

1 FPF - OPF - 01 - 0021

O PROCESSO DE ALFABETIZAÇÃO POLÍTICA *

Paulo Freire

Quando aceitei escrever este artigo para *Lutherische Monatsheft*, agarrei este tema como um desafio. Tomando-o como um desafio, era obrigado a adotar diante dele uma atitude crítica e não somente passiva.

Uma atitude crítica implica, em contrapartida, uma penetração até a realidade mais íntima do tema, de modo a desvendá-lo, a trazê-lo à luz cada vez mais. Este artigo, constituindo a resposta que procuro dar ao desafio por mim aceito, será algo de muito diferente para o leitor. Pela razão seguinte: empreendendo um projeto deste tipo, devo empenhar-me num processo de conhecimento que compreende um objeto conhecível, eu próprio que quero conhecê-lo e outros sujeitos conhecentes.

O saber - talvez fosse melhor dizer o fato de conhecer, visto que é sempre um processo, um ato - implica uma situação dialética. Não há, estritamente falando, um "eu penso", mas um "nós pensamos". Não é o "eu penso" que constrói o "nós pensamos", mas, ao contrário, é o "nós pensamos" que a mim torna possível pensar. Nesta situação gnoseológica, o objeto conhecível não é o *termo* do saber, que os sujeitos conhecentes possuem, mas a sua *mediação*.

O tema que tenho perante mim e que constitui o centro de minhas reflexões, não é o termo do meu ato de conhecimento: é, antes, o que estabelece uma relação de conhecimento entre mim e aquele que lê o que estou a escrever. Todavia, convido os meus leitores a desempenharem comigo um papel ativo na reflexão e a não serem apenas "cobradores" passivos da minha análise.

Isto significa que, enquanto escritor, não posso ser apenas o narrador de alguma coisa que eu considere como um *fato dado*; devo ter uma mentalidade crítica, curiosa e sem repouso, constantemente vigilante, consciente também dos leitores que têm de refazer o próprio esforço da minha pesquisa.

A única diferença existente entre mim e os meus leitores, no que diz respeito ao próprio tema, é que, enquanto eu o tenho presente aos olhos do meu espírito, eu estou empenhado no processo permitindo clarificá-lo e tento

* Publicado in: FREIRE, Paulo. *Uma educação para a liberdade*. 4ª ed. Textos Marginais 8, Porto: Dinalivro, 1974, p. 41-59, e reproduzido com a autorização do professor Moacir Gadotti, Diretor Geral do IPF - Instituto Paulo Freire.

melhorar a percepção que dele tenho, os meus leitores, eles, com o mesmo tema na cabeça, serão também confrontados com a compreensão que eu tenho deste tema, tal como a exprimi neste artigo.

Manifestamente, isto não diminui o esforço que os leitores têm de fazer; de modo algum se lhes pede que aceitem a minha análise com docilidade. Duma certa maneira, o esforço deles é maior que o meu. Eles devem ao mesmo tempo penetrar e compreender o próprio tema e a minha compreensão dele.

O fato de ler - com o fim de aprender alguma coisa e não apenas divertir-se - não é um passatempo intelectual, mas um ato sério e empenhado através do qual o leitor procura classificar as dimensões obscuras do objeto do seu estudo. É neste sentido que podemos dizer que ler é reescrever o que se lê e não apenas armazenar na memória o que foi lido. Temos de ultrapassar uma compreensão ingênua da leitura e do estudo, compreensão que faz destas duas atividades um ato de "digestão". Na ótica desta falsa concepção - a que eu chamo o conceito "*nutricional do saber*" (cf. J. P. Sartre, *Situations I*, Paris, Gallimard, 1955) - as pessoas lêem e estudam com o fim de tornar-se "intelectualmente gordas". Donde expressões como "a fome de aprender", "a sede de estudar", "o apetite de conhecimentos", "beber a sabedoria", etc. É fundamentalmente a mesma visão errada que se encontra na teoria segundo a qual a educação é considerada como uma transferência de conhecimentos. Os educadores são aqueles que possuem o conhecimento, os ensinados, aqueles que aprendem, são como "recipientes vazios" que devem ser enchidos com aquilo que os educadores possuem. Desde logo, segundo esta maneira de pensar, aqueles que aprendem não têm que pôr questões; eles têm apenas que ser recipientes passivos onde se verterá o saber detido pelos "instrutores".

