

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A NOÇÃO DE LIBERTAÇÃO POLÍTICA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

ANADIR FOCHEZATTO

CASCADEL, PR

2012

UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ – UNIOESTE
CENTRO DE EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E ARTES – CECA
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO
NÍVEL DE MESTRADO/PPGE
ÁREA DE CONCENTRAÇÃO: SOCIEDADE, ESTADO E EDUCAÇÃO

A NOÇÃO DE LIBERTAÇÃO POLÍTICA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação *Stricto Sensu* em Educação, da Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE), *campus* de Cascavel, como requisito final para obtenção do título de Mestre em Educação.

Área de Concentração: *Sociedade, Estado e Educação*.

Linha de Pesquisa: História e Historiografia na Educação.

Sob a orientação do prof. Dr. Gilmar Henrique da Conceição.

CASCADEL, PR

2012

Dados Internacionais de Catalogação-na-Publicação (CIP)
Biblioteca Central do Campus de Cascavel – Unioeste
Ficha catalográfica elaborada por Jeanine da Silva Barros CRB-9/1362

F676n Fochezatto, Anadir
A noção de libertação política no pensamento de Paulo Freire. /
Anadir Fochezatto.— Cascavel, PR: UNIOESTE, 2012.
149 f. ; 30 cm

Orientador: Prof. Dr. Gilmar Henrique da Conceição
Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual do Oeste do
Paraná.
Bibliografia.

1. Educação. 2. Política. 3. Dialogicidade. 4. Praxis revolucionária. 5.
Libertação. I. Universidade Estadual do Oeste do Paraná. II. Título.

CDD 21.ed. 379

UNIOESTE - UNIVERSIDADE ESTADUAL DO OESTE DO PARANÁ
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

DISSERTAÇÃO DE MESTRADO

A NOÇÃO DE LIBERTAÇÃO POLÍTICA NO PENSAMENTO DE PAULO FREIRE

Autora: Anadir Fochezatto

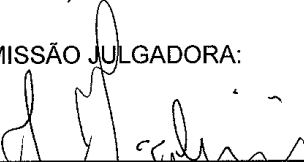
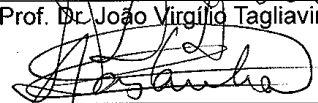
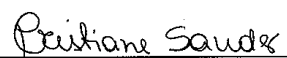
Orientador: Gilmar Henrique da Conceição

Este exemplar corresponde à Dissertação de Mestrado defendida por Anadir Fochezatto aluna do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - UNIOESTE para obtenção do título de Mestre em Educação.
Data: 03/07/2012

Assinatura:
(orientador)



COMISSÃO JULGADORA:


Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini
Prof. Dr. André Paulo Castanha
Profa. Dra. Cristiane Sander

Ao Mestre, Prof. Dr. Gilmar Henrique.

AGRADECIMENTOS

À força cósmica, inspiradora da vida.

Ao Mestre, Dr. Gilmar Henrique, pela compreensão e incentivo à reflexão filosófica.

Aos meus pais Ana e Adill.

À Sandra Maria Gausmann Göerich, secretária do Programa de Pós Graduação e à estagiária Viviane Maria de Oliveira pela eficiência.

À Banca de qualificação e defesa da dissertação Prof. Dr. João Virgílio Tagliavini, Prof. Dr. André Castanha, Profa. Dra. Cristiane Sander e Prof. Dr. Rosalvo Schütz pela crítica humanizadora.

À amiga querida, Carina Chavez Santos, pela disponibilidade na tradução do resumo dessa dissertação, meu agradecimento.

Aos meus irmãos, Preta, Adair e Tito.

Aos cunhados, Nega e Sebastião.

Aos sobrinhos Aline e Willian Gabriel, luz em nossa vida.

À amiga Ana Paula Noffke, mulher guerreira de visão revolucionária, pelo abrigo e incentivo.

Às amigas Elaine Ianze e Denise Monteiro pela companhia em 2011 e pela compreensão quando me ausentei.

À presença iluminada de Daniele Reiter Chedid por ter-me injetado novo “gás” nos últimos meses de gestação dessa pesquisa e por facilitar-me a ampliação dos horizontes perceptivos.

Aos compadres Elizângela Parizotto Pagel e Sidney Alexandre Pagel e aos amigos Marizete Neuhaus e Daniel Orlando Kernechi Denesiuk pelo incentivo, pela simplicidade e profunda humanidade com que sempre me trataram.

Aos amigos Cristini Colleoni, Magali Zimmerman e Carlos Cesar Covo pelo abrigo nas noites em que fiquei em Cascavel.

Aos tios Azenir e Cristóvão, aos primos Cristiani Mozer e Roberto Binko e ao pequenino Kassiano por me aturarem tantas vezes.

Aos colegas Mayara Yamanoé, Neuza Maria Barbosa de Oliveira Antunes, Gabriel Paiva e Jackson Johann pelo incentivo e auxílio, minha gratidão eterna.

À Tatiana Andrea Geram, Diretora da Escola Municipal Marechal Deodoro da Fonseca, à Elisete Smaniotto, Diretora do Colégio Estadual São Miguel e à Ricardo Finger, Diretor do Colégio Estadual do Campo São Roque pela compreensão e facilitação de meu estudo.

À amiga e incentivadora, Edi Terezinha Hister, companheira de luta na ACULT (Academia Cultural de Santa Helena) – Organização não Governamental.

Aos colegas e professores da turma do PPGE 2010-2011.

Ao SISMUSA (Sindicato dos Servidores Municipais de Santa Helena) em especial a sua presidente Iolanda Lourdes Alves pelo apoio e esclarecimentos.

À administração municipal e à Secretaria Municipal de Educação do Município de Santa Helena, por dificultarem meu estudo e aperfeiçoamento. Embora, previsto no estatuto municipal do magistério o afastamento integral remunerado para estudo, licença que me foi negada mesmo após doze anos de trabalhos prestados à alfabetização de crianças santahelenenses. Agradeço, porque essa negação prova a necessidade atual da libertação política que, certamente, abrange o incentivo permanente à formação do educador.

Por fim, agradeço aos percalços da existência que tanto me fortalecem, me encorajam e me impulsionam a buscar sempre mais aprendizado, despertando minha consciência numa ecdise da mentalidade crítico-problematizadora e amorosa.

Afirmar que os homens são pessoas e que, enquanto pessoas, devem ser livres, mas não fazer nada para que esta afirmação se torne realidade, sem dúvida é uma comédia. (FREIRE, 2006, p. 69)

RESUMO

A finalidade desta pesquisa dissertativa é uma aproximação compreensiva da noção de libertação política no pensamento de Paulo Freire. Com esse intuito, procuramos apresentar, primeiramente, algumas experiências que influenciaram o forjamento de Paulo Freire e de seu pensamento político filosófico, visto que o ser humano não pode ser compreendido fora do contexto sócio histórico. Para iniciarmos à discussão proposta, analisamos a concepção de homem e a questão da dialogicidade, sendo essa uma postura humana muito valorizada por nosso autor. Em seguida, tratamos da questão da educação e da práxis revolucionária como base fundamental para a libertação da consciência e condição para a transformação. Por fim, dialogamos com a discussão anterior no sentido de delinear a noção da libertação política e evidenciar seus elementos constituintes no pensamento paulofreiriano. Nesse sentido, como resultado conseguimos elencar quatro pilares primordiais que sustentam tal noção. São eles: consciência de si, dos outros e da realidade, coerência, solidariedade e organização.

I

Palavras-chave: Educação. Política. Dialogicidade. Praxis Revolucionária. Libertação.

ABSTRACT

The aim of this research is a comprehensive approach about the notion of politics liberation in Paulo Freire's thought. With this purpose, we present, first, some experiences that have influenced Paulo Freire's forging and its philosophical political thought, in a view that human beings can not be understood outside the social history context. This way we begin by analyzing the conception of man and dialogicity, due to it is highly valued by our author. Then we deal with the issues of education and revolutionary practice as the basis to the liberation of consciousness and a way to the transformation. Finally, we handle about the previous discussion in order to delineate the notion of politics liberation and their constituents of Paulo Freire's thought. After all, we managed to list four primary pillars that support this notion. They are: awareness of self, of others and of reality, coherence, solidarity and organization.

Keywords: Education. Politics. Dialogicity. Revolutionary practice. Liberation.

LISTA DE SIGLAS

AP – Ação Popular.

CORA – *Corporación de la Reforma Agrária.*

FELIMO – Frente de Libertação de Moçambique.

IDAC – Instituto de Ação Cultural.

ISEB – Instituto Superior de Estudos Brasileiros.

MAPU – Movimento de Ação Popular Unitária.

MIR – Movimento Independente Revolucionário.

MST – Movimento dos Trabalhadores sem Terra.

PAIGC – Partido Africano da Independência/União dos Povos da Guiné e Cabo Verde.

PNA – Plano Nacional da Educação.

SESI – Serviço Social da Indústria.

UNESCO – Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

SUMÁRIO

| | |
|---|------------|
| INTRODUÇÃO | 14 |
| 1. A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO PAULO FREIRE | 27 |
| 1.1. Ditadura Militar: um golpe da dominação | 29 |
| 1.2. Exílio e experiências em educação | 38 |
| 1.3. Influências teóricas metodológicas e o antidogmatismo paulofreire .. | 49 |
| 2. CONCEPÇÃO DE HOMEM E A DIALÓGICA | 57 |
| 2.1. Concepção de Homem e sua relação com o mundo | 58 |
| 2.2. A teoria da ação antidialógica | 66 |
| 2.3. A teoria da ação dialógica | 75 |
| 3. EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA E PRAXIS REVOLUCIONÁRIA | 88 |
| 3.1. A Educação Libertadora e a Educação Domesticadora | 88 |
| 3.2. Praxis revolucionária: a tônica para a transformação | 98 |
| 4. A NOÇÃO DE LIBERTAÇÃO POLÍTICA | 117 |
| 4.1. A questão da consciência política | 118 |
| 4.2. Libertação Política: uma possibilidade histórica | 131 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS | 140 |
| REFERÊNCIAS | 145 |

INTRODUÇÃO

A liberdade não se recebe de presente, é bem que se enriquece na luta por ele, na busca permanente, na medida mesma em que não há vida sem a presença, por mínima que seja, da liberdade. Mas apesar de a vida, em si, implicar a liberdade, isto não significa, de modo algum, que a tenhamos gratuitamente. Os inimigos da vida a ameaçam constantemente. Precisamos, por isso, lutar, ora para mantê-la, ora para reconquistá-la, ora para ampliá-la. (Paulo Freire)

O entardecer de primavera chega trazendo frescor ao calor do dia. Os piados, cantos, zumbidos, cri-cris, coaxares, entre outros, orquestram o tom musical do pôr-do-sol. Os diferentes aromas da brisa e o cheiro adocicado dos jasmíns, perfumam o ambiente. Alguns insetos indesejados, mas que também compõem o prazer de genuinamente respirar a existência. Consideramos compreender quando Paulo Freire afirma que gostaria de ser lembrado como um homem que amou as plantas, os animais, as gentes, a terra, a excitação curiosa da vida, porque é exatamente assim que nos sentimos, enquanto sujeito humano em relação com o mundo e com os outros.

Antes de aceitarmos esta proposta de pesquisa, sugerida pelo Professor Dr. Gilmar Henrique da Conceição, nosso orientador, tínhamos um contato acadêmico, talvez, até certo ponto, desinteressado para com a figura de Paulo Freire. Na medida em que optamos pelo tema e fomos aprofundando o contato com o pensamento paulofreiriano, fomos nos inteirando de suas ideias pedagógicas, político-filosóficas, da sua postura humanista e antidogmática em defesa da praxis revolucionária, em defesa do amor revolucionário.

No processo de constituição de seu pensamento, Paulo Freire entrou em contato, incorporou e reelaborou ideias de diferentes matrizes teórico-metodológicas do pensamento humano. Acerca disso, entre os estudiosos do pensamento paulofreiriano, na filosofia da educação, encontramos – a grosso modo – dois posicionamentos teórico-acadêmicos com argumentos consistentes: o dos críticos de Paulo Freire e o daqueles que buscam a valorização e a atualidade da

perspectiva paulofreiriana. Sendo assim, nosso estudo também se insere inevitavelmente no interior desse debate, pois pretende uma aproximação crítica e otimista de tal pensamento, porém não é nosso objetivo aprofundarmos tal debate nesse estudo.

Esses posicionamentos teórico-acadêmicos, acerca do pensamento paulofreiriano, implicitamente aparecerão na parte final do primeiro capítulo. De um lado, utilizaremos a obra crítica de Vanilda Pereira Paiva, *Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista*, uma crítica à constituição e elaboração do pensamento político-filosófico e pedagógico paulofreiriano, mas válida no sentido de demonstrar as influências teóricas do pensamento paulofreiriano, principalmente, na década de 1950. De outro lado, utilizaremos contribuições do pensamento de Moacir Gadotti¹, no sentido de valorização do pensamento paulofreiriano, entre outras obras desse autor, nos remetemos à *Pedagogia da Praxis*, cujo prefácio foi escrito por Paulo Freire.

Paulo Freire é reconhecido, inclusive internacionalmente, por seu pensamento político-filosófico e por seu trabalho na área da educação popular². Seu enfoque educacional prima pela defesa da educação humana enquanto uma prática de

¹ Moacir Gadotti (01/10/1941): é professor aposentado da Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo (USP) e um dos diretores do Instituto Paulo Freire em São Paulo. Também é estudioso da obra de Paulo Freire. Autor de *Pedagogia da Praxis*, obra, de acordo com o autor, inspirada pelas leituras de Gramsci, Marx e Paulo Freire, cujo tema central gira em torno da ideia de praxis como teoria que valoriza o conflito e a contradição nas relações pedagógicas. Cf.: GADOTTI, 1995.

Abaixo anexamos o e-mail recebido do Prof. Moacir Gadotti em resposta ao convite para a participação em nossa banca qualificadora. “Resposta do Prof. Gadotti: 08/06/2011 Gilmar Henrique da Conceição para anafochezatto@hotmail.com / Caro Gilmar e Anadir, / Quero agradecer o convite e parabenizá-los pelo trabalho que demonstra a vigência do pensamento de Paulo Freire. Bem que gostaria de participar da banca de qualificação da Anadir. Espero que não fiquem tristes sabendo que o Instituto Paulo Freire toma quase toda a minha agenda, o que me impede de participar. / Lamento muito e desejo toda sorte e sucesso para o trabalho de vocês. Sei que orientador e orientando têm dupla responsabilidade que é compartilhada: a da escolha do tema e a de seu desenvolvimento. / Com carinho. Moacir Gadotti.”

² “Foi na década de 50 [1950] que se iniciou esta profunda história de ideias, práticas e acontecimentos no campo da educação na América Latina: a educação popular. Como concepção da educação, a educação popular é uma das mais belas contribuições da América Latina ao pensamento pedagógico universal. Isso se deve, em grande parte, à atuação internacional de um de seus mais importantes representantes: Paulo Freire. Ele deixou, por onde passou, as sementes de uma concepção popular emancipadora de educação. Essas sementes floresceram em numerosos grupos e organizações, nas últimas décadas, unindo conscientização e organização popular. Ao contrário de concepções educacionais nascidas nos gabinetes dos burocratas ou de pedagogistas bem intencionados, a educação popular nasceu, na América Latina, no calor das lutas populares, [...]. Um dos princípios originários da educação popular tem sido a criação de uma nova epistemologia baseada no profundo respeito pelo senso comum que trazem os setores populares em sua prática cotidiana, problematizando-o, tratando de descobrir a teoria presente na prática popular, teoria ainda não conhecida pelo povo, problematizando-a, incorporando-lhe um raciocínio mais rigoroso, científico e unitário. [...]” (GADOTTI, 2007, p. 23). Cf.: GADOTTI, 2007.

libertação, pois defende o desenvolvimento de processos educativos que estimulem a conscientização crítica do sujeito humano e sua politização.

Segundo Paulo Freire, a vida em sociedade nos educa e isto é fato. Porque educação é também comunhão e partilha de um legado cultural. De modo que, o fato de convivermos já pressupõe estarmos nos educando. Assim, ninguém se educa sozinho. Educamo-nos conjuntamente através de nossas relações e práticas, visto que, enquanto espécie humana criou-se condições de desenvolver, biológica e historicamente, habilidades físico-motoras e capacidades cognitivas que nos possibilita a aprendizagem.

Os seres humanos através do desenvolvimento da cognição e também da função dos processos históricos, decorrentes da vida em sociedade, se tornaram também seres político-culturais. Na vida em sociedade, os sujeitos sociais tendem a reproduzir conceitos (hábitos, costumes, atitudes, condutas, opiniões) que apreendem no decorrer de suas existências por meio da convivência social. Nesse sentido, entendemos que as ideias dominantes são, nos mais diversos contextos históricos, as dos setores sociais político-econômico dominantes.

No decorrer deste estudo, ao analisar a noção de libertação política no pensamento de Paulo Freire, concomitantemente, evidenciar-se-á a noção da dominação como sendo uma das bases fundamentais da domesticação³ da consciência humana. Nesse sentido, paralelamente, ao objetivo principal, procuramos, em alguma medida, contextualizar a sociedade de modo capitalista. Na qual, os sujeitos reproduzem, na maioria das vezes, inadvertidamente, condutas não favoráveis à libertação da consciência. Por outro lado, lembramos que também existe a opção consciente pelo capitalismo que igualmente é fruto de uma determinada lógica. Lembrando aqui, que nem mesmo aqueles que rompem com as regras escapam de serem influenciados pela ideologia dominante, de alguma forma, em um processo de tese, antítese e síntese, no qual as contradições compõem o motor do real.

Nesse sentido, na perspectiva de quem se preocupa e procura refletir sobre os rumos tomados pela sociedade humana e constata na articulação da esfera

³ Domesticação é um termo muito recorrente no pensamento paulofreiriano, principalmente, porque é uma noção vinculada aos processos dominadores da ação cultural antidialógica muito debatida por ele. O termo é utilizado como sinônimo de amansamento, o qual se dá a partir práticas culturais que visam um embotamento da consciência, através das *sloganização* e mitificação da realidade, para facilitar a manipulação dos sujeitos humanos. (FREIRE, 2006a, p. 95)

político-econômica e ideológica um poderoso aparato utilizado, pelas esferas sociais dominantes, para conservação e manutenção da estrutura social, é primordial que de alguma forma procure refletir buscando a construção de uma análise crítica desse processo e de suas inter-relações no forjamento de padrões mentais domesticados. Assim sendo, a partir do conhecimento elaborado e através das reflexões, é possível discutir possibilidades de libertação da consciência e transformação social e contribuir para a gestação de um processo de libertação de paradigmas limitadores, rumo à autêntica humanização, que eleva o sujeito humano à condição de *ser mais*⁴, que leva à fruição da beleza, da alegria e do amor revolucionário.

O caráter individualista, mecanicista e desumano do atual modo produtivo, o sistema capitalista, atrelado à dormência da capacidade crítico-problematizadora, quando incorporados pelos trabalhadores, dificulta-lhes e impede a organização para que exijam revolucionariamente e concretizem transformações sociais que lhes possibilite libertarem-se da sua condição oprimida nessa sociedade. O modo de pensar e existir capitalista faz do trabalhador assalariado um prisioneiro, não um prisioneiro no sentido literal da ideia, mas um prisioneiro “disfarçado” de homem livre. O trabalhador sendo “dono” apenas da força de trabalho⁵ está obrigado a vendê-la a quem se propõe a pagar por ela, no caso o proprietário do meio de produção, conforme as leis do mercado. Por conseguinte, destacamos que essa

⁴ Conforme Paulo Freire em *Pedagogia do Oprimido*, o ser humano em sua relação dialética com o mundo descobre-se inconcluso, incompleto. Mediante essa constatação, que ocorre pela conscientização, ele põe em prática sua vocação ontológica: *ser mais*. Nesse sentido, busca preencher sua incompletude pelo conhecimento e, principalmente, pela praxis. Cf.: FREIRE, 1981, p. 83. “Esta vocação para o *ser mais* que não se realiza na inexistência de ter, na indigência, demanda liberdade, possibilidade de decisão, de escolha, de autonomia. Para que os seres humanos se movam no tempo e no espaço no cumprimento de sua vocação, na realização de seu destino, obviamente não no sentido comum da palavra, como algo a que se está fadado, como sina inexorável, é preciso que se envolvam permanentemente no domínio político, refazendo sempre as estruturas sociais, econômicas, em que se dão as relações de poder e se geram as ideologias. A vocação para o *ser mais*, enquanto expressão da natureza humana fazendo-se na História, precisa de condições concretas sem as quais a vocação se distorce” (FREIRE, 2001a, p. 08).

⁵ Força de trabalho ou força produtiva é um conceito fundamental no pensamento de Karl Marx. Sendo ela a capacidade de produção de riqueza material pelas mãos humanas submetidas à condição de compra e venda, por conta da necessidade do trabalho. A força de trabalho é comercializada e vendida pelos trabalhadores aos donos dos meios de produção, os capitalistas, em troca de uma quantia valorativa (moeda), mais auxílios. A força de trabalho e o trabalho são noções diferentes, por isso devem ser tratadas como tal. O trabalho é a ação da força de trabalho. O processo de trabalho, de construção, implica numa alteração do valor econômico da mercadoria. A força de trabalho, através do trabalho, adiciona valor à mercadoria, ao produto do trabalho. Por isso, diz-se que a força de trabalho está alienada aos meios de produção. As relações trabalhistas, ideológicas, econômicas, sociais e culturais, todas educativas, no sistema capitalista, alienam a força de trabalho. Cf.: MARX, 1985.

condição aliena o trabalhador, visto que necessita garantir sua sobrevivência (MARX, 1985, p. 41-63).

Além disso, a realidade mitificada difunde o sempre redivivo e reatualizado “*american way of life*”. Nesse caso, o modelo burguês-consumista se tornou o referencial. Ao internalizar o modo de viver e comportar-se da burguesia, certos setores entre os trabalhadores, passam a almejá-lo, passam a persegui-lo. Assim, facilitam ainda mais sua própria exploração, sem darem-se conta disso. Ao assimilar esta forma de vida, defendem-na como legítima, sem conseguir analisar criticamente as condições às quais serão submetidos. Portanto, a força de trabalho estando rigidamente alienada ao meio de produção torna o trabalhador um refém desse “círculo vicioso”.⁶

Isto, conforme Paulo Freire, não quer dizer que os oprimidos não tenham consciência de que sofrem opressão. Mas o fato de estarem imersos no contexto opressor os impede de terem uma percepção clara de si mesmos enquanto oprimidos. Neste nível, de compreensão, a percepção de si mesmos, como polo contrário ao polo opressor não significa que se tenham comprometido numa luta para superar a seguinte contradição: o polo oprimido não deseja a sua libertação, pois não tem consciência dela, mas aspira sua identificação com o polo oposto (FREIRE, 2006b, p. 68).

Nesse sentido, entendemos que as condições concretas de existência na sociedade capitalista atreladas ao ideário dominante conservador e reacionário impedem a existência plena e a realização ontológica do sujeito humano, uma vez que coíbem a libertação da consciência e, principalmente, limitam e impedem o acesso às diversas oportunidades e às escolhas. Desta forma, vemos a partir da análise paulofreiriana que a “fraqueza” dos oprimidos, encontra-se justamente na sua condição de alienação, na restrição ao acesso da informação, no desconhecimento, na educação para a domesticação.

⁶ Trabalhador assalariado enquanto prisioneiro de um círculo vicioso no interior do sistema capitalista: entendemos trabalhador como prisioneiro quando passa a perseguir um modo de vida idealizado, porém expressão de uma realidade mitificada. O sonho da casa própria, o sonho dos eletrodomésticos, das novas tecnologias em informática, canais de tv por assinatura, internet, telefone, escola particular para os filhos, carro do ano, roupas de “marca”, calçados da moda, viagens, entre outros, são ideais que atrelam o sujeito numa dada realidade que passa a reproduzir através de sua prática consumista, incentivada pela ideologia dominante.

Paulo Freire acredita que a transformação da realidade se dá com o surgimento de um processo onde a praxis revolucionária exercida a partir da tomada de consciência da real condição material de exploração. Assim, ao dar-se conta que sua exploração é humanamente incoerente os sujeitos podem, através da organização, construir a força necessária para promover a mudança. Uma vez que, “[...] sua visão é individualista, por causa de sua identificação com o opressor: não têm consciência de si mesmos enquanto pessoas, enquanto membros de uma classe oprimida [...]” (FREIRE, 2006b, p. 68). Ao enxergar criticamente a ausência da humanização nas relações de produção espera-se que possa amorosamente emergir como classe social e buscar na união com seus iguais a força necessária para enfrentar as condições de opressão.

Daí que a afetividade ocupa um lugar central no pensamento de Paulo Freire, pois, o desenvolvimento da afetividade humana implica na identificação com os demais sujeitos que compartilham o mesmo contexto histórico-social. A partir do momento em que se pratica uma relação afetiva e coerente com os demais, a organização é facilitada, uma vez que a afetividade estimula o sentimento de coletividade e de união.

Nesse sentido, o ser humano necessita reconhecer-se com sujeito em construção e da construção do contexto histórico do qual está emergindo. Humanizando-se enquanto luta para libertar-se da alienação imposta pela classe dominante por meio da violência e da opressão, da exploração e da injustiça. Instrumentos por meio dos quais ela busca perpetuar seu *status quo*, coisificando as pessoas ao provocar o desenvolvimento de “consciências necrófilas”⁷, possessivas e a cultura do mutismo (BAUER, 2008, p. 26). Seguindo esse raciocínio Paulo Freire afirma que “a opressão, é um controle esmagador, é necrofilia. Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida” (FREIRE, 1981, p. 74).

A opressão via exploração e alienação da força de trabalho humano, característica do modo de produção capitalista, conforme observado por Paulo

⁷ A consciência necrófila é entendida por Paulo Freire a partir de Eric Fromm: “se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila es movida por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente, como si todas las personas vivientes fueren cosas. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizar-se con un objeto – una flor o una persona – únicamente si lo posee; en consecuencia una amenaza a suposición es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto nel mundo. [...] ama el control y en el acto de controlar, mata la vida” (FROMM. Apud. FREIRE, 1981, p. 74).

Freire, termina por converter o ser humano em coisa/objeto, desumanizando-o. Assim, conforme o próprio Paulo Freire, caberia à educação, ao lado de outros meios, um papel importante no ato de esclarecer e libertar o sujeito humano para que assuma sua condição ontológica e social de modo a contribuir para a transformação da realidade. Criando assim, um processo de transitividade crítica para a transformação da mentalidade juntamente com a transformação da realidade.

Como iremos argumentar, em função de seu comprometimento e convivência com os oprimidos e as pessoas simples dos diversos países e continentes, nos quais desenvolveu atividades, Paulo Freire pôde conhecer o modo de pensar, os níveis de consciência, de compreensão das condições materiais dos trabalhadores e da forma de lidarem com a realidade opressora, além de analisar a própria condição da opressão. Nosso autor aponta alguns caminhos que podem ser trilhados no sentido de compreender os processos pelos quais perpassa a emancipação humana. Mas o autor deixa claro que sobretudo, cabe ao próprio homem buscar a superação de sua alienação por meio da libertação da consciência e da ação política.

Geralmente, ao ouvirmos referências sobre o educador brasileiro, Paulo Freire, imediatamente, o associamos à corrente pedagógica da Educação Libertadora⁸, através da qual ele se tornou conhecido no Brasil e no exterior. De fato, a trajetória de Paulo Freire foi profundamente marcada pela preocupação com a efetivação de processos educativos, que além de promoverem o acesso aos conhecimentos humanos, acumulados historicamente e em constante e dialético processo de construção e reconstrução, propiciam a emancipação do ser humano. De tal forma que a libertação do sujeito lhe forneça plenas condições de atuar em seu contexto social promovendo as transformações necessárias para a sua permanente construção e humanização. Esse processo não acaba nunca.

Diante disso, esta pesquisa tem por objetivo principal compreender como é concebida a noção de libertação política no pensamento paulofreiriano. O estudo foi

⁸ Educação Libertadora: Conforme Luckesi educação libertadora tem uma característica *transformadora*. Isto é, “tem por perspectiva compreender a educação como mediação de um projeto social. [...] Serve de meio, ao lado de outros meios, para realizar um projeto de sociedade; projeto que pode ser conservador ou transformador. No caso, essa tendência não coloca a educação a serviço da conservação. Pretende demonstrar que é possível compreender a educação *dentro* da sociedade, com seus determinantes e condicionantes, mas com a possibilidade de trabalhar pela sua democratização.” Cf.: LUCKESI, 1993, p. 54.

realizado por meio de uma análise reflexiva sobre algumas elaborações político-filosóficas elaboradas por Paulo Freire ao longo da vida. Através da análise dessas noções, se procurou entender como é construída a concepção de libertação política, conceituando-a e caracterizando-a por seus elementos constituintes. O núcleo de nossa análise considera que a ideia possui uma dimensão teórico-discursiva e uma dimensão prática. Teórico-discursiva porque é uma concepção político-filosófica; e prática pela forma como a libertação política se concretiza através dos processos educativos em instâncias coletivas da praxis revolucionária.

Entre as obras paulofreirianas, dialogaremos com *Educação como Prática da liberdade, extensão ou comunicação?*, *Pedagogia do Oprimido*, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, e *Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo*. Sendo que esse diálogo consistirá numa busca conceitual filosófica da noção de libertação política na ótica paulofreiriana, fundamentada, principalmente, pela noção da praxis revolucionária. Para tanto, há que se conhecer e compreender algumas noções fundamentais presentes em sua reflexão teórica, tais como, a “dialogicidade e a antialogicidade”, a “práxis revolucionária”, a “educação problematizadora e a educação domesticadora”, “humanização e desumanização”, “libertação”, “antidogmatismo”, a “consciência”, entre outros. Argumentamos que tais noções engendram e dão sustentação teórica e prática ao pensamento paulofreiriano.

Observaremos rapidamente o conteúdo dos livros mencionados acima. Inicialmente, *Educação como Prática da Liberdade* foi a primeira obra paulofreiriana a ser publicada e baseava-se fundamentalmente na tese *Educação e Atualidade Brasileira*, com a qual concorrera, em 1959, na Escola de Belas Artes da Universidade de Pernambuco, à cadeira de História e Filosofia da Educação. Foi publicada em 1967 no Brasil. Nesta obra o autor analisa o papel da educação enquanto um mecanismo de manutenção da consciência humana na condição de *imersão* na realidade e igualmente propõe condições para a superação desse estado.

Extensão ou comunicação? Foi escrita em 1968 enquanto Paulo Freire ainda se encontrava no Chile e publicado em 1969 sob o título de *Extensión o Comunicación?*, pelo Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária, em Santiago de Chile. Nesta obra o autor faz uma discussão acerca da

comunicação entre os técnicos (agrônomos) e camponeses, no processo de desenvolvimento da sociedade agrária que se está criando. Nesse sentido, ele desenvolve a reflexão diferenciando a prática educativa enquanto extensão (conhecimento estendido à alguém) e a prática educativa como um processo de comunicação autêntica.

A *Pedagogia do Oprimido* é uma das obras de Paulo Freire mais conhecidas mundo a fora. Foi concluída em 1968 e posteriormente foi publicada em diversas línguas. Por conta das diferenças políticas entre a ditadura militar e o seu pensamento, a obra só foi publicada no Brasil em 1974, período em que teve início um processo sociopolítico que ficou conhecido como abertura política⁹. Nesta obra o autor realiza uma análise profunda a respeito da ação cultural dialógica e da ação cultural antidialógica, bem como, da educação para a domesticação e da educação como prática da libertação.

Cartas à Guiné Bissau: registro de uma experiência em processo, foi publicada em 1977, e contém cartas que foram escritas ao Comissário de Educação e à Comissão Coordenadora dos trabalhos de alfabetização em Bissau. Segundo Paulo, Freire a publicação dessas cartas precedidas de uma introdução tiveram como finalidade dar uma visão das atividades de reconstrução nacional realizadas em Guiné Bissau, até então.

*Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*¹⁰ foi publicada em 1976 e contém uma coletânea de artigos escritos por Paulo Freire entre 1968 e 1974. Os artigos dessa obra abordam vários temas muito recorrentes em toda a obra paulofreiriana, entre outros, a questão da alfabetização enquanto ato político na teoria da ação dialógica; a questão da praxis revolucionária e da a libertação da consciência através da problematização da realidade, bem como a visão dialética da história.

⁹ Ernesto Geisel governou o Brasil entre 1974 a 1979, período em que o país esteve sob o regime da ditadura militar. Com a aniquilação da luta armada, de modo geral, seu governo caracterizou-se por uma amenização na rigorosidade repressiva do regime e pela abertura política. Alguns estudiosos consideram esse governo como “moderado” para os padrões das Forças Armadas naquele período. Por essa época houve um crescimento das manifestações populares pelo fim da ditadura militar. Porém, o processo da abertura não foi pacífico, havendo ainda muitos confrontos e perseguições. Cf.: SKIDMORE, 1988.

¹⁰No início da obra Paulo Freire escreve uma breve nota explicativa sobre a publicação. Assim ele se reporta ao fato de constantemente voltar aos mesmos temas: “Espero, [...], que o fato de estar constantemente voltando a certos núcleos temáticos, não só em trabalhos diferentes, mas também num mesmo texto, não chegue a cansar demasiado o leitor. Esta é, em última análise, a minha maneira de escrever sobre o que penso e de pensar sobre o que faço.” (FREIRE, 2006a, p. 7)

Passaremos, agora a esclarecer a estrutura dessa dissertação tal como a formulamos. No primeiro capítulo buscaremos conhecer e compreender o percurso sociocultural e as influências teóricas que mediatizaram a construção do pensamento político-filosófico de Paulo Freire. Nesse sentido, argumentamos que a importância de tal capítulo consiste no seguinte: Paulo Freire afirma que o homem se constitui enquanto tal mediatizado por suas relações com o mundo e com outros homens. Assim sendo, “[...] o homem, não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um ‘ser-em-situação’, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da ‘praxis’; da ação e da reflexão” (FREIRE, 1980a, p. 28). Ou seja, queremos enfatizar que o sujeito humano em sua objetividade e subjetividade é também, resultado do seu contexto histórico. Portanto, para compreendermos, o pensamento paulofreiriano, necessitamos conhecer o contexto histórico que propiciou a Paulo Freire desenvolver o fio condutor de seu pensamento pulsante.

Deste modo, consideramos importante evidenciar os processos sociais, econômicos, culturais, filosóficos e políticos que mediatizaram a constituição de Paulo Freire da forma como ficou conhecido. Afinal, ainda que “o homem é homem e o mundo é histórico cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação” (FREIRE, 1980a, p. 76). Entendemos que, de fato, na sua relação com o mundo e com os outros homens Paulo Freire se constituiu, o pensador de uma educação efetivamente libertadora, porque libertar é: tornar o homem sujeito de seu agir e de sua história, deixando de ser objeto e coisa. Por isso, toda educação é um ato político, uma vez que a libertação meio da educação somente vale se for um esforço coletivo.

No segundo capítulo, tendo claro que Paulo Freire aborda a ideia de mundo-homem-sociedade numa relação dialética, abordaremos a concepção de homem, no sentido de evidenciar as capacidades que o distinguem dos demais animais, entre as quais a capacidade de comunicação via linguagem sistematizada. Toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem, porque ninguém luta contra as forças que não compreende. Sendo assim, outro aspecto humano muito presente nas reflexões paulofreirianas e tratado nesse capítulo diz respeito às teorias da ação antidialógica e dialógica, as quais são

fundamentais para a compreensão que nos propomos, pois é no mundo e com o outro que nos fazemos.

No terceiro capítulo trataremos de outro tema fundamental nas discussões paulofreirianas, o qual consiste na análise acerca da educação humana. A ideia central aqui é que a educação não transforma o mundo, a educação pode mudar pessoas, e são as pessoas que transformam a sociedade. Procuramos apresentar as diferentes finalidades e compreensões pertinentes à educação domesticadora que serve à dominação e à educação problematizadora que serve a libertação. Nesse mesmo capítulo apresentamos, igualmente, a reflexão sobre a praxis revolucionária que consiste, simultaneamente, numa postura político-filosófica problematizadora em relação dialética com a ação transformadora. Portanto, conscientização é um compromisso histórico de “anunciadores” e de “denunciadores”.

No quarto capítulo retomamos a discussão de modo geral, na tentativa de apreender a noção da libertação política que se articula com a conscientização. Ora, em Paulo Freire, conscientizar não pode estar desvinculado de uma ação concreta e eficaz. Primeiramente, fizemos uma sucinta contextualização do processo histórico que levou à organização da sociedade burguesa e o modo como a ideologia dominante ao mesmo tempo que contribui para o forjamento de padrões mentais domesticados, afeta a libertação crítico-problematizadora da consciência humana. Nesse sentido, abordaremos sobre a formação da consciência em nossa sociedade, principalmente, da consciência política medrosa, ingênua; trataremos também sobre processos educativos crítico-problematizadores; por fim, trataremos da noção da libertação política no pensamento de Paulo Freire e como se constituiu em elemento basilar de nossa análise. Sendo ele, nosso ponto de partida e também nosso ponto de chegada, na reflexão dialética, filosófica e política a que propomo-nos.

Para finalizar, como Paulo Freire buscou elaborar novas bases filosóficas, antropológicas, epistemológicas, políticas e éticas.

Nessa introdução, dedicaremos alguns parágrafos a esclarecer alguns aspectos metodológicos da pesquisa. Acreditamos, conforme Paulo Freire, na constituição permanente do sujeito sócio histórico. Nesse sentido, queremos, deixar claro que, se tomamos determinados rumos, se adotamos determinadas posturas político-filosóficas, estes, se devem ao contexto que vivenciamos e à forma e valores

com os quais fomos educados e que compõem nosso viés de pensamento e, igualmente, em função das inúmeras contradições e conflitos vivenciados em nossas relações os quais nos obrigaram a questionar e rever costumes, tradições e valores. Para enfatizar, mencionamos Eric Hobsbawn, quando, referindo-se ao sujeito histórico, diz: “[...] Somos parte deste século. Ele é parte de nós. Que não o esqueçam os leitores que pertencem a outra era, [...]”. (HOBSEBAWN, 2002, p. 13)

Além de sermos resultado de nossa herança biológica e condições geográficas de nossa vivência, resultamos, igualmente, de nossas experiências sócio históricas. Nesse sentido, resultamos de um contexto conservador-machista, cuja ideologia estamos constantemente problematizando e questionando através da reflexão filosófica. Procuramos compreender tal contexto sob a perspectiva das limitações impostas pela sua própria condição histórica, por sua vez resultante de outras condições sócio históricas. Exercício que nos possibilita expandir nossa compreensão de mundo, nossa compreensão do ser humano e de suas relações *no* e *com* o mundo. Nossa pesquisa abarca toda essa subjetividade criticizada e questionada.

Durante a pesquisa levamos em conta considerações paulofreirianas acerca daqueles que propõem a desenvolver estudos e bibliografias. Paulo Freire alerta que esse trabalho exige um triplo respeito: “a quem ele se dirige, aos autores citados e a si mesmos” (FREIRE, 2006a, p. 9). Nesse sentido, procuramos refletir em nossa pesquisa sob essa abordagem. Entendemos que um estudo comprometido não pode ser feito ao acaso¹¹. Quem o faz deve saber o que está fazendo e quem o lê deve tê-lo como um desafio crítico-problematizador.

