

Paulo Freire e a “conscientização” na transição pós-moderna

Afonso Celso Scocuglia¹

Resumo

Este trabalho pretende examinar os conceitos de “conscientização” na transição pós-moderna do pensamento de Paulo Freire. Tais conceitos delineiam aquilo que melhor representa a *complexidade* (no sentido de Morin) e a heterogeneidade do pensamento freireano. Não existe um conceito único de conscientização em Freire. Existem conceitos expostos ao longo da sua obra: consciência da realidade nacional; estágios da consciência e consciência de classe. Podemos dizer ainda que a *consciência multi/intercultural*, como “consciência das múltiplas subjetividades”, constitui uma última versão conceitual do combate de Freire pela “história como possibilidade do novo”. A própria convivência de vários conceitos de conscientização que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, existem em si mesmos, atesta a modernidade, mas, também, as tendências pós-modernas críticas presentes na obra de Freire. E, ao acompanhar a “conscientização” de Freire entre o mal-estar da modernidade e os influxos da pós-modernidade, focalizamos o movimento permanente de reconstrução paradigmática de um pensamento aberto, incompleto por definição e por princípio, que rechaça qualquer dogmatismo e combate os determinismos (inclusive dos marxismos incorporados) que, ao declinarem a opção epistemológica pelo ou (excludente) e apostar no e (conectivo), fazem do gerúndio (movimento) o tempo da linguagem da sua práxis político-educativa.

Introdução

Refletir sobre a temática “Conscientização na transição pós-moderna” no IV Encontro Internacional Fórum Paulo Freire (Porto, 2004) constitui um enorme desafio sustentado pelas possibilidades de diversos olhares epistemológicos. Todos sabemos o quanto é caro para Freire o conceito, ou melhor, os conceitos de “conscientização” presentes na sua obra. Talvez esses conceitos sejam aquilo que melhor representa a *complexidade* (no sentido de Morin) e a heterogeneidade do pensamento freireano. Não existe um conceito único de conscientização em Freire. Existem conceitos expostos ao longo da sua obra: consciência da realidade nacional; estágios da consciência e consciência de classe. Podemos dizer ainda que a *consciência multi/intercultural*, como “consciência das múltiplas subjetividades”, constitui uma última versão conceitual do combate de Freire pela “história como possibilidade do novo”. A própria convivência de vários conceitos de “conscientização” que se entrelaçam e, ao mesmo tempo, existem em si mesmos, atesta a modernidade, mas, também, as tendências pós-modernas críticas presentes na obra de Freire.

¹ **Professor aScocuglia** – Universidade Federal da Paraíba – Brasil
E-mail: scocuglia@terra.com.br

Esta comunicação pretende acompanhar a trajetória da “conscientização” no discurso de Freire, partindo dos seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960 e chegando às suas proposituras da década de 1990. Partimos de *Educação e atualidade brasileira* (tese de 1959) e *Educação como prática da liberdade* (1965), passamos por *Pedagogia do oprimido* (1970) e *Ação cultural para liberdade e outros escritos* (1970), mergulhamos nos escritos das décadas de 1970 e 1980 para chegar a *Política e educação* (1993), incluindo *Pedagogia da esperança* (1992). Tomamos como referência alguns trechos do nosso livro *A história das idéias de Paulo Freire e atual crise de paradigmas* (1997), além de nos apoiarmos nas proposições de Peters (2000) e Roberts (1996).

Pensamos que, ao acompanhar Freire na transição da “conscientização”, entre o mal-estar da modernidade e os influxos da pós-modernidade, podemos também focalizar o movimento permanente de reconstrução paradigmática de um pensamento aberto, incompleto por definição e por princípio, que rechaça qualquer dogmatismo e combate os determinismos (inclusive dos marxismos incorporados). E a melhor maneira de segui-lo é não o seguindo em sua inteireza, recriando-o por ser sequioso de complementos dialógicos que, ao declinar a opção epistemológica pelo ou (excludente) e apostar no e (conectivo), fazem do gerúndio (movimento) o tempo da linguagem da sua práxis político-educativa.

No entanto, antes de desenvolver a temática proposta, precisamos ressaltar que o movimento conceitual a ser verificado com a “conscientização” é permanente e, além de ser próprio do conceito em torno de si mesmo, também conecta-se com o movimento dos outros conceitos (diálogo, trabalho, libertação ...). São os movimentos conjuntos desses conceitos que constroem/reconstroem o *complexus* do pensamento freireano. Isso quer dizer que, ao acompanharmos os movimentos da “conscientização”, também teremos que acompanhar os outros conceitos – pois eles são inseparáveis.

1. Educação, consciência nacional e estágios da consciência

As relações da *educação como processo de conscientização* com a *educação como conquista da liberdade* constituem marcas constantes do discurso político-pedagógico de Paulo Freire desde os seus primeiros escritos dos anos 1950 e 1960. Todavia, essas relações passam por mudanças significativas ao longo da construção do seu discurso. O conceito de “conscientização”, por exemplo, inicialmente pensado como um produto psico-pedagógico, progride para o entendimento da “consciência de classe” sob a inspiração de preceitos marxistas (como será notado nos próximos tópicos).

No livro *Conscientização* (1980a), um dos representantes do “primeiro” Freire, já se torna evidente o lugar central ocupado pelo conceito:

“Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação como prática da liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação

crítica da realidade (...). Ao nível espontâneo, o homem ao aproximar-se da realidade faz simplesmente a experiência da realidade na qual está e procura. Esta tomada de consciência não é ainda a conscientização, porque esta consiste no desenvolvimento crítico da tomada de consciência." (1980a:25)

No *desenvolvimento crítico da consciência*, a educação tem papel central. O momento histórico (décadas de 1950 e 1960) exigia, segundo Freire, "uma ampla conscientização das massas brasileiras através da educação, que as colocasse numa postura de auto-reflexão e de reflexão sobre seu tempo e espaço" (1984a:36).