Se o saber fosse alguma coisa de puramente estático e a consciência fosse uma espécie de vazio, ocupando um "espaço" no homem, então este modo de educação poderia ser correto. Mas o saber é um *processo* e a consciência é *intencionalidade* dirigida para o mundo.

O saber humano implica uma unidade permanente entre a ação e a reflexão sobre a realidade. Enquanto *presenças* no mundo, os homens são "corpos conscientes" que transformam este mundo pelo pensamento e pela ação, o que faz com que lhes seja possível conhecer este mundo ao nível reflexivo. Mas, precisamente por esta razão, podemos agarrar a nossa própria presença no mundo, que implica sempre unidade da ação e da reflexão, como objeto da nossa análise crítica. Desta maneira, podemos conhecer aquilo que conhecemos colocando-nos por trás das nossas experiências passadas e pre-

cedentes. Quanto mais formos capazes de descobrir porque somos aquilo que somos, tanto mais nos será possível compreender porque é que a realidade é o que é.

Esta possibilidade de exercer a nossa reflexão crítica sobre as nossas experiências precedentes, colocando-nos por trás delas, faz com que nos seja possível desenvolver aquilo a que eu chamo "a percepção da última percepção". Em última análise, esta atividade de percepção constitui uma "*praxis teórica*". A este respeito é preciso ler a obra extraordinária de Karel Kosik, *Dialética de Lo Concreto*, México: Grijalbo, 1967 (*La Dialectique du concret*, Maspero, 1970).

Ação-reflexão, eis o que devemos fazer - eu e os meus leitores - com respeito, face ao tema deste artigo. No momento em que escrevo este artigo e no momento em que os leitores lêem aquilo que neste momento estou a escrever, temos de comprometer-nos numa espécie de análise crítica daquilo a que eu fiz alusão mais acima. Quer dizer, devemos ter como objeto de nossa reflexão as nossas próprias experiências ou as de outros sujeitos no domínio que desejamos compreender melhor. Assim ser-nos-á possível - em diferentes momentos e não necessariamente na mesma medida - começar a perceber a significação real do contexto lingüístico quando eu digo: *o processo de alfabetização política*.

Nesta frase - processo de alfabetização política - a palavra "alfabetização" é utilizada de modo metafórico. Tendo em consideração a presença desta metáfora, parece-me que a melhor maneira de começar a nossa análise, é estudar o fenómeno concreto que torna possível a utilização autêntica duma tal metáfora, quer dizer discutir, por muito brevemente que seja, o processo de alfabetização dos adultos, de um ponto de vista lingüístico, aquele sobre que se baseia a metáfora. Isto implicará, do ponto de vista metodológico, algumas considerações preliminares sobre as diferentes maneiras de fazer, dado que existem, no domínio da alfabetização dos adultos, maneiras que, por sua vez, condicionam as diferentes maneiras de compreender os analfabetos.

No fundo, há só dois métodos educativos diferentes, revelando atitudes específicas face aos iletrados; o primeiro, o da educação visando a domesticação do homem; o segundo, o da educação que visa a libertação do homem (não que por si só a educação possa libertar o homem, mas ela contribui para esta libertação ao conduzir os homens a adotar uma atitude crítica face ao seu meio). Após ter descrito o primeiro destes 2 modos de agir, à luz da minha experiência na América Latina, exporei a minha maneira de conceber o segundo.

Educação para uma domesticação

Esta política educativa, quer os seus aderentes disso estejam conscientes ou não, tem como centro uma manipulação das relações e dos pontos de referência entre mestres e alunos; estes últimos são os objetos da ação dos primeiros. Os iletrados, como recipientes passivos, têm de ser “enchidos” pelas palavras que lhes transmitem os seus instrutores; eles não são convidados a participar de maneira criadora no processo de ensino. O vocabulário que lhes é ensinado, e que provém do mundo cultural do instrutor, chega-lhes como alguma coisa totalmente “à parte”, como alguma coisa que pouco tem a ver com a sua vida de todos os dias. Como se o binômio linguagem-pensamento pudesse ser possível isolado, cortado da vida! Ao mesmo tempo, esta política de educação não toca nunca nas estruturas sociais; é um problema sobre o qual não se tem necessidade de fazer pesquisas. Pelo contrário, eles “mistificaram-no” de diferentes maneiras, aumentando ainda a “falsa consciência” dos alunos.

