para com a nação. Seus privilégios em geral não são contestados. O que Freire combate é a sobrevivência de privilégios "inautênticos" (privilégios dos representantes da "sociedade arcaica"), ultrapassados pela fase de desenvolvimento atingida pelo país.

26. A orientação que marcou a aplicação prática do método — com a ênfase recebida pelas palavras geradoras Voto-Povo, utilizadas praticamente em todos os experimentos realizados — era a tradução concreta dos ideais políticos que estavam por detrás da sua elaboração.

27. Freire, Paulo. *Educação e atualidade*... op. cit., p. 59.

28. Freire, Paulo. *Educação como prática*... op. cit., pp. 89-90.

Existiriam, pois, privilégios justificados, correspondentes às "condições faseológicas" da sociedade brasileira de então.[29]

A "fase" caracterizada pelo desenvolvimento, pela industrialização e urbanização criava condições para a participação política de sempre maior número de pessoas mas trazia consigo também novos riscos. Com a migração para a cidade criavam-se para o migrante condições objetivas que permitiam a libertação dos vínculos (com a "sociedade arcaica") que o impediam de pensar adequadamente e de atuar segundo a sua vontade. Mas esta liberação das condições que favoreciam o paternalismo e o autoritarismo abria caminho tanto para um possível "trânsito para a liberdade", para o livre pensar e para a livre escolha, quanto para a massificação. As novas condições, desconhecidas até então, gerariam insegurança e temor à liberdade possível; a busca de segurança poderia conduzir muitos à massificação, ou seja, à manipulação por parte de lideranças não comprometidas com a mudança, à manutenção ou aceitação de novas formas míticas de interpretação do mundo. Não sabendo o que quer nem o que pensa ao chegar à cidade, o homem vindo do campo, arrancado de suas condições de vida tradicionais, perde suas raízes e pode ser esmagado pela impotência diante do seu novo mundo. Ao invés, então, de lutar pela transformação da sociedade, pela conquista de novos direitos, ele se deixa controlar por demagogos que não defenderão seus interesses aos serem eleitos.[30]

Também a industrialização em si mesma era considerada por Freire como um fator que aumentaria o risco da massificação. Tal preocupação parece, no entanto, estar mais presa à influência da literatura européia desenvolvida desde o aparecimento do célebre livro de Ortega y Gasset *A rebelião das massas* (temendo Freire — tal como Mannheim — o efeito da "civilização industrial sobre o comportamento das massas urbanas") e à expectativa da industrialização da região em face do efetivo crescimento industrial de outras partes do país, do que à reflexão sobre a realidade nordestina de então. Por isso mesmo, conta muito mais entre as suas preocupações a questão da urbanização, pois ele se defronta diretamente com a inchação do Recife durante os anos 50.

A massificação só poderia ser vencida através da "democratização fundamental" da sociedade, da promoção da participação da população na vida política, para a qual contribuiria a democratização

29. Ibidem, pp. 47-49 e também p. 87.
30. Tal como Mannheim, Freire também cita Fromm e se refere freqüentemente à "fuga à liberdade" como resultado da insegurança oferecida pela vida urbana. Ibidem, p. 44.



da educação. "O primeiro passo para superar a massificação — dizia Mannheim — poderia consistir na criação de numerosas comunidades reduzidas que proporcionariam a todos os seus membros a oportunidade de chegar a conclusões individuais responsáveis",[31] através de discussões sobre os problemas da comunidade e do país. A prática da democracia começaria então pela base, pelo diálogo pautado no respeito mútuo tendo como objetivo a aprendizagem, a participação. Não é esta, acaso, a posição de Freire? Ele mesmo nos afirma que sua preocupação central era a "democratização fundamental" tal como fora pensada por Mannheim[32] e para isso ele organizou, no Movimento de Cultura Popular de Pernambuco, grupos para debates dos problemas da comunidade: os Círculos de Cultura e os Centros de Cultura. Se tais grupos conduziram a pensar num método de alfabetização e se se transformaram em classes para a alfabetização de adultos é porque esta era o instrumento para elevar seus membros analfabetos à cidadania política, algo cuja importância é enorme se a participação através do voto é privilegiada. Mas ser alfabetizado ou ser culto (no sentido de erudição) não era garantia da capacidade de fazer uso adequado da razão. A experiência de vida era reconhecida tanto por Freire quanto por Mannheim como fonte de sabedoria e de cultura, e dela se deveria partir nas discussões que conduziriam à alfabetização e ao adequado equacionamento dos problemas da comunidade.