O tema que tenho diante de mim, como núcleo de minha reflexão, não pode ser o término de meu ato de conhecer porque é e deve ser o objeto que estabelece as relações cognoscentes entre mim e os prováveis leitores [...], como sujeitos, também do conhecimento. Assim, gostaria realmente de convidá-los a assumir este papel, recusando-se desta forma a transformar-se em meros recipientes de minha análise. (FREIRE, 2006a, p. 101-102)

¹¹ Nesse sentido evocamos uma passagem muito significativa da obra de Lewis Carroll *Alice no País das Maravilhas*. Tal trecho diz respeito a uma conversa entre a personagem Alice o Gato de Cheshire.

Alice pergunta: “Você poderia me dizer, por favor, qual o caminho para sair daqui?” / “Depende muito de onde você quer chegar, disse o Gato.” / “Não me importa muito onde...foi dizendo Alice.” / “Nesse caso não faz diferença por qual caminho você vá, disse o Gato.” Cf.: CARROL, 2000, p. 81. Essa passagem representa uma questão filosófica e política também, a nosso ver. E a questão de fundo que permeia nossa discussão é a seguinte: Estou à favor da causa humana ou não?

Nosso autor nos desafia a assumirmo-nos como sujeitos do conhecimento e da história. Aceitando esse desafio que este estudo constituiu-se sob essa condição, numa relação dialética no diálogo com Paulo Freire. Assim como o conhecimento é resultado de uma produção social, o surgimento de um novo homem também será produto consciente do meio, pois que o novo ser humano, tanto homem como mulher, não aparecem por acaso. O novo homem e a nova mulher nascem na prática através da reconstrução revolucionária da sociedade (FREIRE, 1984a, p. 94). A revolução também nos revoluciona.

Para as relações humanas não pode haver determinismos, pois, “[...] a única generalização cem por cento segura sobre a história é aquela que diz que enquanto houver raça humana haverá história.” (HOBSBAWN, 2002, p. 16) Do mesmo modo, enquanto houver espécie humana haverá possibilidade de transformação, defendia Paulo Freire. Ressalta-se que ele propugnava de maneira otimista a transformação da realidade mediante a libertação da consciência humana.

No percurso de nossa reflexão procuramos desenvolver maior rigorosidade no sentido de evitar um tratamento mecanicista do conjunto das elaborações político-filosóficas paulofreirianas. Uma vez que nossa proposta visa evitar o enquadramento rígido do conhecimento, o qual, geralmente, conduz à conclusões “dissecadas”, que, na maioria das vezes, extingue a essência viva do pensamento. Entendemos que o pensamento paulofreiriano deva ser tratado enquanto uma entidade pulsante, acreditamos que dessa maneira poder-se-á manter a dialeticidade de sua proposta dialógico-humanizadora.

Muito mais do que tentar definir um conceito estático queremos provocar a discussão em torno da ideia da libertação política e das possibilidades de sua construção efetiva. Propomos, igualmente, a leitura de nosso estudo como um desafio no sentido de que o leitor permita-se à reflexão sobre a praxis revolucionária como uma possibilidade histórica, porque libertação é comunhão, é solidariedade, assim como o conhecimento. Portanto, argumentaremos ao longo dessa dissertação que a transformação é possível e que os processos educativos têm de ser construídos e tensionados sob essa perspectiva.

Apesar de nosso cuidado, foram inevitáveis algumas repetições, bem como a retomada de alguns temas, dado o caráter dinâmico e de “rede” presente no pensamento de Paulo Freire.

1. A CONSTITUIÇÃO DO PENSAMENTO PAULO FREIRE

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o mundo e modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão (FREIRE, 1981, p. 92).

A vida do educador Paulo Freire durou 76 anos. Sua existência atravessou o século vinte e foi marcada por eventos característicos desse período. Sendo, portanto, seu pensamento formado à base das experiências às quais foi submetido desde o seu nascimento até o fim de sua vida. No entanto, há uma imanência e uma transcendência na reflexão paulofreiriana.

Seu nome completo é Paulo Reglus Neves Freire, nascido no dia 19 de setembro de 1921, na cidade de Recife, estado de Pernambuco, Brasil. Menino com características bastante peculiares desde muito jovem foi descrito pela mãe como, naturalmente carrancudo, mas muito amável. Brincava pouco, ficava sempre de largo observando os irmãos brincarem. Nascido em uma família de classe média, cujo pai, Joaquim Temístoles Freire, era oficial da Polícia Militar e a mãe, Edeltrudes Neves Freire, era dona de casa.

Foi dentro de casa na convivência familiar que Paulo Freire teve seus primeiros grandes aprendizados, os quais posteriormente permearam sua obra e prática. Através do exemplo de seus pais Paulo Freire construiu as bases do respeito, tolerância e do diálogo. Enquanto seu pai professava a religião espírita sua mãe era católica, no entanto, de modo algum, essa realidade implicou em desrespeito à opção religiosa do outro. E esse exemplo de respeito recíproco, certamente, foi determinante para a educação e, formação da personalidade do menino Paulo Freire, características essas que posteriormente se manifestariam em sua visão de mundo e na forma como ele lidaria com o problema educacional das classes oprimidas. O próprio Paulo Freire inúmeras vezes afirmou a importância que a educação familiar teve sobre a construção de suas primeiras referências através das quais passou a olhar para o mundo.

A maneira sempre aberta como me experimentei em casa, com direito posto em prática, de perguntar, de discordar, de criticar, não pode ser desprezada na compreensão de como venho sendo professor. De como, desde os começos de minha indecisa prática docente, eu já me inclinava, convicto, ao diálogo, ao respeito ao aluno. Minha prática dialógica com meus pais me preparava para continuar a vivê-la com meus alunos (FREIRE, 2001a, p. 41).

Nesse sentido, ressaltamos a afirmação paulofreiriana, na medida em que concordamos que o ser humano se constitui, em boa parte, através das influências e exemplos de condutas aos quais é submetido desde o nascimento. Concordamos que o meio, no qual desenvolve sua vida cotidiana, contribui para o desenvolvimento dos referenciais que o direcionam para a vida a fora. Desta forma, as experiências vivenciadas por Paulo Freire durante os primeiros anos de sua vida, contribuíram para a elaboração de sua perspectiva e compreensão de mundo, do homem e das relações.

Seu primeiro contato com as letras foi em casa, onde também se alfabetizou. “[...] Fui alfabetizado no chão do quintal de minha casa, à sombra das mangueiras, com palavras do meu mundo, não do mundo maior dos meus pais. O chão foi meu quadro-negro; gravetos, meu giz.” (FREIRE, 1984a, p. 16) Sob a sombra das mangueiras dona Edeltrudes, sua mãe o ensinou a ler as primeiras palavras que o permitiriam decodificar o mundo escrito em seu entorno.

Teve contato com a miséria depois da morte de seu pai em 1934. Haviam se mudado recentemente para Jabotão dos Guararapes devido a problemas financeiros enfrentados pela família em função da crise de 1929¹², a qual, em certa medida, afetou o mundo todo. Depois da perda do pai, a família passou por dificuldades, tendo de enfrentar muitas necessidades, inclusive a fome.

Por outro lado, as experiências de Paulo Freire em Jabotão muito lhe ensinaram. Durante esse período ele conheceu a dura realidade de pessoas oprimidas pela pobreza e pela necessidade econômica. Foi um “tempo em que não apenas joguei futebol com meninos de córregos e morros, meninos das chamadas

¹² Crise mundial de 1929: mais longo período de recessão econômica do século XX. Teve início em 1929 e se estendeu pela década de 1930, terminando com a Segunda Guerra Mundial. As principais consequências dessa importante depressão econômica foi o aumento das taxas de desemprego, quedas do produto interno bruto de diversos países, bem como quedas na produção industrial e quedas nos preços de ações. Prejudicou o desenvolvimento econômico de muitos países, além de gerar ampla crise social. Cf.: HOBBSAWM, 1995.

classes menos afortunadas, mas também com eles aprendi o que significava comer pouco ou nada comer” (FREIRE, 2001a, p. 40). Aquele foi um tempo e um espaço de intensa aprendizagem, de muitas dificuldades, mas também de alegrias intensas, experiências essas “[...] que lhe ensinaram a harmonizar o equilíbrio entre o ter e o não ter, o ser e o não-ser, o poder e o não-poder, o querer e o não-querer. Assim forjou-se Paulo Freire [...]” (ARAÚJO, Apud. FREIRE, 1992, p. 222). Isto é, Paulo Freire, foi se constituindo em meio as contradições da realidade na qual estava submetido.

Com a perda do pai, Paulo teve também de adiar os estudos, só entrando no ginásio aos 16 anos. Entre 1937 e 1942, no Colégio Osvaldo Cruz, no Recife, Paulo Freire cursou o Ensino Secundário, onde mais tarde também conseguiu seu primeiro emprego. Em 1942 se tornou professor de língua portuguesa. Em 1943, aos 22 anos de idade, Paulo Freire entrou para a Faculdade de Direito do Recife. Naquela época, o curso de direito era a única alternativa na área de ciências humanas.

Foi, nesse período, que Paulo Freire conheceu a professora primária Elza Maia Costa Oliveira, cinco anos mais velha do que ele, com quem se casou no ano de 1944. A esposa, que era alfabetizadora, exerceria grande influência sobre ele, no que tange à educação e principalmente às questões vinculadas ao processo da alfabetização. Ela o influenciou enormemente. Tanto nos estudos linguísticos, quanto em seu encontro com a pedagogia.

1.1 Ditadura Militar: um golpe da dominação

O contexto cultural e em particular o político contribuiu amplamente para que Paulo Freire desenvolvesse sua teoria sobre a educação para a prática da libertação humana. O ambiente político-cultural em que Paulo Freire começou a elaborar seu pensamento e experimentá-lo, Ferrari (2008, p. 112) foi o mesmo que formou outros intelectuais brasileiros reconhecidos, como, por exemplo, o economista Celso Furtado e o antropólogo Darcy Ribeiro. Em outras Em outras palavras, formaram-se intelectualmente no período que se estendeu desde a revolução de 1930¹³ até o golpe militar de 1964.

¹³ Revolução de 1930: Tensões políticas contra a hegemonia da oligarquia agroexportadora, durante a década de 1920, levaram a um movimento armado ocorrido no Brasil que culminou no Golpe de Estado de 1930 e levou Getúlio Vargas à presidência do país. “[...] A disputa, no interior das classes

A Revolução de 1930 marca a retirada, do cenário político brasileiro, da oligarquia cafeeira e o golpe de 1964, uma ação reacionária às contradições criadas pelos conflitos de interesses entre alguns setores sociais. Entre 1930 e 1964 as condições sociais e políticas permitiram que os chamados setores populares se mobilizassem de forma muito significativa, com o apoio de boa parte da intelectualidade brasileira. Uma importante colaboração nesse processo foi a ação de grupos da Igreja Católica com a qual Paulo Freire mantinha uma identificação desde cedo, por influência materna (FERRARI, 2008, p. 112).

Sua formação na área do Direito, o exercício da profissão resumiu-se a apenas uma causa: Paulo Freire frequentava o último ano, portanto, quase Bacharel em Direito, não foi necessário cumprir longo estágio para consolidar sua futura carreira. Apenas uma experiência na área – a cobrança de um débito – lhe serviu para compreender que a prática jurídica não poderia fazer parte do seu cotidiano profissional. O exercício da advocacia lhe contrariava os princípios humanitários que abarcava em si.

Em 1947, após rejeitar a carreira do direito para se tornar um educador, Paulo Freire esteve à frente da Divisão de Educação e, mais tarde, na Superintendência Geral do Serviço Social da Indústria, SESI. Na realidade, permaneceu trabalhando no SESI entre 1947 a 1957, instituição na qual fez observações importantes que subsidiaram a elaboração de seu pensamento, visando uma nova perspectiva de educação, dada pela conscientização através da alfabetização. Esse período foi muito importante para sua formação pedagógica. Tanto que ele mesmo se reportava a essa época como sendo o “tempo fundante”, porque via nele o início de sua compreensão do modo de pensar, da linguagem e aprendizagem dos grupos populares: “percebo o quanto me foi fundamental naquela época e continua sendo hoje o exercício a que me entregava e me entrego de pensar a prática para melhor praticar” (FREIRE, 2001a, p. 42).

Foi nessa época também que Paulo Freire realizou importantes observações sobre os processos dialógicos entre os seres humanos. Percebeu que havia um enorme abismo entre o ato de falar “para alguém” e o ato de falar “com alguém”. Ao

dominantes, tem a forma de um embate regional, [...].” (FAUSTO, 1972, p. 150) O movimento foi liderado pelos estados de Minas Gerais, Paraíba e Rio Grande do Sul, os quais depuseram o presidente da república Washington Luís em 24 de outubro de 1930, impediram a posse do presidente eleito Júlio Prestes, além de porem fim ao período da República Velha. Cf.: FAUSTO, 1972.

buscar maior integração entre pais e professores nas escolas mantidas pelo SESI, Paulo Freire fundou o grupo de debates que ficou conhecido como Círculo de Pais e Mestres, cuja finalidade era a de realizar encontros periódicos para tratar de temas educativos de “suposto interesse do grupo”. A equipe do SESI determinava o assunto a ser tratado e o preparava para apresentar no Círculo.

Nesse processo havia uma predominância intelectual dirigida pelo grupo de especialistas sobre os pais. Enquanto os professores explanavam o tema, os pais permaneciam calados. Foi participando desse projeto que Paulo Freire percebeu a importância de considerar os interesses dos educandos durante as ações educativas. Pois, na maioria das vezes o que acontecia era uma sobreposição dos intelectuais aos pais.

Diante de ações como essa, Paulo Freire constata a necessidade de o educador refletir e redirecionar a prática pedagógica a fim de tornar mais democrática a interlocução e valorar o diálogo entre os diversos sujeitos. Porque através do diálogo, o educador, enquanto educa, também é educado, e o educando além de educar-se educa numa comunhão dialógica que desfaz a contradição existente entre educadores e educandos tornando-os sujeitos da própria educação (JORGE, 1981, p. 33).

Com essa perspectiva, Paulo Freire avança no sentido de superação dos modos tradicionais de educar. Avança para além da “educação domesticadora”, herdada da relação colonialista¹⁴ alienante, cuja tônica estava em manter a classe trabalhadora alienada, pois o objetivo primordial era a exploração.

Foi no SESI, também que experimentou a educação voltada para adultos da classe trabalhadora e percebeu o quanto o Brasil precisava se voltar para a questão da educação e da alfabetização.

Como resultado dessas experiências teve início o estreitamento dos vínculos entre a educação, a materialidade da existência e o contexto de vida do trabalhador no pensamento e prática paulofreirianos. Assim, Paulo Freire percebeu a necessidade de efetuar uma prática educativa vinculada à alfabetização político-conscientizadora dos jovens e adultos trabalhadores (ARAÚJO, 1996, p. 33).

¹⁴ Relação colonialista alienante: “educação domesticadora” Educação domesticadora ou educação bancária: noções usadas por Paulo Freire para definir o tipo de educação que vinha sendo realizada no Brasil e em outros países cujos resultados tornam o homem um ser dependente dos preceitos determinados pelas classes dominantes. Através desse tipo de educação o sujeito torna-se receptor passivo de informações que lhe são depositadas por outrem. Cf.: FREIRE, 1981, p. 65-87.

Paulo Freire, enquanto sujeito comprometido com a tarefa de *ser mais* e consciente de seu compromisso histórico, a partir de suas observações procurou desenvolver nova alternativa de educação que se contrapunha a educação domesticadora. Pois, “esta falsa concepção de educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isto mesmo, é uma concepção anti-histórica de educação. [...]” (FREIRE, 1980a, p. 80).

A partir dessas observações, Paulo Freire ao longo de suas reflexões buscou construir as bases teóricas e práticas de um processo educativo que promovesse a libertação e independência do sujeito histórico, diferente daquela que ao domesticar cria uma falsa realidade, uma falsa crença aos olhos dos que são tornados objetos, através do modo como são ensinados a ver o mundo “pronto”.

Em suma: o pensamento paulofreiriano tem sua origem no processo de confrontação entre os métodos e perspectivas teórico-filosóficas, praticados para a alfabetização e as necessidades humanas, políticas e educacionais dos educandos brasileiros de até então. O resultado desse confronto levou-o a constatar que os métodos de alfabetização e o próprio processo educativo de modo geral, não só o formal, utilizados, consistiam em metodologias para a domesticação, para o “amansamento” do sujeito, ao invés de serem processos libertadores, processos de criação de consciência política ampla. Ao invés de, promoverem a libertação dos educandos, acabavam por oprimi-los mais, alienando-os de sua capacidade para o *ser mais*.

Convivendo com a realidade da classe trabalhadora, Paulo Freire constata a ineficiência da educação formal sistematizada de até então, que atrelada à alienação do trabalho não surtem efeito no sentido de humanizar. Nesse período ele se firmou como educador e pensador de caráter crítico. Ele propôs uma educação de adultos que encontra sua efetivação, através do despertar para a consciência da realidade cotidiana do próprio alfabetizando, assim, esse processo não se reduziria ao simples e mecânico ato de conhecer letras, palavras e frases. Afirma também, que a educação para a democracia só se efetua se o processo de alfabetização de adultos for *com* o homem, *com* os educandos e *com* a realidade e não *sobre ou para* o homem.

Propôs, uma educação de adultos motivadora da participação dos sujeitos, do comprometimento social e político, da construção do poder de decisão, da conquista do poder e direito de escolha. Para tanto, procurava valorizar o saber apreendido informalmente, pela existência, o conhecimento popular e seus problemas. Destarte, já demonstrava o seu respeito ético ao conhecimento do povo, ao senso comum, à gente simples, à gente oprimida, à gente sem voz. Assim, os fundamentos da prática educativa pensada por Paulo Freire, têm por objetivo esclarecer o educando de seu papel no mundo, enquanto sujeito histórico, e fazê-lo perceber a presença da opressão para lutar contra ela. Isto é, pensa uma educação que desenvolve práticas no sentido de construção das condições de emancipação do sujeito. Práticas de estímulo à curiosidade, de estímulo ao pensar crítico, de modo que o homem se reconheça enquanto sujeito histórico, produtor de cultura.

Na verdade, a proposta de alfabetização pensada por Paulo Freire, supera a da mera decodificação mecânica, pois tem como objetivo provocar o alfabetizando adulto a se ver enquanto homem ou mulher vivendo, trabalhando e produzindo na sociedade. Provoca o analfabeto a sair da condição de apatia e do conformismo de “demitido da vida”, em que quase sempre se encontra o oprimido, além disso, desafia-o a compreender que ele próprio é um fazedor de cultura. A condição do “ser-menos” das camadas populares é trabalhada no sentido de problematizá-la para não ser entendida como destino ou resultado da vontade divina, mas como determinação material do contexto social-econômico-político-ideológico da sociedade em que vivem (ARAÚJO, 1996, p. 36).

Por isso mesmo, a pedagogia libertadora de Paulo Freire, além de obedecer às normas metodológicas e linguísticas ultrapassa sua mecanicidade decodificadora, “[...] porque desafia o homem e a mulher que se alfabetizam a se apropriarem do código escrito e a se politizarem, tendo uma visão de totalidade da linguagem e do mundo” (ARAÚJO, 1996, p. 37).

A proposta construída de alfabetização e educação concebida por Paulo Freire é revolucionária porque mais do que visar a aprendizagem da língua falada e escrita visa politizar o homem tornando-o sujeito de sua própria história.

[...] pode tirar da situação de submissão, de imersão e de passividade aqueles e aquelas que ainda não conhecem a palavra escrita. A revolução pensada por Freire não pressupõe uma inversão nos pólos oprimido-opressor, antes, pretende re-inventar, em

comunhão, uma sociedade onde não haja a exploração e a verticalidade do opressor, onde não haja a exclusão ou a interdição da leitura do mundo aos segmentos desprivilegiados da sociedade (ARAÚJO, 1996, p. 37).

Nesse sentido, ao pôr em prática sua maneira de educar educando-se é realizada uma pesquisa preliminar do universo vocabular utilizado pelos alfabetizandos. Desta forma, se procura tornar mais familiar o processo de aprendizagem, pois, na maioria das vezes, os educandos não estavam acostumados com o mundo dos signos linguísticos. Trabalhando nesse universo vocabular particular se escolhiam as palavras que faziam parte do programa de estudo. Denominadas com “palavras geradoras”¹⁵, eram escolhidas tendo como critérios, a riqueza fonêmica e trabalhadas, em ordem crescente, seguindo das menores para as de maiores dificuldades fonéticas, contextualizadas no âmbito da vida dos alfabetizandos e da linguagem local.

A década de 1950, de modo geral, foi muito importante para o aprendizado e formação intelectual de Paulo Freire, principalmente pelo ambiente intelectual em que vivia. Em *Educação e atualidade brasileira* (1959) Paulo Freire trabalha e salienta a utilização do pensamento de vários intelectuais como autores integrantes do ISEB (Instituto Superior de Estudos Brasileiros) entre os quais: Álvaro Vieira Pinto, Roland Corbisier, Hélio Jaguaribe, Djacir Menezes e Guerreiro Ramos. Também utiliza intelectuais clássicos como Rugendas e Saint-Hilaire, Fernando Azevedo, Anísio Teixeira, Gilberto Freyre, Karl Mannheim, Gabriel Marcel, Jacques Maritain, Caio Prado Junior, Zevedei Barbu, Emmanuel Mounier, Georges Gurvitch e Lebreton. (ROSAS, p. 4)

Além do contexto intelectual vivenciado por Paulo Freire, os anseios da sociedade política concordavam com as necessidades de uma parte da sociedade civil dos anos de 1950. Essa concomitância de anseios servia de alimento a um clima que propiciava a mobilização e organização, para as reflexões e para os ideais de mudanças sócio-políticas. Este setor social, do qual Paulo Freire fazia parte,

¹⁵ “Palavras geradoras que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.” Essas palavras são selecionadas a partir do universo vocabular dos educandos, segundo critérios de riqueza fonêmica; dificuldades fonéticas e; teor pragmático da palavra que implica em seu engajamento numa dada realidade sociocultural e política. A partir dessas palavras se organizam as discussões que promovem a reflexão acerca do cotidiano, do trabalho, bem como a alfabetização propriamente dita. Cf.: FREIRE, 1989, p. 112-114.

composto por operários, campesinato, estudantes, professores universitários, intelectuais e clero católico de cunho progressista estava inclinado a romper com as antigas tradições autoritárias, discriminatórias, elitistas e intermediárias vigentes no Brasil desde o início de sua colonização pelos portugueses (ARAÚJO, 1996, p. 35).

No final de 1959, Paulo Freire, titulou-se como doutor em filosofia e história da educação. Em seguida, 1961, foi nomeado professor efetivo de Filosofia e História da Educação da Faculdade de Filosofia Ciências e Letras da universidade do Recife.

Em 1962, realizou com sua equipe um projeto de alfabetização popular, onde foram alfabetizados 300 cortadores de cana em apenas 45 dias. Essa experiência foi realizada na cidade de Angicos – Rio Grande do Norte e teve ampla repercussão pela rapidez com que alfabetizou os trabalhadores.

A experiência de alfabetização de adultos em Angicos repercutiu nacionalmente pela rapidez com que ensinou os trabalhadores a lerem e escreverem. Conforme Araújo a partir de uma reportagem jornalística, “Angicos quarenta graus, quarenta horas” criou-se o slogan da alfabetização em 40 horas. No entanto, o que houve foi uma mitificação, um desvirtuamento da experiência num período de efervescência política pré-revolucionária, cuja crença pressupunha que o Brasil faria uma revolução mais à esquerda do que até então vinha sendo, difundiu-se, desse modo, que era possível alfabetizar em apenas quarenta horas. (ARAÚJO, 2007, p. 680)

Na verdade, essa alfabetização era limitada, ela permitia que os alfabetizados se apropriassem do mecanismo da articulação das sílabas para a formação das palavras. Por outro lado, a experiência chamou a atenção, nacionalmente, pelo trabalho desenvolvido e pensamento elaborado por Paulo Freire.

Depois da experiência com alfabetização de trabalhadores em Angicos, em junho de 1963 Paulo Freire à convite do Ministro da Educação Paulo Tarso Santos, do governo de João Goulart, foi à Brasília com a finalidade de repensar a alfabetização de adultos em âmbito nacional. Projeto de longo alcance, pois, visava uma alfabetização politizadora, por isso mesmo “conscientizador” e “libertadora” de milhões de adultos brasileiros. Projeto esse, que se não tivesse sido abruptamente interrompido poderia ter fundamentado a construção de novos rumos para a história da educação brasileira.

O golpe militar de 1964¹⁶ interrompeu os trabalhos na área da educação e alfabetização que vinha sendo desenvolvido no Brasil, além disso, reprimiu toda e qualquer a mobilização popular (FREIRE, 2001a, p. 43).

O processo político que subsidiou o golpe de 1964 começou antes. Com a renúncia do então presidente do Brasil Jânio Quadros¹⁷ em 25 de agosto de 1961 gerou-se uma intensa instabilidade política. A possibilidade de João Goulart, vice-presidente de Jânio Quadros, assumir a presidência da república, como previa a Constituição, gerou um clima de desconfiança entre os setores conservadores da sociedade brasileira em estado de alerta pelo fato de que ele havia sido ex-ministro do governo de Getúlio Vargas e tinha grande apoio político dos sindicatos e de setores populares. Por isso, foi identificado como uma “ameaça comunista”.

O temor de mudanças estruturais em favor das camadas trabalhadoras levou o setor militar, apoiado pelas classes dominantes, à tentativa de impedir a posse de Jango, que se encontrava em viagem à China. Porém, através da Campanha da Legalidade¹⁸, movimento liderado por Leonel Brizola, governador do estado do Rio Grande do Sul, o impasse foi resolvido com a instituição do regime parlamentarista, em 1961. Desse modo, Jango assumiu o governo com os poderes limitados.

Ainda em 1962, foi realizado um plebiscito e grande campanha em favor da volta do regime presidencialista. Com o retorno do presidencialismo os setores conservadores intensificaram o movimento conspiratório contra o governo, o qual culminou no golpe militar de 1964. Durante esse processo de conspiração, cuja finalidade era a de obter apoio da classe média, os meios de comunicação de massa

¹⁶ Golpe de Estado de 1964: resultado da conjuntura política que vinha se desenvolvendo no Brasil e que culminou nos eventos políticos ocorridos em 31 de março de 1964, os quais desembocaram no golpe de estado realizado por setores reacionários e antidemocráticos da sociedade brasileira, em 1º de abril, o qual encerrou o governo do presidente João Belchior Marques Goulart, o Jango. Cf.: FAUSTO, 2003. Assim Paulo Freire se reporta a este evento: “O que aparecia muito claramente em toda essa experiência, [...], era de que uma onda ameaçadora de irracionalismo se estendia sobre nós: forma ou distorção patológica da consciência ingênua, perigosa ao extremo por causa da falta de amor que a alimenta, por causa da mística que a anima.” (FREIRE, 2006b, p. 18)

¹⁷ Jânio da Silva Quadros (25/01/1917 – 16/02/1992): foi um político brasileiro e vigésimo segundo presidente do país. Cujas campanhas para sua eleição apregoava a luta contra a corrupção manifestada através de jingles como o seguinte: “Varre, varre, varre, varre vassourinha! Varre, varre a bandalheira. [...]” Esteve à frente do governo brasileiro por apenas sete meses, então renunciou ao mandato, ao que tudo indica, em função de pressões políticas. Cf.: FAUSTO, 2003.

¹⁸ Campanha da Legalidade foi uma campanha civil e militar, liderada por Leonel Brizola (governador do Rio Grande do Sul), ocorrida logo após a renúncia de Jânio Quadros à presidência do Brasil, a qual durou quatorze dias. Essa campanha defendia a manutenção da ordem jurídica que previa a posse de João Goulart à presidência depois da renúncia do presidente, visto que alguns setores sociais opositoristas, como os militares, reivindicavam o rompimento da legislação e exigiam novas eleições democráticas. Cf.: FAUSTO, 2003.

controlados pelos setores conservadores e antidemocráticos, passaram a veicular a ideia de que o Brasil corria risco de tornar-se comunista, pois o governo Goulart estaria partindo para o radicalismo ideológico, o que levaria o país a implantar um sistema comunista. Inclusive, carregava-se de uma espécie de “terrorismo” os encontros ocorridos entre Leonel Brizola e Jânio com Che Guevara, bem como a visita de Goulart à China.

Através da campanha maciça do “perigo comunista”, veiculada por meio de rádios, televisão, jornais, cinema, entre outros, se conquistou a opinião pública, principalmente da classe média, que começou a se mobilizar através de manifestações e críticas contrárias ao governo de Jango. Nessa época Paulo Freire encontrava-se em Brasília, trabalhava no Ministério da Educação, pois estava na coordenação do Plano Nacional de Alfabetização, a convite do então Ministro da Educação, Paulo de Tarsos, cujo objetivo era alfabetizar cerca de 5 milhões de brasileiros. Posteriormente ele interpreta o fato da seguinte maneira:

O grupo militar brasileiro que destituiu o governo de Goulart em 1964, e que curiosamente chamou sua ação de *revolução*, foi coerente em sua atitude, conforme nossa análise precedente: uma sólida política de servilismo frente à metrópole e a violenta imposição do silêncio a seu próprio povo. Servilismo em relação à metrópole e rompimento da *cultura do silêncio* no interior não seriam viáveis. Tampouco o seria uma política de independência face ao imperialismo, mantendo a *cultura do silêncio* no interior (FREIRE, 2006b, p. 77).

A “revolução” aniquilou a revolução. Assim, Paulo Freire sentiu, de modo direto, sobre si os reflexos do novo regime, imposto unilateralmente. As orientações políticas do regime imposto consideraram os ideais paulofreirianos sobre educação, como perigosos e subversivos. E de fato o era, pois seus efeitos colocavam em risco a manutenção da ordem social vigente e do poder em mãos dos setores dominantes, porque estimulava o questionamento crítico-problematizador da realidade. Ele entendia o processo de alfabetização de adultos, como algo mais amplo do que o mero conhecimento dos mecanismos de codificação e decodificação da língua escrita, o qual denominava processo de conscientização. A repercussão desse trabalho provocou insegurança nas classes dominantes, devido ao poder que o conhecimento provoca na classe trabalhadora. Para elas, Paulo Freire era comunista e subversivo.

O golpe de Estado de 1964 além de estancar o esforço que se fazia no campo da educação de adultos e da cultura popular, também levou Paulo Freire à prisão por cerca de 70 dias. Quando da sua prisão, ele relata o tratamento intolerante que recebe dessa força reacionária e conservadora que daquele período e pelas duas décadas seguintes estaria à frente do Estado brasileiro. Durante os dias em que passou preso, foi submetido a vários interrogatórios. O golpe militar pôs fim ao Plano Nacional de Alfabetização, pois a proposta do projeto foi considerada uma ameaça.

Paulo Freire foi elaborando sua reflexão sobre as relações entre opressores e oprimidos, na prática, observando e teorizando a dinâmica das relações dominadoras. Em sua concepção, não só o oprimido possui uma consciência ingênua ao acomodar-se à opressão, mas o opressor também a possui, na medida em que age irracionalmente para manter seu *status quo*. O que essa experiência demonstrou para ele era que uma grande e ameaçadora onda de alienação estendia-se sobre a população brasileira de uma forma distorcida e patológica da consciência ingênua, extremamente perigosa, pois estava aliada ao poder militar, econômico e político. (BARRETO, 2003, p. 30-31)

1.2 Exílio e experiências em educação

O rótulo de “comunista” e “subversivo” se transformaria na passagem forçada para o exílio. Em setembro de 1964, assim que foi solto Paulo Freire procurou asilo na Embaixada da Bolívia. Com a situação em que se encontrava o país, a alternativa que restou a ele foi o exílio que se estendeu entre setembro de 1964 e junho de 1980. Paulo Freire esteve na condição de exilado, por quase dezesseis anos, porque através da problematização da realidade compreendeu a educação de uma maneira emancipadora do oprimido.

Saiu do Brasil com trabalho garantido ao ser contratado pelo Diretor do Departamento do Ministério da Educação da Bolívia para dar assessoria no campo da educação em La Paz. Assim ele se refere a saída: “[...] estava saindo para um desconhecido, tudo era desconhecido para mim. Eu nunca tinha saído do Brasil. [...]” Entretanto, quinze dias depois quando já estava se acostumando com a altitude

que lhe fez passar mal na chegada, houve um golpe de estado na Bolívia, o qual o levou ao Chile (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 69-71).

Em solo boliviano, Paulo Freire através de experiências que em alguma medida lhe chocaram, começou a reolhar o Brasil. Essas novas experiências foram impactantes no sentido que chamou a atenção para os problemas das diferenças culturais e sociais permeados pela dimensão da situação de classe. Outro impacto destacado diz respeito a certeza que adquiriu em relação a “[...] bravura das massas populares: sua luta, sua ética nessa luta. [...]” Paulo Freire destaca a necessidade de uma transformação radical da sociedade capitalista. Além disso, o educador ressalta outro aspecto:

Mas há outra coisa que me chocou, ou pelo menos me iluminou os choques que eu tivera no Nordeste. Não é preciso ir à Bolívia para ver a miséria, no Nordeste tem até demais, mas de qualquer forma a da Bolívia me deixou assustado, sabe? E me fez repensar a nossa miséria e ver que uma solução só poderia estar numa transformação radical da sociedade capitalista (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 74).

Quando Paulo Freire chegou ao Chile, mediado pela ajuda de amigos, grande parte da sociedade estava em euforia pela subida da democracia cristã ao poder, na pessoa de Eduardo Frei, que era considerada uma terceira via política para a América Latina, na qual depositavam grandes expectativas. Acreditava-se convictamente no êxito da democracia cristã como uma alternativa política para os países latino-americanos (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 85).

No Chile, o educador brasileiro permaneceu por quase cinco anos, entre novembro de 1964 a abril de 1969. Ele trabalhou como assessor do Instituto de Desenvolvimento Agropecuário e do Ministério da Educação do Chile e também como consultor da UNESCO (Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura) no Instituto de Capacitação e Investigação em Reforma Agrária do Chile.

Na realidade, Paulo Freire começou trabalhando com a juventude da democracia cristã, que aceitou sua perspectiva de trabalho e de uma pedagogia libertadora. Depois de cerca de dois anos de governo da democracia cristã, grupos dessa mesma juventude, começaram a se radicalizar por perceber nesse governo

traços de uma burguesia modernista. Isso ocorreu, devido a prática deles junto aos trabalhadores urbanos e camponeses (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 85).

Nesse sentido a juventude democrata cristã também passava a renunciar ao discurso democrata cristão, por observar os limites da prática em relação aos discursos anteriores. Essa radicalização política tendeu ora ao partido socialista, ora para o partido comunista. Ou ainda, culminou na criação de novos grupos revolucionários, como MIR – Movimento Independente Revolucionário e o MAPU – Movimento de Ação popular Unitária, os quais, em alguma medida, aproveitaram algumas propostas paulofreirianas (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 85).

Essas experiências, entre outras, contribuíram para que Paulo Freire compreendesse a situação das lutas que travavam no Brasil e que o levaram ao exílio. Ele acompanhou o fortalecimento das forças de esquerda que se articulavam contra os grupos de direita estabelecidos no Chile. Assim, a realidade chilena, com suas peculiaridades específicas e locais, o auxiliavam na compreensão de suas próprias experiências e estas o faziam compreender os acontecimentos sócio-políticos no Brasil (FREIRE, 1992, p. 43-44).

De toda sua experiência e aprendizado no Chile, Paulo Freire destaca a importância que teve o reconhecimento das diferenças culturais, além do reconhecimento do espaço geográfico, pois percorreu grande parte do país. Esteve em contato com muitos educadores chilenos em cursos de formação que realizavam para assessorar quem trabalharia nos assentamentos de reforma agrária, com a alfabetização de camponeses (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 81-84).

Nesse trabalho Paulo Freire procurava absorver cada vez mais as diferenças culturais, compartilhando-as e discutindo-as com outros intelectuais que também estavam refugiados no Chile, em exílio político. Entre esses, além de brasileiros, encontravam-se cubanos, bolivianos, venezuelanos, europeus, argentinos, mexicanos, paraguaios. Essa diversidade de nacionalidades propiciava uma ampla possibilidade de conhecimento sobre a América Latina naquele período e fazia de Santiago, um local onde fervilhavam ideais revolucionários.

O exílio chileno contribuiu para o aprimoramento de ideias e reflexões e propiciou a experimentação e materialização de algumas delas. Em relação ao aspecto político da educação, Paulo Freire destaca que ela foi ficando cada vez mais clara, não apenas no discurso e interpretações que fazia junto aos quadros de

educadores, mas principalmente na medida em que as ideias iam sendo postas em prática. Além disso, a escrita de sua reflexão o projetou para o mundo muito produtiva enquanto esteve no Chile e, de lá sua obra o projetou para o mundo (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 84).

Sobre a saída do Chile Paulo Freire assim se remete: “Não quis ser saído de novo” (FREIRE E GUIMARÃES, 2001, p.107). A família Freire tomou a decisão de mudar-se para os Estados Unidos em função de algumas dificuldades de ordem política que começaram a surgir. Problemas relacionados, por exemplo, a “[...] boatos, de que teria escrito um livro [...] contra a democracia cristã como um todo, mas, sobretudo contra a pessoa do Presidente Frei [...]”, entre outros, os levaram a sair do Chile. (ROSAS, p. 9)

Vale destacar que, durante o tempo em que Paulo Freire esteve exilado no Chile, lançou as obras: *Educação como Prática da Liberdade*, *Extensão ou Comunicação?* e *Pedagogia do Oprimido*. Por isso argumentamos que esses textos foram escritos durante um momento histórico singular na América Latina, um período de intenso conflito político em que a luta das classes populares adquire força expressiva. Todo esse contexto serviu de inspiração e motivação para a escrita crítica, revolucionária e otimista de Paulo Freire (TORRES, 1996, p. 119).

O momento histórico que se estendeu do início da década de 1960 ao início da década de 1970 foi marcado por fatos importantes no sentido de organização revolucionária de classes populares no continente americano. Entre esses acontecimentos, destacam-se: o sucesso e a consolidação da Revolução Cubana¹⁹ (1959-1961) com a instalação do primeiro governo socialista (1962) em continente americano; avanço e consolidação das forças populares (sindicatos das classes trabalhadoras e os partidos políticos de esquerda) sob os regimes populistas²⁰; o

¹⁹ *Revolução Cubana* foi um movimento político armado, guiado por princípios socialistas, ocorrido em Cuba, sob a liderança de Fidel Castro e Ernesto Che Guevara, o qual derrubou o governo de Fulgêncio Batista em janeiro de 1959. O êxito do movimento encontra-se principalmente em função do amplo apoio popular recebido pelos revolucionários. O governo de Batista vinha sendo um governo brutal com os opositores políticos, negligente com as necessidades básicas da população, além de ser um governo marcado pela corrupção, pela dependência capitalista e influências imperialistas dos Estados Unidos. Dessa forma, a massa camponesa e operária descontentes, principalmente, com as condições materiais de vida passam a aderir à guerrilha aumentando o número de combatentes e fortalecendo o movimento que passou a tomar várias cidades. Até que em janeiro de 1959 derrubaram o governo e tomaram o poder cubano. Cf.: CONCEIÇÃO, 1999.