A meta seria conseguir um determinado grau de consciência que ensejasse a compreensão da necessidade do desenvolvimento nacional e da democracia liberal. E, principalmente, o engajamento das camadas populares neste processo político, comandado por frações da moderna burguesia industrial. Segundo os pensadores do Instituto Superior de Estudos Brasileiros - ISEB², adotados por Freire, as frações de classes da burguesia nacional (modernizantes) seriam as únicas capazes de desempenhar tal liderança transformadora.

Neste momento brasileiro, Freire propõe que alfabetização invista na passagem da "consciência ingênua à consciência crítica"³. Cita Vieira Pinto quando este coloca que "a consciência ingênua se crê superior aos fatos, dominando-os de fora e, por isso, se julga livre para entendê-los como melhor lhe agrada". Por sua vez, a "consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas relações causais e circunstanciais" (1984a:104). Segundo essas concepções, o processo educativo deveria propiciar a elevação de um "nível de consciência a outro" para a *aceitação da mudança, do diálogo, da democracia e, principalmente, para o consentimento das reformas favoráveis ao desenvolvimento nacional*.

Freire alerta que o processo de conscientização não será apenas resultante das modificações econômicas, por mais importantes que estas sejam. Para ele, a criticidade seria resultado de um trabalho pedagógico apoiado em condições históricas propícias. Na busca da criticidade, a conscientização não poderia fazer parte de uma educação qualquer, mas de um processo voltado para a "responsabilidade social e política, para a decisão". No entanto, como diz Torres (1981:16), "poder-se-ia confundí-la (a conscientização) com o manto róseo do humanismo abstrato e bem-intencionado, mas vazio".

Freire insiste e afirma que "é preciso fazer desta conscientização o primeiro objetivo de

² Pensadores (ideólogos) do nacionalismo-desenvolvimentista e influências decisivas do "primeiro" Freire (em *Educação e atualidade brasileira* e em *Educação como prática da liberdade*, por exemplos). Entre esses isebianos destaca-se a influência de Álvaro Vieira Pinto.

³ Em seu livro, antes citado, Jorge Roux (1990:67), analisando V. Pinto, argumenta: "Seu trabalho é marcado por um nacional-iluminismo, que consiste basicamente regeneração da Nação através de um projeto consciente e - apesar da discordância de acatados críticos - de tendência racional. Sua obra traz expressa a proposta de socialização da política, pela intensa participação no projeto nacional-desenvolvimentista. Se quiser, pode-se descobrir em *Consciência e Realidade Nacional* um propósito ético: o autor deseja ver seu país liberto do atraso, com a erradicação da miséria etc. Tal objetivo, porém, é mais do que um desejo a ser realizado por eminentes estadistas; ele envolve também uma questão gnosiológica, pois só a autoconsciência abre os caminhos do desenvolvimento."

toda a educação: antes de tudo provocar uma atitude crítica, de reflexão, que comprometa a ação" (1980a:90). Referindo-se às forças que pretendem a alienação e tentam impedir a conscientização, repele a massificação como introjeção da "sombra opressiva". Entende que, "expulsar esta sombra pela conscientização é uma das tarefas fundamentais de uma educação realmente liberadora e por isso respeitadora do homem como pessoa" (1984a:37). A massificação, como parte do processo de dominação, impede o "indivíduo de ser ele mesmo". Ao contrário, a "educação para a liberdade" representaria o antídoto ao vetor da alienação e do "ocultamento do real". A liberdade é pensada existencialmente, ou seja, a descoberta do indivíduo como pessoa livre em oposição à domesticação castradora. Trata-se de uma "educação para o homem-sujeito da sua história".

Para essa conquista, Freire defende o *diálogo* como veículo pedagógico principal da educação conscientizadora que busca a liberdade como alternativa de construção da pessoa, contra a massificação e a alienação e contra a introjeção da sombra opressiva. Para ele, "a educação é um ato de amor, por isso, de coragem. Não pode temer o debate. A análise da realidade. Não pode fugir da discussão criadora, sob pena de ser uma farsa" (1984a:96). Como alicerce da democracia, o *diálogo* viabilizaria o entendimento interclasses na sociedade e seria, como diz Jaspers (citado por Freire) "o indispensável caminho não somente para questões vitais para nossa ordenação política, mas em todos os sentidos do nosso ser" (ibidem:108).

Com efeito, as mudanças propostas evidenciavam a não extrapolação dos limites do capitalismo brasileiro das décadas de cinquenta e sessenta, representando a modernização, o avanço tecnológico e de forma implícita a consolidação de um poder representado pelas frações dirigentes da burguesia brasileira. O processo educativo, em seus vários níveis, deveria contribuir para tais mudanças com a construção de uma "consciência crítica nacional" que se fundamentasse na democracia, no diálogo, na liberdade e, especialmente, nos valores progressistas de uma sociedade que, para Freire, transitava para a modernidade.

2. Por uma pedagogia do oprimido

Freire sempre fez questão de ressaltar que sua prática e sua teoria não são sobre a pedagogia em geral, mas sobre "alguns aspectos" de uma pedagogia "do oprimido". Neste sentido, foca o "oprimido" como categoria política numa prática educativa que prioriza suas necessidades e interesses "de classe" e nela tenta construir a sua pedagogia no próprio processo de resistência à opressão – donde decorrem suas dificuldades de concretizar sua "libertação". Torna-se relevante perceber a mudança no discurso, de "liberdade" para "libertação", não é só semântica mas, sim, política. Enquanto a "liberdade" (em *Educação como prática da liberdade*) era "individual, mental, personal", a "libertação" (em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*) significa sair vencedor nos conflitos sociais de classe. Para ele, não há libertação sem "humanização do homem", e não há humanização sem a ruptura com a estruturação classista do

capitalismo⁴. Também não pode haver "humanização do homem" (hominização) nos totalitarismos - sejam eles quais forem -, inclusive os do "socialismo real".