Em alguns outros pontos podemos ainda identificar a proximidade entre Freire e Mannheim.

## 2. Indicações para uma psicologia pedagógica

Freqüentemente ouvimos referência a uma "psicologia pedagógica implícita" na obra de Paulo Freire; o mesmo podemos encontrar entre os comentadores da obra de Mannheim. Como já indicamos anteriormente, Mannheim tenta forjar uma "teoria da personalidade democrática", incorporando no seu raciocínio (ainda que superficialmente) elementos da psicologia e da psicanálise. A questão que ele se coloca é: como formar pessoas com abertura espiritual, disponibilidade para a cooperação e para a mudança, para a aceitação da crítica, para a rejeição das imposições autoritárias e para a contraposição a elas através do uso da razão? Em suma: como formar a "personalidade democrática"? Em primeiro lugar, havia que difundir na comunidade o ideal da personalidade de-

31. Mannheim, Karl. *Diagnóstico...* op. cit., p. 276.
32. Freire, Paulo. *Educação como prática...* op. cit., pp. 104-106.

mocrática acima descrito, de modo que as pessoas buscassem atingi-lo na sua prática de vida em comum. Mas isso não bastava. Era necessário criar situações sociais e um ambiente cultural propício à formação e preservação de tal personalidade. E tudo isso dependia de uma educação social que — através da escola ou de outras organizações — ajudassem a quebrar a apatia e despertar o interesse pela participação na vida política.

O tipo de comportamento correspondente à "personalidade democrática" seria um comportamento "integrador", característico de pessoas conscientes que conseguem transmudar seus diferentes enfoques no intuito de cooperar num sistema de vida em comum. "Comportamento integrador" seria apenas um termo científico para denominar de forma conjunta "tendências latentes que sempre estiveram presentes nas idéias de democracia e tolerância".[33] Implicaria fundamentalmente em responsabilidade social, tolerância para os desacordos, respeito ao próximo (evitando a manipulação). Chegar-se-ia a ele na medida em que as pessoas aprendessem a lidar racionalmente com seus problemas e, a partir daí, com os problemas da comunidade: nesse processo de aprendizagem havia que considerar os obstáculos de natureza psicológica que impedem ou dificultam o uso da razão na solução dos problemas. Tais obstáculos resultariam, em grande medida, do fato de que a formação da personalidade é marcada pela família, pelo grupo primário. A promoção de transformações no comportamento e na personalidade dos indivíduos adultos passaria, por isso, pelo trabalho com grupos primários. Tais grupos, formados por pessoas que vivem os mesmos problemas, propiciariam ocasião para a liberação das emoções ligadas aos problemas (pessoais e sociais) e facilitariam, no plano emocional, a compreensão intelectual da sociedade, ao mesmo tempo em que ofereceriam a oportunidade para a sistematização da experiência social dos seus participantes.[34]

A função catártica dos grupos — estimulada pelo uso de técnicas de "análise em grupo" — seria essencial no combate aos padrões irracionais (como tabus, idiossincrasias, formas de pensamento mágico) que dificultam a vida moderna. Esses padrões irracionais desapareceriam na medida em que, através da catarse, fossem sendo trazidos à consciência os mecanismos inconscientes que os produziam e que têm sua origem não somente na constelação familiar de cada um mas em toda a configuração das instituições sociais,[35] abrindo caminho para a sua superação. A vitória da

33. Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., p. 265.
34. Ibidem, p. 318.
35. Mannheim, Karl. *Diagnóstico*... op. cit., Cap. V.