²⁰ Regimes populistas: Populismo é um termo usado para designar uma série de práticas políticas, através das quais dá-se uma relação bastante peculiar entre o líder governista e as massas populares, principalmente aquelas menos favorecidas, como o proletariado urbano. A política populista consiste no estabelecimento de uma relação direta entre o líder carismático e o povo. Tal

projeto da *Aliança para o Progresso*²¹ pensado e apoiado pelo governo de John Kennedy como resposta estadunidense para a tendência radical surgida com a Revolução Cubana na América Latina. Tal projeto promoveu um considerável apoio financeiro para os programas sociais, econômicos, políticos e educacionais do continente latino-americano (TORRES, 1996, 118-119)

Educação como prática de liberdade, o primeiro livro de Paulo Freire, publicado comercialmente, foi um aprofundamento e uma revisão mais ampla de *Educação e atualidade brasileira*, tese com a qual concorreu à cátedra de História e Filosofia da Educação, na Escola de Belas Artes da Universidade de Pernambuco como mencionamos. Nessa obra, o educador faz uma análise da sociedade brasileira pré-golpe de estado de 1964, onde observa uma transividade em curso que foi abruptamente estancada com o golpe.

Também em território chileno escreveu os artigos que mais tarde integrariam o conteúdo de outra obra: *Ação Cultural para a Liberdade*. Essa obra resultou das experiências obtidas em outro trabalho de assessoria que desenvolveu no Chile, desta vez na Corporación de la Reforma Agraria – CORA. Paulo Freire diz que “[...] quase todos os meus textos foram tão vivenciados que, de vez em quando, me ponho a pegar um ou outro e, folhando aqui e ali, faço uma espécie de viagem ao ontem [...]” (FREIRE; GUIMARÃES, 2001 p. 96).

Entre 1967 e 1968, no Chile, também foram escritos os originais da *Pedagogia do Oprimido*. Conforme Rosas, essa obra foi construída através da experiência. O próprio Freire revelou haver levado mais de um ano falando e refletindo, em conferências, debates e conversas sobre o livro que estava

prática se dá através de uma metodologia específica para conquistar o apoio popular, como discursos inflamados, defesa de ideais nacionalistas, propaganda pessoal, assistencialismo, paternalismo, entre outros.

Na América Latina esse fenômeno político apareceu a partir da década de 1930 em função da expansão de setores urbano-industriais, os quais passaram a reivindicar maior participação política sobrepondo-se ao poder das oligarquias agroexportadoras.

No Brasil, comumente se usa o exemplo do governo de Getúlio Vargas como representante da política populista. Conhecido pelo apelido de “Pai dos Pobres” ele encarnou a figura do líder carismático que interagiu com as necessidades da massa popular. Cf. FAUSTO, 1995.

²¹ *Aliança para o Progresso*: Programa estadunidense iniciado em 1961, durante o governo de John F. Kennedy, e mantido até 1970. Tinha como finalidade uma aliança de colaboração dos EUA com os países latino-americanos para o desenvolvimento econômico e fortalecimento no sentido de evitar que mais alguma iniciativa socialista ganhasse corpo e se implantasse nesse território. Sendo assim, a ideologia implícita nesse programa era a mesma que direcionava os conflitos entre EUA e União Soviética durante o período em que se desenvolveu o evento político e econômico conhecido popularmente como Guerra Fria – 1945-1991, caracterizando as disputas entre as perspectivas sócio produtivas e ideológicas do capitalismo e socialismo. Cf.: SKIDMORE, 1985.

planejando. Tempo esse por ele chamado de ‘tempo de oralidade’ da *Pedagogia do Oprimido* (ROSAS, p. 8).

A Pedagogia do Oprimido não é o resultado de um insight, o lampejo brilhante e fortuito de uma inspiração ou descoberta. É uma construção desenvolvida ao longo de duas décadas, um momento marcante em um processo de elaboração intelectual, e que, como tal, não representaria o término do processo (ROSAS, 1999, p. 175-178).

Moacir Gadotti igualmente ressalta a importância do exílio chileno para a consolidação da obra paulofreiriana. Enfatiza que o momento histórico-político vivenciado no Chile por Paulo Freire contribuiu enormemente para a consolidação de sua obra, iniciada no Brasil. A experiência Chilena foi essencial para a construção de seu pensamento filosófico-político-pedagógico. “[...]. No Chile, ele encontrou um espaço político, social e educativo muito dinâmico, rico e desafiante, permitindo-lhe reestudar sua teoria em outro contexto, avaliá-lo na prática e sistematizá-lo teoricamente” (GADOTTI, 1996, p.72).

Enquanto esteve no Chile, Paulo Freire fez sua primeira visita aos Estados Unidos em 1967. Nessa viagem, ele esteve em algumas universidades onde suas experiências e os acontecimentos do Brasil. Em 1969 foi como convidado, ser professor visitante na Universidade de Harvard, onde permaneceria até fevereiro de 1970. Durante sua permanência nesse país, morou em Cambridge, Massachussetts, onde dava aulas e discutia suas próprias reflexões.

Durante esse período nos Estados Unidos ele recebeu convites para participar de seminários, palestras, entre outros. Às vezes era convidado a participar de discussões num gueto porto-riquenho, durante os fins de semana. Essa convivência com os clandestinos²² fez com que se intensificasse a percepção da presença do “mundo subdesenvolvido” no interior do corpo do “mundo desenvolvido”.

²² A convivência com a “clandestinidade”, com a “marginalidade”, com a “opressão” é uma experiência que tem de ser valorizada no processo de compreensão do pensamento de Paulo Freire, visto que em essência, ela exerceu forte influência sobre a ótica que orienta sua perspectiva político-filosófica. A concepção de marginalidade em Paulo Freire pode ser caracterizada da seguinte maneira: “[...] a marginalidade não é uma opção, os chamados marginais foram expulsos, objetos, portanto, de uma violência. Na verdade, violentados, não se acham, porém, ‘fora de’. Encontram-se dentro da realidade social, como grupos ou classes dominadas, em relação de dependência com a classe dominante.” (FREIRE, 2006a, p. 57)

Nessa época escreveu *Ação cultural para a liberdade*, obra na qual discute a contradição entre o seu pensamento sobre ação cultural e o imperialismo cultural, questão essa vivenciada no contexto estadunidense.

Paulo Freire, afirma que sua passagem pela universidade de Harvard, por mínima que tenha sido, foi uma experiência gratificante, por vários motivos. Essa foi sua primeira experiência com um mundo, por um lado, altamente tecnológico e por outro, de extrema discriminação (FREIRE; GUIMARÃES, 2001, p. 54).

Depois da temporada nos Estados Unidos, em 1970, Paulo embarcou rumo à Genebra para atender a um convite do Conselho Mundial de Igrejas, onde trabalhou como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Além de ensinar o educador brasileiro muito aprenderia com essa experiência, pois teria liberdade para experimentar suas ideias pelo mundo. Mesmo tendo recebido convites para permanecer nos Estados Unidos, Paulo Freire optou pela Europa. Ele justifica a opção pelas condições de trabalho e amplitude das atividades de pesquisa que eram oferecidas pelo Conselho Mundial de Igrejas: “[...] no Conselho Mundial, a partir dele, eu teria gradativamente o mundo como objeto e sujeito da aprendizagem. Eu iria ensinar e aprender.” (FREIRE e GUIMARÃES, 2001, p. 90-91).

Durante o período em que esteve na Suíça, Paulo Freire lecionou na Universidade de Genebra. Em Genebra teve liberdade para desenvolver experiências em outros países. Durante esse período, seu pensamento chegou à África, Oceania, Ásia e América.

Em 1971 Paulo Freire e outros exilados brasileiros contribuíram para a criação do Instituto de Ação Cultural - IDAC²³, cujo objetivo principal era o de tornar-se um centro de pesquisa e assistência pedagógica. Através do qual, nessa mesma época, Paulo Freire envolveu-se com a Campanha Tanzaniense de Alfabetização, iniciando sua jornada de aprendizagens pelo continente africano. Entre os países africanos nos quais desenvolveu atividades pode-se citar: São Tomé e Príncipe, Cabo Verde, Angola e, sobretudo Guiné-Bissau.

Na década de 70, Paulo Freire (1921-1997) assessorou vários países da África, recém-libertada da colonização europeia, cooperando na

²³ Instituto de Ação Cultural – IDAC – instituto criado pelo Departamento de Educação do Conselho Mundial das Igrejas, Genebra, nesse momento, sob a Direção de Paulo Freire.

implantação de seus sistemas de ensino pós-coloniais. A sua primeira visita à África foi no final de 1971, como membro do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas, com sede em Genebra, onde ele morava exilado. Ele foi para a Zâmbia e Tanzânia onde teve contato com vários grupos engajados em movimentos de libertação e colaborou com a Campanha de Alfabetização da Tanzânia, [...] (GADOTTI, 2010, p.1).

Em 1975, juntamente com o IDAC, Paulo Freire foi convidado por Mário Cabral²⁴ - ministro da Educação da República da Guiné-Bissau, para contribuir no desenvolvimento do programa nacional de alfabetização guineense. Nessa época a população guineense constituía-se de cerca de 800 mil habitantes, dos quais, cerca de 90% eram analfabetos e a na grande maioria eram camponeses. Guiné-Bissau era uma antiga colônia portuguesa da África Ocidental, cuja independência fora conquistada através de luta armada por cerca de uma década e meia.²⁵

Dos trabalhos desenvolvidos em continente africano somados às experiências anteriores, Paulo Freire produziu uma de suas mais importantes obras, conforme defendem alguns intelectuais devido à identificação de um aprofundamento na praxis. Essa obra consiste em *Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma Experiência em Processo* (1977), cujo conteúdo apresenta relatos em forma de cartas (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 115).

A trajetória pessoal, política e intelectual de Paulo Freire foi profundamente marcante por sua passagem pelas ex-colônias portuguesas e por outros países da África em razão do contato que manteve com os educadores desses diferentes países. Igualmente foram decisivos os encontros que manteve com líderes do FRELIMO - Frente de Libertação de Moçambique, com o PAIGC – Partido Africano da Independência da Guiné e Cabo Verde, o diálogo que manteve com “militantes experimentados na luta” e o diálogo em torno de sua própria experiência, ideais e luta (GADOTTI, 2010, p. 5), dos quais trataremos adiante

O primeiro momento do trabalho desenvolvido em Guiné-Bissau constituiu, conforme Paulo Freire, na busca do “ver” e “ouvir”, “indagar e discutir” com as

²⁴ Mario Cabral é irmão do revolucionário guineense Amílcar Cabral. Foi Ministro da Educação em Guiné-Bissau após a proclamação da independência ocorrida em 1973. Cf.: FREIRE, 1984b.

²⁵ Luta armada pela independência de Guiné Bissau ocorrida entre 1960 e 1973, foi liderada pelo PAIGC – Partido Africano da Independência/União dos povos da Guiné e Cabo Verde, criado em 1956 por Amílcar Cabral, Aristides Pereira, Luís Cabral, Júlio de Almeida, Fernando Fortes, Elisée Turpim, com o a finalidade de organizar a luta contra o sistema colonial português. Cf.: GARCIA, 2000.

Equipes do Comissariado de Educação e com o recém-criado Departamento de Educação de Adultos.

Precisávamos conhecer os problemas centrais e a maneira como vinham sendo confrontados, no campo do ensino primário e no do secundário. Que modificações já haviam sido introduzidas no sistema geral de ensino, herdado do colonizador, e que fossem capazes de estimular, a pouco e pouco, a sua radical transformação, com a criação de uma nova prática educativa, que expressasse uma outra concepção da educação, em consonância com o projeto da nova sociedade que o Partido e o Governo se propõem criar com o povo” (FREIRE, 1984b, p. 19-20).

Na África vivenciou o emprego da educação alfabetizadora no sentido de auxiliar na reconstrução de uma sociedade recém-independente de seus colonizadores. Pôde analisar o processo revolucionário de independência e o auxílio que o emprego da educação poderia significar para a reconstrução da sociedade africana.

Nesse sentido, o Programa Nacional de Alfabetização de Adultos²⁶, na Guiné-Bissau, colocava uma questão fundamental: a alfabetização de adultos não deveria ser feita por si mesma ou de fazê-la como se ela fosse, em si, um mecanismo de transformação da realidade, mas a de colocá-la a trabalho da reconstrução nacional. Pois, tanto a alfabetização quanto a educação em geral, não pode se sobrepor à prática social, mas ao contrário, deve emergir desta prática, enquanto uma de suas dimensões (FREIRE, 1984b, p. 33).

Concomitantemente ao aprendizado da escrita e da leitura, da compreensão do mecanismo de decodificação do código linguístico, os alfabetizados são estimulados a refletir sua prática e os objetivos que a motivam ou convidados à discussão em torno dos benefícios do trabalho fundamentado no auxílio mútuo sobre o trabalho de características individualistas (FREIRE, 1984b, p. 34-35).

O Comissariado de Educação da Guiné-Bissau iniciou as modificações no sistema educacional herdado do colonizador tomando a educação não como algo

²⁶ Programa Nacional de Alfabetização na Guiné-Bissau naquele período estava sendo elaborado a partir da participação, entre outros, do IDAC, das FARPS – Forças Armadas do Povo e pelo Comissariado de Educação que tinha um Departamento de Educação de Adultos. Paulo Freire ressalta que tanto do ponto de vista das FARPS quanto do ponto de vista do Comissariado de Educação e do próprio IDAC, “[...] a alfabetização era tomada como um ato político, em cujo processo os alfabetizados se engajam [...] enquanto militantes uns e outros, no aprendizado crítico da leitura e da escrita e não na memorização mecânica e alienante de sílabas, palavras e frases que lhes fossem dadas. [...]” (FREIRE, 1984b, p. 27).

em si, mas enquanto expressão supra-estrutural, através de suas relações dialéticas e não mecânicas com a infra-estrutura social (FREIRE, 1984b, p. 45). Ou seja:

O objetivo real do novo sistema, afirma enfaticamente Mário Cabral, é eliminar o que resta do sistema colonial para que possamos realizar os objetivos traçados pelo PAIGC: criar um homem novo, um trabalhador consciente de suas responsabilidades históricas e da sua participação efetiva e criadora nas transformações sociais. Esperamos concretizar este desejo através do conhecimento cada vez mais real das necessidades concretas do país, da definição de nosso projeto de desenvolvimento e do próprio trabalho realizado a nível das instituições escolares, através de discussões nos órgãos coletivos. Discussões não só quanto a aspectos técnicos, mas também no que se refere às próprias necessidades da vida. [...], porém adverte, todo projeto de transformação do sistema nacional de Ensino não nos conduzirá a nada, se realmente não houver transformações também nos outros setores de atividade. É possível, [...], que, em certos casos, a educação lance o desafio. É preciso, porém, que as transformações estruturais se façam, dando suporte ao desafio, para que a prática nele anunciada se concretize (FREIRE, 1984b, p. 49).

De um ponto de vista geral, como se pode observar ao longo da obra paulofreiriana, a experiência africana trouxe importantes contribuições ao pensamento de Paulo Freire, na medida em que possibilitaram um amadurecimento de suas ideias em constante aprofundamento.

A experiência de Paulo Freire na zona rural e nas periferias urbanas destes países, serviu de fonte de inspiração para um novo desenvolvimento de sua teoria emancipadora da educação, entendida como ato político, ato produtivo e ato de conhecimento. Com base em sua nova experiência em campanhas de alfabetização, ele sublinhou a importância da associação entre o processo de alfabetização e o processo produtivo, bem como o papel da “pós-alfabetização”²⁷ [nota de rodapé minha] como forma de dar continuidade aos processos de alfabetização. Sustentava que a pós-alfabetização era importante para a consolidação dos conhecimentos adquiridos na fase anterior com o domínio da escrita, da leitura e do cálculo matemático, e para o desenvolvimento da capacidade de análise crítica da realidade [...]” (GADOTTI, 2010, p. 1).

Nesse sentido, a experiência africana contribuiu para o aprofundamento e ampliação de sua visão educacional libertadora e do conceito de alfabetização, indo além da visão desenvolvida durante o período em que trabalhou no Brasil e Chile.

²⁷ “Pós-alfabetização” consistia na continuidade do processo de alfabetização que vinha sendo associado ao processo produtivo e encarado como ato político. Cf.: FREIRE, 1984b.

Isso, porque nas primeiras experiências ele focava sua atenção na alfabetização como um processo de politização para a conscientização. Depois da experiência africana Paulo Freire destacou também a importância do associativo e do produtivo, na alfabetização de adultos. A alfabetização começou a ser associada ao aprendizado de novas formas e novas técnicas de produção, como por exemplo, as cooperativas agrícolas, para desse modo, não dissociar o trabalho intelectual do trabalho manual (GADOTTI, 2010, p. 2).

A contribuição das Campanhas de Alfabetização dava-se no sentido de recriar a nação e transformar uma sociedade na qual havia sido inculcado o ideário do colonizador. Essas Campanhas de alfabetização tinham intensa motivação política. Eram consideradas fundamentais para a criação da identidade nacional. A questão central que se colocava era a de pô-las a serviço da reconstrução nacional. Era, pois, uma educação de comprometimento com a transformação social, mesmo sabendo que, em si e por si apenas, não se constituía num instrumento de transformação da realidade (GADOTTI, 2010, p. 2).

A partir disso, ressaltamos que Paulo Freire pôde experimentar na prática sua proposta de alfabetização emancipadora, pois, a experienciou em países nos quais desenvolveram-se processos revolucionários de luta para que se constituíssem enquanto nações independentes. Onde, os movimentos de libertação estavam construindo uma nova realidade educativa, colocando em discussão o sistema educacional e a própria estrutura social deixada pelos colonizadores.

A educação herdada do colonialismo era alienante na medida em que induzia a formação de uma pequena elite com uma mentalidade individualista e inclusive mal preparada, do ponto de vista técnico e profissional, para enfrentar as reais necessidades do país. O novo sistema implantado procurava estimular o estudo vinculando-o ao trabalho produtivo, à participação política e à gestão democrática no interior da escola (GADOTTI, 2010, p. 2). A nova proposta, propunha discutir as bases do sistema herdado.

Assim, a alfabetização, além de promover a “descoberta” da palavra escrita, conscientizava e politizava a consciência social num processo que chamavam de “reafricanização” para a leitura do mundo. A luta africana pela descolonização influenciou profundamente o desenvolvimento do processo educacional daquele continente diferenciando-o da estrutura educacional colonizadora que era elitista e

opressora. Durante o processo colonizador as pessoas que tinham acesso a educação sofriam uma espécie de “des-africanização” cultural. Desse modo, os colonizadores procuravam formar um grupo de serventes civis que depois de graduados se transformavam em empregados do governo colonial. Assim, criava-se uma elite urbana que apoiava o projeto dos colonizadores. Homens de pele negra, mas com uma máscara branca da burguesia, como bem expressou Frantz Fanon (TORRES, 1996, p. 130-131).

1.3 Influências teóricas e o antidogmatismo paulofreiriano

Retomemos que Paulo Freire, além de educador, foi um grande intelectual preocupado com questões pertinentes à praxis revolucionária. Exercitou sua curiosidade o quanto as condições materiais de existência lhe permitiram. Ademais, as influências teóricas que mediatizaram a construção de seu pensamento filosófico-político e pedagógico, de modo algum impuseram-lhe alguma orientação teórica determinista, a não ser a opção política, de defender a causa da libertação humana. O contato com as diversas orientações teóricas foi motivo para que ele fosse alvo de inúmeras críticas e perseguições. Todavia, o próprio Paulo Freire justifica sua postura teórica:

[...] a posição em que me acho, criticamente em paz com minha opção política, em interação com minha prática pedagógica. Posição não dogmática, mas serena, firme, de quem se encontra em permanente estado de busca, aberto à mudança, na medida mesma em que, de há muito, deixou estar demasiado certo de suas certezas. Quanto mais certo de que estou certo me sinto convencido, tanto mais corro o risco de dogmatizar minha postura, de congelar-me nela, de fechar-me no ciclo da minha verdade (FREIRE, 2001a, p. 08).

O antidogmatismo paulofreiriano foi forjado através do desenvolvimento de uma visão, dirigida pela coerência entre seu discurso e sua prática. Em relação à escolha de posições não dogmáticas, Paulo Freire alerta que isso não significa que o correto seja “perambular” irresponsavelmente, com receio de se afirmar. Ao contrário, significa reconhecer o caráter histórico das certezas. Porque tanto as

certezas, quanto as incertezas são frutos da história, e assim como as incertezas, muitas vezes as certezas são reveladas como grande equívoco.²⁸

A natureza do conhecimento é um processo de permanente devir. Em virtude disso, o mais adequado não é o enclausuramento numa “cela teórica” que obrigue a olhar o mundo por detrás de grades. Óbvio que não se está fazendo apologia simplista e banal, que, indesejavelmente, possa conduzir à incoerência no contexto das relações sociais, políticas, econômicas, culturais, religiosas, étnicas, culturais, enfim, humanas. Mas porque a partir de Paulo Freire entende-se que:

[...] A historicidade do conhecimento, a sua natureza de processo em permanente devir. Significa reconhecer o conhecimento como uma produção social, que resulta da ação e reflexão, da *curiosidade* em constante movimento de procura (FREIRE, 2001a, p. 08).

O conhecimento é uma construção social, portanto, em permanente e dialético processo de revisão e transformação. Logo, sem perder o foco da coerência humana, é necessário conhecer diversos pontos de vista e debater sobre as possíveis inter-relações para que se possa ampliar o entendimento acerca das mesmas questões. Sem sombra de dúvidas essa é uma questão para a educação crítico-problematizadora.

Queremos afirmar que o conhecimento, as concepções não estão prontas e acabadas, sendo que, sob certo ponto de vista, as convicções podem levar à sectarismos limitadores. Ao contrário, a *curiosidade* epistemológica em constante movimento de procura e experimentação coloca em prova os conhecimentos já elaborados e partir disso reinventam-se as crenças e as certezas.

O pensamento paulofreiriano nos permite uma viagem interessante para a compreensão daquilo que ele dizia ser a vocação ontológica do ser humano: *ser mais*. Desse modo, ao fechar-se às diversas faces do conhecimento, em certa medida, se limita a busca insaciável do *ser mais*. Paulo Freire demonstrou a possibilidade de visitar diferentes fontes teóricas sem, necessariamente, tornar-se incoerente em relação à causa humana.

Evidentemente, a aproximação às diversas interpretações e conhecimentos não podem ser realizadas sem rigor crítico. A reflexão sobre a questão dos métodos de aproximação aos objetos e seu desenvolvimento na história também foi

²⁸ Como, por exemplo, a teoria geocêntrica, defendida pela igreja católica por centenas de anos, sendo mais tarde completamente destruída em função das descobertas de Nicolau Copérnico.

preocupação de Paulo Freire. Cujas importâncias, está na eficácia da curiosidade tornada epistemológica, como dissemos acima. Para tanto, ele defende a necessidade do rigor e do método para o exercício da curiosidade tornada epistemológica. Desta maneira, a curiosidade torna-se eficaz e garante a constituição da vocação ontológica, ou seja, leva o sujeito ao *ser mais*. Vejamos:

Curiosidade que terminou por se inscrever historicamente na natureza humana e cujos objetos se dão na História como na prática histórica se gestam e se aperfeiçoam os métodos de aproximação aos objetos de que resulta a maior ou menor exatidão dos *achados* (FREIRE, 2001a, p. 08).

Numa dialética sem fim, sob o mesmo ponto de vista Paulo Freire adverte para os perigos da dogmatização e mecanização dos conhecimentos. Nesse processo, de metodização da curiosidade, é preciso ter claro que as certezas históricas não devem jamais ser consideradas determinantes e prontas. Ao contrário, elas são passíveis de transformação e por isso, o sujeito humano deve estar aberto à constantes revisões.

Nesse sentido, ao identificar no pensamento paulofreiriano as diferentes influências teóricas recebidas por ele, vê-se que não se contradizem, mas ao contrário, se encontram e se distanciam num processo dialético permeado pela noção da coerência humana. Entendemos que as diferentes influências em Paulo Freire não diminuem sua assertividade; ele permanece sempre um pensador indiviso e inteiro.

Claro que nem Paulo Freire nem ninguém está acima da crítica. De modo, que iremos nos referir ainda que brevemente aos críticos e defensores de Paulo Freire como posicionamentos importantes no estudo do legado paulofreiriano.

Uma das mais contundentes críticas de Paulo Freire, Vanilda Pereira Paiva, apresenta uma análise que auxilia a compreensão em uma outra perspectiva do percurso teórico inicial de nosso autor, como se pode perceber na discussão à seguir, encontrada na obra *Paulo Freire e o Nacionalismo-desenvolvimentista*.²⁹

²⁹ Obra, na qual Paiva desenvolve uma discussão acerca do entendimento do pensamento pedagógico de Paulo Freire. A autora defende que ele deve ser compreendido a partir das ideias difundidas, principalmente, na década de 1950 no Brasil. Nesse ínterim, ela enfatiza a influência do ideário do nacionalismo desenvolvimentista sobre a concepção paulofreiriana. Argumentando contra Vanilda, trazemos Carlos Alberto Torres que diz o seguinte: “A autora argumenta que a perspectiva de Paulo Freire foi eminentemente populista e relacionada ao nacionalismo desenvolvimentista que

Vanilda Paiva se refere as práticas pedagógicas em alfabetização de Paulo Freire como um método orientado por uma teoria³⁰. O “método paulofreiriano de alfabetização”, conforme essa autora, resultou, em termos pedagógico-didáticos, de uma complexa evolução de ideias que inicia no Instituto Superior de Estudos Brasileiro - ISEB³¹ – e culmina na Ação Popular, caracterizando um percurso sinuoso, uma vez que parte da atividade especulativa à militância política, perpassado por formulações teóricas provenientes de diversas instituições cujas características e objetivos também são diversos. A referida autora argumenta que o “método paulofreiriano” abarca elementos provenientes de diversas vertentes teóricas e que incorpora, nos diferentes momentos, chamados por ela de: “restos” do momento anterior (PAIVA, 1980, p. 18-19).

Em sua obra, Paiva afirma que o pensamento paulofreiriano “se quis liberal, mas não estava isento de autoritarismo”, uma vez que recebeu influência do maritainismo e ao mesmo tempo atingido pelo processo de contestação do pensamento de Maritain e da penetração teórica do personalismo radical de Mounier. Sendo assim, na prática o método pedagógico aglutinou tudo isso e precisou ser explicado em conexão com as características e contradições do período (PAIVA, 1980, p. 18-19).

A autora ressalta que o mais comum é apresentar Paulo Freire como um pedagogo católico de esquerda, mas que esse não é o caso dela, uma vez que buscou as raízes intelectuais que influenciaram a pedagogia paulofreiriana para apresentá-la como resultante de um processo de evolução teórico-ideológico, ao fim do qual a referência ao catolicismo radical adquire mais ênfase.

prevaleceu na administração de João Goulart. [...]. A análise de Paiva repousa num entendimento limitado, isto é, parte de uma perspectiva ortodoxa marxista da noção de populismo russo e a relaciona ao descontentamento com as raízes da filosofia e antropologias cristãs de Freire. [...]. É claro, no entanto, que sua origem de educador brasileiro foi ideologicamente a de um pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal, [...]. Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita forma incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical” (TORRES, 1996, p. 117-147).

³⁰ Em relação a essa questão, queremos esclarecer que não trataremos os estudos paulofreirianos acerca da alfabetização, enquanto método, porque segundo ele, é: “[...] no fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes.” (FREIRE, 2001a, p. 43)

³¹ ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros - foi um órgão vinculado ao Ministério da Educação e Cultura, criado em 1955, com a finalidade de pesquisar, ensinar e divulgar as ciências sociais. Suas atividades perduraram até 1964 quando foi extinto após o Golpe Militar.

Na construção da crítica, Paiva enfatiza a conexão do pensamento pedagógico paulofreiriano com o nacionalismo-desenvolvimentista por parecer-lhe que esta teria sido a formulação teórica mais marcante no trabalho de Paulo Freire nos anos de 1950 e 1960, embora ela reconheça que tanto as raízes pré-isebianas quanto a influência crescente do personalismo radical, nos anos de 1960, o conduziram a posições menos diretivas e à constante revisão do seu ponto de partida autoritário (PAIVA, 1980, p. 18-19).

No que concerne à interpretação da realidade, Freire não se apoia apenas sobre as formulações isebianas mas apela para uma tradição interpretativa pré-isebiana, ligada a autores como Oliveira Viana e Gilberto Freyre. Do mesmo modo, suas ideias pedagógicas prendem-se originalmente ao pensamento católico tradicional e seus 'restos' são amalgamados numa síntese dentro da qual o escolanovismo podia funcionar como uma contrapartida pedagógica do nacionalismo-desenvolvimentista (PAIVA, 1980, p. 18-19).

Entretanto, ao sentir a necessidade de criar um método de ensino, as exigências ideológicas do ISEB o levaram a ultrapassar os limites do escolanovismo, referência teórica essa que atendia plenamente “[...] aos objetivos da democratização do ensino, da introdução de métodos pedagógicos ativos, da exigência de adequação do sistema educacional à formação de força de trabalho qualificada para o desenvolvimento nacional. [...]” (PAIVA, 1980, p. 18-19). Mas, por outro lado, não oferecia elementos para a educação conscientizadora, para a condução de uma forma ingênua à uma forma crítica de pensar a realidade (PAIVA, 1980, p. 18-19).

Paiva esclarece que a ênfase dada ao vínculo do pensamento paulofreiriano com o nacionalismo-desenvolvimentista sugere que a pedagogia paulofreiriana está presa ao populismo tradicional brasileiro, se aceitarmos que o isebianismo o representava no plano teórico. De acordo com ela, isso está posto no trabalho defendido por ele em 1959. Porém, tanto o “método” quanto sua justificação teórica, na primeira metade nos anos de 1960 são resultado de um momento em que o isebianismo entrava em decadência, quando o nacionalismo apresenta uma conotação mais radical, misturando-se ao movimento que defendia as reformas de base.³² A autora afirma que Paulo Freire tomou parte ativa no interior desse

³² Reformas de base, foram medidas econômicas e sociais propostas pelo governo de João Goulart, as quais, de cunho nacionalista, pretendiam aumentar a intervenção do estado à economia, além de

processo político-social, quando o método passa a ser experimentado no Rio Grande do Norte e em seguida é transposto ao plano Nacional de Alfabetização, em fins do ano de 1963, pouco antes do Golpe de Estado de 1964. Com a finalidade de esclarecer, ela afirma que não é possível desvincular a utilização do “método de alfabetização” paulofreiriano do quadro político populista da época, apesar de que tampouco seja legítimo reduzi-lo a um mero instrumento colocado a serviço do populismo tradicional (PAIVA, 1980, p. 19-20).

Nesse sentido, Paiva diz que a pedagogia paulofreiriana e a aplicação do seu método, nos anos de 1960, devem ser encarados como parte de um processo que propunha uma tentativa de rompimento com as amarras do populismo tradicional por parte das classes populares e, por outro lado, da necessidade de mantê-las controladas, por parte das lideranças populistas (PAIVA, 1980, p. 19-20).

Outros autores como Afonso Scocuglia, por exemplo, estudioso e divulgador do pensamento de Paulo freire, reforça a ideia de que houve ao longo do conjunto teórico paulofreiriano uma progressão importante, que o tornou cada vez mais cortante teoricamente. A partir dos escritos africanos, os “[...] vários marxismos, nos quais predominam preocupações analíticas ‘superestruturais’, herdadas de Hegel, [...] cedem espaços para a aproximação teórica ‘infra-estrutural’ [...]” (SCOCUGLIA, 1999, p. 5). Através do conceito de *trabalho*, observa-se um exemplo significativo dessa progressão, na medida em que essa categoria passa por um novo tratamento analítico. O que anteriormente era analisado por meio da “dialética senhor-escravo” de Hegel, depois busca fundamentar-se em Marx e seu *O capital* ganhando lastro na visão de Amílcar Cabral. “[...]. Apresenta-se como ‘contexto político-educativo’ no qual o *trabalho* é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização dos adultos [...]” (SCOCUGLIA, 1999, p. 5).

Moacir Gadotti, igualmente reforça a ideia de que as experiências africanas remodelaram a pedagogia freiriana. Ao participar do processo de reconstrução nacional, em alguns países daquele continente, nosso autor pôde realizar a

realizar reformas estruturais nas áreas, fiscal, política, educacional, agrária, cuja finalidade era estimular a economia e diminuir as desigualdades sociais. Essas reformas foram amplamente aceitas por grande parte da população brasileira que vinha se fortalecendo através dos movimentos populares. Todavia encontraram resistência por parte dos setores conservadores, entre os quais aqueles que estiveram por trás do Golpe Militar de 1964. Cf.: BÓRIS, 2003.

associação entre educação e forças produtivas, e assim incorporando o trabalho como princípio educativo. Essas experiências contribuíram para uma evolução no seu pensamento e marcaram as obras escritas posteriormente. O humanismo de sua pedagogia continuou, porém com mais clareza do grau desumanizador do sistema econômico (GADOTTI, 2010, p. 3).

Continuando, no sentido de demonstrar a progressão do pensamento paulofreiriano, nos escritos africanos também se verifica uma aproximação da teoria gramsciana, através de temas considerados nucleares como: hegemonia, os novos intelectuais e o partido como intelectual-coletivo (SCOCUGLIA, 1999, p. 5).

A inclusão da categorização “infra-estrutural” como base relacional do que ocorre na “superestrutura” da sociedade, ou seja, a priorização do *trabalho* e da *produção* coletiva como princípio e *locus* político-educativo, marca um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo Freire. A defesa de uma análise necessariamente “interestrutural” (na qual a “superestrutura” não é mero reflexo das relações econômicas), ao mesmo tempo em que não eclipsa questões existencialistas e personalistas, evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas a um ferrenho antidogmatismo” (SCOCUGLIA, 1999, p. 5).

Vemos, a partir de Scocuglia, que a atualização permanente das preocupações político-educativas não colocam em choque as influências teóricas no pensamento paulofreiriano que se pauta num “antidogmatismo ferrenho”. Moacir Gadotti, por sua vez reforça que Paulo Freire pautava-se numa filosofia pluralista. Mas que “[...] o pluralismo não significa ecletismo ou posições ‘adocicadas’ [...]. Significa ter um ponto de vista e, a partir dele, dialogar com os demais. [...]” (GADOTTI, 2007, p. 02). Isto é o que mantinha a coerência entre sua prática e teoria, segundo Gadotti.

Os defensores de Paulo Freire entendem que o trabalho que o educador brasileiro ajudou a desenvolver na África foi fundamental na sua trajetória, por vivenciar novas experiências com a alfabetização de adultos, mas principalmente por ter entrado em contato com a teoria e a prática do líder revolucionário guineense, Amílcar Cabral, um dos fundadores do PAIGC e influente teórico na fundamentação político-filosófica da luta política pela libertação africana do jugo imperialista europeu, principalmente, a partir da segunda metade do século XX.

De fato, da profícua aproximação entre Paulo Freire e Amílcar Cabral, o pensamento paulofreiriano abriu-se à necessidade da estratégia da mobilização

política e de saber a aplicação concreta do pensamento revolucionário no combate ao colonialismo português nos países africanos, bem como, o papel da ação armada e dos métodos militares (CABRAL, 1975, p. 9).³³

É sabido que Paulo Freire nutriu uma enorme admiração pelo revolucionário africano, cujos ideais políticos e teorizações da revolução exerceram forte influência sobre o seu pensamento. Inclusive, ele confirma sua fascinação por Amílcar Cabral: “[...] a leitura de Amílcar, a personalidade Amílcar, de Amílcar como um grande revolucionário, era uma coisa que a mim me fascinava e me fascina completamente hoje” (FREIRE, 1985, p. 5). “[...] Parece-me que era impossível, inclusive, comentar, falar dos movimentos de libertação em África, [...] sem se fazer referência a Amílcar Cabral”³⁴ (FREIRE, 1985, p. 4).

A experiência paulofreiriana no processo revolucionário de países como Tanzânia, São Tomé e Príncipe, entre outros, sua colaboração para os educadores e para a reconstrução da educação na Guiné-Bissau, bem como a contribuição para a “reinvenção do poder”, do novo desenvolvimento produtivo, do trabalho educacional partidário, enfim, a vivência da luta para a libertação africana pela via socialista, conforme Scocuglia, contribuiu para a radicalização do pensamento de Paulo Freire. Nessa via de luta revolucionária, Paulo Freire e os integrantes do IDAC – Instituto de Ação Cultural – participaram do projeto contra-hegemônico do povo guineense, plano esse cuja inspiração fundamentava-se em bases teóricas marxistas, principalmente das teses gramscianas que vinculam *educação e política* [itálico do autor], [...]” (SCOCUGLIA, 1999, p. 8-9).

Claro, que o debate acerca do caráter do pensamento de Paulo Freire é pertinente e interessa aos estudiosos. Há muito a ser debatido. Só quisemos, porém, apontar alguns aspectos, mas não é nosso objetivo nessa dissertação, aprofundar esse ponto. Todavia, querendo ou não essa dissertação se insere no interior desse debate e se direciona no sentido de destacar a positividade da noção de Liberdade Política elaborada por Paulo Freire.

³³ Conforme, a parte introdutória do livro de Amílcar Cabral *Unité et lutte II, la pratique révolutionnaire*, especialmente *I. Message aux fonctionnaires et aux employés de commerce guinéens et capverdiens*. Paris: François Maspero, 1975, p. 9

³⁴ *Amílcar Cabral – O Pedagogo da Revolução* é um texto transcrito da palestra do educador Paulo Freire sobre a Pedagogia da Revolução, realizada na Universidade de Brasília - UnB em 1985, onde ele aponta as contribuições do revolucionário africano Amílcar Cabral e sua experiência no movimento de libertação dos países africanos. (FREIRE, Paulo. Amílcar Cabral: O Pedagogo da Revolução. UnB: Brasília. 1985)

2. CONCEPÇÃO DE HOMEM E DIALOGICIDADE

“Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma morte em vida. E a morte em vida é exatamente a vida proibida de ser vida” (FREIRE, 1981, p. 201).

Ao entrar em contato com o pensamento de Paulo Freire imediatamente se constata a existência de inúmeras noções político-filosóficas incorporadas à sua obra e que se entrelaçam. Tais noções, além de fundamentarem sua concepção pedagógica, expressam as opções político-filosóficas adotadas por ele. Conceitos como “práxis revolucionária”, “diálogo”, “subjetividade/objetividade”, “conflito”, “contradição”, “conscientização”, “opressão”, “libertação”, “humanização”, “coerência”, “educação”, “domesticação”, “utopia”, “dialética”, entre outros, fundamentam e constituem, entre outras, a noção de libertação política. Não é possível passar pelo pensamento de Paulo Freire sem ser tocado e desafiado.

Temos consciência de que a tarefa de estudar o pensamento de Paulo Freire não é nada fácil. Primeiro porque à medida que vamos nos aprofundando temos que necessariamente rever ideias e posturas adotadas em nossas relações.