Assim, a *pedagogia do oprimido* é aquela

"que 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 de reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por uma libertação, em que esta pedagogia se fará e se re fará" (1984b:32).

Ao tratar da relação entre o educador e o educando, de maneira semelhante à relação entre as lideranças e as camadas oprimidas, propõe uma pedagogia *com* o oprimido (subalterno) e não *para* o oprimido, o que significaria *sobre* ele. Na mesma trilha, indica a "opressão e suas causas" como mediação reflexiva dos oprimidos em busca do engajamento na luta libertadora. Esse movimento metodológico desencadearia a consciência crítica e a participação político-organizativa contra a opressão.

Contudo, a problemática fundamental do oprimido e da construção de uma pedagogia (hegemonia, segundo Gramsci⁵) a ser formulada *com* ele, concentra-se na hospedagem dos valores, dos interesses e das necessidades dos opressores na sua consciência, o que impediria a real percepção da situação de subalternidade na qual se encontra e a tomada de posição em sentido contrário. Segundo Freire:

"O grande problema está em como poderão os oprimidos, que hospedam o opressor em si, participar da elaboração, como seres duplos, inautênticos, da pedagogia da sua libertação. Somente na medida em que se descubram hospedeiros do opressor poderão contribuir para o partejamento de sua pedagogia libertadora" (ibidem:32).

Nota-se que o "grande problema", para Freire, se passa em nível da relação consciência/ideologia e, não, em nível das relações de produção ou das relações interestruturais, como conceituará mais tarde, em *Cartas à Guiné-Bissau* (1980b). Necessário colocar que o trabalho (quase exclusivo) com categorias marxistas "superestruturais" em *Pedagogia do oprimido* impede uma visão mais apurada das necessidades dos oprimidos na busca da mobilização e da organização que viabilize a difícil passagem da "classe em si" a "classe para si" ou, em termos gramscianos, do estágio "egoísta-passional" ao patamar "ético-político"⁶.

⁴ Torna-se importante entender a adoção de certos parâmetros teóricos marxistas por parte de Paulo Freire. Tal adoção (repita-se: aberta e não-dogmática) não implicou utilizar os marxismos como modelos, ou mesmo a concordância com suas noções teleológicas (sobre a inevitabilidade do socialismo e, depois, do comunismo, por exemplo) e positivistas, componentes das suas "vulgatas". Freire tem, por exemplo, a noção de democracia e de diálogo como fundamentais, as quais não suportariam a "ditadura do proletariado ou do partido" ou qualquer outra ditadura.

⁵ Importante lembrar, com Gramsci, que "as relações hegemônicas são relações essencialmente pedagógicas".

⁶ Para Freire, os grupos que dirigem/dominam "treinam/constroem" sua consciência de classe no próprio exercício da dominação. Por sua vez, os subalternos têm enormes dificuldades em se construir enquanto classe, enquanto grupo. Enquanto isso os opressores forjam sua pedagogia no processo de opressão, os

Com efeito, a luta dos oprimidos e sua libertação estão diretamente conectadas à percepção dessa situação opressora/alienante e a criação de alternativas a essa situação. É o que percebemos, quando escreve:

"Sua luta se trava entre eles (os oprimidos) serem eles mesmos ou seres duplos. Entre expulsarem ou não o opressor dentro de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão que atuam, na atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados em seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo (...). A libertação, por isto, é um parto. E um parto doloroso. O homem que nasce desse parto é o homem novo que só é viável na e pela superação da contradição opressor-oprimido, que é a libertação de todos" (ibidem:36).

No tratamento dessa temática destaca-se a influência da dialética hegeliana⁷, na priorização das esferas da consciência e da ideologia, especialmente no destaque dado à "relação senhor-escravo" e à transformação da realidade mediante a transformação da consciência escravizada.

"O que caracteriza os oprimidos, como 'consciência servil' em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase 'coisa' e transformar-se, como salienta Hegel, em 'consciência para o outro'. A solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este 'ser para outro' " (ibidem:37/38).

Complementando, chama a atenção para a necessidade de pensar a problemática em termos da não-dicotomização entre a objetividade e a subjetividade, fazendo da "a opressão real mais opressora, acrescentando a consciência da opressão". Para Freire, "somente sua solidariedade (objetividade-subjetividade), em que o objetivo constitui com o subjetivo uma unidade dialética é possível a práxis autêntica. A práxis, porém, é a reflexão e a ação dos homens no mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação opressor-oprimido" (ibidem:40).

3. Educação e consciência de classe

Acompanhando o discurso de Freire, observa-se que as noções relativas à mudança social que pressupõem as "consciências oprimidas transformadas", cedem espaços para a transformação calcada na conquista da consciência de classe. Tudo deve ser feito para que os

oprimidos precisam fazer emergir a sua pedagogia (nas lutas sociais, no cotidiano do trabalho e da família, no trabalho..) - pedagogia "do oprimido", "da resistência" e "da autonomia".

⁷ Na *Pedagogia do oprimido* (1984b:37), Freire cita Hegel, referindo-se à "consciência senhorial" e à "consciência servil". A primeira seria independente e teria como natureza "ser para si". A outra seria dependente, "vivendo especialmente para o outro".

alfabetizando (educandos) se assumam como "classe para si". A consciência crítica dos oprimidos significa, pois, a consciência de si, enquanto "classe para si" (ibidem:48) como querem os marxistas.

No instante em que a contribuição marxista se delineia hegemônica no conjunto de suas idéias, Freire investe não mais em "aspectos políticos" da educação mas, sim, em sua "totalidade política". A educação, para ele, não está só eivada de aspectos políticos. Ela é política em sua inteireza.