Aqueles que encorajam este tipo de política educativa - quer o saibam quer não - têm de mostrar a realidade social com uma certa luz. Os analfabetos não são convidados a conhecer, não são convidados a descobrir as causas de sua situação de vida concreta; eles são convidados a aceitar a realidade tal qual é ou, noutros termos, a adaptar-se eles mesmos a essa realidade. Para uma tal ideologia de dominação, tudo o que é verdadeiro e bom para as elites é verdadeiro e bom para o povo. Daqui resulta uma alienação - que esta política necessariamente engendra - e que de maneira nenhuma se limita aos problemas de alfabetização. A curiosidade, o sentimento do espanto quando nos encontramos face à própria vida, a capacidade de pensar: tudo isso deve ser morto.

Os analfabetos devem acumular de memória, aprender de cor a fim de repetir não só as letras, as sílabas, as palavras que lhes foram apresentadas, mas também os textos, alienados e alienantes, que lhes falem dum mundo imaginário. E isto tudo se faz em nome do homem; nunca isto aparece tal como é, quer dizer, para a desumanização do homem.

Ensinar e aprender são considerados como processos absolutamente distintos: o mestre é aquele que sabe e o aluno aquele que não sabe. O mestre tem de ensinar e o aluno tem de aprender. Esta compartimentação hermética entre ensinar e aprender - recusa da implicação dialética do ensino e da atividade de aprender - reforça a concepção dum saber e duma cultura reservados a uma elite

Há ainda alguns pontos que é preciso anotar nesta descrição da “educação em vista da domesticação”. Um destes pontos, é a “invasão cultural” sobre a qual já escrevi *Pedagogy of the Oppressed* (Helder and Helder, New York, 1970).

Através desta invasão cultural, os mestres - mais uma vez, quer eles estejam conscientes ou não - dada a sua falta de respeito pela cultura dos outros - a cultura popular - encorajam os iletrados a adotar os modelos culturais burgueses. Levam-nos a admirar os valores burgueses como sendo superiores, e assim previnem qualquer reação contra eles. Aqui de novo, os analfabetos são impedidos de ver a realidade no que ela verdadeiramente é. A sociedade capitalista burguesa deve ser considerada não como uma fase no curso da história humana, mas como a fase última imutável, o ponto culminante desta história. Porque se considera que ela permite aos homens desenvolver as suas potencialidades humanas, ela aparece aos iletrados como uma excelente maneira de viver.

Inversamente, os educadores - e outros com eles - consideram os analfabetos do Terceiro-Mundo como seres humanos “marginais”, - não no sentido de pessoas que a sociedade da abundância (*affluent society*) afastaria do seu centro, mas, dentro da perspectiva muito restrita da mentalidade burguesa ocidental, no sentido de pessoas que escolhessem viver à margem desta “boa vida”. Desde logo, um dos primeiros cuidados dessa política de educação e de tudo o que ela arrasta consigo, é o de “recuperar” os pobres, os doentes, aqueles que não são privilegiados. Noutros termos, esta ideologia pensa mudar os homens sem mudar as estruturas sociais.

Seria ingênuo esperar que as elites no poder procurassem desenvolver e prosseguir uma forma de educação que ajudasse as pessoas a defrontar os problemas sociais de modo crítico.

O que aí se infere é a impossibilidade duma educação neutra. (Escrevi já abundantemente sobre este assunto em *Cultural Action for Freedom*, Center for the Study of Development and Social Change, e em *The Harvard Educational Review*, 1970). Por “educação neutra”, eu não quero dizer que os educadores não devessem respeitar o direito dos seus alunos a escolher e a aprender como escolher, escolhendo a cada momento. Penso apenas que a educação não pode senão aspirar ou à domesticação, ou à libertação. Não há terceiro caminho.

Na educação para a libertação, o instrutor convida o aluno a conhecer, a descobrir a realidade de maneira crítica. Assim, enquanto a educação em vista da domesticação procura consolidar a falsa consciência de modo a

facilitar a adaptação à realidade, a educação para a libertação não consiste apenas em impor a liberdade. A razão disso é a seguinte: enquanto no primeiro processo, há uma dicotomia absoluta e rigorosa entre aqueles que manipulam e aqueles que são manipulados, no segundo processo, não há sujeitos que libertam e objetos que são libertados; não há dicotomia. O primeiro processo é de natureza prescritiva; o segundo, de natureza dialogal. O primeiro concebe a educação como o dom ativo e a recepção passiva de idéias entre duas pessoas; o segundo concebe o fato de aprender como um processo ativo levando à transformação que principia por ele-próprio.