Segundo Bauer, o relacionamento entre esses conceitos, no pensamento de Paulo Freire, é permanente e por isso não é possível, em sua opinião, que se compreenda um ou outro em separado, porque produzem “[...] uma unidade muitas vezes tensa e dialética que se nutre da utopia e da crítica radical às ideologias hegemônicas.” (BAUER, 2008, p. 16) Nesse sentido, Scocuglia também se refere a complexidade que engendra o pensamento paulofreiriano, pois,

[...] as diversas partes da construção do pensamento complexo de freire estão entrelaçadas em espirais polifônicas marcadas por um curioso “vai-e-vem” de conceitos e reconstruções que a solidificam e a diluem em um movimento incessante. Assim, podemos dizer que se há um eixo central ou um fio condutor (que pensamos ser a relação entre a educação e a política), estes são marcados por uma característica permanente: o seu constante movimento. (SCOCUGLIA, b, p. 1)

Estamos cientes de que não há possibilidade de pinçar conceitos isolados desse pensamento, sem que juntamente venham a tona muitos outros à ele vinculados. Portanto, para facilitar a compreensão analisaremos os conceitos

elencados por uma característica comum à todos eles e coerente ao nosso objetivo de estudo. Analisaremos os conceitos através de sua dimensão político-filosófica. Dessa forma, pretendemos compreender como é tecida e construída a noção de libertação política, conceituando-a e caracterizando-a por seus elementos componentes.

Para que se possa compreender o fundamental da proposta político-filosófica e pedagógica de libertação humana construída por Paulo Freire é necessário primeiramente entender sua concepção de homem e as relações deste com o mundo à sua volta, bem como, compreender a questão da dialogicidade, característica inerente às relações humanas.

2.1 – A concepção de homem e sua relação com o mundo

O educador Paulo Freire destaca que, é fundamental partir do princípio de que o homem enquanto ser de “relações” não só de “contatos”, não apenas está *no* mundo, mas *com* o mundo. Nesse sentido, o educador destaca a inter-relação entre homem e realidade. Todavia, essa relação pode ser compreendida de diversas maneiras pelos sujeitos sociais, dependendo do nível de consciência em que cada um se encontra.

Diferente dos animais em geral, somente o homem, enquanto ser que trabalha, que possui um complexo pensamento que se expressa numa forma de linguagem, por isso mesmo, age e tem consciência é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua atividade. Somente o ser humano, ao alcançar tais níveis de conscientização, se fez um ser da praxis. Somente ele vem se constituindo um ser de relações. Sua presença numa determinada realidade, compreende um estar com em permanente confronto com ele (FREIRE, 1980, p. 39).

Pois, que os contatos³⁵, modo de ser específico da esfera animal, implicam, diferentemente das relações humanas, em respostas singulares, reflexas e não

³⁵“Os animais, [...], estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo. [...] Vivem uma vida sem tempo, nela submersos, sem a possibilidade de emergir dela, ajustados e aderidos a seu contorno.” (FREIRE, 2006a, p. 77) Além disso, o animal é “[...] incapaz de separar-se de sua atividade. [...]. Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo. [...]. De um lado, o animal, não se separa de sua atividade, que a ele se encontra aderida; de outro, o ponto de decisão desta se acha fora dele: na espécie a que pertence. Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo

reflexivas e também culturalmente inconsequentes. Portanto, desses contatos resulta a acomodação do ser ao ambiente, não a integração do mesmo. Assim, “[...] enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. [...]” (FREIRE, 1989, p 43).

A grande luta do ser humano no decorrer de sua história, vem sendo, através do tempo, a de superar os fenômenos naturais e culturais, que o fazem um ser acomodado ou ajustado. E nessa luta histórica por sua humanização, as ameaças são constantes, principalmente em função de processos opressivos esmagadores gerados pelo próprio homem por meio das relações produtivas (FREIRE, 1989, p. 43).

Diferente do animal, o homem é capaz de responder aos estímulos do ambiente de maneiras diversas e, além disso, distanciar-se abstratamente do problema para construir distintas formas de solucioná-lo. Assim, existe uma diversidade de relações do homem com o mundo, na medida em que ele responde à multiplicidade dos seus desafios. Para os quais, o esforço humano não se esgota num modelo padronizado de resposta.

Essa multiplicidade de reações diante dos diferentes desafios cotidianos também se dá diante de um mesmo desafio. Assim, no ato constante de responder o homem modifica-se no próprio ato de dar respostas. Pois, organiza-se optando pela melhor resposta e dessa forma testa seus limites no processo da ação (FREIRE, 1989, p. 40).

O ato da escolha, da busca e construção de respostas para os desafios que se apresentam consistem na integração do sujeito humano ao seu *habitat* histórico-cultural. Essa integração ao seu contexto é resultado, do fato já mencionado, dele estar não apenas no mundo, mas com o mundo, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento peculiar da esfera dos contatos. Esse modo de ser implica em que, tanto a visão de si próprio, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo com que o sujeito sinta-se um ser desgarrado num

dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um ser ‘fechado em si’. Ao não ter este ponto de decisão em si, ao não poder objetivar-se nem à sua atividade, ao carecer de finalidades que se proponha e que proponha, ao viver ‘imerso’ no ‘mundo’ a que não consegue dar sentido, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o animal é a-histórico. [...]. Sua condição de a-histórico não lhe permite *assumir* a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. [...]” (FREIRE, 1981, p. 104-105).

mundo exógeno a ele. Pois que, a sua integração ao mundo o enraíza. Faz dele um ser “situado e datado”. Por isso, a massificação sempre implica no desenraizamento do homem. Implica na sua “destemporalização”, na sua acomodação e no seu ajustamento (FREIRE, 1989, p. 42).

Nesse sentido, em Paulo Freire, destacamos que o ser humano é entendido como um “ser em situação”. Na medida em que encontra-se, submerso em condições espaço-temporais, as quais exercem influências sobre ele e nas quais, através de suas relações, ele também influi. Com efeito, quanto mais os homens refletirem de maneira crítica sobre sua existência, e mais atuarem sobre ela, mais conscientes estarão, portanto, mais humanizados (FREIRE, 2006b, p. 38).

O homem, através da capacidade cognoscitiva em sua realidade histórica, torna-se capaz de exercer um ato de reflexão, não apenas sobre si mesmo, mas igualmente sobre a sua atividade, que se encontra separada dele, como separado dele também está o produto de sua atividade, ao contrário do animal, cuja atividade é ele próprio na ação pela sobrevivência e cujos atos são meros reflexos instintivos (FREIRE, 1980a, p. 88-89).

O animal, diferente do homem, é a-histórico pelo fato de viver num presente esmagador, enquanto o homem pode, através de sua capacidade de abstração relacionar diferentes realidades e tempos históricos e com isto fazer inferências e construir lições que lhe permitam agir da maneira que melhor lhe convir nos distintos momentos de sua experiência histórico-cultural (FREIRE, 1981, p. 104).

Conforme Eric Fromm³⁶, que também discute a questão do “ter” e do “ser”, uma das maiores, tragédias do homem moderno, se encontra no fato de que hoje é dominado pelo poder da alienação e comandado pela publicidade organizada, e por isso vem renunciando cada vez mais, sem o saber, à sua capacidade de decisão (FROMM, 1983, p. 43).

O sujeito humano domesticado, massificado, cuja consciência da realidade é uma consciência mitificada, não consegue separar-se dela num processo de abstração crítico-problematizador. Essa condição gerada pela ação da dominação deixa o sujeito incapaz de separar-se de sua atividade, tornando seus atos

³⁶ Eric Fromm (23/03/1900 – 18/03/1980): psicanalista alemão, filósofo e sociólogo. Entre suas obras mais conhecidas podemos citar *O Medo à Liberdade* ou ainda *Ter ou Ser?*, ambas mencionadas por Paulo Freire.

mecanizados, alienados. Desta maneira, o homem usurpa do próprio homem o direito da escolha, da opção e da decisão. As atividades e decisões pertinentes ao seu momento histórico não são elaboradas pelo homem simples, mas a ele indicadas por uma “elite” que lhes entrega no modelo de receita ou de prescrição a ser seguida. Assim, quando pensa que se salva seguindo as “orientações”, afunda-se no contexto da massificação, domesticado e acomodado. Ao proceder dessa forma rebaixa-se a puro objeto, coisificando-se. Ajustando-se aos interesses de autoridades desconhecidas e adota um *eu* que não lhe é inerente. Quanto mais procede conforme os preceitos alheios, mais se sente forçado a adaptar sua conduta à expectativa do outro que ao invés de ajudá-lo, o está oprimindo.

Nesse modelo de sociedade, o homem moderno encontra-se esmagado e sufocado diante de um profundo sentimento de impotência que, muitas vezes, o impede de reagir diante das problemáticas que se apresentam. Ao aceitar passivamente e acomodar-se aos ajustamentos que lhe são impostos sem direito o de discutir, o homem sacrifica a sua capacidade cognoscitiva criadora e dessa forma é minimizado e alijado do seu poder de escolha (FREIRE, 1989, p. 42).

Paulo Freire considera ainda que, uma característica, da sociedade pautada em relações de produção capitalistas, e que contribui para a massificação do homem moderno diz respeito à produção em série, como organização do trabalho, cujo objetivo principal está no aumento da produtividade em menos tempo. Isso se dá em função de sua condição altamente mecanizada e industrial. Ao exigir do trabalhador um comportamento técnico e repetitivo, que através do ato realiza somente uma parte do conjunto, acaba desvinculando-o do total da obra. Como o ato da repetição mecânica não exige atitude crítica diante de sua produção, o homem acaba domesticado, mecanizado, portanto, desumanizado. A especialização restrita contribui para lhe estreitar os horizontes fazendo dele um ser passivo, medroso e ingênuo.

Daí, que essa relação implica numa grande contradição, pois que o especialismo exagerado da produção em série promove uma distorção da participação e uma limitação da criticidade. Diante dessa realidade, a solução para as condições desumanas não pode ser buscada na preservação de formas antiquadas ao mundo atual, “[...] mas na aceitação da realidade e na solução

objetiva de seus problemas. Nem pode estar na nutrição de um pessimismo ingênuo e no horror à máquina, mas na humanização do homem. [...]” (FREIRE, 1989, p. 89).

No modelo de relações estruturais rigidamente verticais não existe espaço para a dialogicidade entre os homens. No entanto, é justamente nesse modelo estrutural das relações que está se constituindo historicamente a consciencialidade dos trabalhadores brasileiros, dos homens simples, como consciencialidade oprimida. Onde não existem experiências de diálogo, nem de participação (FREIRE, 1981, p. 48-49).

Já se ressaltou que Paulo Freire concebe o homem, como um ser de relações, que ao se sentir desafiado pela natureza a transforma com sua atividade. O produto dessa transformação se separa do homem e constitui seu mundo (FREIRE, 1980a, p. 65). Em outras palavras, o mundo histórico é produto da atividade humana. Através do mundo da cultura se propaga o mundo da história. Portanto, a posição normal do homem no mundo é:

[...] a de travar relações permanentes com este mundo, de que decorre pelos atos de criação e recriação, o acrescentamento que ele faz ao mundo natural, que não fez, representado na realidade cultural. E de que, nestas relações com a realidade e na realidade, trava o homem uma relação específica – de sujeito para objeto – de que resulta o conhecimento, que expressa pela linguagem (FREIRE, 1989, p. 104-105).

O mundo humano é também um mundo de comunicação, porque não existe um pensamento isolado, na medida em que o homem não vive isolado. Todo exercício de pensamento exige, por um lado, um sujeito que pensa, e por outro lado, um objeto pensado, e este mediatiza o primeiro sujeito, e a comunicação entre ambos se dá através de signos linguísticos. Sendo, então, o homem o sujeito de sua própria aprendizagem, a comunicação com o mundo e com os outros homens implica numa reciprocidade que não pode ser rompida, pois do contrário não se dá o diálogo (FREIRE, 1980a, p. 66-67).

Assim, como o homem, a realidade histórica também se encontra permanentemente inacabada. Os homens são seres que *estão sendo*, são seres inacabados, inconclusos, *em* e *com* um mundo, uma realidade, que também sendo histórica é igualmente inacabada. Portanto, ao contrário dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens têm consciência de sua

inconclusão, pois se sabem inacabados (FREIRE, 1981b, p. 83). A consciência da inconclusão e do inacabamento propicia a permanente luta pela constituição, pois “[...] quem se julga acabado está morto. [...]” (FREIRE, 1989, p. 53).

Paulo Freire insiste na integração do sujeito histórico e não na acomodação, como atividade da esfera, verdadeiramente, humana. A integração do homem resulta de sua capacidade para encontrar-se na realidade, acrescida da capacidade de transformá-la, junto com as quais se junta à capacidade de optar, cuja nota fundamental consiste na criticidade. Deste modo, conforme o sujeito perde a capacidade de escolher e vai sendo submetido a determinações alheias que o minimizam e as suas decisões resultam de comandos estranhos, já não se integra, apenas ajusta-se.

De acordo com nosso autor, o homem integrado ao mundo, à realidade, é o homem sujeito, o homem ativo. O homem que opta e decide. Em contrapartida, o aspecto da passividade inerente à noção de adaptação se manifesta no fato de que o homem não seria capaz de modificar a realidade, então, modificaria a si próprio para se enquadrar à realidade. A adaptação, deste modo, possibilitaria apenas a uma ingênua ação defensiva.

Ao contrário da mera adaptação, o ser humano tem, conforme Paulo Freire, uma vocação ontológica que é a de superar sua incompletude, seu inacabamento, vocação essa que consiste na busca do *ser mais*³⁷. Todavia, a busca do *ser mais*, não pode realizar-se através do isolamento ou no individualismo, mas através da comunhão, da solidariedade entre os existires, daí que é impossível dar-se através das relações antagônicas entre os opressores e os oprimidos, entre os exploradores e os explorados.

O movimento de busca, porém, só é justificado na medida em que se dirige ao *ser mais*, na medida em que se dirige à humanização dos homens. Esta, sendo sua vocação ontológica e histórica, contraditada pela desumanização que, não sendo vocação, é possibilidade constatável na história. E, como viabilidade deve aparecer aos homens como desafio a ser vencido e não como freio ao ato da busca (FREIRE, 1981, p. 86). Pois que, sendo o homem:

³⁷ Vocação ontológica do homem: a de “Ser mais”. Para o pensador Paulo Freire o ser humano é um ser inacabado, inconcluso e a realidade histórica, igualmente, não é estática, não está pronta e muito menos é imutável. Somos seres em construção numa sociedade também em construção. Portanto, os homens são seres da busca e sua vocação é a de humanizar-se permanentemente. Cf.: FREIRE, 1981, p. 70.

[...] um ser que, vocacionado para *ser mais* pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação mas *distorção* da vocação para o ser mais. [...] (FREIRE, 2001a, p. 08).

Não existe possibilidade de compreender o homem fora de suas relações com o mundo, uma vez que é um “ser-em-situação”, bem como é também um ser do trabalho, da atividade e da transformação do mundo. O homem, portanto, é um ser da “praxis”, isto é, da ação e da reflexão. Através das relações com o mundo e de sua ação sobre ele, o homem é marcado e transformado pelos resultados de sua própria ação. À medida que atua sobre o mundo transforma e transformando, cria uma realidade que o envolve e condiciona sua forma de atuar. Por isto mesmo, não há possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, porque um não existe sem o outro (FREIRE, 1980a, p. 28).

Conforme Paulo Freire, a posição do homem no mundo, enquanto um ser da práxis é a de “ad-mirador”³⁸ da realidade. Como ser da ação é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desvincula, como já visto. O homem, através da capacidade de consciência, é capaz de afastar-se do mundo para ficar nele e com ele. Desta operação estritamente humana resulta sua inserção crítica na realidade. Uma vez que, ad-mirar a realidade significa objetivá-la, entendê-la como espaço de sua ação e reflexão. Significa adentrá-la, cada vez mais consciente de modo a desvelar as inter-relações concretas dos fatos percebidos (FREIRE, 1980a, p. 31).

Uma vez que, a vocação ontológica do homem é a de buscar *ser mais*, ao tomar consciência disso, ele se dá conta, então, que deve assumir um compromisso, um compromisso histórico que é o da transformação da realidade histórica. Esse compromisso, porém, lhe coloca algumas exigências: o homem precisa ser capaz de

³⁸ Ad-mirar é um adentramento crítico no objeto. “[...] ad-miramos e ao adentrar-nos no ad-mirado o miramos de dentro e desde dentro, o que nos faz ver. Na ingenuidade, que é uma forma ‘desarmada’ de enfrentamento com a realidade, miramos apenas e, porque não ad-miramos, não podemos mirar o mirado em sua intimidade, o que não nos leva a ver o que foi puramente mirado. [...]. Esse adentramento possibilita a cisão do objeto em suas partes constitutivas. A cisão da totalidade em suas partes constitutivas nos permite retornar a ela (totalidade) alcançando desse modo uma compreensão mais ampla de sua significação. Ad-mirar, mirar desde dentro, cindir para voltar a mirar o todo ad-mirado que são um ir até o todo e um voltar dele até suas partes, são operações que só se dividem pela necessidade que tem o espírito de abstrair para alcançar o concreto. No fundo são operações que se implicam mutuamente.” (FREIRE, 2006a, p. 43-44)

realizar denúncias e anúncios, porque somente deste modo poderá transformar a realidade, isto é, humanizá-la, então o homem se sentirá homem. Deste modo, não haverá mais a exploração, não haverá mais uma massa oprimida, mas haverá um povo consciente e livre. Haverá um povo criador de sua cultura e de sua história. (JORGE, 1981, p. 13)

Através de processos educativos libertadores o ser humano toma consciência de sua vocação e assume uma postura crítica, isto é, se apropria de sua posição no contexto e isso, pressupõe sua inserção e integração na realidade objetiva. Daí, a conscientização consistir no processo de desenvolvimento da tomada de consciência. Assim, “[...], a criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias,” como as modificações econômicas e sociais (FREIRE, 1989, p. 61). Ao se conscientizar e buscar transformar a realidade, o homem também se transforma e, na medida em que ele se integra ao contexto social e se compromete politicamente com a sua construção, vai construindo a si mesmo.

O processo de tomada de consciência, como uma operação propriamente humana, é resultado de sua defrontação com a realidade concreta objetivada pela problematização (FREIRE, 1980a, p. 77). Observamos 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 (BAUER, 2008, p. 54).

Efetivamente, para Paulo Freire assim como a alienação é determinada por condições histórico-culturais, a conscientização da mesma forma deve ser encarada. Uma vez que, a conscientização também é a materialidade de sua construção permeada pela dialeticidade presente na relação entre condições materiais que a forjam e que ao mesmo tempo sofre os efeitos dela em suas intervenções.

A concepção de homem em Paulo Freire deixa transparecer as opções político-filosóficas que direcionam sua teoria no sentido que nos propomos investigar: a noção de libertação política. Visto que o ser humano, cuja característica principal, a da capacidade cognitiva e efetiva, o distingue dos demais animais, impele-o a seguir na jornada rumo a humanização constante. Logo, o êxito desse

processo não admite a dominação, a opressão e a alienação, entre outros, porque todos esses elementos são características da desumanização. Portanto, em sua concepção de homem aparece implícita a necessidade de repensar histórica e profundamente a estrutura mantida pela sociedade humana, haja vista, que na maior parte das vezes suas instituições têm servido aos processos dominadores motivados por interesses parciais.

2.2 A teoria da ação antidialógica

No pensamento de Paulo Freire, uma vez que o homem é concebido como um ser da comunicação, a questão do diálogo, como mediatizador das relações, tem um papel preponderante. Através do diálogo o homem se comunica com o mundo e com os outros homens. Para tanto, o homem que busca, conscientemente, *ser mais* também sente a necessidade de aprender, praticar e ensinar a dialogar. Inclusive a amar mais.

A antidialogicidade e a dialogicidade são maneiras de ser contraditórias, que, por sua vez, implicam em teorias do mesmo modo inconciliáveis, mas que estão em interação: algumas no *que-fazer*³⁹ antidialógico e outras, no dialógico. Dessa forma, o que diferencia o *que-fazer* antidialógico não pode ser parte constitutiva de um quefazer dialógico, e vice-versa (FREIRE, 1980a, p. 41-42).

Na reflexão paulofreiriana, para que possamos compreender, é necessário fazer algumas ponderações a respeito de algumas características fundamentais presentes em ambos os quefazeres, tanto dialógico quanto o antidialógico. Entre as características da teoria da ação antidialógica, Paulo Freire destaca: a da conquista, a da desarticulação dos meios que possam promover a união das massas, a da manipulação e a da invasão cultural.

A primeira característica da ação antidialógica assinalada por Paulo Freire é a da necessidade da conquista. Entre os mecanismos por ela utilizados, podemos citar a propaganda, os *slogans*, os “depósitos” de informação e conteúdos diversos, a

³⁹ Paulo Freire utiliza o conceito do “quefazer” para diferenciar a atividade humana da atividade animal que consiste no simples “fazer”: “[...] os homens são seres da praxis. São seres do quefazer, diferentes, por isto mesmo, dos animais, seres do puro fazer. Os animais não ‘ad-miram’ o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, ‘emergem’ dele e, objetivando-o podem conhecê-lo e transformá-lo com seu trabalho” (FREIRE, 1981, p. 145).

mitificação⁴⁰ da realidade através dos quais os invasores procuram persuadir os invadidos de que devem seguir a ação e ideologia e dessa forma acomodarem-se como seres passivos. Daí que, conforme Paulo Freire, o invasor necessita descaracterizar a cultura invadida, criar confusão no entendimento de seus preceitos, promover a implantação de subprodutos da cultura invasora, para que os invadidos se ajustem (FREIRE, 1980a, p. 42). Como exemplo, podemos citar a formação alienante da classe trabalhadora. Deste modo, a conquista se dá através da “[...] adesão acrítica dos conquistados” (NEDER, 2001, p. 28). Uma vez que não são chamados a dialogar e a problematizar o conhecimento. Nas palavras de Paulo Freire:

O antidialógico, dominador, nas suas relações com o seu contrário, o que pretende é conquistá-lo, cada vez mais, através de mil formas. Das mais duras às mais sutis. Das mais repressivas às mais adocicadas, como o paternalismo (FREIRE, 1981, p. 161-162).

A ação da conquista, com suas características antidialógica, acarreta em pelo menos dois sujeitos, por um lado, aquele que conquista e por outro, um “objeto” conquistado. Nesse caso, o sujeito conquistador impõe seus objetivos ao objeto conquistado, que passa a ser possuído pelo primeiro. Desse modo, o sujeito objeto, se torna um ser ambíguo na medida em que acaba por introjetar os preceitos do dominador. Torna-se assim, um ser “hospedeiro do outro” (FREIRE, 1981, p. 162).

Dada a situação opressora, antidialógica e necrófila por essência, “[...] o antidiálogo se torna indispensável para mantê-la” (FREIRE, 1981, p. 162). Então, o opressor empreende seus esforços para matar nos sujeitos dominados a sua condição de “ad-miradores” do mundo, de “ad-miradores” da realidade. Na medida em que não conseguem, em termos totais, passam a *mitificar* o mundo. Para tanto, os dominadores propõem aos dominados à “ad-miração” de um falso mundo construído através de uma série de mecanismos, entre os quais o recurso ideológico. Desse modo passam alienar ainda mais as massas para que se mantenham passivas diante da opressão. Por isso, na ação da conquista não é possível tratar o mundo como problema, mas, pelo contrário, ele é apresentado como algo dado e estático ao qual os sujeitos devem se ajustar (FREIRE, 1981, p. 162-163).

O conquistador se aproxima das massas não através da comunicação, mas através de *comunicados*, através dos *depósitos* dos diferentes “mitos” que sustentam a manutenção do *status quo*.

O mito, por exemplo, de que a ordem opressora é uma ordem de liberdade. De que todos são livres para trabalhar onde queiram. Se não lhes agrada o patrão, podem deixá-lo e procurar outro emprego. O mito de que esta “ordem” respeita os direitos da pessoa humana e que, portanto, é digna de todo apreço. O mito de que todos, bastando não ser preguiçosos, podem chegar a ser empresários [...]. O mito do direito de todos à educação [...]. O mito da igualdade de classe, quando o “sabe com quem está falando?” é ainda uma pergunta dos nossos dias. O mito do heroísmo das classes opressoras, como mantenedoras da ordem [...]. O mito de sua caridade, de sua generosidade, quando o que fazem, enquanto classe, é assistencialismo, que se desdobra no mito da falsa ajuda [...]. O mito de que as elites dominadoras, [...], são as promotoras do povo, devendo este, num gesto de gratidão, aceitar a sua palavra e conformar-se com ela. O mito de que a rebelião do povo é um pecado contra Deus. O mito da propriedade privada, como fundamento do desenvolvimento da pessoa humana, desde, porém, que pessoas humanas sejam apenas os opressores. O mito da operosidade dos opressores e da preguiça e desonestidade dos oprimidos. O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles (FREIRE, 1981, 163-164).

Essas manifestações introjetadas pela massa popular é condição básica para a sua dominação. Elas chegam até os sujeitos através de vários mecanismos ideológicos utilizados pelas elites dominantes para manter a conquista. Entre esses recursos encontram-se os meios de comunicação de massa que levam a propaganda bem organizada, através da *sloganização*, depositando uma série de comunicados como se fosse realmente comunicação (FREIRE, 1981, p. 164).

A questão da opressão e dominação é um problema histórico que assola a sociedade humana desde os tempos mais antigos até a atualidade, conforme assinala Paulo Freire. Os mecanismos e conteúdos da dominação variam historicamente conforme a sociedade. No entanto, o que não muda é a “[...] ânsia necrófila de oprimir” (FREIRE, 1981, p. 165).

Segundo nosso autor, outra dimensão fundamental da teoria da ação opressora é a da divisão. Conforme vão as minorias, subjugando as majorias a seu domínio, necessitam oprimi-las, “[...] dividi-las e mantê-las divididas são condição indispensável à continuidade de seu poder” (FREIRE, 1981, p. 165). Uma vez que a unificação das massas significa uma ameaça à hegemonia. Por isso, qualquer ação,

mesmo insignificante, que possa proporcionar o despertar da consciência para a união da classe oprimida, é freitada pelos opressores através de diversos métodos, inclusive com o uso da repressão violenta. Essa necessidade de dividir as classes populares se manifesta em todas as ações da classe dominante, pois sua lógica visa sempre a manutenção da estrutura social e a manutenção de seu próprio *status quo* (FREIRE, 1981, p. 169).

O que realmente interessa ao poder opressor é não deixar que os oprimidos se fortaleçam e para isso é necessário mantê-los enfraquecidos, cindidos para manter o domínio. Por isso é que “conceitos como os de união, organização, de luta, [...], são timbrados como perigosos. [...]” (FREIRE, 1981, p. 165). Mas são perigosos para a classe opressora, uma vez que são indispensáveis para a ação libertadora, para a ação conscientizadora, para a ação transformadora.

Outro aspecto importante a ser ressaltado sobre a ação antidialógica da *divisão* é a ação cultural que maneja as massas populares lhes dando a impressão de que as está ajudando. Mesmo profissionais sérios e comprometidos com as causas sociais se deixam envolver nessa trama devido sua visão ingênua da realidade. Uma das características dessa ação “[...] é a ênfase da visão *focalista* dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma *totalidade*” (FREIRE, 1981, p. 166).

A forma focalista de ação intensifica ainda mais o modo focalista de existência das massas oprimidas, principalmente as rurais. Essa ação dificulta a percepção crítica da realidade ampla e mantém as massas alheias da problemática dos sujeitos oprimidos de outras regiões em relação dialética com a sua. Daí o estímulo ao desenvolvimento da visão focalista atrelada à ação antidialógica assistencialista. Ao manter a alienação se obstaculiza a emergência das consciências e conseqüentemente dificulta também sua inserção crítica na realidade como totalidade e sem essa compreensão é muito mais difícil a união das massas oprimidas enquanto classe (FREIRE, 1981, p. 166-167).

Apesar de tudo, é preciso lembrar conforme nos alerta Paulo Freire que a classe opressora, por sua vez, também tem a consciência aprisionada, visto que não se enxerga como classe que oprime, mas como classe que produz. Por outro lado, ao não conseguir negar a existência das diferentes classes sociais, em seus conflitos, discursam sobre a necessidade da harmonia, da compreensão, do acordo

entre os que vendem a força de trabalho e aqueles que a compram (FREIRE, 1981, p. 167-168).

Uma das estratégias práticas da dominação observadas por nosso autor, diz respeito a forma como as elites dominantes agem em relação as lideranças populares. Ele cita, por exemplo, a interferência dos dominadores sobre as organizações sindicais “[...] favorecendo certos “representantes” da classe dominada, que no fundo são seus representantes, e não seus companheiros. [...]” (FREIRE, 1981, p. 169). Assim ele se refere a esse problema:

[...] a “promoção” de indivíduos que, revelando certo poder de liderança, podiam significar ameaça e que, “promovidos”, se tornam “amaciados”; a distribuição de benesses para uns e de dureza para outros, tudo são formas de dividir para manter a “ordem” que lhes interessa (FREIRE, 1981, p. 169).

Os oprimidos apresentam uma insegurança vital que se encontra vinculada à “escravização” da força de trabalho que por fim implica na escravização do sua pessoa.

A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o *eu* do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador nas mesmas proporções em que dificulta a ação unificadora indispensável à prática libertadora (FREIRE, 1981, p. 203).

A dualidade presente em seu ser contribui para intensificar essa insegurança, uma vez que são hospedeiros do opressor. Por um lado rechaçam-no, mas por outro são atraídos por ele, por seu poder, por seu modo de viver, por seu modo de ser. Assim, aos opressores torna-se fácil obter sucesso na sua ação divisória (FREIRE, 1981, p. 169).

A dominação do sujeito humano, realizada pelo próprio homem, através do mundo do trabalho, têm se mostrado muito eficaz ao longo do processo histórico. Uma vez que, o homem se relaciona com o mundo, principalmente, através do seu trabalho devido a necessidade fisiológica da sobrevivência. Dessa forma, nosso autor se refere à essa questão da seguinte forma:

[...] somente à medida em que os homens criam o seu mundo, que é o mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo. Desta maneira, se seu estar no mundo do

trabalho é um estar em dependência total, em insegurança, em ameaça permanente, enquanto seu trabalho não lhe pertence, não podem realizar-se. O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação” (FREIRE, 1981, p. 169-170).

O poder da opressão potencializa-se diante da necessidade natural da sobrevivência do sujeito, enquanto um ser que necessita comer, beber, vestir e morar para manter sua condição de *ser vivo*. Nesse sentido, a força do trabalho caracteriza-se como a força através da qual o sujeito constrói em primeira instância sua condição de continuar existindo.

Outra característica que vem auxiliar a prática da divisão diz respeito a uma conotação messiânica, identificada por nosso autor, através da qual os dominadores procuram se apresentar como os salvadores dos homens que por eles são desumanizados. Porém, no fundo o que querem é salvar-se a si próprios, à sua riqueza, seu poder, seu modo de vida. Sendo assim, o equívoco deste modo de pensar está na condição de que vivendo em sociedade ninguém se salva sozinho (FREIRE, 1981, p. 170-171). Por isso, o messianismo presente na “[...] ação antidialógica vai reforçar a primeira característica desta ação – o sentido da conquista” (FREIRE, 1981, p. 171).

Passando adiante na análise, mais uma característica e instrumento que vem a auxiliar a prática antidialógica da dominação, consiste no ato da manipulação. Enquanto característica básica da teoria antidialógica da ação, a manipulação é uma forma de dirigismo que trabalha com o emocional dos sujeitos invadidos, na medida em que inculca neles uma ilusão de atuação, quando na verdade estão sendo conduzidos pela atuação de seus manipuladores. Deste modo, a manipulação estimula a massificação⁴¹, e contradiz a afirmação do homem como sujeito de sua história, tornando-o parte de uma massa acrítica sujeita às orientações vindas de fora.

No entanto, só o poderá ser, na medida em que ao engajar-se na ação transformadora da realidade construir a oportunidade de escolher, optar e decidir. Porque, na verdade, manipulação e conquista são representações da invasão

⁴¹ Paulo Freire entende a massificação como um estado no qual o homem, mesmo pensando ser dono de suas decisões, não decide e não escolhe. Alguém decide e escolhe por ele. “Massificação é desumanização, é alienação. O ‘irracional’ e o mítico estão sempre associados a ela.” Cf.: FREIRE, 1980, p. 42.

cultural e, ao mesmo tempo, são os instrumentos para sua manutenção, não são, de forma alguma, caminhos de libertação (FREIRE, 1980a, p. 42-43). São caminhos de domesticação, da bestialização, da coisificação do sujeito.

A manipulação serve para adequar as massas oprimidas aos interesses das classes opressoras, sendo que ela se dá através de uma série de mitificações, entre os quais, os mencionados anteriormente. Em relação a isso, vejamos:

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 (FREIRE, 1981, p. 172).

A prática da manipulação pode ser percebida nas relações sociais, através de inúmeras ações, entre as quais, por exemplos, nos “pactos” que são realizados entre as classes dominantes e as classes oprimidas em condições históricas específicas. Pactos esses, que para uma visão ingênua poderiam parecer um diálogo entre classes antagônicas. Porém, esses pactos não são dialógicos, porque o objetivo final está em buscar o apoio das massas populares para a realização do interesse das classes dominantes (FREIRE, 1981, p. 172).

Esses pactos geralmente são constituídos quando em determinados momentos históricos as classes oprimidas, mesmo ingenuamente, ameaçam emergir pondo em risco a condição das elites dominantes. Basta que se coloquem no processo não mais como meras espectadoras, mas demonstrando agressividade, para que as classes dominantes aumente seu poder de manejo (FREIRE, 1981, p. 172-173). Paulo Freire ao analisar a questão da manipulação, salienta que:

Antes da emersão das massas, não há propriamente manipulação, mas o esmagamento total dos dominados. Na sua imersão quase absoluta, não se faz necessária a manipulação (FREIRE, 1981, p. 173).

A manipulação serve para evitar a organização das massas populares que se veem emergindo. Ela encontra terreno propício ao seu desenvolvimento justamente nas fraquezas das massas populares, nas ações determinadas por sua consciência ainda ingênua. Nesse sentido, Paulo Freire cita como exemplo a situação do proletário urbano que muitas vezes se vê como fração privilegiada no interior da massa popular (FREIRE, 1981, p. 173-174). “Insistindo as elites dominadoras na

manipulação, vão inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal” (FREIRE, 1981, p. 175). A difusão e implantação do individualismo faz com que o sujeito olhe para o outro como um concorrente e não como um companheiro de luta, como um companheiro para a humanização.

O processo da manipulação pode se dar, por um lado, diretamente pela elite ou, por outro, indiretamente, através de líderes populares, os quais intermediam a relação entre as classes antagônicas. Por isso, é que o populismo se apresenta como forma de ação política em momentos históricos, nos quais se instala a emersão das massas e que elas, mesmo ingenuamente, começam a reivindicar sua participação (FREIRE, 1981, p. 175).

Por fim, outra característica fundamental da ação antidialógica é a da invasão cultural que caracteriza muitos dos processos educativos em nossa sociedade. O processo da invasão sugere um sujeito que invade outro ou, uma cultura invadida por outra, um povo invadido por outro, entre outros. A partir de seu espaço histórico-cultural, que lhe dá determinada visão de mundo, ele parte para invadir outro espaço histórico-cultural, sobrepondo aos indivíduos deste seu conjunto de valores (FREIRE, 1980a, p. 41-42).

A invasão cultural não se dá por si mesma, mas é auxiliada por um conjunto de distintas dimensões da teoria antidialógica. Entre essas, encontram-se a conquista, a manipulação e o messianismo de que se servem os invasores. A invasão cultural logra êxito quando, depois da conquista, consegue, a partir dos vários mecanismos que a auxiliam, manter essa conquista (FREIRE, 1980a, p. 41-42).

Nesse processo de invasão os homens do espaço invadido são vistos como meros objetivos da ação do invasor. Essas relações autoritárias e opressivas entre invasor e invadidos, situam-se em posições de antagonismo. O primeiro (invasor) atua, mostra os caminhos enquanto que os segundos têm a ilusão de que decidem e agem na atuação do primeiro; “[...] este diz a palavra; os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são ‘pensados’ por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição” (FREIRE, 1980a, p. 41-42).

Historicamente, temos muitos exemplos de invasão cultural, no ocidente. Basta olharmos para o processo colonizatório europeu, desenvolvido no continente americano, a partir do início do século XVI, orientado pelo espírito mercantilista⁴². Os povos nativos foram, literalmente, invadidos. Tanto física como culturalmente. Desse modo temos muitos tipos de invasões. A colonização europeia no continente africano, principalmente no início do século XX, orientada pela política imperialista. A invasão estadunidense ao Vietnã entre 1959 e 1975, cujas motivações são geradas no contexto da Guerra Fria, portanto na luta entre ideais socialistas e capitalistas. Ou então, as anexações levadas à ferro e fogo pelo stalinismo também constituem invasões. Em todos, estes exemplos temos a temática anulação do outro. Assim:

Desrespeitando as potencialidades do ser a que se condiciona, a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão (FREIRE, 1981, p. 178).

Tanto na invasão cultural quanto nas outras modalidades da ação antidialógica, os invasores são os autores e atores do processo, portanto, seus sujeitos, enquanto que os invadidos são seus objetos. Ou seja, “[...] os invasores atuam; os invadidos têm a ilusão de que atuam, na invasão dos invasores” (FREIRE, 1981, p. 178).

Uma condição essencial para o êxito da invasão cultural é o convencimento da massa invadida de sua inferioridade intrínseca. Assim, na medida em que os dominados assimilam sua suposta “inferioridade”, por outro lado, vão internalizando a suposta “superioridade” dos invasores. Quanto mais se invade a cultura e o próprio ser do invadido, mais este ansiará se parecer com o invasor, isto é, passa a aspirar o modo de vida do dominante. Portanto, como manifestação da conquista, a invasão cultural gera a inautenticidade do ser invadido, criando nele uma confusão e uma descrença em si mesmo (FREIRE, 1981, p. 179).

⁴² Mercantilismo: termo utilizado para designar um conjunto de ideias e práticas econômicas desenvolvidas na Europa durante o período que se estende do século XV ao XVIII. Caracterizou-se pela forte intervenção estatal na economia e o fortalecimento dos estados nacionais através do acúmulo de riquezas. Entre outras, as políticas mercantilistas destacam-se pelo metalismo, pela balança comercial favorável, pelo protecionismo alfandegário, pelo colonialismo e a prática do pacto colonial, pelo monopólio, pela expansão marítima. A burguesia ascendente aproxima-se dos governos monárquicos centralizadores e absolutistas com o intuito de expandir suas atividades e angariar poder político. A prática do Pacto Colonial exercida pelos dominadores europeus pode ser citada como uma característica do período mercantilista. Cf.: FAUSTO, 2003.

2.3 A teoria da ação dialógica

Na perspectiva humanista libertadora, a teoria da ação dialógica que se encontra a serviço do sujeito histórico, do homem concreto, não pode de maneira alguma aceitar a manipulação, a conquista, a divisão e a invasão cultural como instrumentos legítimos de educação, pois o caminho para a emancipação humana se encontra na dialogicidade. A teoria paulofreiriana, defende que para ser verdadeiramente humanista a perspectiva educacional tem de ser dialógica. E nesse sentido, só será dialógico aquele que realmente vivenciar o diálogo, que se empenhar na transformação constante da realidade.

Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica (FREIRE, 1980a, p. 43).