Demonstrando sua capacidade de auto-crítica, o movimento permanente e as suas incertezas, declara-se antes equivocado:

"O mesmo equívoco que cáí, no começo de minhas atividades, venho surpreendendo, na minha experiência atual, às vezes mais acentuado, em pedagogos que não vêem as dimensões e implicações políticas de sua prática pedagógica. Daí que falem de uma 'conscientização estritamente pedagógica'. Uma conscientização que se daria na intimidade de seus seminários, mais ou menos acéptica, que não teria nada a ver com nenhum compromisso de ordem política. Uma tal separação entre educação e política, ingênua ou astutamente feita, enfatizemos, não é apenas irreal, mas perigosa" (ibidem:146).

Percebe-se com certa facilidade que, a partir de *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*, a politicidade (intrínseca) da educação ganha o centro da análise e do discurso freireano⁸. Transita da "ação consciente" de Marx ("tornar a opressão mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão") para a "consciência de classe" com as ajudas de Goldman, Lukács e Hobsbawm⁹.

De Goldman (1969), incorpora a superação da "consciência real" pelo "máximo de consciência possível". Para o "máximo", tornar-se-ia imprescindível o trabalho de mobilização e organização dos subalternos, pois, é na "prática desta comunhão (...) que a conscientização alcança seu ponto mais alto" (ibidem:97). Com Hobsbawm (S/d), Freire diferencia as "necessidades de classe" da "consciência de classe". A primeira contemplaria aspectos sócio-econômicos "imediatos", enquanto a segunda estaria intimamente ligada à conquista de objetivos "mais duradouros" (políticos, éticos, culturais). Para o autor, "o problema da classe e da consciência de classe são inseparáveis" e, classe, no sentido mais completo, "só existe no momento histórico em que esta começa a adquirir consciência de si mesmo enquanto tal" (ibidem:109).

"A consciência de classe demanda uma prática de classe que, por sua vez, gera um conhecimento a serviço dos interesses de classe. Enquanto a classe dominante, como tal, constitui e fortalece a 'consciência de si' no exercício do poder, com o qual

⁸ Identificamos neste livro o momento do discurso de Freire em que a educação deixa de ter "certos aspectos políticos" para "ser política em sua integridade". O autor não consegue, segundo suas palavras, desvincular o ato educativo do ato político.

⁹ The Human Science and Philosophy (1969) de L. Goldman; Class Consciousness in History (S/d) de E. Hobsbawm e History and Class Consciousness (1960) de G. Lukács.

se sobrepõe à classe dominada e lhe impõe suas posições, esta só pode alcançar a consciência de si através da práxis revolucionária. Por meio desta, a classe dominada se torna 'classe para si' e, atuando de acordo com seu ser, não apenas começa a conhecer, de forma diferente, o que antes conhecia, mas também a conhecer o que antes não conhecia. Neste sentido, implica sempre em um conhecimento de classe. Conhecimento, porém, que não se transfere, se cria, através da ação sobre a realidade" (ibidem:141).

Fundamental destacar, para além da própria conceituação de Lukács, a ênfase na *ligação educação-consciência enquanto processo de conhecimento*. O direito ao (1) conhecimento "do que antes se conhecia de outra forma" e ao (2) conhecimento "do que não se conhecia", oportunizando (3) a produção/criação de um "conhecimento próprio" por parte dos subalternos, reforçam a leitura do pedagógico em sua plenitude política.

4. Educação e consciência política: uma síntese do itinerário do pensamento de Freire

Tentar traçar um itinerário da construção de um *pensamento dialético* – no qual a busca da compreensão da "totalidade", assim como das "contradições", associada a uma notória capacidade de autocrítica e de conseqüente reconstrução analítica, tornaram-se marcas registradas –, constitui tarefa das mais difíceis. Se a essa tarefa se superpõe um *pensamento complexo* – que conecta questões antropológicas, sociológicas, filosóficas, epistemológicas, teológicas e políticas com os seus caminhos educativos e pedagógicos –, podemos vislumbrar nosso desafio. Segundo os editores de *Diálogo com Paulo Freire* (1979), seu pensamento "possui um itinerário definido: parte da análise de programas de educação de adultos e de uma crítica radical aos mesmos, para chegar, depois, a uma solução que denomina 'ação cultural libertadora', a qual se projeta como um verdadeiro programa de ação nos setores marginalizados, oprimidos e dominados" (1979:5/6).

A nosso ver, um pensamento marcado por dois grandes "pólos de irradiação" (tecidos em conjunto): um predominantemente *psico-pedagógico* e, outro, radicalmente *político-pedagógico*. Esses pólos já são notórios em *Pedagogia do oprimido* e em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Nos múltiplos caminhos nuclearizados por esses dois pólos, os amálgamas teóricos se reconstroem com autocríticas das "ingenuidades" e com a percepção de aspectos idealistas. A mais notória das reconstruções ocorre, especialmente, a partir das aproximações às idéias de Marx e de Gramsci.

Concordamos com Torres (1979), quando chama a atenção:

"Quem pretender seguir o itinerário intelectual de Freire se defrontará com um conjunto de caminhos diversos, amalgamados numa estranha conexão. Deverá transitar por textos filosóficos, mais especificamente gnosiológicos ou, às vezes,

epistemológicos. Deverá aprofundar-se em considerações teológicas (...), deverá indagar-se sobre sociologia do conhecimento (...), deverá considerar as implicações psico-sociais do seu método. Deverá opinar sobre o projeto educativo-pedagógico que Freire postula sob o nome de ação cultural libertadora. Deverá, principalmente, em seus últimos escritos seguir o fio condutor de suas reflexões sobre a união dialética da liderança com as massas, os projetos de organização política do oprimido, vistos à luz da ciência política" (1979:6).