razão deveria então manifestar-se no plano social e político como conseqüência da ação dos indivíduos liberados. A participação nos "grupos primários" facilitaria a integração comunitária e a adoção de regras de mutualidade em relação com o próximo. E como para Mannheim toda transformação resulta do comportamento dos atores sociais, a integração, a democracia, se alcançaria na medida em que um maior número de pessoas se comportasse de forma integradora, evoluindo portanto para um tipo de "personalidade democrática". Se a formação desta depende em parte das instituições, por outro lado é a ação das personalidades democráticas já formadas que possibilita a mudança das instituições, de maneira a torná-las adequadas à formação de um número sempre maior de tais personalidades.

Encontramos em Freire a mesma preocupação com a formação de personalidades democráticas, de homens livres e cooperativos. Formá-los seria o mesmo que educar para a liberdade, num processo de educação social e não apenas escolar, que se realiza através das discussões em pequenos grupos. Por meio delas chegar-se-ia não apenas ao esclarecimento da estrutura social e dos mecanismos presentes no processo de mudança social mas também (e antes dela) à libertação dos medos inconscientes, dos padrões de pensamento mágico que aprisionam o indivíduo e dificultam a sua participação política e seu engajamento em favor da mudança. Manifesta-se aí o sentido catártico abrigado pelo seu método de conscientização e alfabetização de adultos: o processo de aprendizagem é mais rápido e mais eficiente na medida em que os participantes do grupo, partindo de seus problemas imediatos, trazem à consciência seus temores, seus sentimentos de inferioridade, suas formas de pensamento mágico, libertando-se deles através da liberação das emoções a eles ligados e do simultâneo esclarecimento intelectual de suas causas sociais. Tal processo observa-se de modo especialmente claro na discussão do conceito de cultura, cujo objetivo é exatamente a derrubada dos mitos que impediam a percepção da igualdade fundamental de todos os homens. Por outro lado, o que Freire considera como ideal do comportamento democrático, resultado de todo esse processo de liberação, se assemelha muito àquilo que pensa Mannheim: vencida a irracionalidade, brotaria um comportamento "orgânico", em sintonia com a realidade em mudança, integrador (não ajustador ou acomodador). Integrando-se ao espírito da sua época e de sua sociedade é que o homem poderia reconhecer as suas tarefas fundamentais[36] e isso só é possível no momento em que o homem

36. Freire, Paulo. *Educação como prática*... op. cit., p. 43.

deixa de ser dominado pelos mitos, em que a razão passa a predominar sobre a emoção. O processo através do qual isto ocorre Freire denomina de conscientização.

## 3. A CONSCIENTIZAÇÃO

Tanto Mannheim quanto Freire indicam que a educação de adultos, nos dias de hoje, seria "uma das mais importantes pedras angulares" da obra educativa,[37] porque ela permite ajudar o indivíduo adulto a reorientar sua personalidade e a desenvolver padrões de comportamento "orgânico", integrador. Chegar-se-ia a este resultado através de um trabalho de conscientização. O que seria, porém, a conscientização?