No diálogo encontram-se, verdadeiramente, os homens que, mediatizados pelo mundo, o denunciam, fazem novos anúncios e o transformam, e na medida dessa transformação o humanizam visando à humanização de todos. Através do diálogo os homens buscam *ser mais*, pois, através do diálogo – que é o exercício da comunicação e linguagem - o homem torna-se objeto de si mesmo.

Este é o autêntico diálogo, pois que, se não for para a humanização de todos não é diálogo e sim o seu contrário, o antidiálogo. Pois, “o diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não *sloganiza*” (FREIRE, 1981, p. 197). Portanto, o diálogo não permite o encontro entre polos inconciliáveis. Nesse sentido, não pode haver invasão, manipulação, divisão e conquista dialógicas, esses são processos autoritário-opressivos, portanto, antidialógicos (FREIRE, 1980a, p. 43).

Na teoria dialógica da ação Paulo Freire destaca as seguintes características, a co-laboração, a união, a organização, a síntese cultural como elementos fundamentais que a distinguem em essência da teoria da ação antidialógica. Enquanto que na teoria da ação antidialógica a conquista, pressupõe um sujeito que ao conquistar o outro, o coisifica, “[...] na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração (FREIRE, 1981, p. 196). Assim, não existe um sujeito que domina através da conquista e um objeto

dominado. O que existe são sujeitos que se encontram para *pronunciar* o mundo, de modo à transformá-lo. Nesse sentido, se as massas populares oprimidas não se consideram capazes, num certo momento histórico, de exercer sua vocação de ser sujeito, será através da “[...] problematização de sua própria opressão, *que implica sempre numa forma qualquer de ação*, que elas poderão fazê-lo” (FREIRE, 1981, p. 196).

Nesse sentido, Paulo Freire faz uma distinção entre as compreensões do *eu* dialógico e o *eu* antidialógico. Essa análise nos ajuda a compreender a perspectiva da ação dialógica em relação ao seu oposto que é a ação antidialógica no que se refere aos sujeitos envolvidos na ação. Afirma ele que:

O *eu* antidialógico, dominador, transforma o *tu* dominado, conquistado num mero “isto”.

O *eu* dialógico, pelo contrário, sabe que é exatamente o *tu* que o constitui. Sabe também que, constituído por um *tu* – um não-eu – esse *tu* que o constitui se constitui, por sua vez, como *eu*, ao ter no seu *eu* um *tu*. Desta forma, o eu e o tu passam a ser, na dialética destas relações constitutivas, dois *tu* que se fazem dois *eu*. (FREIRE, 1981, p. 196)

Justamente nessa relação constitutiva entre os diferentes *tu* e *eu* é que reside a noção da co-laboração, primeira característica fundamental para a ação dialógica citada por Paulo Freire, não se dá a não ser na relação entre sujeitos, mesmo que esses exerçam diferentes níveis de funções na sociedade. Ela somente pode constituir-se através da comunicação, de outra forma ela não pode ser co-laboração.

Por isso, que a adesão das massas para a libertação não pode ser a adesão conquistada, porque esta é característica da teoria antidialógica, da ação, na qual o conquistado adere ao conquistador através de prescrições que lhe foram impostas. “A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções”, que só ocorre na intercomunicação entre os sujeitos, mediatizados pela realidade (FREIRE, 1981, p. 197-198).

A ação dialógica distingue-se da ação antidialógica, entre outros motivos, porque esta mitifica a realidade para dominar, enquanto que através da co-laboração os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora problematizando-a e, dessa forma, ela os desafia, e “a resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la” (FREIRE, 1981, p. 198).

Cabe ressaltar que a ação problematizadora, por sua vez, é muito diferente da ação *sloganizadora* que procura *mitificar* o mundo, na medida em que exerce uma análise crítica sobre a realidade problema. Nesse sentido os sujeitos dialógicos procuram transformar o mundo para a libertação de todos os homens. Aqui, todos se tornam sujeitos do ato de desvelar o mundo, do ato de desvelar a realidade. Pois é, no desvelamento do mundo e de si mesmos que os sujeitos aderem ao processo da libertação (FREIRE, 1981, p. 198).

Esta adesão coincide com a confiança que os oprimidos começam a desenvolver em si próprios e também na liderança revolucionária quando percebem a autenticidade da praxis libertadora. Por outro lado, Paulo Freire alerta que essa confiança, principalmente, da liderança para com as massas oprimidas, não pode ser uma confiança ingênua (FREIRE, 1981, p. 199).

Paulo Freire, alerta que a liderança revolucionária não pode tratar as massas como objetos de sua ação, ao contrário, tem de confiar na potencialidade delas para buscarem sua libertação. No entanto, deve sempre desconfiar da ambiguidade dos homens oprimidos. Não desconfiar deles enquanto sujeitos, mas desconfiar do espectro opressor que “hospedam” dentro de si (FREIRE, 1981, p. 199).

Na ação revolucionária não é somente uma questão teórica, a vida está por um fio. Ao fazer essa análise, nosso autor fundamenta-se nas reflexões de Che Guevara quando este, por sua vez, alerta para a necessidade que o líder revolucionário deve ter de desconfiar sempre: “desconfiar do camponês que adere, do guia que indica os caminhos, desconfiar até de sua sombra” (GUEVARA, Apud: FREIRE, 1981, p. 199), com isto, não estará rompendo com a teoria da ação dialógica, mas está apenas sendo realista.

É que a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um *a priori* deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para sua transformação (FREIRE, 1981, p. 199).

O medo da realidade desconhecida que está sendo gestada, a insegurança em relação à libertação do jugo dominador são fatores que podem conduzir o espectro opressor, enquanto hóspede do hospedeiro, à denúncia, não da realidade opressora, mas da liderança revolucionária e da praxis libertadora (FREIRE, 1981, p. 199).

Paulo Freire chama a atenção para o fato de Guevara enfatizar a comunhão com o povo como o momento fundamental para a transformação. A partir dessa comunhão, os camponeses mesmo sem perceber, foram os “forjadores” de sua “ideologia revolucionária”. Foi no “[...] diálogo com as massas camponesas, que sua praxis revolucionária tomou um sentido definitivo [...]”. E o que não demonstrou Guevara, talvez por humildade, diz Paulo Freire, é que essa humildade e a sua capacidade de amar foram exatamente as possibilitadoras de sua comunhão com o povo se fazendo co-laboração. Pois, sem a comunhão que gera a autêntica colaboração “[...] o povo teria sido objeto do fazer revolucionário [...]” e como objeto, a adesão para a libertação não poderia dar-se (FREIRE, 1981, p. 200-201). Retornaremos a essa questão mais adiante quando trataremos sobre a praxis revolucionária. Não é tão simples acompanhar a dialética do pensar paulofreiriano.

Nesse sentido, a teoria da ação dialógica exige esta comunhão com as massas populares. Somente a comunhão leva à colaboração autêntica. Sendo assim, a ação revolucionária só é realmente humana se for “sim-pática, amorosa, comunicativa, humilde.” Essas devem ser as características da revolução biófila, pois “[...] é criadora de vida, ainda que para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. [...]” (FREIRE, 1981, p. 201).

Ao contrário da teoria antidialógica da ação, que impõe a divisão dos oprimidos para mais facilmente manter a opressão, na teoria dialógica, “[...] a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação” (FREIRE, 1981, p. 203). Se, por um lado, para as classes dominantes não é tão difícil exercer o domínio visto que tem em suas mãos os instrumentos de poder, por outro lado, não é o mesmo que se observa para com a liderança revolucionária e para os oprimidos, no quefazer da praxis libertadora, uma vez que se encontram sob a força dominadora do poder opressor. A união, portanto, é a segunda característica fundamental da ação dialógica.

A liderança revolucionária não existe sem as massas populares, e na medida em que é contradição antagônica da elite dominadora, tem, nesta condição o primeiro entrave à sua organização. Se por um lado a elite dominadora existe em função de seu antagonismo com as massas, a liderança revolucionária, por sua vez, existe em função de sua comunhão com elas, que por esse motivo, têm de estar

unidas e preocupadas com o fortalecimento constante dessa união (FREIRE, 1981, p. 203).

A prática libertadora tem de lutar contra a situação concreta de opressão que dualiza o *eu* oprimido, fazendo-o ambíguo, emocionalmente instável e temeroso da liberdade para facilitar a ação divisória do poder dominador. Essa condição dificulta a ação unificadora (FREIRE, 1981, p. 203).

A situação objetiva de dominação divide o *eu* oprimido, como já visto, e o mantém numa posição de “aderência” à realidade, a qual apresenta-se a ele como algo esmagador, alienando-o a entidades estranhas que explicam esse poder. Então, parte do seu *eu* se encontra “aderido”, outra parte, se acha fora ou nas entidades que julga serem responsáveis pela força opressiva da realidade, perante à qual sente-se impotente (FREIRE, 1981, p. 204).

Na medida em que seja capaz de romper a “aderência”, objetivando em termos críticos, a realidade, de que assim emerge, se vai unificando como *eu*, como sujeito, em face do objeto. É que, neste momento, rompendo igualmente a falsa unidade do seu ser dividido, se individua verdadeiramente (FREIRE, 1981, p. 204).

Assim, se para manter o eu dominado “aderido” a realidade opressora é preciso mitifica-la, para que a ação unificadora logre êxito, o primeiro passo é “desmitificar a realidade”. Para tanto, é preciso construir uma ação cultural problematizadora, através da qual os sujeitos oprimidos reconheçam o *porque* e o *como* causadores de sua “aderência” à realidade mitificada que lhes incute um falso conhecimento de si mesmos e dela (FREIRE, 1981, p. 204).

O objetivo fundamental da ação dialógica não pode ser o de “desaderir” a massa oprimida de uma falsa realidade para “aderi-la” a outra. Ao contrário, deve problematizar a sua condição porque ela própria exerça o ato de adesão à praxis transformadora, a praxis libertadora. A união solidária entre os oprimidos implica numa consciência de classe. Mas, para tal, é primordial que o sujeito se perceba como *homem* proibido de *estar sendo* (FREIRE, 1981, 204-205).

A estrutura social opressora, coisificadora impõe a “cultura do silêncio” e intensifica o mutismo do sujeito dominado. Para que a condição opressora exista, não pode haver diálogo e a comunicação, porque o diálogo pressupõe a existência do questionamento que, por sua vez, exige respostas, as quais não podem ser dadas, sob a pena de colocar em risco o poder dominador.

Aos trabalhadores, cabe descobrirem-se, através da ação cultural dialógica problematizadora, enquanto sujeitos em permanente enfrentamento com o mundo opressor é o primeiro passo para a libertação da consciência. Descubrirem que, enquanto homens não devem continuar sendo como “[...] ‘quase-coisas’ possuídas e, da consciência de si como homens oprimidos, vão à consciência de classe oprimida” (FREIRE, 1981, p. 206). Por isso, que enquanto a união dos oprimidos for buscada através de práticas ativistas fundamentadas pela *sloganização*, por meio de discursos unilaterais compostos por verbalismos vazios incorre-se no equívoco porque elas não penetram no aspecto fundamental que é o despertar para a consciência de si. Dessa forma, a ação ganha um caráter meramente mecanicista.

Para que a união se dê, os oprimidos têm de “[...] cortar o cordão umbilical, de caráter mágico e mítico, através do qual se encontram ligados ao mundo da opressão” (FREIRE, 1981, 206). Pois, sob o véu da miticidade falsificadora da realidade se encontra a aura domesticadora de homens. Nesse sentido, a união dos oprimidos não pode ter a mesma natureza das relações de dominação com as quais ele está acostumado. Porque a natureza das relações dominadoras implica em opressão, alienação, violência, miséria, corrupção, fome, sede, consumismo, egocentrismo, antialogicidade e todos esses elementos tem natureza necrófila.

A natureza da união dos oprimidos não deve se pautar nos elementos que fundamentam a natureza da dominação. Muito pelo contrário, suas bases devem pautar-se na dialogicidade, na amorosidade, na afetividade, na solidariedade, na conscientização, na praxis revolucionária, na libertação, na problematização da realidade. Essas são bases de natureza biófila, criadora de vida estimulante, curiosa, otimista, amorosa e solidária (FREIRE, 1981, p. 206).

O processo de união dos sujeitos oprimidos deve, portanto, ser um processo de ação cultural para a liberdade, cuja prática revolucionária para alcançar a união dos sujeitos oprimidos dependerá das condições existenciais e da experiência histórica que eles estejam tendo na estrutura social da qual fazem parte (FREIRE, 1981, p. 206). Como, por exemplo, na estrutura rural os camponeses e na estrutura urbana trabalhadores urbanos.

Os camponeses, de um lado, ao vivenciarem uma estrutura “fechada”, cujo núcleo da opressão é “singular”, se encontram sob o jugo decisivo da figura dominadora “[...] que encarna em sua pessoa, o sistema opressor mesmo.” De outro

lado, os trabalhadores urbanos se encontram num contexto social “abrindo-se”, no qual o núcleo da opressão se faz plural e complexa. Nesse caso, os oprimidos estão submetidos a uma força opressora de caráter impessoal. Todavia: “Em ambos os casos há uma certa “invisibilidade” do poder opressor. No primeiro, pela sua proximidade aos oprimidos; no segundo pela sua diluição” (FREIRE, 1981, p. 207).

As formas e práticas de ação cultural para a libertação, em situações distintas como estas, têm, contudo, o mesmo objetivo: auxiliar aos oprimidos no desvelamento da situação objetiva em que se encontram, “[...] que é mediatizadora entre eles e os opressores, visível ou não” (FREIRE, 1981, p. 207). Somente as formas de ação que se contrapõe aos discursos verbalistas e ao ativismo mecanicista, podem se contrapor, também, à ação divisória imposta pelos setores sociais dominadores e dirigir-se no sentido da união dos oprimidos. A questão de organização política tem um lugar central. Todo partido político é educador e sua perspectiva e sua espécie de luta determina a maneira como sua prática educativa se dá. Há uma natureza política no processo educativo e há um caráter educativo na ação política desencadeada na luta pela libertação política.⁴³

A organização é a terceira característica fundamental da ação cultural para a libertação, uma vez que está intimamente vinculada a questão da unidade das massas populares, assim como é um desdobramento desta. Por isso:

[...] ao buscar a unidade, a liderança já busca, igualmente, a organização das massas populares, o que implica no testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a ambas (FREIRE, 1981, p. 207).

Esse papel de testemunhar que cabe à liderança revolucionária, deve ser um ato constante, humilde e corajoso de incentivo a uma tarefa comum: a da libertação dos homens. Dessa forma se evitará os dirigismos antidialógico. Todavia, é preciso ter consciência de que este testemunho pode variar em função das condições históricas de uma dada sociedade. Agora, um aspecto é certo, o testemunho “[...] é constituinte da ação revolucionária.” Por isso, Paulo Freire afirma que:

[...] se impõe a necessidade de um conhecimento tanto quanto possível cada vez mais crítico do momento histórico em que se dá a

⁴³ Cf. *A educação como ato político partidário*. 1989.

ação, da visão do mundo que tenham ou estejam tendo as massas populares, da percepção clara de que seja a contradição principal e o principal aspecto da contradição que vive a sociedade, para se determinar o *que* e o *como* do testemunho (FREIRE, 1981, p. 208).

As dimensões do testemunho dialógico, que é dialético, não podem ser importadas de outros contextos sem uma análise prévia do seu próprio. Se não for assim, o que se faz é absolutizar o relativo e mitificando-o incorre-se na alienação. Uma vez que: “o testemunho na teoria dialógica da ação, é uma das conotações principais do caráter cultural e pedagógico da revolução” (FREIRE, 1981, p. 208).

O testemunho, por sua vez, é constituído por uma série de elementos, entre os quais, Paulo Freire cita os seguintes: a *coerência* entre a palavra e o ato daquele que testemunha; a *ousadia* daquele que testemunha para enfrentar a existência como um risco permanente; a *radicalização* na opção feita que leva os sujeitos cada vez mais à ação, mas nunca a sectarização; a *valentia de amar*, que em hipótese alguma significa a acomodação ao mundo, ao contrário significa a transformação desse mundo para a constante libertação dos sujeitos humanos; a *crença* nos oprimidos, uma vez que é a eles que se está testemunhando dentro da totalidade em que se encontram em relação dialética com as elites dominadoras (FREIRE, 1981, p. 208).

Se em determinado momento e em certas condições, um testemunho não frutificou, isso não quer dizer que em outro momento sob outras circunstâncias ele não venha a frutificar. Porque o testemunho não é uma ação dada no ar, mas um enfrentamento com o mundo e com os homens, portanto, não é estático. Ele é dinâmico na medida em que acrescenta-se à totalidade do contexto social em que se deu. “E, daí em diante, já não para.” Pois, “conhecidos são os casos de líderes revolucionários cujo testemunho não morreu ao serem mortos pela repressão dos opressores” (FREIRE, 1981, p. 209).

A perspectiva paulofreiriana enfatiza que para a teoria dialógica da ação, a organização nunca será a sobreposição de indivíduos gregarizados que se relacionem mecanicistamente. Assim sendo, este é um risco para o qual deve estar sempre alerta o autêntico dialógico.

Por um lado, para os setores dominantes, a organização é a de si mesmos, para estruturar cada vez mais o seu poder para melhor dominar, domesticar. Por outro lado, para a liderança revolucionária, a organização que se dá é a dela *com* as

massas populares que corresponderá as suas finalidades se for prática da liberdade. Por isso, não se pode confundir a disciplina indispensável à organização com a pura condução, com o puro manejo das massas populares (FREIRE, 1981, p. 209-210).

Cabe lembrar que, “sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há organização e sem esta se dilui a ação revolucionária” (FREIRE, 1981, p. 209-210). Porém, isso não justifica a condução mecanicista das massas populares, pois, se houver manejo, condução, coisificação, se a liderança revolucionária as manipula, a finalidade da organização, que é liberadora, é negado. Segundo Paulo Freire, portanto: “Não é como “coisas” [...] que os oprimidos se libertam, mas como homens” (FREIRE, 1981, p. 210). É na organização que os trabalhadores aprendem a dizer “sua” palavra:

A *organização* das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, de dizer sua palavra, instaura o aprendizado da *pronúncia* do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto dialógico (FREIRE, 1981, p. 210).

A liderança revolucionária que insista em impor seu ponto de vista, sua palavra e ordem, não está organizando, ao contrário, manipula a massa. Por isso, a liderança não pode dizer sua palavra sozinha, mas deve dizê-la com o povo. Se não for assim, “[...] não liberta, nem se liberta, oprime” (FREIRE, 198, 210). Porém, o fato de a liderança não ter o direito de impor arbitrariamente sua palavra, não significa, que ela possa assumir uma postura liberalista, a qual pode levar as massas habituadas à opressão, à licenciosidades. Por isso, à teoria dialógica da ação implica também a relação entre a liberdade e a autoridade, onde ambas são negadas. Nesse sentido, nosso autor explica que não se deve olhar isoladamente para cada uma delas, mas em suas relações que não são necessariamente antagônicas. Uma vez que a origem constituidora da autoridade autêntica se encontra na liberdade, que num determinado momento se faz autoridade. Pois “toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais, [...], autoridade” (FREIRE, 1981, p. 211).

O antagonismo entre liberdade e autoridade surge quando a autoridade se firma na pura *transferência* ou na imposição antipática sobre os demais, então, ela se “degenera em autoritarismo que esmaga as liberdades” (FREIRE, 1981, p. 211). Aqui, o pensamento paulofreiriano aponta e alerta para um dos riscos da revolução: sua degeneração para o autoritarismo e seus afins que sufocam o debate

democrático e fraternal. Condição essa, já constatada em experiências históricas em que o partido quis ser maior do que a vida.

Deste modo, a ênfase de um lado conseqüentemente provoca a atrofia da outra. Por que não deve existir autoridade sem liberdade e esta sem a outra, como também não existe autoritarismo sem a negação das liberdades e licenciosidades sem a negação da autoridade. O processo de organização dos oprimidos, implicando em autoridade, não “deve” ser autoritário, bem como, implicando em liberdade, não “deve” ser licenciosa (FREIRE, 1981, p. 211).

A integração entre a liderança revolucionária e a massa oprimida:

[...] é o momento altamente pedagógico, em que a liderança e o povo fazem juntos o aprendizado da autoridade e da liberdade verdadeiras que ambos, como um só corpo, buscam instaurar, com a transformação da realidade que os mediatiza (FREIRE, 1981, p. 211).

A ação cultural, portanto, como pudemos observar, apresenta facetas antagônicas que “se processam [...] na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade *permanência-mudança*”, porque:

[...] toda ação cultural é sempre uma forma sistematizada e deliberada de ação que incide sobre a estrutura social, ora no sentido de mantê-la como está ou mais ou menos como está, ora no de transformá-la (FREIRE, 1981, p. 211-212).

Para tanto, a ação cultural dialógica, não pretende fazer desaparecer a dialeticidade *permanência-mudança*, “mas superar as contradições antagônicas de que resulte a libertação dos homens” (FREIRE, 1981, p. 212). Enquanto isso, a pretensão da ação cultural antidialógica é a de mitificar essas contradições para obstaculizar a transformação radical da realidade, a fim de manter uma estrutura social que favorece seus agentes. Vejamos:

Daí que estes, não aceitando jamais a transformação da estrutura, que supere as contradições antagônicas, aceitem as reformas que não atinjam a seu poder de decisão, de que decorre a sua força de prescrever suas finalidades às massas dominadas (FREIRE, 1981, p. 212).

Justamente, no favorecimento de interesses parciais é que se encontra o motivo pelo qual a ação cultural antidialógica, sempre induzida, implica na *conquista*,

na *divisão*, na *manipulação* e na *invasão cultural*. Enquanto que a ação cultural dialógica, por sua vez, caracteriza-se pela superação das ações induzidas (FREIRE, 1981, p. 213).

Nesse sentido, os agentes da prática de ação antidialógica retiram de seu quadro cultural-ideológico o conteúdo para a invasão cultural. Isso significa que levam sua concepção de mundo e valores no adentramento do mundo dos invadidos. Já, na síntese cultural os agentes conscientizados dessa questão não chegam ao mundo popular como invasores, pois “ainda que cheguem de ‘outro mundo’, chegam para conhecê-lo com o povo e não para ‘ensinar’ ou *transmitir*, ou entregar nada ao povo” (FREIRE, 1981, p. 213).

A invasão cultural fica cada vez mais facilitada em função dos instrumentos tecnológicos a seu serviço, em virtude disso os agentes nem precisam ir pessoalmente ao mundo invadido. Ao contrário dessa prática, os agentes, na síntese cultural, “[...] se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo” (FREIRE, 1981, p. 213). Por consequência:

Na invasão cultural, os espectadores e a realidade, que deve ser mantida como está, são a incidência da ação dos *atores*. Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é incidência da ação dos atores. (FREIRE, 1981, p. 213)

Essa constatação, segundo Paulo Freire, demonstra que a síntese cultural é a perspectiva de ação com a qual, culturalmente, “se fará frente à força da própria cultura, enquanto mantenedora das estruturas em que se forma.” (FREIRE, 1981, p. 214) Logo, toda prática revolucionária autêntica deve ser também revolução cultural.

A síntese cultural implica em momentos indicotomizáveis que são o da investigação temática e o da ação, enquanto síntese cultural. Isto, porque, a dicotomia implicaria num primeiro momento, em que o povo estaria sendo objeto passivo, de estudo, análise e investigação, direcionamento característico da ação antidialógica. Portanto, além de ingênua, essa separação significaria “[...] que a ação, como síntese, partiria da ação como invasão” (FREIRE, 1981, p. 214). Em contrapartida, na teoria dialógica essa divisão não deve ocorrer, visto que são sujeitos do seu processo de investigação temática, não apenas os investigadores profissionais, mas também os agentes do universo temático buscado.

Nesse sentido, é importante ressaltar o seguinte aspecto da ação cultural dialógica, abordado no pensamento paulofreiriano: no primeiro momento, mais investigativo, se vai constituindo um clima de criatividade, que continuará se desenvolvendo nas etapas seguintes da ação (FREIRE, 1981, p. 214).

Na síntese cultural os agentes da ação se vão inserindo no processo histórico, como sujeitos, uma vez que não há invasores ou modelos impostos. Em lugar desses, a liderança e o povo, identificados e integrados, criam juntos os planos de sua ação. Ambos, na síntese, de certo modo reconstituem-se num novo saber e numa nova ação: “saber da cultura alienada que, implicando na ação transformadora, dará lugar à cultura que se desaliena” (FREIRE, 1981, p. 215).

A síntese cultural não nega as diferenças entre a visão de mundo da liderança e a visão do povo, ao contrário, se funda nelas, ao problematiza-las no sentido de desmitificar a concepção de realidade. Há uma coisa que ela nega, e é, justamente, a invasão de uma pela outra. Por conseguinte a liderança revolucionária não pode constituir-se fora do povo, porque isso, inevitavelmente, conduz à invasão cultural (FREIRE, 1981, p. 215).

Salienta, Paulo Freire, que a liderança pode incorrer em muitos equívocos ao não considerar a visão de mundo que o povo tenha ou que esteja tendo, pois, nela se encontram seus anseios, explícitos ou não, suas dúvidas, sua esperança, sua forma de enxergar a liderança, a sua percepção de si mesmo e do opressor, suas crenças religiosas, sempre sincréticas, enfim, seu fatalismo e a sua reação rebelde. Ademais, tudo isso “[...] não pode ser encarado separadamente, porque em interação se encontra compondo uma totalidade” (FREIRE, 1981, 215-216). O conhecimento da totalidade, por sua vez, interessa ao opressor como auxílio à ação invasora. Para a liderança revolucionária, ao contrário, o conhecimento da totalidade é indispensável à ação, enquanto síntese cultural.

A teoria dialógica da ação é síntese, justamente, porque se pauta na dialogicidade, por isso mesmo não significa que os objetivos da ação revolucionária devam ficar amarrados às aspirações expressas na visão de mundo do povo. Há duas coisas que não devem ocorrer, nem invasão, nem adaptação da liderança a visão popular do mundo, sob o risco de ficar apassivada àquela visão, muitas vezes ingênua, do povo. Portanto, a solução deve ser buscada na síntese cultural que, de um lado incorpora-se ao povo na reivindicação e, de outro, problematiza o

significado da própria reivindicação, sendo essa uma dimensão da totalidade da situação histórica (FREIRE, 1981, 216).

3. A EDUCAÇÃO LIBERTADORA E A PRAXIS REVOLUCIONÁRIA

“[...] , na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo. [...].” (Paulo Freire, 2000, p. 33)

A preocupação com a questão da educação humana é um elemento preponderante no pensamento paulofreiriano, sendo este um dos principais núcleos temáticos abordados pelo educador brasileiro. Nesse sentido, ele faz uma análise minuciosa das diferentes orientações entre a concepção de educação como prática antidialógica e a concepção de educação como prática dialógica, perspectivas essas apresentadas neste capítulo.

Além da questão educacional, outro elemento basilar na obra de Paulo Freire diz respeito a praxis revolucionária enquanto postura e ação para a libertação a qual está intimamente vinculada a um processo educativo problematizador de libertação política.

3.1 Educação libertadora e educação domesticadora

As reflexões paulofreirianas acerca do papel exercido pelos processos educativos sobre a formação da consciência dos sujeitos humanos, bem como os trabalhos por ele acompanhados e desenvolvidos, principalmente no campo da alfabetização de adultos e organização popular tornaram o educador brasileiro uma referência mundial no que concerne à educação popular.

Conforme Luckesi, a educação libertadora proposta por Paulo Freire tem uma característica *transformadora*. Isto ocorre porque ela tem por objetivo a compreensão da educação como mediadora de um projeto social, que ao lado de outros meios, serve para realizar um projeto de sociedade. Nesse sentido, é óbvio que esses projetos podem ser de origem conservadora ou transformadora. No caso, a tendência *transformadora*, obviamente não coloca a educação a serviço da conservação do capitalismo. Sendo por isso sua “crítica” (LUCKESI, 1993, p. 54)

A vertente educacional *transformadora* pretende demonstrar que a possibilidade de compreender a educação na sociedade em meio a seus elementos determinantes e condicionantes, porém, estimulando o trabalho pela sua

democratização. Os defensores dessa tendência julgam que é possível atuar a partir dos próprios condicionantes históricos (LUCKESI, 1993, p. 55).

Nesse sentido, as experiências paulofreirianas, nos diversos países e continentes pelos quais passou, contribuem significativamente para pensarmos a educação como um dos meios para a transformação histórico-social e principalmente um meio para a libertação da consciência.

Demerval Saviani alerta que essa teoria impõe a tarefa de superar tanto o poder ilusório das teorias que veem a educação como redentora da sociedade, bem como superar as tendências que enxergam a educação como reprodutora de um modelo de sociedade. (SAVIANI, Apud: LUCKESI, 1993, p. 63)

A vertente transformadora pode ser denominada de “crítica” pelo fato de não ceder ao ilusório otimismo, bem como pelo fato de que compreende a educação dimensionada dentro dos determinantes sociais. Assim, ao lado de outras, ela pode ser uma instância social utilizada na luta pela transformação da sociedade, englobando os aspectos políticos, sociais e econômicos. Para tanto, a interpretação da educação tem de ser dialética na medida em que sirva a um projeto de sociedade (LUCKESI, 1993, p. 63).

Segundo Conceição, a teoria marxista da educação, também percebe nos processos educativos um mecanismo, ao lado de outros, para a promoção da emancipação do homem e transformação da ordem social. Assim ele se refere:

A destruição da ordem capitalista e a criação da sociedade socialista estabelecem um grande e histórico processo, que exige um novo conteúdo do problema pedagógico para criar novas relações. Marx, Engels, Mao e Guevara ensinaram como os homens podiam criar novas relações materiais [...], pela sua atuação revolucionária. Consideravam que a educação podia ajudar a construir uma nova ordem social, ao formar um novo homem para as necessidades e tarefas da sociedade socialista. Segundo eles, o homem deveria ser um criador consciente de seu próprio mundo, um criador de si mesmo (CONCEIÇÃO, 1999, p. 215).

Obviamente, não será tarefa simples à educação e aos educadores realizar o processo de conscientização para a transformação da realidade capitalista, na medida em que esta, através dos setores dominantes, possui muitas estratégias pelos quais se recompõe, tendo em vista a manutenção da estrutura social. Nesse sentido, Demerval Saviani também se refere a essa dificuldade, dizendo o seguinte:

O caminho é repleto de armadilhas, já que os mecanismos de adaptação associados periodicamente a partir dos interesses dominantes podem ser confundidos com anseios da classe dominada. Para evitar esse risco, é necessário avançar no sentido de captar a natureza específica da educação, o que nos levará à compreensão das complexas mediações pelas quais se dá sua inserção contraditória na sociedade capitalista (SAVIANI, 1987, p. 36).

A partir de sua perspectiva libertadora acerca dos processos educativos Paulo Freire discute o papel da educação para a conscientização problematizadora do sujeito. Pois, como vimos anteriormente, no primeiro capítulo, em sua prática pedagógica ele constatou que os processos educativos, de um modo geral, desenvolvidos em nossa sociedade, não servem à libertação do sujeito, mas à sua “domesticação”.

Tentamos deixar claro que a educação para a liberdade tem o seu reverso que é a educação domesticadora. São compreensões de educação, completamente antagônicas e amplamente analisadas por Paulo Freire. Entre os muitos aspectos que distinguem a educação libertadora da educação domesticadora encontramos os principais na concepção da relação educador-educando, concepção de aluno, o entendimento acerca do processo-ensino aprendizagem, o entendimento acerca do conhecimento e a concepção de consciência. Na sequência passamos a distinção das duas concepções conforme a análise paulofreiriana.

Defendemos que um aspecto marcante na educação domesticadora diz respeito a sua concepção da relação entre educador-educandos. Relação essa que caracteriza-se por ser narradora e cuja tônica, então, centra-se na verbosidade, porque apega-se à sonoridade e não na força transformadora da palavra. Relação esta, onde, de um lado, encontra-se alguém que sabe, que conhece e de outro lado, estão aqueles que não conhecem, que não sabem (FREIRE, 1981, p. 65-66).

Esse modelo de educação é considerado, por nosso autor, como narrativo por apresentar o conhecimento e a realidade como algo “[...] parado, estático, compartimentado e bem comportado [...]” (FREIRE, 1981, p. 65), quando não disserta sobre conteúdos fragmentados e completamente alheios a realidade cotidiana dos educandos. Nesse caso, o educador é encarado como aquele que deve depositar, transferir, “encher” os alunos com o conhecimento.

No caso da educação bancária há a negação do companheirismo entre educador-educandos. Essa é uma relação encarada como inconciliável e polarizada,

porque se assim não fosse o educador já não faria depósitos e muito menos encararia o educando como um recipiente vazio a ser “enchido” (FREIRE, 1981, p. 70). Nota-se que a superposição é uma das notas fundamentais dessa perspectiva de educação (FREIRE, 1981, p. 74).

Outra característica fundamental desse modelo educacional é o de que ele estimula a memorização e a repetição mecânica, mas não estimula a criatividade e a transformação.

[...] eis 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. Margem para serem colecionadores ou fixadores das coisas que arquivam. [...] (FREIRE, 1981, p. 66).

O saber é outro aspecto considerado por Paulo Freire para diferenciar as duas concepções de educação. A educação para a liberdade diferencia-se da domesticadora, entre outros motivos, pela forma como trata o conhecimento. Durante o processo educativo para a libertação, o conhecimento não é *estendido* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem. Uma vez que o conhecimento se constitui no resultado das relações homem-mundo, nas relações de transformação, através das quais ele se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações gerando assim mais conhecimento (FREIRE, 1980a, p. 36).

Para a visão bancária ou domesticadora da educação, o conhecimento é encarado como uma doação dos que se julgam sábios para àqueles que julgam nada saber. Nesse sentido, ele associa essa atitude a um mecanismo de opressão, como podemos observar a seguir:

[...] doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão - a absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1981, p. 67).

O educador que adota essa concepção de educação é aquele que assume uma postura vertical, rígida e invariável, através da qual ele contribui para a alienação da ignorância, negando assim a educação e o conhecimento como processos de busca, processos em construção, e desta forma contribui para a manutenção da ordem vigente.

O sujeito, por sua vez, para a educação bancária, é visto como ser da adaptação, do ajustamento. Uma vez que esse modelo educacional vê a relação homem-mundo como uma relação dicotômica. Os seres humanos, simplesmente estão no mundo, mas não como o mundo e muito menos com os outros. No entanto, essa concepção equivoca-se, pois quanto mais:

[...] se exercitem os educando no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos. Quanto mais se lhes imponha passividade, tanto mais ingenuamente, em lugar de transformar, tendem a adaptar-se ao mundo, à realidade parcializada nos depósitos recebidos (FREIRE, 1981, p. 68).

Assim, quanto mais se dissemine a passividade mais os educandos introjetarão a passividade e ao invés de buscarem transformar a realidade, adaptar-se-ão ao mundo fragmentado que lhes foi ensinado. A perspectiva bancária anula o poder criador do ser humano e em seu lugar estimula a ingenuidade ao invés da criticidade (FREIRE, 1981, p. 69).

Aqui, fica nítida a visão que a educação domesticadora tem da consciência humana, pois para ela os homens são apenas espectadores da realidade e não recriadores do mundo. Visto que, como podemos observar:

[...] concebe a sua consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade. Uma consciência continente a receber permanentemente os depósitos que o mundo lhe faz, e que se vão transformando em seus conteúdos. Como se os homens fossem uma presa do mundo e este um eterno caçador daqueles, que tivesse por distração “enche-los” de pedaços seus (FREIRE, 1981, p. 72).

Essa visão de consciência pressupõe os homens como seres passivos cabendo à educação apassivá-los ainda mais para adaptá-los ao mundo e a realidade, pois “[...] quanto mais adaptados, para a concepção ‘bancária’, tanto mais ‘educados’, porque adequados ao mundo” (FREIRE, 1981, p. 72).

A condição de passividade construída pela educação bancária muito interessa ao poder opressor, pois para a esfera dominante, que também tem uma visão fragmentada da realidade, o desvelamento crítico da realidade não lhes convém,

uma vez que não lhes interessa a transformação da realidade e a transformação da estrutura social.

Por isto mesmo é que reagem, até instintivamente, contra qualquer tentativa de uma educação estimulante do pensar autêntico, que não se deixa emaranhar pelas visões parciais da realidade, buscando sempre os nexos que prendem um ponto ao outro, ou um problema a outro (FREIRE, 1981, p. 69).

Tentamos mostrar também que aos setores dominantes não interessa transformar a situação que oprime a maioria da população, o que lhes interessa é domesticar a consciência, adaptá-la a situação da opressão para melhor dominá-la. Concomitantemente a esse modelo educacional se junta as ações de caráter paternalista-assistencialistas (FREIRE, 1981, p. 69). Através das quais os oprimidos são assistidos com doses ínfimas da “generosa” solidariedade advinda das classes dominantes. Para estas os oprimidos são encarados da seguinte maneira:

[...] são casos individuais, meros “marginalizados”, que discrepam da fisionomia geral da sociedade. “Esta é boa, organizada e justa. Os oprimidos, como casos individuais, são patologia da sociedade sã, que precisa, por isto mesmo, ajustá-los a ela, mudando-lhes a mentalidade de homens ineptos e preguiçosos.”
Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” a sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como transfugas, a uma vida feliz... (FREIRE, 1981, p. 69).

Paulo Freire nos explica que na verdade, porém, esses ditos marginalizados, que estão oprimidos, nunca estiveram *fora de* ou *da* sociedade. Ao contrário sempre estiveram *dentro de* ou *da*. Dentro da estrutura social que os transforma, que os reduz a “seres para outro”. Nesse sentido, a solução não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a essa estrutura excludente e opressora, mas em transformá-la para que nesse processo de transformação de reconstrução possam fazer-se “seres para si” (FREIRE, 1981, p. 69-70). Transformar a realidade para que possam fazer-se sujeitos de sua existência.

A questão primordial que se coloca e justifica a educação bancária, é a seguinte: pensar autenticamente é muito perigoso para a condição daqueles que estão no poder. Assim, o que a esfera dominante proíbe o verdadeiro pensar, na medida em que distorce o sentido da humanidade da educação. Ela faz “[...] dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação

de ser mais” (FREIRE, 1981, p. 70). Pois, os opressores estarão em paz, “[...] quanto mais adequados estejam os homens ao mundo. E tão mais preocupados, quanto mais questionando o mundo estejam os homens” (FREIRE, 1981, p. 72-73).

A educação bancária não se move no sentido de libertar o processo do pensar através da ação dos homens em sua relação uns com os outros, na empreitada comum de refazerem o mundo humanizando-o. O que a alma é justamente o contrário, pois ela quer:

[...] controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar. Mas, ao fazer isto, ao obstaculizar a atuação dos homens, como sujeitos de sua ação, como seres de opção, frustra-os.

Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem (FREIRE, 1981, p. 75).

Paulo Freire concorda com Erich Fromm, “esse sofrimento provém do fato de haver perturbado o equilíbrio humano” (FROMM, Apud, FREIRE, 1981, p. 75). No entanto, o fato de não poder atuar, que provoca o sofrimento, por outro lado, gera também o sentimento de recusar à impotência. A partir daí o homem tenta reestabelecer a sua capacidade de atuação (FREIRE, 1981, p. 75).