Na trilha da argumentação exposta acima, a respeito da seqüência da produção freireana (dos anos 1980), acrescentamos a prioridade dada aos movimentos sociais como contextos político-educativos, associada à análise do partido político como educador-educando e como "intelectual coletivo. e, mais recentemente, o (re)alicerce teórico de um "pedagogo pós-moderno progressista" em *Pedagogia da esperança* (1992) e em *Política e educação* (1993).

Neste "último" Freire (dos anos 1990), a ênfase analítica centrada na "luta de classes" cede espaço para as lutas que marcam o cotidiano, as novas mentalidades, a sobrevivência teimosa dos milhões seres "sub-humanos" que foram marcados pelo cinismo capitalista-liberal e pelos horrores dos totalitarismos como derrotados e excluídos da história¹⁰. Freire posiciona-se reprovando as estreitezas da razão positivista em sua versão liberal atualizada e advogando a importância renovada da educação - inerente ao novo papel da "subjetividade na História" dos indivíduos e dos grupos sociais.

Com efeito, torna-se importante compreender esses itinerários de construção e de reconstrução teóricas para podermos continuar a acompanhar os movimentos do discurso de Freire.

Primeiramente, percebe-se uma incorporação aberta de certos parâmetros políticos e ideológicos propostos por Marx e por marxistas. Destacam-se várias referências à parte hegeliana desses escritos, a exemplo de *A sagrada família*, de *A ideologia alemã* e de *Teses sobre Feuerbach* (já citados), relativos à denominada "superestrutura". Na *Pedagogia do oprimido* já aparecem "classes" no contexto da opressão social, embora não constituam, ainda, categorias centrais da construção do seu discurso. Em *Ação cultural para a liberdade...* a educação começa a ser efetivamente pensada no interior do conflito de classes, como ato de conhecimento "de classe" em busca da mobilização-organização dos oprimidos e enquanto "ação cultural" que constrói a "consciência de classe". Aqui, como vimos, Goldman, Lukács e Hobsbawm contribuem de modo fundamental.

As incorporações de conceitos marxistas, nos quais predominam preocupações analíticas "superestruturais", herdadas de Hegel, também cedem espaços para a aproximação teórica "infra-estrutural", visível nos *escritos africanos*, como em *Cartas à Guiné-Bissau* (já citado), e nos vários livros dialógicos dos anos 1980, tais como *Pedagogia: diálogo e conflito* (1985a), *Por*

¹⁰ Como diz Michelle Perrot em *Os excluídos da história* (1988).

uma pedagogia da Pergunta (1985b); *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (1987a). Um exemplo importante dessa progressão pode ser notado através da conceituação de *trabalho*, uma das categorias fundamentais a passar por novo tratamento analítico. O que era pensado via "dialética senhor-escravo" de Hegel, subsidia-se em *O capital*, de Marx, na leitura de Amílcar Cabral¹¹ e aparece como "contexto político-educativo" no qual o *trabalho* é entendido enquanto contexto balizador dos conteúdos programáticos escolares e da própria alfabetização de adultos. Importante notar que, também nesses escritos, a aproximação gramsciana¹² através de temas nucleares como a "hegemonia", os "novos intelectuais" e o "partido como intelectual-coletivo".

A priorização do *trabalho* e da *produção* coletiva como princípios e *lôcus* político-educativos na experiência africana marcam um novo ponto no constante movimento do discurso de Paulo Freire. A análise marxista necessariamente "interestrutural" (na qual a "superestrutura" não é mero reflexo das relações econômicas), não eclipsa questões existencialistas e personalistas colocadas anteriormente, mas evidencia a atualização permanente de suas preocupações político-educativas, associadas ao seu conhecido anti-dogmatismo.

Não podemos esquecer que um dos alicerces indelévels da prática e da teoria de Paulo Freire é a questão da *democracia*. Liberal, social, socialista... mas, sempre, democracia. Certamente, também neste caso, as questões relativas à "conscientização" andam juntas com as questões da democracia. Mesmo quando próximas do populismo "de esquerda" e do nacionalismo-desenvolvimentista dos 1950 e dos 1960. Importante registrar que, mesmo aproximando-se dos marxismos que, não raramente, englobam posições autoritárias, Freire nunca admitiu justificativas para o totalitarismo presente dos socialismos (e comunismos) reais. A radicalidade democrática foi, sempre, uma das suas posições mais firmes e permanentes. Assim, se nos seus escritos a "humanização não se fará sem a destruição da sociedade de exploração e da dominação humana", o itinerário da consecução de tal possibilidade será sempre democrático.

E, nessa seqüência de sínteses, o que poderíamos enfatizar como principal em termos das categorias próprias do pensamento político-pedagógico do nosso autor? Em outras palavras, o quê (e como) os vários amálgamas teóricos mudaram (ou não) categorias como "diálogo", "conscientização", "pedagogia do oprimido" etc?

Uma constatação é fundamental: separando o pensamento político do pedagógico (para tentar ser didático na explicação), notamos que a ruptura política no sentido da adesão aos movimentos sociais populares e dos trabalhadores (como classe sócio-política) é acompanhada por uma evolução pedagógica. Em outras palavras, a educação e a pedagogia não deixaram de realizar-se via diálogo, não deixaram de priorizar o ato de conhecimento, a busca da consciência crítica. Mas, *o que antes era predominantemente psico-pedagógico, passou a ser prioritariamente político-pedagógico.*

¹¹ Líder da guerrilha anticolonialista na Guiné Bissau.

¹² Ver *Gramsci, Freire e a educação de adultos*, de Peter Mayo (Cortez Editora, 2003).

O momento que marca essa passagem, traz o *oprimido* como categoria central discursiva e a denúncia da "desumanização opressora" como caminho político de emancipação (caminho da modernidade). A consciência da opressão e o conseqüente combate à ideologia do opressor "hospedada na ingenuidade da consciência oprimida", dão a tônica da mudança do enfoque analítico. O último capítulo da *Pedagogia do oprimido*, localiza o segmento de ruptura do discurso freireano e a existência de um "outro Paulo Freire" - diferente de *Educação como prática da liberdade*, por exemplo -, que se consubstancia em *Ação Cultural para a liberdade...*, nas *Cartas à Guiné-Bissau* e em toda seqüência dos seus escritos das décadas de 1980 e de 1990.