A proximidade entre o conceito de "awareness" de Mannheim, a conscientização isebiana e a conscientização proposta por Freire pode ser facilmente percebida.[38] Para Mannheim, uma "democracia militante" dependia de certo grau de "awareness" em questões sociais. Diz ele "por 'awareness' não entendo um mero acúmulo do saber. Quer na vida do indivíduo, quer na da comunidade, consciência significa capacidade para perceber prontamente o conjunto da situação em que a gente se encontra, e não só para orientar a ação de acordo com tarefas e fins imediatistas, mas para baseá-las em uma visão mais global. Um dos modos concretos como essa consciência se expressa é o diagnóstico correto da situação".[39] Existiriam, porém, diferentes graus de consciência, dependendo "tanto da situação do indivíduo ou de um grupo, como uma nação por exemplo, saber qual o grau desejado, qual o grau que pode ser conseguido e como este será conseguido". Sua necessidade variaria de acordo com o ritmo da mudança social e a natureza dos conflitos que o acompanham.[40] Esta idéia coincidia com a convicção dominante no ISEB no que concerne à consciência desejada para os trabalhadores: o grau de consciência desejada era aquele que possibilitava às massas identificarem-se com os objetivos do capitalismo nacional e com a nação como entidade acima das classes sociais. A conscientização isebiana visava à "consciência da realidade nacional", que poderia passar pela consciência de classe mas não se "detinha" nela, porque devia reconhecer como prioritários os problemas apresentados pela "fase" do desenvolvimento brasileiro, conduzindo a uma identificação com o interesse nacional. Ora, para Mannheim, um autor que afinal influiu profundamente sobre o pensamento isebiano, a "consciência" efetivamente não se confunde com consciência de classe: esta seria uma "consciência parcial" e ele teria em mente uma "consciência total", que implicaria na percepção da situação global num dado período da história (numa "fase" histórica). Tampouco Freire visa à consciência de classe. Ele pretende a obtenção de um tipo de consciência que permita a percepção da situação global do país de modo a gerar ações que promovessem o desenvolvimento nacional e consolidassem a democracia parlamentar. E tal percepção comportaria graus diversos. O ideal seria o máximo de consciência possível naquele momento histórico: no final dos anos 50, por exemplo, seria aquela capaz de assegurar a contribuição ao desenvolvimento do país.[41] Seus limites são estabelecidos também pelo conteúdo da conscientização (identificado através dos temas escolhidos para discussão nos grupos de alfabetização e educação de adultos),[42] na medida em que tal conteúdo orientava a reflexão sobre a situação nacional. Além disso, Freire em 1959 tinha claro até onde deveria ir a participação popular na vida política (e, portanto, a conscientização que a ela deveria conduzir), ao afirmar que se deveria estar atento aos perigos contidos no "ímpeto desta participação", de modo a não colocar em risco a estabilidade e o equilíbrio da vida político-social.[43] Tal como Mannheim, ele deseja a conscientização para facilitar a mudança, a modernização, dentro dos limites do modo de produção vigente.

Por outro lado, porém, tanto para Freire como para Mannheim a conscientização se desvincula de um conteúdo específico para definir-se como processo de formação de mentes abertas a novas idéias e novas interpretações da realidade (adequadas à "fase" histórico-cultural atravessada pela realidade em transformação). Nesse sentido, a conscientização se concentra nos mecanismos mentais que asseguram a liberdade de pensamento e o uso da razão. No entanto, se nos damos conta de que ambos os autores viam o regime democrático-parlamentar como forma ideal de organização política devemos concluir que este aspecto da conscientização prende-se a ideais liberais.

37. Mannheim, Karl. *Liberdade*... op. cit., p. 238.
38. O próprio Freire nos indica que os neologismos 'conscientizar' e 'conscientização' nasceram no ambiente isebiano, referidos fundamentalmente à passagem de uma consciência ingênua a uma consciência crítica da realidade. Veja-se Freire, Paulo. *Questions to answer for Miss Smith*. Ecumenical Press Service, s.n.t. (doc. mim.), p. 1.
39. Mannheim, Karl. *Diagnóstico*... op. cit., p. 81.
40. Ibidem, pp. 82-84.
41. Freire, Paulo. *Educação e atualidade*... op. cit., p. 28.
42. Consulte-se a lista de temas a serem debatidos a partir das palavras geradoras em Freire, Paulo. *Educação como prática*... op. cit., pp. 146-149.
43. Freire, Paulo. *Educação e atualidade*... op. cit., p. 103.

## 4. Mannheim, Freire e o ISEB

A influência da sociologia da educação de Mannheim sobre a pedagogia de Paulo Freire, como procuramos demonstrar, não está desvinculada da influência do conjunto da obra do sociólogo húngaro sobre o seu pensamento. Mas ela deve ser entendida dentro de um quadro de referência mais amplo e que é dado pela ideologia isebiana dos anos 50.