Torna-se primordial destacarmos o fato de nosso autor salientar que essa situação de opressão abarca em si a contradição, ou seja, ela pode não ser tão determinista quanto parece. Pois o ser humano tendo como vocação ontológica sua própria humanização, enquanto ser que busca, pode a qualquer momento dar-se conta da contradição em que a educação domesticadora pretende mantê-lo e assim engajar-se na luta por sua libertação. Então, existe sempre a possibilidade de que:

A sua ‘domesticação’ e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade. De si mesmos, ao se descobrirem, por experiência existencial, em um modo de ser inconciliável com a sua vocação de humanizar-se. Da realidade, ao perceberem-na em suas relações com ela, como devenir constante (FREIRE, 1981, p. 70).

Deste modo, a teoria paulofreiriana salienta que, todo esforço de educação popular, seja no espaço rural ou no espaço urbano, deve ter, um objetivo essencial, em relação aos sujeitos cognoscentes, como já pudemos observar anteriormente: “através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com

o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão” (FREIRE, 1980a, p. 33).

Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é a sua *intencionalidade*, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, [...] (FREIRE, 1981, p. 77).

No momento em que a consciência se volta sobre si mesma ocorre uma cisão: “[...] cisão em que a consciência é consciência de consciência” (FREIRE, 1981, p. 77). O antagonismo entre ambas as concepções de educação, toma corpo na contradição da relação entre educador-educandos. Enquanto que a educação bancária mantém a contradição, na medida em que concebe a educação como o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir valores e conhecimentos, a educação libertadora, por sua vez realiza a superação da tal contradição, porque ela é um ato cognoscente. A educação libertadora consiste em uma:

[...] situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscentes de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (FREIRE, 1981, p. 78).

Diz-nos, Paulo Freire, que é através da dialogicidade que há a superação da contradição educador-educandos para resultar num termo novo: “[...] não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador” (FREIRE, 1981, p. 78). Nesse sentido, ambos se tornam sujeitos ativos do processo educativo, através do qual crescem juntos e no qual os argumentos de autoridade perdem seu valor. “Em que, para ser-se, funcionalmente, autoridade, se necessita de *estar sendo com* as liberdades e não *contra elas*” (FREIRE, 1981, p. 78-79).

No desenvolvimento da educação bancária não existe conhecimento autêntico, uma vez que os educandos não são convidados a conhecer, mas apenas a memorizar os conteúdos narrados pelo educador. Nesse caso, não há a realização

de um ato cognoscitivo, uma vez que o objeto do conhecimento que deveria ser posto na condição de incidência do ato cognoscentes é propriedade do educador “[...] e não mediatizador da reflexão crítica de ambos.” (FREIRE, 1981, p. 79)

Para a educação problematizadora o educador é sempre um sujeito cognoscente “[...] quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos” (FREIRE, 1981, p. 79). Sendo ele educador problematizador, procura refazer constantemente seu ato cognoscente, através da cognoscibilidade dos educandos. Pois ao invés de estes, ao invés de serem encarados como dóceis recipientes vazios, são vistos como investigadores críticos, em relação dialógica com o educador, que também é investigador crítico (FREIRE, 1981, p. 80). Isto é, quanto mais os sujeitos, por meio da ação e da reflexão – praxis -, superam o nível da “doxa”, mais eles se aproximam do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, quanto mais, inserirem-se criticamente nela, mais alcançarão o seu desvelamento.

A problematização da realidade efetivada através da educação como prática da liberdade gera um processo de transitividade crítica ao desenvolver no sujeito uma condição consciente de busca constante pela transformação. Para alcançar esse nível de transitividade, igualmente, o processo educativo tem de ser dialogal ativo, voltado para a responsabilidade social e política, o qual se caracteriza pela profundidade na interpretação dos problemas (FREIRE, 1989, p. 61-62).

A problematização crítica pode ser caracterizada pelas seguintes situações: através dela geram-se condições de substituição de explicações mágicas por princípios causais; a disposição por constantes revisões dos achados; a necessidade de despojar-se ao máximo dos preconceitos durante a análise dos problemas e, também na sua apreensão, esforçando-se por evitar distorções; pelo fato de negar a transferência de responsabilidades; por recusar posições quietistas; pela segurança na argumentação; pela constante prática do diálogo e não da discussão polêmica; por apresentar uma postura de receptividade ao novo e, também por não recusar ao velho, só porque é velho, mas por aceitar ambos, enquanto válidos em seus contextos; por se predispor sempre a anúncios e denúncias⁴⁴ (FREIRE, 1989, p. 61-62).

⁴⁴ A denúncia e o anúncio para a educação libertadora “[...] não são palavras vazias, mas compromisso histórico. [...] A denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior conhecimento científico de tal sociedade e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma teoria da ação transformadora da sociedade denunciada. A denúncia e anúncio tomam corpo quando as classes dominadas os assumem, assim

Nesse sentido, outro elemento importante abordado por Paulo Freire foi a questão da politicidade da educação. Segundo ele, a educação nunca é neutra, nunca é apolítica. E ao não ser neutra, ao não ser apolítica “[...] a prática educativa implica opções, rupturas, decisões, estar com e pôr-se contra, a favor de algum sonho e contra outro, a favor de alguém e contra alguém”. (FREIRE, 2001a, p. 21).

Portanto, a prática educacional de modo geral pressupõe a adoção de uma postura teórica por parte do educador. A adoção dessa postura teórica torna indispensável uma interpretação de mundo e do homem, a qual poderá aparecer explicitamente em sua conduta ou não (FREIRE, 1989, p. 17).

Não existe processo educativo apolítico, por mais que se esforce no sentido de manter-se neutro, o educador estará em favor de alguma ideologia que sempre será política. “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” (BAUER, 2008, p. 31).

Além disso, Carlos Alberto Torres identifica um outro elemento que a ideia de apoliticidade do professor reflete um pressuposto do liberalismo: “levantar a bandeira da apoliticidade como forma de participar passivamente do processo político” (TORRES, 1981, p. 20). Vemos, a partir desse aspecto, que a alienação pode estar presente em condutas ditas apolíticas.

Não existe uma prática educativa neutra, sem algum tipo de comprometimento ou apolítica, pois, “[...] a diretividade da prática educativa que a faz transbordar sempre em si mesma e a perseguir um certo fim, um sonho, uma utopia, não permite a neutralidade”. (FREIRE, 2001, p. 37). Portanto, para que exista a autêntica libertação através do processo educativo se faz necessário assumir uma postura política condizente para que tal condição seja alcançada.

Em Paulo Freire, uma questão indiscutível é a de que se a educação pretende a libertação dos homens ela não pode ser desenvolvida para aliená-los ou mantê-los alienados. A libertação verdadeira é a humanização em processo permanente, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não são palavras ôcas e mitificantes, mera retórica feita pelos “possuidores do conhecimento”. A libertação autêntica é praxis, a

como a teoria da ação transformadora – a ação revolucionária – se efetiva quando é assumida por aquelas classes. [...] Não há anúncio sem denúncia, assim como toda denúncia gera anúncio. Sem este a esperança é impossível. Mas [...] a espera só tem sentido quando, cheios de esperança, lutamos para concretizar o futuro anunciado, que vai nascendo na denúncia militante. [...]” (FREIRE, 2006a, p. 70-71).

qual exige a ação e a reflexão dos homens sobre a realidade, sobre o mundo para transformá-lo (FREIRE, 1981, p. 77).

Entendemos, igualmente, que não é possível estar neutro. Além disso, essa postura contribui e legitima a realidade existente. A tal neutralidade ou mesmo a apoliticidade são atitudes que contribuem para o fortalecimento da ideologia vigente, pois, uma vez que não se assume uma postura crítica de questionamento e enfrentamento o sujeito humano, e em nosso caso, o educador termina por se tornar cúmplice da ideologia dominante e opressora.

Nosso autor argumenta que com o fato de criticar, de denunciar a “malvadeza” da educação bancária domesticadora, não espera ingenuamente que as elites dominantes renunciem à sua prática opressiva. Mas que o objetivo é chamar a atenção dos verdadeiros humanistas para que não façam uso da educação bancária no processo de libertação, sob o risco de contradizerem sua luta. Bem como, igualmente, não pode essa concepção tornar-se herança da sociedade opressora à sociedade revolucionária (FREIRE, 1981, p. 76).

3.2 Praxis revolucionária: a tônica para a transformação

Na Grécia Antiga, os gregos utilizavam o termo para designar, em sentido amplo, a atividade humana no contexto histórico-cultural e natural. Os gregos também chamavam de práxis a ação de levar à cabo alguma coisa; também serve para designar a ação moral; significa ainda o conjunto de ações que os seres humanos podem realizar e, nesse sentido, a praxis se contrapõe à teoria de forma isolada.

No marxismo, também conhecido como “filosofia da praxis”⁴⁵, o termo ganha um sentido preciso e não se acha identificado propriamente com a prática, mas significa a união dialética da teoria e da prática. Isto é, ao mesmo tempo que a consciência é determinada pelo modo como os seres humanos produzem a sua existência, também a ação humana é projetada, refletida e consciente.

⁴⁵ A filosofia da praxis, conforme Gramsci, compreende as atividades teórico-políticas e histórico-sociais desenvolvidas pelos setores sociais subalternos ao buscarem construir um projeto alternativo de sociedade, através dos mecanismos que têm a sua disposição. Além disso, a filosofia da praxis só pode se desenvolver através do conflito. Pela contradição e pelo conflito ocorre a libertação "de todo elemento ideológico unilateral e fanático". Cf.: GRAMSCI, 1999-2002.

Nós seres humanos, como já visto, diferenciamos-nos dos outros animais, principalmente, por termos desenvolvido, no decorrer de milhares de anos capacidades cognoscitivas, as quais nos propiciaram “ad-mirar” o mundo. A capacidade de raciocinar nos permitiu fazer conjecturações abstratas, acerca da realidade. Desprendendo-nos de nosso contorno, viemos nos tornando seres, não da adaptação, mas da integração e da transformação, seres capazes de trabalhar conscientemente; seres capazes de escolher e decidir.

Ao desprender-se de seu contorno, todavia, o homem não poderia afirmar-se como tal, senão em relação com o mundo. Só é homem porque *está sendo* no mundo e *com* o mundo. Este processo permanente de *estar sendo* envolve a relação humana permanente com o mundo e envolve também sua ação sobre ele. Sendo que o mundo do homem, não é apenas natureza, mas é cultura e história, a relação e ação humana sobre a realidade se encontra submetida também aos condicionantes de seus próprios resultados (FREIRE, 1980a, p. 40). Nesse sentido, a relação do sujeito humano com o mundo deve ser entendida como uma relação dialética, visto a complexidade implícita nessa relação. Complexidade esta, desvelada através da consciência.

[...] diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados. Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana. Isto é, na inconclusão dos homens e na consciência que dela têm. Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na praxis. Para ser tem que *estar sendo* (FREIRE, 1981, p. 83-84).

A consciência da inconclusão, do inacabamento constituem os fundamentos da educação como um processo dinâmico, permanente, dialético e essencial para a formação humana. Através da capacidade de consciência o ser humano descobriu a necessidade dos processos educativos para a apreensão elaborada da realidade nas suas mais diversas dimensões e compreensões. No movimento dinâmico do processo educativo Paulo Freire destaca a existência do jogo de contrários entre a *permanência-mudança*. Enquanto a educação bancária domesticadora enfatiza a permanência, a concepção problematizadora reforça a mudança (FREIRE, 1981, p. 84). Defende, nosso autor, que a educação, pelo fato de se realizar naquele jogo de

contrários que se dialetizam, é “duração. Ela “dura” no processo contraditório da permanência-mudança. Através desse sentido de “duração” é possível afirmar que a educação é permanente. Mas esse permanente “[...] não significa a permanência de valores, mas a permanência do processo *educativo* [...]” que se dá enquanto jogo da permanência e mudanças culturais (FREIRE, 1980a, p. 84).

A força dialética da permanência-mudança caracteriza a “duração” do processo educativo e lhe confere a condição de *quefazer* em movimento, que *está sendo* e não que *é*. Com efeito, a educação que não se transforma com a realidade não “dura”, por que se torna estática, deixa de *estar sendo*: “[...] esta é a razão porque, ‘durando’ na medida em que se transforma, a educação pode também ser força de transformação. [...]” (FREIRE, 1980a, p. 84). Entretanto, sua transformação deve resultar das transformações desenvolvidas na realidade à qual está vinculada.

A praxis revolucionária, em Paulo Freire, é encarada como a tônica da transformação, uma vez que a realidade e as relações não se dão na permanência estática, mas na permanência constante da contradição e dialética da realidade, no bojo das relações sujeito-mundo e sujeito-sujeito.

A educação problematizadora não é fixismo reacionário-conservador, caracteriza-se pela futuridade revolucionária, “[...] daí que seja profética e, como tal, esperançosa” (FREIRE, 1981, p. 84). Em virtude desse caráter, corresponde à condição dos sujeitos humanos como seres históricos em sua historicidade. Ela se identifica com eles, enquanto seres que andam para diante, rumo ao *ser mais*. Identifica-se, no movimento dialético permanente da condição em que se acham os sujeitos históricos que se reconhecem inconclusos.

Assim o ponto de partida do movimento histórico encontra-se no próprio homem, porque não existem homens sem mundo, sem realidade, então o movimento só ocorre através das relações homem-mundo. Daí que esse ponto de partida se encontre “[...] sempre nos homens no seu *aqui* e no seu *agora* que constituem a situação em que se encontram ora imersos, ora emersos, ora insertados” (FREIRE, 1981, p. 85).

Os homens como seres da praxis, são seres do quefazer, diferenciando-se, por isto, dos outros animais, seres do contato e do puro fazer. Os animais não têm condições de “ad-mirar” o mundo e assim, imergem nele. Os homens, seres do quefazer, diferente dos outros animais, ‘emergem’ do mundo objetivando-o, e dessa

forma podem conhecê-lo e transformá-lo com sua ação, com sua prática, com seu trabalho. Isto é:

[...] se os homens são sêres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É praxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é uma teoria e prática. É reflexão e ação. Não pode reduzir-se, [...], ao tratarmos a palavra, nem ao verbalismo, nem ao ativismo (FREIRE, 1981, p. 145).

Através dessa reflexão percebemos uma identificação de Paulo Freire com a filosofia da praxis que, como já visto, propõe a ação revolucionária como condição para a transformação da realidade. Essa praxis constitui-se na ação teórico-prática, na qual a teoria e a prática relacionam-se permanentemente de maneira dialética.

Nesse sentido, Paulo Freire destaca o papel da ação cultural para a libertação num processo histórico-cultural que ele chamou “transitivo”, a partir do qual ocorrem as transformações. Através da praxis revolucionária crítico-problematizadora constrói-se o processo da transitividade. Diz nosso autor, que para a constituição de uma posição de transitividade crítica é preciso retornar à matriz verdadeira da noção da democracia. Porque, a transitividade crítica é uma característica dos autênticos regimes político democráticos e, como já evidenciado, corresponde a formas de vida interrogadoras, inquietas, críticas e dialogais, em oposição às formas de vida passivas, ‘mudas’, quietas e retóricas, de discursos e palavras autoritárias.

Para caracterizarmos a constituição da praxis revolucionária no pensamento de Paulo Freire, procuraremos demonstrar como ele experimentou isso na prática. Em sua obra *Extensão ou comunicação?* procurou investigar as prováveis razões, por exemplo, que levam os camponeses, na América Latina, ao silêncio e à apatia, diante da intenção dialógica dos educadores. Ele encontrou estas razões nas condições históricas, sociológicas, culturais e estruturais que condicionam os sujeitos numa determinada realidade. Os camponeses se recusam ao diálogo, em função dessas razões, pois sua experiência existencial se dá na esfera do antidiálogo. As imposições da política agrária, por exemplo, que legitimam a existência do latifúndio, como estrutura vertical e fechada, constitui-se em elemento antidiológico (FREIRE, 1980a, p. 48).

Sendo o latifúndio, uma característica agrária da estrutura social fechada que se torna um obstáculo para mobilidade social vertical ascendente, porque ele implica numa hierarquia de estratos sociais em que as camadas mais baixas são encaradas, na maioria das vezes, como naturalmente inferiores. Todavia, para que esse pensamento seja legitimado, é preciso que haja outros sujeitos que justifiquem esse modo de pensar, ao mesmo tempo em que consideram a si mesmos como superiores e herdeiros legítimos dessa superioridade.

Nesse sentido, percebe-se a ambos oprimidos por uma determinada realidade mitificada. De um lado, os dominadores, por outro, os dominados, cada qual acreditando no desempenho de seu papel na estrutura social.

A estrutura latifundista, uma herança de caráter colonial em toda a América Latina, configura uma situação opressora, na medida em que proporciona ao possuidor da terra, pelo poder e prestígio que tem, a extensão de seu poder de posse também até os homens das categorias tidas como inferiores. Essa posse de homens se dá numa série de limitações que lhes diminuem a área de ação, de opção e decisão. No modelo vertical e rígido de relações estruturais, conforme o exposto, não pode haver lugar para o diálogo, pois este desencadearia um processo de reflexão que culminaria no surgimento de indagações perigosas à manutenção da ordem estabelecida naquele contexto social (FREIRE, 1980a, p. 48). A título de exemplo, entre muitos outros, podemos mencionar a realidade político-econômica brasileira nas primeiras décadas do século XX, durante a vigência da República Velha, cuja característica principal pautava-se no poder das oligarquias agroexportadoras.

Basta nos atermos aos meandros históricos para observarmos a realidade que enfrentavam os trabalhadores. Para exemplificar, entre outras infundáveis situações concretas, sugerimos pensar um instante na seguinte questão: qual foi a relação trabalhista entre o coronel e seus subalternos durante as primeiras décadas do século XX?⁴⁶ A situação política nesse momento, de muitas maneiras constituía-

⁴⁶ Coronelismo – sistema político brasileiro controlado pelos chefes políticos chamados de coronéis (ricos fazendeiros), no final do século XIX e início do século XX, durante a República Velha, fundado no predomínio das oligarquias rurais e caracterizado pela manipulação e fraudes eleitorais, centralização política e coerção física e psicológica. O “voto de cabresto” foi uma prática muito comum durante o coronelismo no Brasil. Assim chamado pelos historiadores, porque durante o pleito eleitoral, quem se negasse a votar no candidato indicado pelo coronel era vítima de retaliação. Cada coronel tinha sua própria jurisdição, a qual foi chamada “curral eleitoral”, dentro da qual o coronel impunha os candidatos políticos e controlava os votos. Essa era uma das bases da dominação

se de modo a favorecer a elite dominante. O voto, por exemplo, era aberto/público, por isso, facilmente manipulável. Situação da qual surgiu o chamado “voto de cabresto”.

Em relações estruturadas a partir do antidiálogo vem sendo constituída ao longo do processo histórico a consciência camponesa na América Latina, enquanto consciência oprimida, a consciência alienada. Atualmente, podemos citar as relações políticas e econômicas sufocantes, em relação ao pequeno agricultor. Onde o espaço para a experiência dialógica, os espaços para experiências de participação não atingem a maioria. Assim os camponeses, em sua grande maioria, tornaram-se inseguros de si mesmos. Ao não desenvolverem sua consciência crítica, por terem sido aliçados do direito de dizer sua palavra, aprenderam apenas o dever de escutar e obedecer as ordens e opiniões alheias. Diante dessa realidade, se compreende o porquê dos camponeses apresentarem, na maioria das vezes, essa atitude desconfiada para com aqueles que pretendem estabelecer um diálogo.

Ao demonstrar essa situação Paulo Freire explica que no fundo essa atitude demonstra que eles também têm desconfiança de si próprios, pois não sentem segurança da sua própria capacidade. Se sentem inferiores, na medida em que internalizaram “o mito de sua ignorância absoluta⁴⁷.” Em função disso, não se sentem a vontade para dialogar. (FREIRE, 1980a, p.48-49) Queremos com esse exemplo demonstrar que as relações de opressão seja qual for o contexto histórico em que se dão, levam os oprimidos à sentirem –se inferiorizados e inseguros de sua capacidade.

Num contexto histórico social herdeiro da cultura colonial dominadora e opressiva, Paulo Freire, exilado político, elabora suas reflexões acerca da praxis revolucionária e da educação libertadora, entre outros, atributos necessários à libertação política. Igualmente, nesse contexto histórico de dominação, se constitui a praxis revolucionária de Ernesto Che Guevara, cujo pensamento foi também

política que ajudava a manter a centralização do poder e a própria estrutura política, social e econômica da sociedade. Cf.: LEAL, 1975.

⁴⁷Mito da ignorância absoluta: o sujeito, muitas vezes, ao vivenciar relações autoritárias-opressivas acaba por internalizar uma ideia errônea, uma ideia distorcida de sua própria capacidade. Esse exemplo caracteriza a alienação. O sujeito alienado torna-se facilmente manipulável. Dessa forma: “A absolutização da ignorância, ademais de ser a manifestação de uma consciência ingênua da ignorância e do saber, é instrumento de que se serve a consciência dominadora para a manipulação dos chamados ‘incultos’. Dos ‘absolutamente ignorantes’ que ‘incapazes de dirigir-se’, necessitam da ‘orientação’, da ‘direção’, da ‘condução’ dos que se consideram a si mesmos ‘cultos e superiores’” (FREIRE, 1989, p. 105).

estudado por nosso autor que estava em busca de compreender as relações de dominação, nas quais estava subjugada a grande maioria da massa popular da América Latina na década de 1960, período de instauração de ditaduras militares na maioria dos países desse continente.

Há em Che Guevara⁴⁸ e Mao Tsé Tung⁴⁹ uma valorização da organização política dos camponeses que inovam a prática revolucionária do marxismo⁵⁰. De acordo com nosso entendimento Paulo Freire se aproxima dessas perspectivas que procuram ouvir e dar voz ao camponês e à classe trabalhadora, oprimida, alienada como todo, sendo a organização um dos atributos para a libertação política como veremos mais adiante. Já assinalamos que, posteriormente, quando Paulo Freire entra em contato com o pensamento de Amílcar Cabral, reforçam-se em seu pensamento algumas características revolucionárias já observadas na América

⁴⁸ Che Guevara: A condição econômica basicamente agrária da América Latina implicava no fato de que a maior parte da população encontrava-se no campo. Ao lado dessa condição existia uma situação de grande contradição nessa sociedade, uma vez que de um lado estavam os camponeses desprovidos de condições práticas para realizar sua atividade e de outro havia grande concentração de terras nas mãos dos latifundiários. Essas características levaram Guevara a perceber que a luta devia buscar fundamentação na aspiração do camponês pela posse da terra. Assim, “o guerrilheiro é antes de tudo um revolucionário agrário. Interpretam os desejos da grande massa camponesa de ser dona da terra, dona de seus meios de produção e de seus animais, de tudo aquilo que desejou durante anos [...]” Cf.: GUEVARA, 1982, p. 16.

⁴⁹ Mao Tsé-Tung em seu *Relatório sobre a província de Hunan*, de 1927, propõe uma mudança no foco da revolução dita marxista que enfatizava a participação da classe operária e as lutas urbanas. Mao Tse-Tung, através desse relatório, propunha uma vinculação estratégica com a massa camponesa vista, até então, como humilde, paciente, servil e de visão fatalista. O relatório desmentia a visão que se tinha dos camponeses ao retratar os acontecimentos de Hunan. “Dentro de pouco tempo, centenas de milhões de camponeses das províncias do centro, do sul e do norte da China se levantarão como uma tempestade, um furacão, como uma força impetuosa e violenta que nada, por poderoso que seja, os poderá deter. Romperão com as amarras e se lançarão pelo caminho da liberdade. Sepultarão a todos os imperialistas, caudilhos militares, funcionários corruptos e déspotas locais. Todos os partidos e camaradas revolucionários serão submetidos a prova perante os camponeses e terão que decidir de que lado se colocam (...)” Cf.: MAO TSE-TUNG, 1968.

⁵⁰ Em Conceição, no seu estudo sobre partidos políticos e educação encontramos a seguinte compreensão a cerca da prática revolucionária do marxismo: Marx e Engels “[...] sugerem uma relação orgânica entre o pensamento e a ação. Para eles, não se tratava somente de pensar sobre a sociedade, mas de transformá-la, e consideravam que a violência revolucionária é a parteira da história. [...]” p. 135. Nesse sentido, Marx ressalta, nas palavras de Conceição, que “a luta contra a burguesia não pode ser apenas literária, pois ela é fundamentalmente política, portanto, também, organizativa.” p. 137. Tal organização se daria pelo partido, tido como “[...] uma vanguarda centralizada e dedicada a conjugar a teoria e a consciência socialista com o movimento operário e camponês espontâneo; vanguarda esta composta de educadores de massa.” p. 138. Mencionamos ainda que para Gramsci, conforme Conceição, “o partido é o intelectual coletivo que busca a hegemonia nas relações sociais que se estabelecem na sociedade por isso a função do partido é diretiva e organizativa, isto é, educativa.” Para esse pensar, “[...] não há democracia sem partidos. As classes sociais e grupos têm necessidade de uma organização, como meio de criar a vontade coletiva. Para os dominados, é uma arma de luta política contra os mais fortes.” Cf.: CONCEIÇÃO, 1999, p. 48.

Latina e no contexto da praxis de Guevara e Mao Tsé-Tung principalmente em relação ao contexto político do campesinato.

Vale lembrar que discussão acerca da ação dialógica para a libertação aparece já na obra *Pedagogia do Oprimido*, publicada no final da década de 1960 quando Paulo Freire ainda se encontrava exilado no Chile, portanto, acompanhando e “sofrendo na pele” os golpes militares ocorridos na América Latina; nos anos anteriores acompanhou o desenvolvimento da guerrilha cubana, e a tentativa de colocá-la em prática na Bolívia, inspirada na perspectiva guevarista Cubana.

Enquanto que na América Latina, com a instauração das ditaduras militares, a estrutura social se fechava rigidamente, na África os países estavam constituindo sua libertação dos opressores europeus. A condição histórica, política, econômica, social e cultural africana rendeu à Paulo Freire uma frutífera reflexão acerca da relação dialética entre a dominação e a libertação, num processo de praxis revolucionária, a qual estendeu-se da revolução armada até o contexto da reconstrução sociocultural e histórica. Nesse sentido, destacou-se a figura de Amílcar Cabral, cujo pensamento e prática chamaram fortemente a atenção do educador brasileiro e o orientaram no sentido de expandir sua reflexão acerca da noção da praxis revolucionária para a libertação política.

Para se compreender a dimensão das observações realizadas por nosso autor, é preciso compreender, em linhas gerais, o processo histórico, educativo e revolucionário que se constituiu no século XX, por meio da luta revolucionária pela libertação dos países africanos de sua subjugação econômica, política, militar e cultural, às “potências” europeias “parasitárias”. O contexto histórico, a filosofia e a praxis revolucionária africana, evidencia elementos políticos, filosóficos e pedagógicos, pensados e compartilhados pelo pensamento paulofreiriano, como, por exemplo, a importância da postura dialógica, que ele considera indispensável na praxis revolucionária libertadora.

Retomamos que os ideais do revolucionário africano, tiveram forte influência no processo de luta pela libertação de países africanos de seus antigos colonizadores, principalmente, de Guiné-Bissau antiga colônia de Portugal, desde o século XV a proclamação de sua independência, em 24 de setembro de 1973. Foram mais de duas décadas de luta, guerrilhas, lideradas pelo Partido Africano para a independência da Guiné Bissau e Cabo-Verde – PAIGC – comandado por

Amílcar Cabral, um de seus fundadores em 1959. Essa luta implicou numa imensa tarefa, a de reconstruir o país, reinventar a produção e descolonizar-se completamente. Inclusive, refazer todo o sistema educativo que, sob a administração de Portugal, manteve analfabeta a quase totalidade da população (SCOCUGLIA, b, p.8).

Detenhamo-nos, portanto, na relação cabraliana e paulofreiriana. Já adiantamos em páginas anteriores que Amílcar Cabral contribuiu para a “radicalização” de Paulo Freire. Conforme Paulo Freire, Amílcar Cabral participou da gestão de todos os movimentos de libertação das ex-colônias portuguesas na África, trabalho que iniciou desde sua juventude quando ele estudava em Lisboa, no Instituto Superior de Agronomia (FREIRE, 1985, p. 4). Nosso autor destaca que além da visão política, da visão militar havia na praxis de Amílcar Cabral uma visão profundamente humanista: “[...] humanista no sentido da radicalidade com que a gente se refere ao que há de humano” (FREIRE, 1985, p. 6). Em relação a prática revolucionária nosso autor acrescenta: “[...] eu nunca pude admitir, quando se pensa, por exemplo, que revolucionário é gente truculenta que anda querendo matar” (FREIRE, 1985, p. 7).

Percebemos que Paulo Freire não desconsidera a possibilidade da luta armada, enquanto estratégia, mesmo radical, para a libertação, a ser usada quando necessário. E que isto não é humanamente incoerente, ao contrário, a *revolução*, segundo ele “[...] é biófila, é criadora da vida, ainda que, para criá-la, seja obrigada a deter vidas que proíbem a vida. [...]” (FREIRE, 1981, p. 201). Está explícita em sua obra, sua opção pela revolução, enquanto transformação radical da estrutura social.

Ele, inclusive, faz uma distinção entre as violências cometidas, por um lado, pelos opressores, e por outro, pelos oprimidos na luta pela libertação. Demonstra uma radical diferença entre ambas, principalmente no que concerne aos seus objetivos. A violência dos colonizadores é exercida para manter a dominação e a exploração. Já a violência dos colonizados, é exercida para extinguir a violência da opressão, “através da transformação revolucionária da realidade que a possibilita” (FREIRE, 1984b, p. 37). A distinção entre os tipos de violência é necessária para que sua compreensão não se limite ao entendimento simplista do ato violento e para que não se chegue a falsas conclusões. Nessa análise é de grande relevância a evidenciação dos motivos e das intenções histórico-culturais e materiais, promotoras

das atitudes violentas. Pois, enquanto o ato dos colonizadores é motivado e justificado pelas “necessidades” do modo de produção, o ato dos colonizados é motivado pelo “sufocamento” imposto unilateralmente. Isto é, o colonizado utiliza a violência para livrar-se da opressão que lhe foi imposta, quando o colonizador se nega a libertá-lo. Ademais, no caso da luta africana, Amílcar Cabral tinha consciência de que a luta armada era apenas um momento do processo revolucionário: “A luta da libertação é uma luta política, por um momento armado, e não ao contrário” (CABRAL. Apud. FREIRE, 1985, p. 30).

Paulo Freire, afirma que o atributo do verdadeiro revolucionário não é o de querer matar gente e que essa conduta, por sua vez, é patológica. Essa era uma preocupação que estava presente no pensamento de Amílcar Cabral. Era uma preocupação que permeava a luta e as análises que ele fazia. Sendo que, muitos dos seus textos foram resultados extraordinários dos seminários que ele realizava como avaliação de luta, muitos dos quais foram feitos em plena selva africana (FREIRE, 1985, p. 7).

Paulo Freire gosta de destacar uma frase de Amílcar Cabral para exemplificar a visão cabraliana da praxis revolucionária ao desmitificar a consciência e as crenças: “Eu gostaria de dizer aos camaradas que o que nos defende da bala do inimigo é saber ou não saber brigar” (FREIRE, 2004, p. 102). Essa linha de pensamento demonstra a necessidade da libertação da consciência e do estudo atrelada à luta, isto é, a autêntica praxis revolucionária. Em sua obra, “Cartas a Guiné-Bissau”, Paulo Freire apresenta Amílcar Cabral como um revolucionário que lutava por uma compreensão científica da revolução, e de fato o era. Inclusive ressalta que Amílcar teria realizado uma leitura africana atualizada de Marx. Nessa leitura ele se recusava a aceitar que o motor da história fosse a luta de classe. Afirmava que muito mais que a classe, é o modo de produção que se constitui no motor da história⁵¹ (FREIRE, 1985, p. 28-29).

⁵¹ Segundo Paulo Freire, “[...] Amílcar lutava por uma compreensão científica, mas nunca cientificista da realidade. [...] Amílcar, [...], fez uma leitura africana de Marx, não uma leitura alemã de Marx, nem uma leitura do século passado. Ele fez uma leitura deste século [XX] na África. Não é por outra coisa, que ele em plena Havana, no sério discurso que ele fez [...], rejeita aceitar, que a luta de classes é o motor da história. [...] Antes mesmo do surgimento histórico das classes sociais, havia conflitos, já havia lutas de interesses contraditórios, de dominantes e dominados. [...] e ele diz que, uma das razões para recusar a luta de classe como motor da história é que ele não poderia aceitar que a África não tivesse existência antes. [...] Ele coloca no fundo duas questões epistemológicas. Uma é essa. O que é que houve antes da luta, da resistência das classes, e o que é que vai haver depois? [...] Será que acaba a história? Essa segunda pergunta já me parece mais complexa. Será

Paulo Freire identifica em Amílcar Cabral um extraordinário senso teórico e por isso também se constituiu um excelente prático. Em meio à luta armada ele costumava realizar seminários como avaliação e revisão da prática. Além disso, certa vez, em plena frente de batalha, Amílcar Cabral chegara para uma visita de inspeção e estudo e propôs a retirada de duzentos homens da frente de luta para mandá-los ao Instituto de Capacitação para estudarem e se prepararem para depois voltar ao interior do país, nas zonas libertadas, para trabalharem como professores. Isso deixava os companheiros confusos, pois, não entendiam como poderiam ser retirados duzentos homens em meio a uma batalha, para que fossem estudar. Argumentavam que primeiro era necessário vencer a guerra para depois estudar, e Amílcar Cabral explicava que era justamente para não perder a guerra que precisava capacitar os homens. “[...] Isso é um diálogo lindo. Isso é um negócio, para mim, extraordinário!” (FREIRE, 1985, p. 9). Paulo Freire ressalta a capacidade de visão e sensibilidade histórica de Amílcar Cabral em sua capacidade de ler o mundo e não apenas de ler textos. Ele conseguia antever a necessidade dos fundamentos teóricos e educativos, depois que a guerra terminasse, para as gerações seguintes no processo de reconstrução do país. Paulo Freire denomina de profetismo a essa capacidade. O profeta é o sujeito que tem “[...] uma profunda raiz no hoje que ele briga para transformar. [...] Porque ele sabe que o futuro afinal de contas se faz é no hoje que se transforma” (FREIRE, 1985, p. 10-11).

Paulo Freire considerou Amílcar Cabral “o pedagogo da Revolução”, pois além da luta armada, Cabral viu a necessidade de formação política e ideológica na construção da nova sociedade. Pois, “[...] ele encarnou perfeitamente o sonho de libertação de seu povo e os procedimentos políticos pedagógicos, para a realização desse sonho” (FREIRE, 1985, p. 5). Amílcar Cabral era sabedor de que não apenas militarmente se faz uma guerra. Desse entendimento, advinha sua preocupação constante para com a formação política e ideológica dos militantes. Pois somente quando a debilidade dos oprimidos se faz força é que a força do opressor pode ser transformada em fraqueza. Daí, também, a atenção especial que dedicou às práticas educativas nas zonas libertadas durante a guerra de guerrilhas contra os portugueses. “[...] Amílcar esteve constantemente em comunhão com seu povo, cujo passado conhecia tão bem e em cujo presente se encontrava tão radicalmente

que com a revolução socialista no mundo, com a suplicação das classes antagônicas, etc, se acaba a história também ? [...]” (FREIRE, 1985, p. 28-29)

inserido – o presente da luta a que se deu sem restrições” (FREIRE, 1984b, p. 23-24).

O processo de luta pela libertação gerou um amadurecimento político dos colonizados que dele participaram diretamente. A luta foi a forjadora da consciência política da grande maioria do povo guineense. (FREIRE, 1984b, p. 15) Apesar do alto índice de analfabetismo a população constituiu um nível de “letramento” político altamente desenvolvido (FREIRE, 1984b, p. 16).

Na Guiné-Bissau se fala da luta sem tiradas oratórias, sem exuberâncias. Fala-se do que ela ensinou, do que ela exigiu; do que ela continua a ensinar, a exigir, enquanto processo permanente. Do engajamento em que ela implica; da vigilância que ela demanda (FREIRE, 1984b, p. 37).

A participação de Paulo Freire no processo da reconstrução educacional de países como Tanzânia, São Tomé e Príncipe, Cabo Verde entre outros, sua colaboração para os educadores e para a reconstrução da educação na Guiné-Bissau, bem como contribuir para a construção de um novo desenvolvimento produtivo, do trabalho educacional politizado, a vivência da luta para a libertação africana pela via socialista contribuíram para a reflexão acerca da praxis revolucionária. Nosso autor continua a afirmar com muita ênfase uma transformação no sistema educacional deixado pelos colonizadores, como já vinha fazendo na América. Para tanto, há a exigência de um esforço interestrutural, isto é, o desenvolvimento de uma prática, de um trabalho de transformação em nível de infraestrutura e uma ação simultânea em nível ideológico. Processo esse que exige uma reorganização do sistema de produção e a participação crítica dos trabalhadores numa nova forma de educação⁵² que ao invés de adestrar para produzir, estimule-o a compreender o próprio processo de trabalho (FREIRE, 1984b, p. 21).

⁵² Nesse sentido, a reformulação dos programas de ensino impregnados da ideologia colonialista se fez um imperativo à luta pela libertação. “[...] Era preciso que os estudantes guineenses estudassem, prioritariamente, sua história, a história de resistência de seu povo ao invasor, a da luta por sua libertação que lhe devolveu o direito de fazer sua história, e não a história dos reis de Portugal e das intrigas da Corte. Era preciso que os estudantes guineenses fossem chamados não a ‘exercícios de moldagem em barro, do poeta cego de um olho e coroados de louros’ [Camões], mas a participar do esforço de reconstrução nacional. Era preciso, por isso mesmo, começar a pensar em caminhos através dos quais fosse possível provocar, mesmo timidamente, no início, as primeiras intimidades entre os estudantes liceanos de Bissau e a atividade produtiva.” (FREIRE, 1984b, p. 25) Assim sendo: “Os valores que esta educação persegue e esvaziam se não se encarnam e só se encarnam se são postos em prática. Daí que [...], participando de experiências em comum, em que se estimula a solidariedade social e não o individualismo, o trabalho baseado na ajuda mútua, a criatividade, a

Nesse sentido, um aspecto da praxis revolucionária ressaltado por Paulo Freire em relação à condição educacional para a dominação, imposta no contexto africano pelo colonizador, no que diz respeito a classe média, principalmente, no caso da Guiné-Bissau, constatou, conforme Amílcar Cabral, que os intelectuais da burguesia formados na perspectiva dominadora, tinham apenas duas alternativas: “trair a revolução ou cometer suicídio de classe”⁵³. Essa era, conforme Amílcar Cabral a opção que se apresentava à classe média no quadro de luta pela libertação da Guiné-Bissau (TORRES, In: GADOTTI, 1996, p. 131). Para Paulo Freire, o novo sistema educacional em construção teria de servir para impedir que a classe dos intelectuais, formados pela educação colonial, se tornasse uma elite na nova sociedade. Para tanto, a ação que procurou vincular a educação e o trabalho produtivo, numa relação próxima com os camponeses, combinando dessa forma o tempo de estudos com as horas de trabalho, foi extremamente importante nesse sentido (TORRES, 1996, p. 131).