O *diálogo*, admitido de início como possibilidade de mediação "interclasses", é repensado e entendido como "ação entre os iguais e os diferentes, mas contra os antagônicos" nos conflitos sociais. A *conscientização* engendrada com a contribuição de Vieira Pinto e dos isebianos, em *estágios da consciência* (ingênua, transitiva, crítica) desloca-se, gradativamente, para a *consciência de classe* lukacsiana.

Por outro lado, a adoção das "classes-na-luta-de-classes", antes ausente ou colocada de forma nebulosa, constitui importante deslocamento da sua análise social, às vezes, de forma até repetitiva (talvez em função das críticas aos seus escritos primeiros, nos quais a proximidade com o nacionalismo-desenvolvimentista-populista eclipsavam tais conflitos) e, por outras vezes, exagerada. Importante: Freire não admite em seus escritos o determinismo da "luta de classes como motor da História" que, inexoravelmente, desembocaria no socialismo e no comunismo, como o faz Marx.

Neste sentido, com a política sendo "substantiva" e a pedagogia "adjetiva", a concepção inicial de uma educação para a mudança "interna" do homem, via conscientização de âmbito psico-pedagógica e que implicaria a transformação de toda a sociedade, é virada de ponta cabeça (como Marx tentou com Hegel, nem por isso deixando de ser, parcialmente, hegeliano).

Em resumo, podemos dizer que a proximidade de Freire em relação às questões da modernidade é evidente em toda a sua obra. Mas, também é fácil perceber que Freire não permitiu que essas questões capturassem seu pensamento. Suas influências teóricas nunca foram admitidas como proposições deterministas do "futuro inexorável" pré-dito. Também não serviram como modeladores do seu pensar político-pedagógico, mas, antes de tudo, foram inspiradores da prática e da teoria. Como Freire gostava de enfatizar, não tinha ido a Marx para depois trabalhar com as camadas populares, mas, ao contrário, no trabalho com elas tinha percebido que Marx podia ajudá-lo a entendê-las melhor e, assim, melhorar sua prática com elas.

5. Antideterminismo e transição pós-moderna

Paulo Freire registrou idéias a respeito da problemática em foco, priorizando a área

político-pedagógica¹³.- pensada no âmbito das relações entre a história e a educação - e, mais especificamente, na crítica aos *determinismos* das principais correntes do pensamento da modernidade do século XIX.

Em *Política e Educação* (1993), o autor investe nas aproximações e nas relações entre história e educação, combatendo as concepções mecanicistas, homogêneas e lineares/evolutivas dos processos históricos.

"O que a pós-modernidade progressista nos coloca, diz ele, é a compreensão realmente dialética da confrontação e dos conflitos e não sua inteligência mecanicista (...). 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 que fazer é repor o ser humano que atua, que odeia, que cria e recria, que sabe e que ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que herda quanto o que adquire, no centro, das nossas preocupações" (1993:15).

No mesmo caminho, Freire destaca a importância da não domesticação do tempo e do "papel interferente da subjetividade na história" que, por si, já implica na requalificação do papel da educação.

"Como processo de conhecimento, formação política, manifestação ética, procura da boniteza, capacitação científica e técnica (a educação) é prática indispensável aos seres humanos e deles específica na História como movimento, como luta. A História como possibilidade não prescinde da controvérsia, dos conflitos que, em si mesmos, já engendrariam a necessidade da educação" (ibidem:14).

Mas, a "história como possibilidade" rechaça a compreensão mecânica-positiva-linear ("que guarda em si a certeza de que o futuro é inexorável"), implicando um caminho diferente do entendimento da educação. As palavras de Freire são esclarecedoras:

"A superação da compreensão mecanicista da História, por outra que, percebendo de forma dialética as relações entre consciência e mundo, implica necessariamente uma nova maneira de entender a História. A História como possibilidade. Essa inteligência da História, que descarta um futuro predeterminado, não nega, porém, o papel dos fatores condicionantes a que estamos submetidos. Ao recusar a História como um jogo de destinos certos, como um dado dado, ao opor-se ao futuro como algo inexorável, a História como possibilidade reconhece a importância da decisão como ato que implica ruptura, a importância da consciência e da subjetividade, da intervenção crítica dos seres humanos na reconstrução do mundo" (ibidem: 97).

¹³ Se retomarmos os fios condutores do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire, certamente destacaremos suas preocupações em torno do ato/processo de conhecer com núcleos principais. O binômio conhecimento-consciência destaca-se: nasce no conhecimento/consciência ingênua, caminha para de conhecimento/consciência crítica para conhecimento/consciência de classe.

Para a educação popular, como "compreensão científica que grupos ou movimentos podem e devem ter acerca de suas experiências", como processo de superação do senso comum, é vital entender a história como possibilidade e recusar de qualquer posição fatalista ou licenciosa (por exemplo, a do "sempre foi assim" e a do "deixa como está, para ver como é que fica"). "Nem o fatalismo que entende o futuro como repetição quase inalterada do presente, nem o fatalismo que percebe o futuro como algo pré-dado. Mas o tempo histórico sendo feito por nós e refazendo-nos enquanto fazedores dele", diz Freire (ibidem:29/30).