Freire aceita não apenas os ideais sociais e políticos defendidos pelos isebianos mas também a sua interpretação da realidade brasileira de então. Ora, se tais ideais bem como os princípios orientadores daquela análise foram cunhados sob influência de um grande número de sociólogos, economistas e filósofos, foi na obra de Mannheim que os isebianos encontraram um catalisador das variadas tendências que ecoaram sobre o seu trabalho. Evitando a crítica dos princípios da sociedade e buscando indicar estratégias que permitissem à sociedade capitalista evoluir pacificamente num mundo caracterizado pelo rápido desenvolvimento tecnológico (a Europa dos anos 30/40) e pelas conseqüentes mudanças ao nível da organização social, Mannheim sintetiza-através de propostas práticas e de análises realizadas com sentido pragmático — aquilo que outros autores que influíram sobre os intelectuais do ISEB indicavam de forma abstrata. A sociologia de Mannheim não se chocava com o pensamento sociológico de Pareto e Max Weber nem com as idéias de Spengler e Toynbee, ao nível da interpretação histórica; tampouco criava dificuldades à influência dos culturalistas alemães como Alfred Weber e Max Scheler (o representante da nova antropologia filosófica alemã) ou dos filósofos da existência de orientação vária, de Ortega y Gasset aos existencialistas maiores como Sartre, Heiddeger e Jaspers. Ao contrário, como indica Adorno, suas idéias combinavam muito bem com a nova antropologia alemã e com a filosofia da existência.[44] Ora, muitas destas influências podem ser identificadas também na obra de Freire; elas são filtradas através da produção intelectual isebiana ou da leitura direta daqueles autores.[45]

Também a orientação iluminista dos intelectuais que pretendiam esclarecer as diversas classes sociais a respeito da importância

44. Adorno, Th. W. *Das Bewusstsein der Wissenssoziologie.* In: Lenk, Kurt. *Ideologie.* Neuwied, 1971, p. 324.

45. Ressalta entre outras, a influência direta exercida sobre Freire pelas obras de Ortega y Gasset e de Karl Jaspers. Um exemplo de assimilação indireta pode ser encontrado na adoção da idéia — extraída da obra de Alfred Weber — de que a história é composta por "fases" (histórico-culturais) a serem atravessadas por cada comunidade no seu desenvolvimento.



do desenvolvimento como forma de atender a seus interesses específicos, iluminando especialmente a burguesia industrial ao ofertar-lhe a ideologia adequada à sua atuação naquela "fase" histórico-cultural brasileira, encontrava amplo respaldo na obra de Mannheim. Eles se reconheciam como "inteligência socialmente desvinculada", capaz de resumir em si mesma "todos os interesses que permeiam a vida social" e de descobrir uma posição que lhe permitisse uma "perspectiva total" na interpretação da sociedade brasileira e na proposição de soluções para os seus problemas.[46] Uma vez formulada a "síntese válida" das aspirações dos diversos grupos e classes sociais, cabia-lhes fazê-la penetrar "nos mais amplos setores da vida social", para que adquirisse "raízes naturais na sociedade, a fim de colocar em ação o seu poder de transformação".[47]

Os corolários desse iluminismo que pretende a transformação social dentro dos limites do sistema, de forma racional, ordeira e pacífica, são claros. Por um lado, ele supõe que a razão pode substituir o poder como instância determinante da evolução social,[48] na medida em que a inteligência dele se aproxima para indicar o caminho; por outro, a educação recebe ênfase especial como instrumento que propaga a razão e que, portanto, promove a mudança social. O uso da razão permitira àqueles intelectuais chegar à "síntese válida" isebiana: havia pois que difundi-la entre a classe dominante (estimulando a burguesia industrial a assumir o seu "papel histórico", estabelecendo sua hegemonia política, e convencendo a burguesia agrário-comercial a aceitar a mudança), entre as classes médias (especialmente entre aqueles seus representantes que formam os quadros intermediários do setor público e das grandes empresas privadas,[49] capazes — portanto — de influir sobre a política econômica dos governos), e entre as classes "populares". Publicações, cursos, seminários poderiam ser os instrumentos para atingir as classes dominantes e a classe média; outros deveriam, porém, ser encontrados para que fosse possível atingir as massas.[50] A educação destas era de grande importância

46. [redacted]. O conceito de "inteligência socialmente desvinculada" (*freischwebende Intelligenz*) foi cunhado por Alfred Weber e desdobrado por Mannheim. Ver *Ideologia e Utopia.* Rio de Janeiro, Zahar, 1968, p. 180.