Em relação ao conhecimento revolucionário e ao papel da liderança revolucionária, Paulo Freire destaca que existem diferentes níveis de saber e que devem ser considerados para que não se caia no autoritarismo. As relações, as ações, a percepção do homem, ou dos homens, para com o mundo, se efetivam em diferentes níveis, os quais são determinados pelas condições histórico-culturais e geográficas. Contudo, de acordo com Paulo Freire, qualquer que seja o nível em que se dão as ações do homem sobre o mundo, estas ações se sustentam em uma teoria. Isso ocorre também com as formas mágicas da ação.⁵⁴

unidade entre o trabalho manual e o trabalho intelectual, a expressividade, os educandos irão criando novas formas de comportamento de acordo com a responsabilidade que devem ter diante da comunidade.” (FREIRE, 1984b, p. 45)

⁵³ Em relação ao papel da pequena burguesia na luta pela libertação nacional, assim se referiu Amílcar Cabral: “Para não trair estes objetivos (os da libertação nacional) a pequena burguesia não tem mais que um caminho: reforçar sua consciência revolucionária, repudiar as tentativas de aburguesamento e as solicitações naturais de sua mentalidade de classe, identificar-se com as classes trabalhadoras, não se opor ao desenvolvimento normal do processo da revolução. Isto significa que para cumprir o papel que lhe cabe na luta de libertação nacional, a pequena burguesia revolucionária deve ser capaz de se suicidar como classe para ressuscitar como trabalhadora-revolucionária, inteiramente identificada com as aspirações mais profundas do povo a que pertence. [...]” (CABRAL, Apud. FREIRE, 1984b, p. 21-22) “[...] É que, se este ‘suicídio’ se ‘perde’, assiste-se ao surgimento de uma ‘burguesia burocrática’ no poder, distanciada das classes trabalhadoras mesmo que até em seu nome falando.” (FREIRE, 1984b, p. 39)

⁵⁴ Paulo Freire percebe a forma mágica de ação, da seguinte maneira: “[...] ao perceber um fato concreto da realidade sem que o “ad-mire”, em termos críticos, para poder “mirá-lo” de dentro, perplexo frente a aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido .

O processo revolucionário compreende uma série de transformações que abrange a estrutura social como um todo. Assim, “qualquer postura ingênua em face desse processo, da qual resultem quefazeres igualmente ingênuos, pode conduzir a erro e a equívocos funestos. [...]” (FREIRE, 2006a, p. 35) Um dos equívocos do pensar ingênuo, conforme nosso autor, pode ser o de reduzir a ação transformadora num ato meramente mecânico, através do qual uma determinada estrutura social daria lugar a outra, como alguém que substitui mecanicamente “[...] uma cadeira por outra, ou a desloca de um lugar a outro” (FREIRE, 2006a, p. 35).

O equívoco fundamental a que esta visão pode levar, [...], está em que se pretenda operar no domínio histórico-cultural, especificamente humano, [...], como quem se comporta no domínio das coisas (FREIRE, 2006a, p. 35).

Paulo freire alerta que o mecanicismo, o tecnicismo, e o economicismo são dimensões de uma mesma percepção acrítica do processo revolucionário. Aqui ele estava falando da questão da reforma agrária. Todas essas visões acríticas implicam na minimização dos camponeses, como que puro objetos da transformação. Daí que, para tal perspectiva, de caráter reformista, o mais importante é fazer as mudanças para e sobre os camponeses, como se fossem objetos, e não com eles, como sujeitos, também, de sua própria transformação e da transformação da estrutura social na qual são oprimidos (FREIRE, 2006a, p. 36).

[...] Subestimar a capacidade criadora e recriadora dos camponeses, desprezar seus conhecimentos, não importa o nível em que se achem, tentar “enchê-los” com o que aos técnicos lhe parece certo são expressões, em última análise, da ideologia dominante (FREIRE, 2006a, p. 36).

Isto se dá, não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social. / As noites estreladas e frias, em certa área do altiplano peruano, nos contou um sacerdote que vive e trabalha lá, são o sinal de uma nevada que não tardará a chegar. Em face deste sinal, os camponeses, reunidos, correm até ponto mais alto do povoado e, com gritos desesperados, imploram a Deus que não os castigue.

Se o sinal é ameaça de granizo, conta o mesmo sacerdote, fazem uma grande fogueira, atirando para o ar porções de cinza, com ritmos especiais, e acompanhados de algumas “palavras de força”. / Sua mágica, de caráter sincrético-religioso, é de que os granizos são ‘fabricados’ pelas almas que morreram sem batismo. Daí, a sanção que esta comunidade impõe aos que não batizam seus filhos. / No nordeste brasileiro, é comum combater a praga de lagartas, fincando-se três estacas em forma de triângulo no lugar mais castigado por elas. Na extremidade de uma das estacas há um prego em que o camponês espetava uma delas. Está convencido de que as demais, com medo, se retiram, ‘em procissão’, entre uma estaca e outra.

Enquanto espera, contudo, que se vão, perde o camponês sua colheita, em parte ou em grande parte” (FREIRE, 1980a, p. 29-30).

Por isso não se deve admitir o processo da revolução, no caso da liderança, que só ela conhece e que só ela pode saber, pois essa atitude revela descrença nas massas populares. Mesmo quando seja legítimo o reconhecimento de um nível de saber revolucionário por sua consciência revolucionária, diferente do nível de conhecimento ingênuo das massas, não se pode superpor-se a este, com o seu saber, correndo-se o risco de cair na antialogicidade (FREIRE, 1981, p. 157). Ao autêntico revolucionário cabe a ação de libertar e de libertar-se com o povo, mas em hipótese alguma de conquistá-lo (FREIRE, 1981, p. 100).

O pensamento paulofreiriano ressalta que ao estabelecermos uma relação horizontal pautada na confiança, se pode quebrar com o silêncio das pessoas simples, pois, não será através do antidiálogo que se romperá com o silêncio do camponês, mas sim com um diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e as causas desse silêncio como já foi dito. No processo de educar para libertar, Paulo Freire enxerga a dialogicidade humana como um elemento extremamente importante e fundamental para a libertação da mentalidade oprimida.

Refletir e redirecionar a prática pedagógica a fim de enfatizar o diálogo entre os diversos sujeitos, criando condições concretas para democratizar a interlocução. Uma vez que através do processo efetivo da dialogicidade o sujeito-educador, a liderança revolucionária, enquanto exerce seu papel educativo, é também educado, e o educando além de aprender se torna, também, educador que ensina. “[...] Esta comunhão dialógica [...] desfaz a contradição existente entre educador e educando e torna a ambos sujeitos da própria educação” (JORGE, 1981, p. 33).

Na reflexão acerca do pensamento de Che Guevara, enquanto liderança revolucionária, em sua relação com as massas oprimidas, Paulo Freire sistematiza alguns fundamentos da ação cultural dialógica, cuja finalidade é a da libertação humana. Em Che Guevara, Paulo Freire identifica e ressalta a condição da liderança estar libertando-se, constituindo-se juntamente à massa oprimida. Assim ele se reporta Guevara, em relação as observações propiciadas por seu contato com a massa popular de Sierra Maestra:

[...] a ideia da Reforma Agrária se fez nítida e a comunhão com o povo deixou de ser teoria para converter-se em parte definitiva de nosso ser. A guerrilha e o campesinato se iam fundindo numa só massa. [...] Nunca suspeitaram aqueles sofridos e leais povoadores da Serra Maestra, o papel que desempenharam como forjadores de

nossa ideologia revolucionária (GUEVARA, Apud: FREIRE, 1981, p. 200).

A comunhão entre a liderança revolucionária e o povo oprimido é essencial para vencer a cultura do silêncio e nesse processo, como já vimos, ambos constituem-se mutuamente rumo a libertação, através da reflexão crítica de sua ação. Deste modo, “não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como sujeito da transformação. [...]” (FREIRE, 1980a, p. 51). O contexto dialógico dos processos educativos de modo geral e da própria práxis revolucionária, muitas vezes, demandam de mais tempo para se constituir, mas se deve considerar que as bases constituídas por ele serão muito mais sólidas e satisfatórias para todos no caminho da libertação.

Por sua vez, a relação dialógica⁵⁵ e a problematização provocam o despertar do sujeito, porque, conscientizam. Através da dialogicidade e da problematização, “educador-educando e educando-educador” vão juntos desenvolvendo uma postura crítica que provoca a percepção de que o conjunto de saberes e conhecimentos se encontram em permanente interação e re-construção. Uma vez que são reflexos do mundo e dos homens, no mundo e com ele, os quais procuram explicar a realidade e as transformações dela e nela. Então, rejeitar a problematização dialógica dos processos humanos é insistir num pessimismo em relação aos homens, ao mundo e à vida. É praticar o ato depositante de conhecimento tornando-o um falso saber que, ao ser recebido pelo espírito crítico anestesiado, serve para a ‘domesticação’ dos homens e instrumentalização da invasão cultural. (FREIRE, 1980a, p. 55)

Constatamos, através dessas reflexões, que o processo de conscientização e politização implica numa gama ampla de elementos que estão imbricados entre si e a existência de um pressupõe a necessidade do outro e vice versa. Nesse sentido, a

⁵⁵A relação dialógica se caracteriza da seguinte maneira, conforme definida por Paulo Freire: “[...] uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois polos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação. (FREIRE, 1989, p. 107) Ou ainda, “se o sujeito ‘A’ não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito ‘B’, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito ‘B’ em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse - e quando assim é -, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* de seus comunicados.” (FREIRE, 1980a, p. 67)

existência da praxis revolucionária pressupõe a necessidade de elementos anteriormente debatidos. Entre esses elementos Paulo Freire enfatiza os processos dialógicos ressaltando que o “[...] diálogo é a essência da ação revolucionária. [...]” (FREIRE, 1981, p. 158), pois que não pode haver praxis revolucionária sem o diálogo.

Além da comunhão dialógica e da convicção nas massas oprimidas por parte da liderança revolucionária, Paulo Freire ainda resalta que outras características são essenciais para esta última: o papel do testemunho, do qual tratamos anteriormente, a denúncia da realidade e o anúncio de uma nova realidade baseadas num profundo conhecimento do que se fala. O que não pode haver é a invasão cultural, mas a síntese cultural, da qual já tratamos.

O desenvolvimento da ação cultural para a liberdade com todas as características já mencionadas não consistirá na finalização da praxis revolucionária, ao contrário, essa é apenas parte desse processo dialético, como defende Paulo Freire. A esse, articula-se outro momento, de forma alguma separado: *a revolução cultural* como o processo transitivo, cujas bases materiais encontram-se em transformação. Vejamos:

Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi “ação cultural dialógica”, instaure a “revolução cultural”. Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um *novo* poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um *convite* valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade. Neste sentido é que a revolução cultural é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo anterior à chegada ao poder (FREIRE, 1981, p. 185).

Deste modo, como pudemos observar no processo transitivo da libertação africana, concomitantemente a transformação das bases materiais da existência é necessário que o homem desenvolva uma clara e lúcida compreensão de sua ação, que envolve uma teoria, quer tenha consciência disso ou não. “Impõe-se que, em lugar da simples ‘*doxa*’ em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o ‘*logos*’ de nossa ação. Essa é tarefa específica da reflexão filosófica. Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência” (FREIRE, 1980a, p. 41).

Ao realizar a reflexão filosófica, o que anteriormente talvez não se apresentasse como teoria da ação do homem, se revela como tal. Como a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a prática não é verdadeiramente humana. A ação prática, por sua vez, é resignificada, ao ser pensada através de uma teoria, da qual o sujeito que atua se apropria conscientemente (FREIRE, 1980a, p. 40-41).

Dessa maneira, a praxis autêntica, sendo a teoria do fazer, não permite nenhuma dicotomia que divida o quefazer em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. A ação e reflexão e ação devem se dar concomitantemente (FREIRE, 1981, p. 149). Ao enfatizar a ação, sacrificando a reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. E este, é ação pela mera ação, onde a “nova criatura morre dentro da casca”. Deste modo, nega a praxis verdadeira e impossibilita o diálogo ao minimizar a reflexão (FREIRE, 1981, p. 92). A praxis é a reflexão e a ação transformadora da realidade. É o conhecimento reflexivo e de criação, pois a transformação exercida pelo homem sobre o mundo implica em criatividade. Enquanto que a atividade animal, realizada sem praxis, não pressupõe a criação (FREIRE, 1981, p. 108). Nesse sentido, Paulo Freire se refere ao processo revolucionário para a libertação, da seguinte maneira:

[...] defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma praxis verdadeira, superam o estado de *objetos*, como dominados, e assumem o de *sujeito* da História (FREIRE, 1981, p. 187).

Essa leitura da noção de praxis no pensamento paulofreiriano, nos permite elaborar uma contraposição àqueles que entendem o pensamento de Paulo Freire como uma tendência teórica reformista. Entendemos que seu pensamento, ao contrário, é radical na medida em que defende o seguinte:

[...] se há algo intrinsecamente mau, que deve ser radicalmente transformado e não simplesmente reformado, é o sistema capitalista mesmo, incapaz, ele sim, de resolver o problema com seus intentos “modernizantes” (FREIRE, 2006a, p. 69).

O ponto de vista paulofreiriano, propõe a transformação da realidade concomitantemente à transformação da consciência. Esse processo por ele defendido tem de ser revolucionário na medida em que os oprimidos se organizam em comunhão e se assumem como os sujeitos no processo de construção da libertação e na busca ontológica do *ser mais*, como já dito em outro momento.

4. A NOÇÃO DE LIBERTAÇÃO POLÍTICA

Na verdade, porém, os chamados marginalizados, que são os oprimidos, jamais, estiveram “fora de”. Sempre estiveram “dentro de”. Dentro da estrutura que os transforma em “sêres para outro”. Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “sêres para si” (FREIRE, 1981, p. 69-70).

O enfoque do quarto capítulo de nosso estudo visa, a partir do diálogo com o complexo pensamento paulofreiriano, uma possível aproximação da compreensão de sua noção acerca da libertação política. Para tanto, procuramos, na primeira parte deste capítulo trazer uma sucinta discussão sobre as origens da estrutura social regida por relações produtivas capitalistas, bem como demonstrar o caráter social da formação da consciência humana.

As noções fundamentais do pensamento paulofreiriano caracterizam diferentes dimensões da noção de libertação política e estão intimamente vinculadas umas às outras. Noções como a de “dominação”, “opressão”, “domesticação”, “desumanização” e “coisificação” retratam a condição a ser superada através da libertação política, no processo da praxis revolucionária. Representam a condição desumana a que o sujeito social está submetido, na medida em que lhe foi tirado o direito de “ser mais”.

Noções como a de “conflito”, “contradição”, “dialética” constituem-se em elementos propulsores da transformação, uma vez que o sujeito consciente em conflito, sabe que seu dever é o de buscar alternativas para superar a “situação contraditória”. Visto que, ninguém se liberta sozinho, somente há libertação em comunhão, em organização.

As noções de “conhecimento”, “conscientização”, “politização”, “criticidade”, “educação problematizadora”, “diálogo”, “reflexão filosófica”, “libertação”, “amorosidade”, “humanidade”, “coerência”, consistem em processos concretos na construção da nova mentalidade, de um novo sujeito, liberto, que exerça plenamente sua condição política.

As noções do “otimismo”, da “esperança” e da “utopia” provocam o entendimento de que é possível desenvolver uma condição incessante de constituição de uma sociedade mais humana, digna e verdadeiramente democrática.

Não representam nenhum tipo de idealismo infundado, ao contrário revelam a crença esperançosa na capacidade humana para o *ser mais*.

Estreitando um pouco mais nossa análise, nesse capítulo nos encaminharemos à centralidade da noção de libertação política no pensamento paulofreiriano, e na forma como é engendrada em suas dimensões teórico-filosófica e prática. Digamos inicialmente que a noção de libertação política de Paulo Freire apresenta quatro pilares, porque política implica em consciência de si e dos outros, solidariedade, coerência e organização política.

Vimos que, a noção de libertação política, na concepção paulofreiriana aponta para a necessidade uma educação problematizadora. Entendemos que os processos educativos se dão nas mais diversas esferas das relações humanas na sociedade e se processam de modo formal e informal ao mesmo tempo. Nesse sentido, a educação formal, sistematizada e difundida na sociedade se mantém numa relação dialética com a educação informal, relação essa, indissociável das práticas educativas. Entre as esferas, mais evidentes, que pressupõem processos educativos, porque nossas relações são educativas sempre, podemos citar algumas⁵⁶, como escolas, partidos políticos, sindicatos, associações, instituições religiosas, instituições políticas, instituições administrativas, instituições militares, organizações não governamentais, etc.

Na prática observamos que os processos educativos não são neutros. Porque podem tanto promover a libertação como a “domesticação”. Assim, estamos sempre “a favor” ou “contra algo”. Nesse sentido, a abordagem freiriana contém um caráter radical, pois, discute a subversão da ordem social, quando propõe o desenvolvimento de uma educação crítica e emancipadora. Isto é, uma educação para a libertação promove o surgimento de um processo de transitividade crítica que, por sua vez, gera a transformação da realidade e a libertação política dos trabalhadores. Ora a libertação da consciência exige a libertação das relações produtivas.

4.1 A questão da consciência política

⁵⁶ Cfr.: CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. *O partido militar e as escolas do exército: a educação e a formação militar*. Cascavel: Edunioeste, 2003.

O arcabouço teórico que fundamenta o pensamento paulofreiriano, exposto nos capítulos anteriores, nos conduz à compreensão de que as relações, bem como, a consciência humana não se dão alheias às condições materiais de existência, ao contrário. Por conseguinte, a libertação política como ação concreta, não se dará sem a compreensão dos condicionantes históricos tanto da consciência quanto da estrutura social, sendo essa pautada, principalmente, nas relações produtivas. O homem não nasce homem, ele aprende a ser homem no desenvolvimento autêntico da consciência criadora.

O ser humano, diferente do animal, desenvolve culturalmente, sua conduta, seus hábitos, crenças, através da convivência social e das experiências que trava no contexto histórico. Para explicar essa condição, um exemplo elucidador é o caso das crianças-lobos asiáticas, encontradas na Índia no início do século XX.⁵⁷ Esse caso, evidencia o modo com que a espécie humana adequa seu comportamento, em função da sobrevivência, aos hábitos do grupo social compartilhado. Observamos, que as crianças-lobo após terem sido resgatadas à sociedade humana, ainda se comportavam como os lobos. Mesmo entre os humanos, posteriormente, as crianças não caminharam eretas, ao contrário, caminhavam apoiando-se sobre joelhos, cotovelos, mãos e pés, imitando a forma de andar do grupo de referência.⁵⁸

Com o exemplo, das crianças-lobo, procuramos ressaltar o entendimento de que a conduta dos seres humanos, seus hábitos e costumes, refletem as experiências vivenciadas na sociedade que compartilham, porque além dos fatores fisiológicos que determinam a formação da consciência, ela é construída pelas influências histórico-culturais e sociais. Se o sujeito humano for “educado” sob a égide de uma educação opressiva, seu caráter se desenvolverá marcado por essa educação e se não tiver oportunidade de experimentar novos contextos ou experiências diferenciadas, abrigará permanentemente o opressor dentro de si, como uma espécie de “parasita”.

⁵⁷ “[...] Não tinham nada de humano e seu comportamento era exatamente semelhante àquele de seus irmãos lobos. Elas caminhavam de quatro patas apoiando-se sobre os joelhos e cotovelos para os pequenos trajetos e sobre as mãos e os pés para os trajetos longos e rápidos. Eram incapazes de permanecer de pé. Só se alimentavam de carne crua ou podre, comiam e bebiam como os animais, lançando a cabeça para a frente e lambendo os líquidos” (REYMONND, 1965, p. 12-14. Apud: ARRUDA; MARTINS, 2000, p. 2).

⁵⁸“Na instituição onde foram recolhidas, passavam o dia acobalhadas e prostradas numa sombra; eram ativas e ruidosas durante a noite, procurando fugir e uivando como lobos. Nunca choraram ou riram (REYMONND, 1965, p. 12-14, Apud: ARRUDA; MARTINS, 2000, p. 2).”

Inspirados em Paulo Freire, ressaltamos que os processos educativos, de maneira geral, têm um papel fundamental para a dominação, no contexto da construção da consciência. Paulo Freire destaca um aspecto importante presente nas estruturas sociais que são as instituições de caráter formador, as quais se constituem marcadas por uma perspectiva política dominante que, por fim, acabam veiculando. Os lares, as escolas, as universidades, não existem no ar, mas no tempo e no espaço. Portanto, não escapam às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, engendradas nas estruturas dominadoras, enquanto instituições formadoras. (FREIRE, 1981, p. 179-180). Deste modo, essas estão atreladas, em alguma medida, àquelas.

Nosso autor enfatiza que não somente as instituições formais veiculam os preceitos dominantes, mas o próprio sujeito em suas relações mais próximas e corriqueiras reproduz a relação dominante, de modo que as relações entre pais e filhos, nos lares, refletem as condições objetivas e culturais da totalidade onde existem. E, se estas condições são autoritárias, rígidas e dominadoras, ao penetrarem nos lares darão continuidade ao clima de opressão (FREIRE, 1981, p. 179-180). Assim, a educação pode dar-se de forma formal ou informal, mas não de forma neutra.

O processo de educação humana como aprendizado objetivo e subjetivo, está intimamente vinculado à vocação ontológica do homem ao *ser mais*. Se a educação for crítico-problematizadora, como propõe o pensamento paulofreiriano, o sujeito aprofundará sua capacidade para “ser mais”. Por outro lado, se a educação não valoriza a contradição, o conflito, o embate ético de ideias e a dialética, vinculados ao processo produtivo, o sujeito está à perigo de retroceder em sua vocação ontológica e tornar-se *menos*. Ao tratarmos de libertação política, de educação crítico-problematizadora, de emancipação humana, temos de tratar da vida concreta e dos valores cultivados na sociedade atualmente. Estamos tratando de libertação política numa sociedade regida pelo modo de produção capitalista, na qual a consciência, de modo geral, é formada a partir dos princípios vigentes. Trata-se de, no agora, desraigar o opressor mediante o exercício da consciência política.

Nesse sentido, nosso estudo, concomitantemente ao objetivo de desvelar a concepção de libertação política, procura ampliar o entendimento acerca da função

dos “processos educativos”⁵⁹, sejam eles formais ou informais, na sociedade capitalista, enquanto agentes de transformação e conscientização⁶⁰, tendo como norte a proposta pedagógica, político-pedagógica paulofreiriana baseada na “práxis revolucionária”.

Para tanto, temos de discutir a noção de consciência para diferentes polos de orientação pedagógica. Aqui nos referimos especificamente à perspectiva de educação como tarefa dominadora, desumanizante e à perspectiva da educação como tarefa humanizante, libertadora, numa tentativa de compreender, igualmente, a dialeticidade provocadora presente no campo de inter-relação entre as orientações. Enquanto que a primeira é um ato de mera transferência de conhecimento, a segunda representa a ação de conhecer.

Estas tarefas com finalidades radicalmente opostas, que demandam de metodologias, procedimentos e orientações distintas, refletem sobre a relação consciência-mundo, como atividade estritamente humana. De um lado, para a educação como tarefa dominadora, domesticadora, a consciência é concebida como um recipiente vazio que deve ser “enchido”. De outro lado, para a educação como tarefa libertadora, a consciência é encarada como “intencionalidade” na sua relação para com o mundo (FREIRE, 2006a, p. 116).

Faz-se, portanto, necessário evidenciar o caráter ativo e captador do conhecimento, que a consciência possui, o qual é negado pela prática educativa domesticadora que desenvolve ações para domesticar e, deste modo, transformar a consciência num recipiente vazio. Contrariando essa prática, a educação libertadora reconhece o caráter ativo, pesquisador, indagador, que a consciência possui. Sendo ela “[...] uma consciência reflexiva e não, apenas reflexa que lhe faz possível conhecer, [...]” (FREIRE, 2006a, p. 117). Essa característica da consciência possui a faculdade de, por um lado, reconhecer ou refazer o conhecimento existente e, por outro lado, desvelar e conhecer aquilo que ainda é desconhecido, mas pode vir a ser

⁵⁹ Entendemos aqui, como processos educativos toda e qualquer manifestação educativa, como por exemplo, a relação entre pais e filhos, porque até mesmo nas relações particulares e localizadas estão implícitos os reflexos da realidade mais ampla. Porque o “particular” é também resultado do geral, ao mesmo tempo em que o compõe.

⁶⁰ Recorremos à Conceição, segundo o qual: “*Em Contribuição à Crítica da Economia Política*, Marx considera que a consciência humana é sempre social e histórica, ou seja, ela é determinada pelas condições concretas de nossa existência, porém isso não quer dizer que nossas ideias representem a realidade tal como esta é em si mesma. As ideias das classes dominantes são transmitidas para toda a sociedade, em representações coletivas, gerais e universais” (CONCEIÇÃO, 1999, p. 138).

conhecido. Essa capacidade viabiliza a permanente construção do conhecimento “novo”, que constata o anterior ou o substitui por outro (FREIRE, 2006a, p. 117).

Se a consciência não pudesse construir novos conhecimentos, não haveria como explicar o conhecimento já existente, uma vez que o conhecimento que agora existe em algum momento foi apenas uma viabilidade e logo depois conhecimento novo, em relação ao anterior e assim sucessivamente (FREIRE, 2006a, p. 117). Nos referimos à questão do conhecimento, porque a libertação política, além de demandar de conhecimento, consiste ela própria em conhecimento, uma vez que caracteriza-se por uma certa consciência.

Sendo assim, a prática educativa libertadora existe quando leva o sujeito humano à fazer uma espécie de “arqueologia” da consciência, por este esforço, é possível refazer o caminho natural através do qual a consciência emerge percebendo-se a si mesma. Como no processo lento da “hominização” em que se instaurou a reflexão, e o homem passou do instinto ao pensamento. Desde aquele remoto momento a consciência emerge como “intencionalidade” e não como recipiente a ser “enchido”, pois ela sendo reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capacitado para conhecer, “[...] mas também capaz de saber-se conhecendo” (FREIRE, 2006a, p. 118).

Entende-se que a consciência e o mundo se dão concomitantemente. Em essência o mundo é exterior à consciência, mas em essência é também relativo à consciência. (FREIRE, 1981, p. 81). Para explicitar essa ideia, Paulo Freire nos apresenta um exemplo prático ocorrido no Chile num dos “círculos de cultura” que ele acompanhava, quando um camponês, a quem a educação de modelo bancária definiria como “ignorante absoluto”, declarou o seguinte, enquanto discutia o conceito antropológico de cultura:

“Descubro agora que não há mundo sem homem.” E quando o educador lhe disse: - “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, e os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isto mundo?”

“Não! Respondeu enfático, faltaria quem dissesse: *Isto é mundo.*” O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência (FREIRE, 1981, p. 81).

Logo, só existe mundo-realidade, porque existe a consciência dele. Observa-se cotidianamente um desconhecimento muito grande entre os trabalhadores, até mesmo entre alguns mais esclarecidos, no que se refere a sua condição política na sociedade e da própria noção de política. É muito comum se ouvir expressões como, “política é corrupta”; “política é só sujeira”; “não adianta se envolver com política porque não tem jeito”; “todos os políticos compram votos”; “todos os partidos são iguais”; “ainda bem que acabou” (após pleito eleitoral). Expressões como essas caracterizam uma “ingenuidade” e “analfabetismo” político⁶¹ arraigado ao senso comum, o qual favorece, em última instância, ao *status-quo*.

Tais afirmações suscitam um grande número de questionamentos e campo para uma intensa, produtiva e elucidadora discussão. Em primeiro lugar, compreendemos que ao nos exirmos de participar da “tal” vida política estamos também contribuindo para a legitimação de uma “ação política ingênua”/analfabeta. Ressaltando essa compreensão, conforme Neder, existe uma visão estereotipada da noção de política na mentalidade da maioria dos sujeitos sociais.

[...] Sempre se pensa em política como algo vinculado aos gabinetes públicos, partidos, agremiações políticas ou sindicatos e, pior ainda, existe a convicção de que as pessoas que fazem política são somente aquelas ligadas a esses órgãos de representação popular, jurídica ou pública (NEDER, 2001, p. 17).

Isto é, comumente se pensa que a política está apenas ligada aos órgãos ou instituições reconhecidas oficialmente, enquanto que políticos seriam apenas os sujeitos ligados à esses setores, já citados por Neder. Assim, a naturalização de concepções equivocadas a respeito de política, no senso comum, gera uma situação que torna complexa, que dificulta, que atrapalha a continuidade do processo de humanização tão precário na atual sociedade.

O que existe impregnado no entendimento popular, na maioria das vezes, é um falso juízo da compreensão de política ou melhor, uma compreensão limitada

⁶¹ “[...] o ‘analfabeto’ político – não importa se sabe ler ou escrever ou não – é aquele ou aquela que têm uma percepção ingênua dos humanos em suas relações com o mundo, uma percepção ingênua da realidade social que, para ele ou ela, é um *fato dado*, algo que é e não está sendo. [...]. Sua concepção de história é mecanicista e fatalista. A história é o que foi e não o que está sendo e em que se gesta o que está por vir. [...]” (FREIRE, 2006a, p. 105-106).

que precisa ser problematizado, criticado e transformado para que se possa reverter os processos que levam os sujeitos históricos à desumanização.

Na maioria das vezes, é bastante fácil encontrar o equívoco no outro e difícil enxergarmos em nós mesmos. Mas através de exemplos práticos e corriqueiros é possível explicitar a situação e problematizá-la no sentido de libertar a consciência. Por exemplo: somente é corrupto o político ao comprar o voto? E o eleitor que vende seu voto é menos corrupto? Ou ainda, somente é corrupto o funcionário público que desvia milhões dos cofres públicos? E o funcionário que se apropria de uma caneta, de um lápis, de uma resma de papel, que usa o carro público para fins particulares é menos corrupto? E as expressões: “leve vantagem você mesmo”, o “jeitinho brasileiro” ou o bordão “política é só sujeira”. No entanto, não basta a discussão teórica é preciso criar as condições práticas para a transformação.

Essa visão política limitada acaba por provocar no sujeito, o obscurecimento de sua função política na sociedade histórica. Por não se sentir coparticipe dela e por desconhecer seu autêntico papel, pela falta de esclarecimento o sujeito tende a se acomodar e deixar para os outros, aquilo que deveria estar fazendo e assim, assiste “bestializado” as cenas degradantes da realidade política e emudecido, vez ou outra se lamenta ou xinga.

Paulo Freire se refere à necessidade da libertação política, porque considera o fato de que somos “prisioneiros dos opressores.” Nesse sentido, ressalta que os setores sociais dominantes, acabam por defrontar-se com um grande obstáculo, que de todas as maneiras vêm tentando superar e cada vez com mais eficiência através das tecnologias e conhecimento científico à seu favor: a consciência humana. Assim: “[...] não lhes sendo possível matar ou fazer desaparecer a capacidade de pensar dos homens, mitificam a realidade, condicionando-lhes um pensar falso sobre si e sobre o mundo” (FREIRE, 2006a, p. 118).

Para tanto, exige-se que a realidade passe pelo que ela não está sendo. Deste modo, tal processo de mitificação implica igualmente numa falsificação da consciência, porque seria “[...] impossível falsificar a realidade, como realidade da consciência, sem falsificar a consciência da realidade. Uma não existe sem a outra” (FREIRE, 2006a, p. 119). Assim,

[...]. No processo de dominação a mitificação implica o desenvolvimento da “irracionalidade”. Esta, contudo, não significa um retorno a uma forma de vida meramente instintiva, mas a distorção

da razão. O elemento mítico aí introduzido não proíbe propriamente que o homem pense; dificulta o exercício de sua criticidade, dando ao homem a ilusão de que pensa certo (FREIRE, 2006a, p. 119).

A propaganda através da *sloganização* é utilizada como mecanismo para criar essa ilusão. Através dela são propaladas as “excelências” da ordem social, “[...] mas também se difunde que toda a tentativa de indagação em torno dela é em si, ‘um ato subversivo e pernicioso ao bem comum’” (FREIRE, 2006a, p. 119). Deste modo, a mitificação contribui para a “sacralização” da ordem dominante.

As relações sócio-econômicas dadas, configuradas pela desigualdade, se dão em função da atitude passivo-desorganizada de grande parte da massa trabalhadora diante da realidade histórica - não porque ela escolheu a passividade, mas porque não lhe foi apresentada efetivamente outra forma de ser. Porque somos, enquanto trabalhadores também resultado de nosso contexto histórico-cultural, assim como nossos opressores igualmente o são. Neste sentido:

A “sacralização” da ordem social domesticadora é tão necessária à sua preservação quanto a “abertura” crítica o é à sociedade que se insere na busca permanente da humanização dos homens. Por isto, obviamente, todo esforço de mitificação tende a tornar-se totalizador, isto é, tende a atingir o quefazer humano em todas as suas dimensões. Nenhuma esfera pode escapar à falsificação, pois qualquer exceção pode vir a converter-se em ameaça à “sacralização” da ordem estabelecida (FREIRE, 2006a, p. 119).

É sabido, por todos, que Paulo Freire construiu uma crítica contundente em relação à instituição escolar, enquanto espaço educativo de caráter formal vinculada ao aparelho estatal. Diz ele:

[...] a escola, não importa qual seja o seu nível, vem desempenhando um papel dos mais importantes, como eficiente instrumento de controle social. Não são raros os educadores para quem “educar é adaptar o educando a seu meio” e a escola, em regra, não vem fazendo outra coisa senão isto (FREIRE, 2006a, p. 119).

Somos sabedores também que Paulo Freire foi defensor de outros espaços educativos, enquanto espaços problematizadores. Entre eles, os partidos políticos, os movimentos sociais, associações comunitárias, os sindicatos, enquanto meios efetivos para a organização das massas populares. Todavia, os rumos tomados por essa pesquisa nos impedem, nesta dissertação, de adentrar a essa questão.

Interessa-nos, de modo geral, o processo educativo debatido, em muitos momentos e que diz respeito às formas de organização revolucionárias, analisadas por nosso autor.

A defesa paulofreiriana diz que é o oprimido que tem de lutar pela sua libertação e pela libertação do opressor, porque esse é mentalmente tão oprimido quanto o outro. Esta questão tem de ser debatida e problematizada para que inteirados e integrados ao processo histórico, possamos caminhar rumo à uma vida social mais coerente e solidária. A atitude crítica-problematizadora deve ser estimulada e construída, através de processos educativos problematizadores que devem, já, estar sendo postos em prática em nossas relações e no âmbito de nossa atuação.

Da formação, da tomada de consciência, da devida valorização das ações dialógicas, da superação de condutas egocêntricas-individualistas, do interesse pelas relações sociais, econômicas e políticas poder-se-á constituir um sujeito autenticamente revolucionário e afetivo. A partir de processos educativos crítico-problematizadores e da evidenciação das relações sócio-políticas e econômicas os sujeitos históricos tomarão consciência de seu pertencimento à essa luta e compreenderão que a condição política é muito mais ampla do que a realidade falsificada demonstra. Paulo Freire já alertava sobre o compromisso histórico dos sujeitos sociais, como agentes de libertação política.

Entendemos, por isso, que a politicidade humana vai muito além da mera disputa política das decisões estatais, pois além de histórico-sociais somos seres políticos. Nesse sentido, utilizamos Conceição, que vem nos esclarecer essa questão:

A ação política está vinculada ao exercício de alguma forma de poder e suas consequências, derivadas da formulação e tomada de decisões. Assim, não existe política sem o envolvimento de interesse de classes e de grupos, nem existe estrutura social sem alguma forma de processo político. Nesse sentido, destaca-se que processos políticos não são categorias abstratas ou externas aos seres humanos, ao contrário, são constitutivos de todas as nossas atitudes, e estão presentes em nossa maneira de ser ou de agir (CONCEIÇÃO, 2006b, p. 85).

A partir desse entendimento da noção de política, compreendemos que o “novo sujeito” deva assumir um papel de comprometimento no exercício de sua

função política na sociedade, exercendo desse modo, efetivamente seu papel de cidadão. Pois, não há como eximir-se da condição política, visto que somos também seres políticos.

Paulo Freire considera que “sem a luta política, que é a luta pelo poder”, as condições concretas necessárias para a efetivação do *ser mais* não se criam. Desse modo, é necessário que os sujeitos tenham condições de organizarem-se, porque de outro modo, o sujeito humano termina por se imobilizar quando não existem as condições necessárias para a liberdade. (FREIRE, 2001, p. 09)

Nesse sentido, queremos destacar a *curiosidade* como uma característica da consciência, enquanto natureza humana. Vejamos o que esclarece Paulo Freire, acerca dessa capacidade:

Faz parte ainda e necessariamente da *natureza humana* que tenhamos nos tornado este *corpo consciente* que estamos sendo. Este corpo em cuja prática com outros corpos e contra outros corpos, na experiência social, se tornou capaz de produzir socialmente a linguagem, de mudar a qualidade da curiosidade que, tendo nascido com a vida, se aprimora e se aprofunda com a *existência humana* [itálico do autor] (FREIRE, 2001, p. 09).

Ou seja, justamente, por ser efetiva essa condição, para o aprimoramento permanente, da *curiosidade*, do aprendizado explica-se o significado da educação humana. No estímulo da qualidade curiosa do sujeito humano dá-se também o despertar da consciência e nesse processo Paulo Freire vislumbra a libertação política através da praxis revolucionária. A curiosidade vinculada à consciência do inacabamento leva à necessidade da educação.

Ao problematizar a noção da curiosidade, Paulo Freire a diferencia em dois campos: a curiosidade ingênua e a curiosidade metodizada. Vejamos a seguir como nosso autor se remete a essa questão:

Da curiosidade ingênua que caracterizava a leitura pouco rigorosa do mundo à curiosidade exigente, metodizada com rigor, que procura achados com maior exatidão. O que significou dar também a possibilidade de conhecer, de ir mais além de um conhecimento opinativo pela capacidade de aprender com rigor crescente a razão de ser do objeto da curiosidade (FREIRE, 2001a, p. 08-09).

Não se trata apenas de saber superficialmente, mas de um saber profundo, de um saber crítico. Por certo que a epistemologia não é resposta para a mera curiosidade. Ainda que a curiosidade esteja na epistemologia, esta não se reduz

àquela. Há em Paulo Freire a busca por uma epistemologia crítica. Desta forma, é função da educação crítico-problematizadora gerar as condições ao desenvolvimento de uma praxis pedagógico-teórica a fim de estimular a problematização epistemológica do conhecimento para a construção de uma curiosidade metodizada. Entendemos que ela, a educação crítico-problematizadora, pode contribuir para o despertar efetivo da curiosidade dormente em muitos sujeitos, “amansada” pela lógica do capital. Porque “o corpo consciente e curioso que estamos sendo se veio tornando capaz de compreender, de inteligir o mundo, de nele, intervir técnica, ética, estética, científica e politicamente” (FREIRE, 2001a, p. 09). Assim, essa capacidade deve ser amplamente tratada pelos processos educativos crítico-problematizadores.

Observamos, na bibliografia produzida, que inúmeros pensadores enfatizam a questão da educação das massas, entre eles, Robert Michels ao analisar os Partidos Políticos ressalta a importância da educação como possibilidade de promover transformações sociais. “É, pois a pedagogia social que cabe a grande missão de elevar o nível das massas, a fim de deixá-las em condição de se opor, nos limites do possível, às tendências oligárquicas que as ameaçam” (MICHELS, 1968, p. 247). Ou seja, enquanto não houver acesso ao conhecimento crítico-problematizador às condições de transformação tornam-se mínimas.