No fundo, o autoritarismo (de "esquerda" ou de "direita"), afirma sua crença inabalável nas previsões fatais e infalíveis da racionalidade científica ou, como disseram os frankfurtianos, da *razão instrumental*. Uma passagem da "representação" para a "apresentação" da própria realidade, implicaria uma nova compreensão da "potencialidade social de base, uma centralidade subterrânea" (Maffesoli, 1995) - potencialidade que se forjou e se forja, cotidianamente, "invisível" as grandes metanarrativas. Sistemas acostumados a buscar o coletivo, o homogêneo/repetido (Estado, classe, política institucional, macroeconomia...), a "totalidade" do mundo e ignorar o diferente, o surpreendente, o mágico, o instintivo, o sentimento, as escolhas individuais ou dos grupos sociais, as "microfísicas do poder", os fragmentos. E, tudo isso não implica desprezar as "estruturas": a ação estatal (de classe ou não), os conflitos de classes (sem entendê-los, como "motor da transformação da sociedade"), as tendências macroeconômicas etc.

Tratar-se-ia, repetindo Freire, de "repor o ser humano-social no centro das nossas preocupações". Tal enfoque reforça a importância da intersubjetividade na história e a decisiva contribuição da educação na busca de uma nova racionalidade marcada pela solidariedade social, pela ética, pela diminuição das desigualdades, pelas escolhas individuais e grupais, pelo respeito das diferenças.

6. Freire e a teorização pós-moderna: crítica, auto-crítica e tendências pós-modernas

Quanto à relação mais direta de Freire com a teorização social pós-moderna podemos considerar dois caminhos de análise: um no sentido de estabelecer uma crítica pós-moderna aos seus conceitos "modernos" e, o outro, verificar tendências pós-modernas presentes no "último" Freire. A nosso ver, há um Freire "moderno" e outro "pós-moderno" (progressista e crítico).

Ao longo de parte significativa da sua obra, especialmente num dos seus núcleos definidores situado na Pedagogia do Oprimido e no seu entorno teórico, o aporte dialético hegeliano/marxista (focalizado anteriormente), colocado como princípio teórico fundante, o coloca na mira das críticas dos pós-modernos. Neste caminho, segundo Peters (2000:101)

"Ele dirige sua filosofia da história e fornece estritamente a lógica da luta das oposições que se instala entre o "opressor" e o "oprimido". Ele caracteriza sua noção unitária de sujeito (e seu relato sobre o agente político) e seu processo

ontológico de vir-a-ser (mais completamente humano). Uma fenomenologia hegeliana subjaz no entendimento de Freire do eu (e da cultura) como negação do outro. Poder-se-ia argumentar também que a visão de Freire da linguagem, da leitura, e da escrita e de “falar a palavra verdadeira”, é incluída e investida com oposições binárias que constroem o traçado hegeliano.”

Todos sabemos das sérias críticas que o binarismo dialético hegeliano sofre especialmente por causa do puro negativismo da dialética e da desconsideração da “pedagogia da diferença” inscrita nas idéias de Lyotard, Foucault, Deleuze e outros.

Por outro lado, as arguições pós-modernas aos legados das metanarrativas do iluminismo (inclusos os liberalismos e os marxismos) colocam Freire sob críticas pertinentes. O próprio Freire dos anos 1990, na Pedagogia da Esperança, por exemplo, revisa idéias, diz que pensou em reescrever Pedagogia do Oprimido, enfim, incorpora novos temas e novos paradigmas que reiteram sua rigorosidade teórica e uma das suas maiores virtudes: sua capacidade de se auto-criticar para poder seguir, reconstruindo-se permanentemente (o que não deixa de ser uma característica do seu “pós-modernismo crítico”).

Argumentamos em outros trabalhos (1997 e 1999) e concordamos com Peters (2000) quanto à inexistência de um Freire essencial, único. Ao contrário, seu pensamento evidencia várias fases construtivas. Embora nossa diferenciação dessas fases não seja a mesma de Peters (2000:105-106) para este texto podemos destacar seu argumento:

“Claramente, Freire passou por diferentes fases em sua obra refletindo diferentes influências. Simplificando ao máximo, podemos falar em três fases: uma primeira fase liberal dirigida por interesses da teologia da Libertação; uma mais claramente reconhecível fase marxista e neomarxista, imbuída de humanismo da fenomenologia ou existencialismo; e, talvez, finalmente, uma fase pós-moderna, onde ele estava preparado para abrigar as exigências de um pós-modernismo social crítico (e não conservador) e reconhecer como tais exigências condenavam e ajudavam a reescrever aspectos do seu próprio trabalho. (...) Esse reconhecimento de que Freire passou por diferentes fases está aberto a diferentes leituras; não há nenhum Freire essencial, mas uma série de posições pelas quais ele argumentou, e isso é propriamente a construção de um reconhecimento de uma posição pós-moderna na subjetividade do autor”.

Neste caminho, as incertezas e o inacabamento teórico de Freire podem ser verificados com facilidade quando desconfia das suas certezas “quanto mais certo está delas”.

Ademais, podemos notar posições do seu “pós-modernismo crítico” nas questões da textualidade, no destaque permanente da importância das subjetividades presentes nos processos educativos, ou ainda nas considerações sobre a cotidianidade, sobre as relações de

(micro)poder ou mesmo quando destaca a “introjeção da consciência do outro” como “o grande problema” dos oprimidos.

Uma dessas pontes de aproximação modernidade/pós-modernidade se verifica no discurso de Freire da década de 1990 (embora não renegue a Pedagogia do Oprimido) alertando de que a opressão deve ser entendida “em suas múltiplas e contraditórias instâncias”, que é importante “dar um certo desconto para experiências unitárias de opressão” e que devemos “apreciar a multiplicidade de modos de expressão”. Deste prisma, Roberts (1996) “fornece uma representação de conscientização que está ligada à idéia geral de práxis e também sensível à recente crítica de pensamento universalista e de sujeito centrado na razão. Ele reinterpreta a conscientização à luz da noção pós-moderna de múltiplas subjetividades” (citado por Peters, 2000:105).