47. Ibidem, p. 179.

48. Adorno, Th. W. "Das Bewusstsein..." In: Lenk, Kurt. *Ideologie.* op. cit., p. 326.

49. Abreu, Alzira Alves de. *Nationalisme et action politique au Brèsil: une étude de l'ISEB.* Tese de doutoramento. Paris, 1975, pp. 112ss.

50. As formas de atingir as diferentes classes sociais não difere muito daquilo que foi pensado por Mannheim. Já vimos suas idéias em relação à educação das massas através dos grupos primários constituídos nas comunidades e nos bairros. Para atingir as classes dominantes,

dentro da estratégia isebiana porque seu voto era essencial para a realização de suas propostas política e econômico-social: conduzi-las à razão era levá-las a ver a justeza das teses isebianas, ou seja, realizar um trabalho de "clarificação ideológica" (Vieira Pinto). Pretender fazer valer a razão, alcançar o consenso nacional e colocar o Estado a serviço do desenvolvimento nacional-capitalista, implicava em reconhecer como central a questão da educação e da organização ideológica das massas. [51]

Já vimos que a questão do desenvolvimento nacional constitui uma preocupação central de Freire até meados dos anos 60. Vimos também que ele não discute a questão relativa ao modo de produção dentro do qual aquele desenvolvimento deveria ocorrer nem vê os limites da democracia representativa. Em que medida podemos, no entanto, atribuir a ele uma orientação iluminista como aquela que dominou a reflexão isebiana? Acaso não é Freire reconhecido como pedagogo não-diretivo?

Se tomamos a tese apresentada em 1959, na qual Freire reafirma constantemente a sua concordância com a ideologia isebiana, encontramos a defesa clara de uma posição iluminista e diretiva. As massas, afirmava ele citando Vieira Pinto, precisavam cooperar voluntária e conscientemente para o desenvolvimento; se tal não ocorresse de nada valeria a promoção do desenvolvimento pelo poder público. Somente um trabalho educativo que promovesse "o progresso da ideologia na consciência nacional" poderia ajudar: comunidades "ideologizadas" (penetradas pela ideologia do desenvolvimento nacional) muito poderiam fazer para a superação do subdesenvolvimento, porque orientariam seus esforços no sentido de apoiar as iniciativas das forças modernizadoras. [52] "O que é preciso — escrevia Freire — é aumentar-lhe (do povo) o grau de consciência dos problemas do seu tempo e de seu espaço. É dar-lhe uma 'ideologia do desenvolvimento'. E o problema se faz então

os intelectuais, ele propõe o surgimento de "instituições especializadas de ensino superior" nas quais a ciência política fosse estudada como ciência das decisões políticas, e nas quais se oferece uma educação política calcada no estudo das "matérias históricas, legais e econômicas, requeridas para uma orientação crítica, a técnica objetiva de dominação das massas e a formação e o controle da opinião pública". Veja-se Mannheim, Karl. *Ideologia e Utopia.* op. cit., p. 207.

51. Somente através de "um esforço ideológico e de organização de núcleos de coordenação e esclarecimento sociais — diz ainda Jaguaribe — ... se poderá constituir a grande unidade nacional para o desenvolvimento, formando correntes de idéias e de interesses ... capazes de transcender a limitação partidária e apoiar unitária e maciçamente os principais programas de desenvolvimento". Veja-se Jaguaribe, Hélio. *Condições institucionais do desenvolvimento.* Rio de Janeiro, 1958, p. 53.