[...] 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 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 homem-objeto ou educação para o homem-sujeito (FREIRE, 1989, p. 36).

Nosso autor constata a questão da educação libertadora para a massa oprimida como um processo a ser construído junto aos oprimidos, de modo que eles se constituam sujeitos de sua libertação. A pedagogia tem de ser forjada com o oprimido e não para ele. Vejamos:

[...] tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação de sua humanidade. Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento

necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará (FREIRE, 1981, p. 32).

Dessa maneira, para que uma educação problematizadora voltada às massas se coloque numa perspectiva libertadora, ela:

[...] necessariamente deve ser capaz de compreender os mecanismos de desenvolvimento econômico que determinam as profundas tendências da evolução da sociedade.

Esta compreensão é na realidade uma das condições indispensáveis para que as massas, por intermédio dos organismos e das estruturas de que elas se dotem, possam traçar perspectivas de ação capazes de modificar os condicionamentos sociais que se exercem em todos os níveis das atividades material e espiritual dos homens (FREIRE, 1980b, p. 19).

Constatamos que Paulo Freire faz uma relação entre educação, libertação política e sistema econômico. De modo que neste foco proposto procuramos compreender a articulação do pensamento político e a proposta de politização em Paulo Freire como uma contraposição ao ideário liberal fatalista,⁶² no qual a responsabilidade pelo “fracasso” é eminentemente pessoal. Assim, no sentido de darmos uma noção mais concreta à nossa pesquisa evidenciamos a atualidade da reflexão paulofreiriana.

Tendo claro isso, faz-se necessário ressaltar o otimismo e a convicção de que o homem sendo consciente e dotado de inteligência é capaz de transformar as relações e a ordem hierárquica socioeconômica, visto que o processo histórico não é imutável. Nesse sentido, para dar movimento ao processo histórico transformador, é necessário, inclusive, que a situação em que se encontram os sujeitos “[...] não lhes apareça como algo fatal e intransponível, mas como uma situação desafiadora, que apenas os limita” (FREIRE, 1981, p. 85).

Por um lado, a educação bancária, domesticadora, enfatiza a percepção fatalista da situação dos sujeitos, por outro lado a educação problematizadora propõe aos sujeitos olharem sua situação como problema. Propõe que se olhe a situação como incidência do ato cognoscente, através do qual é possível superar a percepção ingênua ou mágica da realidade, da qual resulta a postura fatalista.

⁶² Ideário liberal fatalista, conforme pudemos observar ao longo das discussões paulofreirianas, está profundamente vinculado ao processo da mitificação da consciência-realidade. O fatalismo é uma característica da consciência ingênua, da consciência que compreende o processo histórico como mecânico. Isto é, dada as condições materiais opressoras essa consciência caracterizada por um sentimento de impotência tende a projetar-se de modo fatalista.

Desse modo, gera-se uma percepção capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que antes lhe parecia inexorável. “O fatalismo cede, então, seu lugar ao ímpeto de transformação e de busca, de que os homens se sentem sujeitos” (FREIRE, 1981, p. 85).

O esclarecimento e a problematização crítica comprometida com a transformação da realidade promovem a libertação através da desconstrução de padrões mentais forjados pela ideologia dominante na mentalidade da classe trabalhadora.

A prática política que se funda na compreensão mecanicista da História, redutora do futuro a algo inexorável, “castra” as mulheres e os homens na sua capacidade de decidir, de optar, mas não tem força suficiente para mudar a natureza mesma da História. Cedo ou tarde, por isso mesmo, prevalece a compreensão da História como possibilidade, em que não há lugar para as explicações mecanicistas dos fatos nem tampouco para projetos políticos de esquerda que não apostam na capacidade crítica das classes populares (FREIRE, 2001a, p. 09).

Nesse sentido, as lideranças revolucionárias e os educadores, de modo geral, que deixam direcionar por estratégias emocionais e místicas por lhe parecerem mais adequadas às condições histórico-sociais do contexto vivenciado pelos sujeitos, acabam por reforçar ainda mais o atraso ou a imersão em que se acham as classes populares em função do grau de exploração e submissão a que estão historicamente submetidas, pelas condições materiais favoráveis às classes dominantes. O seu equívoco não se encontra em respeitar o estado de imersão das classes populares na realidade, mas no fato de não problematizar essa condição (FREIRE, 2001a, p. 09-10).

Considera-se, assim, a educação política crítico-problematizadora como fundamental nessa busca pela transformação da mentalidade, ao permitir que o sujeito no uso de sua plena consciência (otimista e revolucionária) seja agente ativo nas relações cotidianas e não mero espectador da realidade. A partir dessa constatação se impõe a necessidade de reexaminar o papel da educação, nas suas mais diversas instâncias histórico-culturais, que não sendo “fazedora de tudo é um fator fundamental na reinvenção do mundo” e principalmente como estimuladora da transformação da atitude do sujeito frente às condições à que está submetido no contexto social e natural.

Apoiamos a construção e reconstrução permanentemente de nosso consciente para dessa maneira nos integramos à realidade a fim de constituir-nos sujeitos de nossa própria história ao conquistarmos a liberdade e maturidade política para autenticamente atuarmos em nossa realidade. “[...] a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta, decide” (FREIRE, 1980a, p. 42-43). Assim, a reflexão crítico-problematizadora deve ser um processo dialético permanente. Para tanto, Paulo Freire identifica também a necessidade de desenvolvermos consciência da nossa própria consciência, uma vez que ela é também determinada historicamente, sua construção e reconstrução, são permanentes, são dialéticas, intermináveis.

O sujeito humano necessita reconhecer-se como agente ativo de sua realidade histórica, e procurar construir as bases de sua humanização enquanto luta pela libertação contra a alienação que lhe é imposta, pelos setores dominantes, através da violência e da opressão implícitos nos processos de exploração econômica, política e ideológica.

4.2 Libertação política: uma possibilidade histórica

A noção de libertação política presente no pensamento de Paulo Freire se constitui num dos pressupostos da praxis revolucionária. Destacamos que a noção de libertação política, o foco de nossa análise, como já dito no início deste capítulo, apresenta quatro pilares primordiais, uma vez que ela implica em consciência de si, dos outros e da realidade, solidariedade, coerência e organização. É com base nesse pressuposto que seguimos e concluimos nosso estudo.

Da forma como interpretamos o que lemos acerca do pensamento paulofreiriano identificamos noções fundamentais que norteiam suas elaborações político-filosóficas e pedagógicas. Em primeiro lugar é necessário destacar sua preocupação com a questão da educação humana. Essa preocupação, atrelada às observações acerca da realidade e da consciência que vem sendo formada lhe suscitaram uma série de questionamentos, os quais provocaram uma revisão de sua postura enquanto educador e uma revisão da educação que vinha ajudando a construir. Em segundo lugar, os problemas políticos enfrentados por ele no decorrer

de sua existência levaram-no a aprofundar ainda mais seu interesse pela questão da libertação da consciência, uma vez que constatava a dominação e a opressão como alienadoras da capacidade humana. Para tanto, suas reflexões elencaram uma série de noções, como vimos no decorrer deste estudo, que embasaram a defesa da praxis transformadora.

Como ficou explícito, no pensamento de Paulo Freire, a formação da consciência perpassa a educação. Deste modo, a perspectiva do processo educativo problematizador representa uma prática, cuja finalidade principal se encontra na possibilidade de desvelar as relações de dominação presentes, tanto nas relações mais próximas quanto nas relações mais amplas do contexto social. Esse é o caráter político da educação ao qual se referia o educador brasileiro. Portanto, enfatiza ele, “uma tal separação entre educação e política, [...], não é apenas irreal, mas perigosa” (FREIRE, 2006a, p. 172). Pensar a educação separada das relações de poder que a constituem é desgarrá-la da realidade concreta que a forja. Isto, por um lado, significa sua redução a um mundo de ideais abstratos sem perceber os condicionamentos que conduzem a essa forma de pensar, e de outro lado, convertê-la numa receita de técnicas comportamentais (FREIRE, 2006a, p. 173).

Paulo Freire, nesse sentido, considera importante enfatizar duas obviedades, a da relação entre humanização e desumanização e a outra consiste no fato de que tanto uma como outra demandam da ação dos seres humanos sobre a realidade, tanto para mantê-la, quanto para modificá-la, para evitar ilusões idealistas como a que sonha com a humanização sem a transformação do mundo em que os homens se encontram oprimidos e proibidos de ser (FREIRE, 2006a, p. 115). Essa ilusão satisfaz os interesses daqueles cujas condições de existência lhe são favoráveis. Ela se concretiza em formas de ação assistencialistas, através das quais os proibidos de ser são levados a acreditar e esperar que dias melhores venham (FREIRE, 2006a, p. 115-116), como a crença mítica do paraíso após a morte. Assim como não tem possibilidade de existir humanização na opressão, não pode existir desumanização na autêntica libertação.

Como temos visto no decorrer deste estudo, ambas “[...] não podem ocorrer a não ser na história mesma dos homens, dentro das estruturas sociais que [...] criam e a que se acham condicionados” (FREIRE, 2006a, p. 115). Uma como expressão

prática de alienação e dominação e a outra como projeto único de libertação das classes oprimidas e da transformação radical do mundo opressor. Com o intuito de ressaltar a elaboração da consciência humana enquanto uma prática que se dá no interior da realidade concreta, não custa retomarmos o significado das práticas educativas, uma para a libertação, outra para a domesticação, como vemos a seguir:

[...] enquanto a prática bancária [...] implica numa espécie de anestesia, inibindo o poder criador dos educandos, a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade. A primeira pretende manter a *imersão*; a segunda, pelo contrário, busca a *emersão* das consciências, de que resulte sua *insersão crítica* na realidade (FREIRE, 1981, p. 80).

Temos consciência de que a educação sozinha não transformará a realidade histórica. Entretanto, a educação crítico-problematizadora contribui para a constituição de um sujeito pensante crítico e problematizador que não se acabrunha diante da opressão e da injustiça, porque ele se sabe no direito de exigir, de cobrar, de fiscalizar, de atuar. Paulo Freire aponta um dos aspectos fundamentais das implicações pedagógicas do processo da humanização: “a libertação não se dá dentro da consciência dos homens, isolada do mundo” (FREIRE, 2006a, p. 116). Logo, a humanização não decorre de belas e bem tramadas teorizações acerca da humanização, quando na prática as condições materiais da existência humana demonstram a desumanização, a domesticação da consciência e da conduta, a mecanização das atividades dos sujeitos, a individualização, o egocentrismo, a desigualdade, a miséria entre tantos outros exemplos. A libertação, portanto, se dá “[...] na praxis dos homens dentro da história que, implicando a relação-consciência mundo, envolve a consciência crítica desta relação” (FREIRE, 2006a, p. 116).

A partir de Conceição, entendemos, igualmente, que a educação, deva abarcar em seu bojo a esfera da formação política, e não somente a formação de mão-de-obra qualificada (CONCEIÇÃO, 1999, p. 12). Pois, este último é um modelo de educação técnico e fragmentado que gera consciências, cujo pensamento também é fragmentado. Consciências sem condições de fazer uma apreensão ampla da realidade para perceber que as relações cotidianas implicam uma gama extensa de questões impostas pela realidade ampla e que o desempenho “manso”

de funções mecanizadas representa uma postura conivente com a manutenção da estrutura social e do *status quo*, portanto das relações de dominação. Visão política é conhecimento humano e é uma “arma” necessária à libertação da consciência do sujeito. Entendemos, pautados em Paulo Freire, que a libertação da consciência perpassa a esfera política, por isso, a politicidade, necessariamente, deve ser tema explícito nos processos educativos.

Nesse sentido, para que se criem as condições de humanização é necessário ir desvelando e rompendo com as relações de opressão, entre outras formas, as políticas e relações de trabalho que “cabrestei” o trabalhador e os impede de desenvolver sua capacidade crítico-problematizadora, fazendo-os sentirem-se impotentes diante das medidas mandonistas, clientelistas, opressivas e centralizadoras da política oligárquica, ainda vigente em muitos “cantos” do nosso país, além da política capitalista liberal-burguesa, de modo geral, que é necessariamente egocentrista e individualista. Visto que o trabalho alienado “[...] destrói a liberdade das pessoas, mutila sua criatividade, impedindo a plena fruição do desejo, da beleza e da alegria. Para a educação, não existe punição mais brutal do que o trabalho sem esperança” (CONCEIÇÃO, 2006a, p. 132). Assim sendo, Conceição ao tratar da educação partidária, defende entre suas finalidades a do “[...] ‘desenraizamento do mundo burguês’, ou de eliminação das ‘estruturas mentais e da imaginação política moldadas pelo capital’” (CONCEIÇÃO, 1999, p. 12).

Além da consciência da realidade no bojo da qual se desenrolam as relações de dominação a libertação política implica na consciência de si próprio como sujeito do processo histórico, bem como na consciência dos outros e da relação do *eu* com os demais. Isto implica em que:

“[...] a prática educativo-libertadora se obriga a propor aos homens uma espécie de ‘arqueologia’ da consciência, através de cujo esforço eles podem, em certo sentido, refazer o caminho natural pelo qual a consciência emerge capaz de perceber-se a si mesma. [...]” (FREIRE, 2006a, p. 117-118).

No processo de libertação, a medida em que os sujeitos vão, simultaneamente, refletido sobre si mesmos e sobre o mundo, vão também ampliando o campo de sua percepção, dirigindo sua capacidade perceptiva a aspectos que, até então, mesmo presentes, apareciam como “visões de fundo”, ou seja, não se destacavam para a percepção *imersa*. (FREIRE, 1981, p. 82).

O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas e, às vezes, nem sequer era percebido, se “destaca” e assume o caráter de problema, portanto de desafio.

A partir deste momento, o “percebido destacado” já é objeto da “admiração” dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento (FREIRE, 1981, p. 82).

No processo educativo problematizador ninguém educa ninguém, como tampouco alguém se eduque a si próprio: os sujeitos se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo, mediatizados pela realidade, mediatizados pelos objetos cognoscíveis que, na concepção bancária domesticadora são possuídos pelo educador que os deposita nos educando (FREIRE, 1981, p. 79). O conhecer é sempre um processo e pressupõe uma situação dialógica. Portanto, não existe “[...] um ‘eu penso’, mas um ‘nós pensamos’”. Não é o ‘eu penso’ o que constitui o ‘nós pensamos’, mas pelo contrário, é o ‘nós pensamos’ que me faz possível pensar” (FREIRE, 2006a, p. 101).

O sentido da solidariedade para com todos os povos, para com todos os oprimidos é condição do sujeito em libertação: “o sentido da solidariedade [...] com todos os povos que lutam pela sua libertação, é outra característica do homem novo e da mulher nova” (FREIRE, 1984a, p. 94). A busca do *ser mais* não se realiza no isolamento e no individualismo dos sujeitos, mas na comunhão e na solidariedade dos existires (FREIRE, 1981, p. 86). Sendo assim, a solidariedade sendo uma das bases da libertação política implica em afetividade, amorosidade e preocupação com a coletividade, entre outras: “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” (FREIRE, 1981, p. 94). Neste sentido, Paulo Freire ressalta a profunda capacidade de amar que pode observar em Amílcar Cabral e Che Guevara, enquanto lideranças revolucionárias em comunhão com o povo. Che Guevara, “[...] não exita em reconhecer a capacidade de amar como uma indispensável qualidade revolucionária [...], não se fez guerrilheiro por desesperação, mas por amor verdadeiro. [...]” (FREIRE, 2006a, p. 94). Assim:

Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridículo que el revolucionario verdadero esta guiado por grandes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario autentico sin esta calidad” (GUEVARA, Apud: FREIRE, 1981, p. 94).

Outra característica na qual se apoia a libertação política, diz respeito a coerência humana: “[...] os revolucionários devem, [...], exigir de si mesmos uma radical coerência” (FREIRE, 2006a, p. 93). De modo que:

Coerência entre seu discurso e sua prática para que não sejam uns ao falar, outros a agir. Como homens e mulheres, podem equivocarse e mesmo errar; o que não podem é, num momento, verbalizar a opção revolucionária e noutro, ter uma prática pequeno-burguesa (FREIRE, 2006a, p. 94).

Ademais, não basta a consciência de si, dos outros e da realidade, a coerência e o sentido da solidariedade, existe ainda outro pilar essencial que sustenta a noção da libertação política no pensamento de Paulo Freire, está, justamente, na questão da organização dos sujeitos humanos. O trabalho para a união dos oprimidos não pode ser uma ação de pura “sloganização” ideológica, visto que esta distorce a relação entre o sujeito humano e a realidade objetiva, e também divide o aspecto cognoscitivo do afetivo e do ativo, que no fundo, são uma totalidade indicotomizável (FREIRE, 1981, p. 204). Por isso, para a educação problematizadora, exercida enquanto quefazer humanista e libertador, “[...] o importante está em que os homens submetidos à dominação, lutem por sua emancipação” (FREIRE, 1981, p. 86).

Quando escreve sobre as perspectivas da oposição operária no Brasil Paulo Freire argumenta que a emancipação do trabalhador inicia com as reivindicações simples de tipo econômico e que é no percurso da ação política que a classe toma consciência de seus reais interesses. Embora existam alguns princípios gerais na teoria do socialismo, de outro lado, não há fórmulas ou receitas que conduzam com toda certeza à tomada do poder. Desta forma:

[...] É a luta diária do trabalhador em torno de seus interesses imediatos e dos objetivos finais da sua classe que, aprofundando sua consciência política, permite à classe operária melhorar sua capacidade organizatória e colocar concretamente as tarefas da luta pelo poder (FREIRE, 1980b, p. 175).

Portanto, é na luta diária que a massa oprimida toma consciência de si como classe e se organiza eficazmente para a tomada do poder. A luta diária por melhores

condições de vida e de trabalho que o trabalhador enfrenta é a escola onde começa seu aprendizado. Assim:

[...] O papel da organização política operária é criar condições para que esse aprendizado possa avançar. Na prática revolucionária, a classe operária deve aprender a utilizar as organizações sindicais e políticas como instrumentos de luta necessários para combater as instituições do capitalismo e encontrar o caminho da revolução (FREIRE, 1980b, p. 177).

O sujeito humano consciente de si, consciente de sua vocação ontológica, consciente de sua realidade histórica, consciente de sua finitude enquanto indivíduo, mas nem por isso fatalista, busca a compreensão dialética presente nos confrontos, nos conflitos, nas manifestações de oposição, porque também está ciente das possibilidades revolucionárias inerentes à contradição. Para o sujeito consciente, o mundo não é algo sobre o que se refere com falsas palavras, com palavras vazias, mas o mundo, agora, é o “[...] mediatizador dos sujeitos, da educação, da incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 1981, p. 86).

Analogamente, Paulo Freire, em relação à constituição do novo sujeito humano que contribuirá para a reconstrução da realidade histórica, salienta que é preciso desenvolver uma “[...] compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista” (FREIRE, 2001a, p. 10). Vejamos a seguir:

[...] digo realmente dialética porque muitas vezes a prática assim chamada é, de fato, puramente mecânica, de uma dialética domesticada. Em lugar da decretação de uma nova História sem classes sociais, sem ideologia, sem luta, sem utopia, e sem sonho, o que a cotidianidade mundial nega contundentemente, o que temos a fazer é repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro de nossas preocupações (FREIRE, 2001a, p. 10).

O sujeito humano, em processo de transitividade e libertação política, tem de necessariamente adotar uma postura coerente e comprometida com sua realidade histórica. Este novo sujeito não teme a mudança e a transformação porque tem consciência de que os processos históricos são dialéticos, portanto conflitos,

contradições e rupturas são elementos necessários à busca do *ser mais* e a transformação da estrutura social desumanizante.

Entre as qualidades do sujeito transitivo, Paulo Freire aponta como uma importante característica o comprometimento com as causas humanas, independentemente da posição ocupada na sociedade.

[...] o compromisso com a causa do Povo é uma destas qualidades. A responsabilidade no cumprimento do dever, não importa a tarefa que nos caiba, é um sinal do homem novo e da mulher nova. O sentido da correta militância política, na qual vamos aprendendo a superar o individualismo, o egoísmo, é um sinal, também, do homem novo e da mulher nova (FREIRE, 1984a, p. 94).

O sujeito novo passa à defesa intransigente da autonomia humana, da liberdade que se conquista, Ele pensa construtivamente e de modo otimista, porque sabe que a realidade histórica por mais contraditória que possa parecer, é possível de ser mudada, transformada.

Estudar, como um dever revolucionário, pensar certo, desenvolver a curiosidade diante da realidade a ser melhor conhecida, criar e recriar, criticar com justeza e aceitar as críticas construtivas, combater as atividades antipopulares são características do homem novo e da mulher nova [...] (FREIRE, 1984a, p. 94).

A libertação política implica em consciência de si, dos outros e da realidade, solidariedade, coerência e organização em torno de um objetivo comum, porque ela é imprescindível à praxis revolucionária. Esse objetivo comum se encontra na transformação da realidade para construir a libertação humana no sentido de humanização. Para tanto, faz-se necessário problematizar criticamente e desvelar as bases da ideologia dominante, as quais se pautam, entre outros, no poderio econômico, no domínio de mecanismos políticos e na posse dos meios de comunicação de massa, mas principalmente, é necessário e urgente a problematização das relações de trabalho entre dominantes e oprimidos. Uma vez que, o trabalho deve ser conforme Conceição, “[...] o espaço por excelência do exercício da criatividade e do desejo e não como tem sido, sob o capitalismo, o estabelecimento brutal das padronizações na sociedade” (CONCEIÇÃO, 2006a, p. 132).

Finalmente, para refletir sobre a libertação da consciência é necessário desvelar as condições que a domesticam, que a alienam. Somente através desse conhecimento (da realidade problematizada), o sujeito se liberta. Em virtude da postura problematizadora o novo sujeito tem condições de elaborar e reelaborar a radicalidade implícita na condição humana consciente, a qual tem de, necessariamente, estar presente na mentalidade, principalmente, da classe trabalhadora. Nesse sentido, Paulo Freire propõe a restauração da radicalidade humana:

Restaurar [...] a significação profunda da radicalidade. A radicalidade de meu ser, enquanto gente e enquanto mistério, não permite, porém, a inteligência de mim na estreiteza da singularidade de apenas um dos ângulos que só aparentemente me explica. Não é possível entender-me apenas como classe, ou como raça ou como sexo, mas, por outro lado, minha posição de classe, a cor de minha pele e o sexo com que cheguei ao mundo não podem ser esquecidos na análise que faço, do que penso, do que digo. Como não pode ser esquecida a experiência social de que participo, minha formação, minhas crenças, minha cultura, minha opção política, minha esperança (FREIRE, 2001a, p. 10).

Paulo Freire propõe a restauração da significação da radicalidade inerente ao *ser* que busca *ser mais*. Significação essa, que pensa o ser humano em sua integridade, não como ser fragmentado.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

"As qualidades e virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e fazemos. Este esforço, o de diminuir a distância entre o discurso e a prática, é já uma dessas virtudes indispensáveis – a coerência" (Paulo Freire, 2001b, p. 72)

O compromisso político de Paulo Freire, com os trabalhadores é radical e humanizador, mas a libertação é uma tarefa histórica que cabe a eles mesmos e não aos opressores, por isso, por meio desta reflexão procuramos evidenciar os elementos que compõem a noção de libertação política no pensamento de Paulo Freire, tarefa essa, que não foi nem um pouco fácil, mediante a complexidade de tal pensamento. Por diversas vezes nos sentimos em meio a uma espécie de “redemoinho”, onde todas as noções por ele abordadas estão entrelaçadas intimamente sendo impossível tratar de uma sem que todas as demais “saltem para fora” agarradas a primeira. Isso, sem contar as constantes idas e vindas às mesmas ideias, mas ao mesmo tempo de forma surpreendente, sempre nos suscitou uma vastidão imensa de possibilidades na apreensão da realidade política.

Adiantamos que a conquista do nosso estudo resultou numa aproximação da noção de libertação política, de modo que, não pretendemos afirmar nossos resultados como “verdadeiro”, porque isso condenaria nossa análise e o próprio conhecimento ao mecanicismo, ao “engessamento”. Ao contrário, esperamos ter deixado nossa pesquisa “grávida” de, também, inúmeras possibilidades. Muitas leituras do pensamento de Paulo Freire são possíveis, inclusive, divergências e convergências fazem parte deste debate.

Vimos que nosso autor, incansavelmente defendeu a praxis revolucionária e a libertação política como possibilidade de transformação da sociedade. Assim como o homem a realidade histórica também se encontra permanentemente inacabada, portanto passível de ser mudada. O pensamento paulofreiriano crítico-problematizador procura desvelar visões fatalistas e deterministas presentes em nossa cultura, as quais enrijecem as relações. Por isso, em suas teorizações, está implícita a presença da utopia e do sonho.

Nessas considerações finais, torna-se impossível não nos remetermos à algumas questões contemporâneas, a partir dos desafios teóricos de Paulo Freire. Ao vivenciarmos uma época regida pelo imediatismo, onde impera a tacocracia, o egocentrismo, o individualismo, o consumismo, o desperdício, a exaltação desmedida da beleza física, padronizada, principalmente em relação a mulher tornando-a, cada vez mais, uma vítima de procedimentos cirúrgicos agressivos para alcançar um padrão de beleza inventado, a virtualização das relações humanas, a banalização da sexualidade, a erotização infantil, a apologia desvairada ao álcool e à drogas cada vez mais degradantes, que tem se observado, principalmente, entre jovens e adolescentes, são sinônimos de uma existência desumanizante e alienada. São sinônimos de um tempo pobre em referências humanizadoras. Essas, entre outras características, pensamos, contribuem para desarticular o pensamento coletivo libertador, uma vez que afastam o ser humano de sua própria essência.

A partir do “anúncio” e, especialmente, da “denúncia” de Paulo Freire percebemos que, embora vivendo sob a égide de um Estado que se diz democrático acompanhamos diariamente “barbaridades” consentidas por ele. O estado tem prestando serviços e grande apoio à sustentação do capital. Enquanto dispensa, para as classes menos favorecidas, as migalhas do grande banquete, que caem em forma de políticas sociais, os setores dominantes se banqueteam, à custa da força de trabalho das massas populares. Nesse sentido, compreendemos que as discussões paulofreirianas tornam-se mais atuais e agudas do que nunca e que esse debate é muito pertinente.

Argumentamos que permanentemente, Paulo Freire buscou através da prática dialógica, através da postura crítico-problematizadora erigir um reflexão político-filosófica e pedagógica voltada à libertação da consciência ingênua, oprimida. Ele insiste na integração do sujeito histórico e não na acomodação, como atividade da esfera verdadeiramente humana. A integração do homem não resulta de sua capacidade para ajustar-se à realidade, mas da capacidade de transformá-la junto com a qual se junta à capacidade de optar. No entanto, conforme o sujeito perde a capacidade de escolher e vai sendo submetido a determinações alheias que o minimizam e as suas decisões resultam de comandos estranhos, já não se integra, apenas ajusta-se, acomoda-se, obedece e se por ventura ousar rebelar-se, sua reação será considerada uma subversividade, um sacrilégio.

Outra consideração final importante a ser feita é a de que a opção pela adaptação possui em si um aspecto completamente passivo, visto que o sujeito não se sentindo capaz de alterar a realidade, altera-se a si para enquadrar-se. Ao contrário da mera condição de adaptação, o ser humano tem conforme Paulo Freire, uma vocação ontológica que é a de superar sua incompletude, seu inacabamento, vocação essa que consiste na busca do *ser mais*. Pois, ao reconhecer sua incompletude e inacabamento do processo histórico o homem percebe a possibilidade de transformar-se e de transformar permanentemente sua realidade. Contudo, a busca do *ser mais* não pode realizar-se no isolamento e no individualismo, mas somente na organização política, na comunhão e na solidariedade entre os diversos sujeitos. Sendo que essa solidariedade de existires só pode ser efetivada através de relações dialógicas, sob nenhuma hipótese se dará em relações antidialógicas.

Nesse sentido, a noção de libertação política no pensamento de Paulo Freire, fundamenta-se em quatro pilares primordiais: a consciência de si, dos outros e da realidade, solidariedade, coerência e organização. Características essas, bastante desarticuladas em função dos processos opressivos da dominação. Como exemplo prático no sentido de articulação desses elementos poderiam ser citadas muitas experiências no campo da educação popular, bem como as próprias práticas educativas do MST (Movimento Sem Terra), entre outras.

A profícua aproximação de Paulo Freire com a “marginalidade” e com o pensamento revolucionário é um ponto de vista que merece muita atenção daqueles que se comprometem com a causa da libertação humana e compreendem a contradição e a dialética como elementos essenciais à busca do *ser mais*. Podemos afirmar que ele engajou-se concretamente à causa dos oprimidos, foi acima de tudo um sujeito politicamente comprometido com o ser humano, em geral, mas, principalmente, com os menos favorecidos economicamente, por isso, ainda mais oprimidos. Teceu sua praxis vivenciando-a. Em outras palavras, ele teorizou a libertação política a partir do seu oposto, a opressão alienadora, massificadora. Deste modo, apresentou-nos uma possibilidade rica para que sujeito humano se constitua num sujeito consciente da sua existência numa determinada realidade histórica.

Em vários momentos dessa dissertação observamos uma ênfase à inter-relação dialética entre o que, para uma visão simplificada e ingênua, seria um abismo profundo entre polos antagônicos, como por exemplo, a questão que concerne ao objetivismo e subjetivismo presentes nas práticas humanas. No caso da libertação política, ela não pode dar-se nem no objetivismo mecanicista, nem no subjetivismo de uma realidade simplesmente imaginada. Porque “[...] a verdadeira praxis, [...] implica a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria.” (FREIRE, 2006a, p. 79) Destarte, este nos pareceu um caminho bastante frutífero para a compreensão do pensamento paulofreiriano. Indubitavelmente, se mexe com a estrutura das concepções dualísticas.

Terminamos enfatizando nossa impressão de que ainda há muito que se aprender e descobrir acerca do pensamento paulofreiriano, principalmente no que concerne a questão da praxis revolucionária. Como sujeitos pensantes, não podemos nos furtar do compromisso de problematizar tais questões e repensar nossa postura diante do contexto que vivenciamos para que possamos alinhar cada vez mais nosso discurso à nossa prática. Pois é, justamente na problematização do entorno que encontramos terreno fértil à germinação da praxis revolucionária e da libertação política.

Somos produtos de nossa época, mas não somos seres determinados, portanto, enquanto seres dotados de capacidade cognitiva, temos condições de problematizar criticamente nosso entorno e, assim, somos responsáveis principalmente por aquilo que deixarmos para as gerações futuras. Não podemos assistir emudecidos aos acontecimentos de nossa época, como os personagens alegóricos de Platão que assistiam a realidade através de sombras projetadas nas paredes da caverna que habitavam e acreditavam que, de fato, aquilo fosse a própria realidade. Por mais penosa que seja a jornada temos de construir os mecanismos que nos colocarão para fora da caverna da alienação rumo à libertação da consciência. Portanto, sem revolução e libertação política não haverá uma nova sociedade, nem muito menos um novo homem.

Por fim, aspiramos que esta dissertação seja encarada como uma defesa otimista da construção de uma postura humana crítico-problematizadora que tenha como objetivo principal uma praxis baseada no amor revolucionário pela causa dos oprimidos, sejam eles quais forem e onde estiverem, todos nós, talvez.

Assim, nesta tarde, úmida e ensolarada de outono, depois da chuva, minha mãe semeando pimentões, meu pai lidando com as ferramentas, vou ao campo para recolher abacates, tangerinas, laranjas e bergamotas, enquanto reflito minha postura enquanto educadora e sonho com a transformação da realidade. Pois:

“Sonhar não é apenas um ato político necessário, mas também uma conotação de forma histórico social de estar sendo de mulheres e de homens. [...]. Não há mudança sem sonho como não há sonho sem esperança” (Paulo Freire, 1992, p. 91).

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- A educação como ato político partidário. (vários autores).** São Paulo: Cortez, 1989.
- ARAÚJO, Ana Maria. A voz da esposa: A trajetória de Paulo Freire. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma Bibliografia.** São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.
- ARAÚJO, Ana Maria. **Entrevista.** Contrapontos. Vol, 7- n.3. Itajaí, p. 671-689, set/dez, 2007.
- ARANHA, Maria Lúcia de Arruda; MARTINS, Maria Helena Pires. **Filosofando: Introdução à Filosofia.** 2 ed. São Paulo: Moderna, 2000.
- BARRETO, Vera. **Paulo Freire para Educadores.** Arte & Ciência: São Paulo, 2003.
- BAUER, Carlos. **Introdução crítica ao humanismo de Paulo Freire.** São Paulo: Sundermann, 2008.
- CABRAL, Amílcar. *Unité et lutte II, la pratique révolutionnaire.* Cahiers libres. Paris: François Maspero, 1975.
- CARVALHO, Marco Antonio Batista. **Paulo Freire e o exílio no Chile: Uma contribuição recíproca para uma visão de mundo.** In: Revista *Educere Et Educare.* EDUNIOESTE, Vol. 4, nº 7, jan./jun. 2009, p. 191-201.
- CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas.** 2 ed. São Paulo: 2000.
- CERQUEIRA, Adriano L. da Gama. LOPES, Marcos Antônio. **A Europa na Idade Moderna: do Renascimento ao Século das Luzes.** 2ªed. Belo Horizonte: Editora Lê. 1997.
- CONCEIÇÃO, Gilmar Henrique da. **Partidos Políticos e Educação: A extrema-esquerda brasileira e a concepção de partido como agente educativo.** Campinas: 1999. Tese.
- _____ **O partido militar e as escolas do exército: a educação e a formação militar.** Cascavel: Edunioeste, 2003.
- _____ **Filosofia, política e desejo.** In: Revista *Educere Et Educare.* EDUNIOESTE, Vol. I, nº 2, jan./jun. 2006a.
- _____ **Comentários sobre a ação política: as revoluções e os partidos.** In: Revista *Educere Et Educare.* EDUNIOESTE, Vol. I, nº 2, jul./dez. 2006b.

FAUSTO, Boris. **A Revolução de 1930: historiografia e história**. Brasiliense: São Paulo, 1972.

_____ **História do Brasil**. 11 ed. São Paulo, Editora da USP, 2003.

FERRARI, Márcio. **Paulo Freire – O mentor da educação para a consciência**. In: Revista Nova Escola. Edição especial. Nº 19. Abril: São Paulo, julho/2008, p. 110-112.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980a.

_____ CEDAL/CEDETIM. **Multinacionais e trabalhadores no Brasil**. 3. ed. São Paulo: brasiliense, 1980b.

_____ **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____ **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1984a.

_____ **Cartas à Guiné-Bissau: Registros de uma experiência em processo**. 4. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.

_____ **Amílcar Cabral: o pedagogo da revolução**. UnB: Brasília, 1985.

_____ FAUNDEZ, Antônio. **Por uma pedagogia da pergunta**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

_____ **Educação como Prática da Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1989.

_____ **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____ **Pedagogia da Indignação: Cartas Pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: UNESP. 2000.

_____ **Política e educação: ensaios**. São Paulo: Cortez, 2001.

_____ **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. 20 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001b.

_____ GUIMARÃES, Sérgio. **Aprendendo com a própria história**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001.

_____ **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos**. 11ª ed. São Paulo: 2006.

_____ **Conscientização Teoria e Prática da Libertação**. Centauro: São Paulo, 2006.

FROMM, Eric. **O Medo à liberdade**. Rio de Janeiro: Zahar, 1983.

_____ **Ter ou Ser?**. 4 ed. Rio de Janeiro: Editora Guanabara Koogan, 1987.

GADOTTI, Moacir. (Org.). **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez, 1996.

_____ **Pedagogia da Praxis**. São Paulo: Cortez, 1995.

_____ **Paulo Freire e a educação popular**. In: Revista Proposta. Ano 31. Nº 113. Jul/set. 2007.

GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire na África: Notas sobre o encontro da pedagogia freiriana com a praxis política de Amílcar Cabral**. Artigo, 2010. Disponível em: <
<http://www.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFArtigos>> Acesso: 23/05/2010.

_____ **Por que continuar lendo Paulo Freire**. Artigo. Disponível em:<
<http://www.cefuria.org.br/doc/educpoplerpf.pdf> >Acesso: 23/05/2010.

GARCIA, Francisco. **Guiné 1963-1974: Os movimentos independentistas, o Islão e o Poder Português**. Universidade Portucalense e Comissão Portuguesa de História Militar: Porto e Lisboa, 2000.

GRAMSCI, Antônio. **Cadernos do Cárcere**. 6 vols. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999-2002.

GUEVARA, Ernesto Che. **Obra revolucionária**. México: Ediciones Era-AS. 1967.

_____ **A Guerra de Guerrilhas**. vol. 3. São Paulo: Edições Populares, 1982.

HOBBSBAWN, Eric. **A era dos extremos. O breve século XX: 1914-1991**. 2. ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2002.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire**. Loyola: São Paulo, 1981.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto: o município e o regime representativo no Brasil**. São Paulo: Alfa-Ômega. 1975.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Filosofia da Educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

MAO TSE-TUNG. **Relatório sobre uma investigação do movimento camponês em Hunan**. In: *Obras escogidas*. v.1. Pequim, 1968.

MARX, Karl. **O capital**. Livro I, v. I. São Paulo: Difel, 1985.

MICHELS, Robert. **Os Partidos Políticos**. São Paulo: Senzala, 1968.

NEDER, Cristiane Pimentel. **A influência das novas tecnologias de comunicação social na formação política**. São Paulo: USP. 2001. Dissertação. Disponível em:
www.bocc.ubi.pt/pag/neder-cristiane-novas-tecnologias.pdf Acesso em:
20/10/2011.

NETTO, José Paulo. **Crise do Socialismo e Ofensiva Neoliberal**. São Paulo: Cortez. 2001.

PAIVA, Vanilda Pereira. **Paulo Freire e o Nacionalismo-desenvolvimentista**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira S.A. 1980.

ROSAS, Paulo. **Paulo Freire: aprendendo com a própria história**. Artigo. Disponível em: < <http://www.fundaj.gov.br/observanordeste/obex06.html>> Acesso: 23/05/2010.

SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez/autores Associados, 1987.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A progressão do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. *En publicación: Paulo Freire y la agenda de la educación latinoamericana en el siglo XXI*. Carlos Alberto Torres. Disponível em: < <http://bibliotecavirtual.clacso.org.ar/ar/libros/torres/scocuglia.pdf>> Acesso: 23/05/2010.

_____ **Origens e prospectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire**. Artigo, 1999. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1517-97021999000200003&script=sci_arttext> Acesso: 23/05/2010.

_____ **A influência de Amílcar Cabral e do trabalho na África na construção da praxis de Paulo Freire**. b Artigo. Disponível em: < <http://www.paulofreire.org/Crpf/LegadoPFArtigos>> Acesso: 23/05/2010.

SKIDMORE, Thomas. **Brasil: de Castelo a Tancredo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

_____ **Brasil: de Getúlio a Castelo**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.

THOMPSON, E. P. **A formação da classe operária inglesa**. 3 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2001. V.2.

TORRES, Carlos Alberto. **Leitura Crítica de Paulo Freire**. Loyola: São Paulo, 1981.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano: Uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: Uma bibliografia**. São Paulo: Cortez – Instituto Paulo Freire; Brasília, DF; UNESCO, 1996.