Na Pedagogia da Esperança (1992), relendo seus próprios escritos, aprendendo com eles como afirmava, as temáticas nucleares das suas proposituras práticas e teóricas hegelianas-humanistas-marxistas ganham um olhar multicultural de gênero, de raça, de diversidade. Nem por isso, “classe”, “hegemonia”, “ideologia”, por exemplo, desaparecem das suas reflexões. Além disso, reitera a posição de combate ao neoliberalismo, ao conservadorismo, ao determinismo, ao unitarismo - sejam eles de que qualquer teor ou conteúdo.

Podemos concordar com Peters (2000) quando observa que o ataque de Freire

“tem como alvo o neoliberalismo como a sobrevivência da ideologia moderna ou metanarrativa, uma ideologia que compartilha com um marxismo clássico e humanista a assunção de um sujeito unitário: ao passo que o neoliberalismo assume a verdade do *homo economicus* – um produto da economia neoliberal neoclássica – com sua assunção da racionalidade, individualismo e auto interesse, o marxismo coloca um sujeito racional, coletivo (o proletariado), que como agente da história, pode permear ideologia e trabalho juntos no interesse melhor da própria classe para superar o capitalismo (...). Já com toda sua modulação de seu primeiro trabalho com os temas do pós-modernismo, Freire não acredita que as classes tenham desaparecido, ou que, sob o neoliberalismo, desigualdades não tenham sido ampliadas, ou, para o que importa, que gênero e raça não pegaram um atalho se juntando a essas desigualdades de um mundo complexo” (Peters, 2000:106-107).

Criticando algumas raízes das teorias “de esquerda” que sustentam uma visão de mundo única e absoluta, Freire é incisivo ao rechaçar a “pós-modernidade neoliberal” e defender a “pós-modernidade progressista e crítica”. Assim como é incisivo ao criticar o dogmatismo marxista e ao localiza-lo, hoje, predominantemente no ensino superior. Na Pedagogia da Esperança (1992:96), ele indica a necessidade de “os marxistas superem sua certamente auto-complacência de que eles são modernos”, para “adotar uma atitude de humildade para lidar com as classes populares, e *tornarem-se, pós-modernamente, pessoas com menos e menos certezas – progressivamente pós-modernos*”.

Combatendo tanto a “esquerda” sectária, como a “direita oportunista”, Freire conclama: “*vamos ser pós-modernos: radical e utopicamente pós-modernos*” (1992:51), na esperança de construção “de uma sociedade que seja menos perversa, menos discriminatória, menos racista, menos machista que a sociedade que temos agora” (idem).

Na batalha por essa sociedade, mais justa e plenamente democrática, a *solidariedade, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a ética, o repúdio a todas as ditaduras, a criticidade ativa docente e o conhecimento problematizado* – entre outros, eixos condutores das suas propostas político-pedagógicas –, continuarão a construir referências fundantes. Para isso, Freire aposta na possibilidade de concretização do que foi negado pela modernidade às camadas populares (aos oprimidos, aos subalternos, aos “esfarrapados do mundo”) e no rechaço do absolutismo da razão técnica-econômica-instrumental que atrofiou as possibilidades concretas da “hominização”. Mas, também, nas tendências pós-modernas que investem no respeito às diferenças, à diversidade, às questões de gênero e de etnia, dos direitos responsáveis por uma cidadania plena, planetária e multicultural para os que não tiveram (ou tiveram pouca) voz e vez e que continuam a se espalhar pelo mundo como sem-terra, sem-pão, sem-teto, sem-escola nenhuma ou sem-escola-de-qualidade, sem-emprego, sem-paz e, principalmente, sem-esperança.

Referências bibliográficas

- LYOTARD, Jean F. *O pensamento pós-moderno*. Rio de Janeiro: José Olympio Editora, 1990.
- MAFFESOLI, Michel. *O fim do ideal democrático*. São Paulo: Folha de São Paulo, 1995.
- FREIRE, Paulo. Conscientização e alfabetização IN: *Revista Estudos Universitários IV*, Universidade do Recife, mimeo., 1963.
- , -----, *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984a.
- , -----, *Conscientização*. São Paulo: Moraes, 1980a.
- , -----, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984b.
- , -----, *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1984c.
- , -----, *Educação e mudança*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- , -----, *Cartas à Guiné-Bissau*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980b.
- , -----, *A importância do ato de ler*. São Paulo: Cortez/Ass., 1982a.
- , -----, *Extensão ou Comunicação?* Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983a.
- , -----, *Educação na cidade*. São Paulo: Cortez, 1991.
- , -----, *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Cortez, 1992.
- , -----, *Política e educação*. São Paulo: Cortez, 1993.
- , -----, *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Cortez, 1996.
- , -----, *Educação e atualidade brasileira* (São Paulo: Cortez, 2001)
- FREIRE, Paulo et al.. *Pedagogia: diálogo e conflito* (São Paulo: Cortez/Ass., 1985a)
- , -----, -----, *Por uma pedagogia da pergunta* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985b)
- , -----, -----, *Essa escola chamada vida* (São Paulo: Ática, 1986b)
- , -----, -----, *Medo e ousadia - o cotidiano do professor* (Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987a)
- PETERS, Michael. "Paulo Freire e o pós-modernismo" IN: GHIRALDELLI Jr., P. (org.). *Estilos em filosofia da educação*. São Paulo: DP&A, 2000, pp. 99-108.
- ROBERTS, Peter. "Rethinking Conscientisation". *Journal of Philosophy of Education*, 30 (2):179-196, 1996.
- SCOCUGLIA, Afonso C. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. João Pessoa: Editora Universitária – UFPB, 1997.
- SCOCUGLIA, Afonso C. *Origens e perspectiva do pensamento político-pedagógico de Paulo Freire* IN: *Revista Educação e Pesquisa (FEUSP)*. São Paulo: EdUSP, 1999, pp. 25-37.
- TORRES, Carlos A. *Leitura crítica de Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1981.
- TORRES, Carlos A. et al. *Diálogo com Paulo Freire*. São Paulo: Loyola, 1979.