Assim, do ponto de vista da libertação, o processo de alfabetização é um ato de conhecimento, um ato criador, no qual o iletrado, tanto como o seu instrutor, desempenha o papel de sujeito conhecedor. Os iletrados não são considerados como "recipientes vazios" ou como simples recipientes. Não são considerados como marginais que devem ser recuperados, mas como homens que estão impedidos de ler e de escrever pela sociedade na qual eles vivem, homens dominados, privados do seu direito de transformar o seu próprio mundo.

Assim, enquanto na educação-domesticação, são os educadores que escolhem o vocabulário, na educação libertadora são os iletrados eles-mesmos que o escolhem, fazendo a investigação daquilo a que eu chamo "o universo lingüístico mínimo" (cf. meu livro: *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, Rio de Janeiro, 1967).

Se voltarmos agora ao problema da alfabetização política, parece-me que o nosso ponto de partida deve ser uma análise do que é um analfabeto político e do que constitui um processo de alfabetização política.

Se, do ponto de vista lingüístico, um analfabeto é alguém que não pode ler nem escrever, um analfabeto político - quer saiba ou não ler e escrever - é alguém que tem uma percepção ingênua das relações dos homens e do mundo, uma inteligência ingênua da realidade social. Para ele, o real é um fato dado uma vez por todas, qualquer coisa que é o que é, e que não se vai transformado. Há uma tendência para pouco ter em conta a realidade, perdendo a si próprio em sonhos abstratos acerca do mundo. Assim procedendo, ele evita as suas responsabilidades históricas. Se é um científico, ele tenta esconder-se atrás do que chama a neutralidade da sua pesquisa científica. Mas, abandonando o mundo objetivo, não contribui senão para a preservação do *status quo* e para a manipulação desumanizante do mundo que recusa.

Se este homem é também um cristão, estabelece uma dicotomia entre o "mundano" e o transcendente - uma outra maneira de evitar a objetividade.

A sua concepção da história é, pois, puramente mecanizada e, por vezes ao mesmo tempo, fatalista. Para ele, a história pertence apenas ao passado; não é o que evolui hoje ou o que evoluirá amanhã. O presente é qualquer coisa que deve ser normalizada, e o futuro, mera repetição do presente, deve ser também normalizado, isto é, o *status quo* deve ser mantido.

Por vezes, o analfabeto político apercebe o futuro como não sendo exatamente a repetição do presente, mas como alguma coisa de preestabelecido, de dado antecipadamente. Mas uma e outra concepção são concepções "domesticadas": uma escraviza o futuro ao presente, o qual deve repetir-se; a outra reduz aquele a qualquer coisa de inevitável. Uma e outra recusam o homem e por consequência recusam a história, porque sem o homem não existe história. Mas estas duas concepções não dão espécie alguma de esperança; a primeira é reacionária, a outra é uma das deformações mecanicistas do pensamento marxista.

O analfabeto político, sentindo a sua impotência diante da irracionalidade dum mundo alienado e alienante (ver meu livro *Cultural Action for Freedom*), procura um refúgio na falsa segurança do "subjetivismo" ou dá-se inteiramente ao ativismo. Em qualquer dos dois casos, ele não compreende os homens como presenças no mundo, como seres da praxis, isto é, de reflexão e de criação.

A dicotomia existente entre teoria e prática, a validade sensatamente universal dum saber livre de todo o condicionalismo histórico, o papel da filosofia como explicação do mundo e como instrumento da sua aceitação, a educação concebida como mera exposição de fatos e como a transmissão duma herança de "castos" conhecimentos: tudo isso caracteriza a consciência ingênua do analfabeto político. Ideologizada no plano duma domesticação, uma tal consciência não chegará mesmo ao idealismo objetivo da *Phénoménologie de l'Esprit* de Hegel, onde a praxis aparece como a ação transformante que os homens exercem sobre o mundo e como sua própria formação - se bem que a praxis para Hegel seja apenas uma atividade puramente mental.