52. Freire, Paulo. *Educação e atualidade...* op. cit., p. 19.



um problema de educação. 'De educação e organização ideológica' ", conclui ele, citando Jaguaribe. [53]

O iluminismo e a diretividade de 1959 recuam consideravelmente em *Educação como Prática da Liberdade.* Em 1965 Freire evita identificar-se explicitamente com o nacionalismo-desenvolvimentista (que, aliás, já não encontrava muitos adeptos), embora reconheça que o ISEB representara um momento muito importante no despertar da consciência nacional. Apesar disso, sua interpretação da realidade permanece quase intocada; seus ideais sociais e políticos apresentam-se com as mesmas roupagens num discurso que muito se assemelha ao 6 anos antes. Os autores citados são os mesmos, a mudança (o desenvolvimento, o "trânsito" para a "sociedade moderna") continua sendo uma de suas preocupações centrais. Porém, ele já não fala mais em "dar" uma ideologia à massa; ao contrário, ressalta o negativo de tal "doação" e a importância da conquista do direito à fala, à participação. No entanto, a temática escolhida para os debates nos círculos de cultura apresenta cunho nitidamente nacionalista e desenvolvimentista e a aplicação prática do método indicava a presença de boa dose de diretividade. [54]

Apesar disso, observamos que as idéias pedagógicas e o método Paulo Freire de alfabetização de adultos tornaram-se nos anos subseqüentes sinônimos de não-diretividade. Observamos também que esta caracterização independe daquilo que diz Paulo Freire no livro escrito para justificar teoricamente o método e que a força de sobrevivência da sua pedagogia parece muito dever a uma recôndita porém identificada não-diretividade. Não devemos, naturalmente, subestimar o efeito do seu livro *Pedagogia do Oprimido,* [55]

53. Ibidem, p. 28.

54. Sobre os temas escolhidos para o debate consulte-se Freire, Paulo. *Educação como prática...* op. cit., p. 103. Ver também, do mesmo autor, *Conscientização e alfabetização* — uma nova visão do processo, *Estudos Universitários.* Recife, Univ. do Recife, Nr. 4, abril-junho/1963. Sobre a aplicação prática do método vale a pena trazer o depoimento de uma das coordenadoras de debates na experiência de Angicos e que entrevistamos em Natal no início de 1977: "Todos tínhamos, na época, inclusive o próprio Paulo Freire, muitas ilusões. Pensávamos que o povo iria dizer quais eram os objetivos de toda aquela mobilização, ao mesmo tempo em que tínhamos a democracia representativa como modelo. Na verdade, não era o povo que iria dizer qual regime político era melhor para ele: ele era preparado para participar, a nível eleitoral, do processo de decisão. O povo era valorizado até o momento de votar; daí por diante tudo cabia ao Estado... Além do mais, na aplicação tudo estava permeado de nacionalismo... As discussões nas classes eram por nós minuciosamente preparadas em reuniões nas quais discutíamos os objetivos diários. Assim, já sabíamos o que iríamos explorar nas aulas, quisessem os alunos ou não. A democracia era sempre apresentada como o ideal e a ela se chegava através do voto".

55. Freire, Paulo. *Pedagogia do Oprimido.* Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.

no qual Freire procurou liberar-se do seu universo de pensamento do período anterior, na sedimentação da imagem não-diretiva da sua pedagogia. Mas isso não explica tudo. A questão que se coloca é: quais são os elementos contidos nas suas idéias e/ou na sua prática pedagógica ainda nos anos 60 que permitem aquela caracterização, mesmo porque ela é anterior ao lançamento do livro indicado na frase acima. Mais do que isso: como explicar que um discurso pedagógico de cunho liberal seja amplamente percebido como de esquerda? Quais são os elementos presentes nesse discurso, contido nos limites de um modo de pensar isebiano, mannheimiano, que permitem ir além dele, que suportam uma releitura à luz da prática pedagógica ou sob o impacto de novas influências?

Há quem veja na "democratização fundamental" de Mannheim elementos a serem aproveitados numa reflexão sobre a democracia que se coloca bem à esquerda daquele sociólogo. É o caso de se perguntar: seria a reflexão dos que pretendem a superação do modo capitalista de produção sobre a democracia tão pobre que faz necessário "salvar" certas idéias de Mannheim do seu contexto original, em que a tônica é dada pelo objetivo de fazer perpetuar o capitalismo? Mas, uma vez que nos defrontamos com a efetiva presença de suas idéias e categorias, se o autor que as utiliza desloca seus ideais sociais e políticos sem ter ainda clareza a respeito de seus novos ideais nem romper com o universo teórico anterior, ele possivelmente introduz novas conotações no "aproveitamento" das categorias que lhe são familiares. Em Freire, a "democratização fundamental" certamente ganhou um colorido mais radical em conexão com, pelo menos, três fatores: o crescimento da influência da filosofia da existência e do pensamento católico e a sua própria prática pedagógica no início dos anos 60.

O crescimento daquelas influências pode ser observado pela leitura comparada dos trabalhos de Freire de 1959 e 1965 e ele parece ligado à sua aproximação dos grupos de jovens católicos que se encaminharam para posições radicais naquele período. Estes estavam impregnados de idéias não-diretivas no que concerne às relações intelectuais/massa, inspirando-se no existencialismo cristão. A ênfase sobre a necessidade de respeitar cada homem e sua liberdade faz com que a preocupação com a "massificação" se torne, fundamentalmente, crítica da manipulação: a liberdade responsável deve manifestar-se nos planos social e político, sem que caiba aos intelectuais ditarem ao povo seus ideais ou imporem à sua consciência um determinado conteúdo. A conscientização limita-se aí àquele aspecto já indicado tanto em Freire quanto em Mannheim: à aquisição de mecanismos mentais que facilitem a crítica. Até onde ela vai e qual o seu conteúdo são questões que concernem fundamentalmente à massa e não aos intelectuais. Uma vez reconhecida a sabedoria popular, havia que tirar desse reconhecimento suas conseqüências mais profundas: dela deveria provir a orientação social e política. Por outro lado, o deslocamento — nos meios católicos — da discussão do "ideal histórico concreto" para a "consciência histórica" permitia ver a "transitivação da consciência" como aquisição da consciência histórica. E como a discussão sobre a realidade nacional passou a incluir a questão da dominação, a conscientização da realidade nacional podia fazer-se também conscientização da dominação e da violência, de que a história é a história da dominação e da necessidade de sua superação. Com isso queremos apenas indicar que a possibilidade de assimilação por parte de Freire de algumas posições defendidas nos meios católicos jovens implicava numa revisão das idéias defendidas em 1959, mas não exigia necessariamente um completo rompimento com elas. Em *Educação como Prática da Liberdade* o que temos é uma reelaboração superficial da sua tese: ele introduz aí indicações de uma evolução que se deu na prática, mas não as trabalha teoricamente.

Absorvido pelo trabalho prático desde a criação do seu método, restara a Freire pouco tempo para o trabalho teórico, e quando a queda do governo Goulart o obriga a parar, ele precisa recuperar o seu ponto de partida em 1959. Estamos, efetivamente, diante de "um atraso relativo da teoria".[56] Freire não pudera ainda digerir as novas influências e incorporar teoricamente novas posições; por isso, sua consciência teórica já não dava conta de toda a sua prática[57] e ele carecia, naquele momento, de instrumentos teóricos e metodológicos que possibilitassem uma reinterpretação da realidade e uma revisão profunda do seu discurso pedagógico. Um esforço mais conseqüente nesta direção ele o fará mais tarde e *Pedagogia do Oprimido* é o seu resultado. Mas os que vêem em *Educação como Prática da Liberdade* a expressão de uma pedagogia não-diretiva e de esquerda precisam, para poder fazê-lo, saber ler suas indicações passando por cima do modo de pensar herdado dos anos 50.

56. Weffort, Francisco. *Educação e Política* (Reflexões sociológicas sobre a pedagogia da liberdade). In: Freire, Paulo. *Educação como prática...* op. cit., p. 3.

57. Ver Gramsci, Antonio. *Concepção dialética da história.* 2. ed., Rio de Janeiro, Civ. Brasileira, 1978, p. 20.