Uma tal ideologia jamais será capaz de compreender a impossibilidade da teoria sem a prática, do pensamento que não seja um ato de transformação do mundo; ela atem-se ao saber pelo saber, a uma teoria que não faz senão explicar a realidade e a uma educação neutra.

E quanto mais a consciência ingênua do analfabeto político se torna sofisticada, mais ela se torna refratária a uma inteligência crítica da realidade. Desde logo, é por vezes mais fácil discutir a relação homem-mundo ou a dicotomia entre trabalho manual e trabalho intelectual com um camponês latino-

americano do que com um intelectual politicamente iletrado. O intelectual afirmará que a diferença fundamental existente entre ele e o camponês reside na sua possibilidade de reagir à manipulação porque ele sabe, enquanto que o camponês é um ignorante. Assim, para ele, a capacidade do camponês para se compreender e para se exprimir por si mesmo, não teria senão por único resultado demonstrar-lhe a sua inferioridade intelectual. (Ver também Albert Memmi, *The colonizer and the Colonized*, Beacon Press, Boston).

Penso que tudo isto lança uma luz considerável sobre a minha afirmação: a expressão metafórica “alfabetização política” revela a falta de compreensão crítica ou dialética do homem, quando encara as suas próprias relações com o mundo. E eu penso naturalmente que todo o educador, seja qual for o domínio da sua especialização, porá o acento e imporá aos seus estudantes seja uma consciência falsa, seja uma consciência crítica.

Educação Libertadora.

Gostaria agora de discutir de modo muito geral a maneira como, em minha opinião, a educação deveria ser orientada. Dum ponto de vista crítico, uma educação que desmitifica a realidade faz com que seja possível tanto ao mestre como ao aluno ultrapassar o analfabetismo político.

Deixem-me dizer de novo que a teoria ou a prática da educação concebida como pura transferência dum saber que apenas descreve a realidade, bloqueará a emergência da consciência crítica e reforçará pois o analfabetismo político. Nós devemos ultrapassar este tipo de educação e substituí-lo por outro tipo no qual conhecer a realidade e transformar a realidade serão questões recíprocas. Desta maneira, a educação em vista duma libertação, enquanto praxis autêntica, é simultaneamente um ato de conhecimento e um método para a transformação que os homens devem exercer sobre a realidade que procuram conhecer. Assim, a educação ou a ação cultural em vista duma libertação é uma praxis social; faz-se e refaz-se ela própria no processo autêntico da sua própria existência.

É um ponto duma importância considerável que deve ser aqui esclarecido, se se quer ultrapassar a prática educativa “domesticadora”. A educação libertadora é impossível sempre que o educador retém fragmentos de ideologia burguesa. Enquanto que o educador burguês é “unilateralmente” o mestre daqueles que dele aprendem, o educador libertador deve morrer como educador “unilateral”, de modo a renascer como aluno-mestre de seus mestres-

alunos. Sem esta morte recíproca e este renascimento, uma educação libertadora é impossível.

Isto não significa naturalmente que o educador desaparece enquanto presença “indutiva”: a educação, quer se trate dum instrumento ideológico para preservação do *status quo* ou dum método para conhecer e transformar a realidade, implica sempre indução. Mas na educação libertadora, a indução inicial cede pouco a pouco o passo à síntese na qual o aluno-mestre e o mestre-aluno se tornam os sujeitos reais do mesmo processo. O educador deve realizar bem que, no momento em que começa a empenhar-se neste processo, ele próprio se prepara para morrer. Não é senão por esta “morte” - que apenas ele pode assumir - que o seu renascimento como aluno e o renascimento dos alunos como educadores são possíveis. Um educador é alguém que vive a profunda significação da Páscoa.

Um tal passo, de que a educação burguesa é incapaz em razão da sua natureza própria, é revolucionário e humanista. Desde logo, um dos mais trágicos erros das sociedades socialistas - com exceção da China, através da Revolução Cultural, e de Cuba, sob numerosos aspectos - é o seguinte: eles não foram capazes de ultrapassar o caráter domesticador da educação burguesa, pela prática libertadora da educação entendida como praxis social. Elas confundem a educação socialista com a redução do pensamento marxista a “pílulas” que as pessoas devem “engolir”. Elas caem assim na mesma prática educativa “nutricional” que caracteriza a sociedade burguesa.

A ideologia “socialista-burguesa” mantém-se numa espécie de estranho idealismo, como se com efeito, uma vez realizada a transformação da sociedade, um mundo bom estivesse automaticamente criado, e este mundo bom não tivesse daí em diante mais nada a ser posto em questão.

Os educadores, neste e para este mundo bom, adotam então a política educativa do “bom mundo burguês”. As relações que eles estabelecem com os seus alunos são relações verticais, como a prática burguesa. O objeto conhecido é qualquer coisa que se encontra em sua posse; não é um objeto de mediação entre mestres e alunos. Eles separam o fato de ensinar do fato de aprender e dividem o mundo entre aqueles que sabem e aqueles que não sabem, isto é, aqueles que trabalham (cf. Jean Daubier, *Histoire de la Révolution culturelle prolétarienne en Chine*, Maspero, 1970).

Assim, ao perpetuar a educação como instrumento de controle social - cf. os ensaios de Ivan Illich, CIDOC, Cuernavaca, México, e o meu livro *Cultural Action and Conscientização*, CICOP, Washington, 1970 - eles esquecem uma declaração importante de Marx na sua 3ª tese sobre Feuerbach:

"O educador tem, ele próprio, necessidade de educar-se". Os mitos burgueses que introduziram impedem-nos de pôr esta opinião em prática. Desta maneira, os Estados socialistas reforçam o analfabetismo político ao utilizar um procedimento educativo que priva o pensamento de toda a base dialética.

Há outro ponto que devo esclarecer, senão arriscava-me a ser mal compreendido. Quero falar do papel da consciência no processo de educação libertadora. Dum ponto de vista dialético, eu não aceito a dicotomia ingênua existente entre consciência e mundo. A subjetividade e a objetividade estão tão imbricadas, compenetradas-se tão profundamente que é impossível falar da "encarnação da subjetividade na objetividade" (Ernani Maria Fiori: Education and Conscientização, CICOP, Washington, 1970). Se quebramos essa dialética, caímos nas ilusões do idealismo (subjetivismo) tanto como nos erros do objetivismo. "Há duas maneiras de cair no idealismo: a primeira consiste em dissolver o real na subjetividade, a segunda em recusar toda a subjetividade verdadeira no interesse da objetividade" (Jean-Paul Sartre).

Desde logo, a palavra portuguesa *conscientização* - o nome que eu dou ao processo pelo qual os homens se preparam eles próprios para inserir-se de modo crítico numa ação de transformação - esta palavra não deve ser compreendida como um sinal de idealismo.

O que nós tentamos fazer no processo de conscientização não é atribuir à consciência um papel de criação, mas, ao contrário de reconhecer o mundo "dado", estático, como um mundo "dadivoso", dinâmico. Desde logo, a conscientização implica a clarificação, que jamais tem fim, do que está "oculto" nos homens que agem no mundo sem reflexão crítica. Se os homens não abordam o mundo de modo crítico, a sua aproximação é ingênua. Noutros termos, eles não adotam uma atitude epistemológica para com o mundo, eles não o agarram como objeto da sua capacidade de saber criador.

Sei bem que a conscientização, ao implicar uma reflexão crítica sobre o mundo tal como ele devém e ao anunciar um outro mundo, não pode fazer abstração duma ação de transformação de modo a permitir que esta predição se concretize.

Bem sei que não é senão por esta ação que é realmente possível aos homens criar o mundo que se anuncia nessa crítica.

Eu bem sei que a passagem de uma percepção ingênua da realidade para uma percepção crítica não é por si mesma suficiente para a libertação do homem. Sei muito bem que o caráter teológico de conscientização apela para uma praxis real.

Mas eu sei também muito bem que a conscientização, mesmo na revelação de tudo o que há de opaco no fundo da consciência, constitui um instrumento importante para uma ação transformante do homem sobre a realidade, que por enquanto começa pouco a pouco a ser descoberta, a ser trazida à luz nas suas dimensões "ocultas".

"Dadas as próprias profundidades em que a consciência crítica foi absorvida, 'igualizada' pela sociedade de abundância, a libertação da consciência de toda a manipulação e de todo o doutrinação que lhe foram impostos pelo capitalismo, torna-se uma tarefa essencial e um preâmbulo necessário. O desenvolvimento, não duma consciência de classe, mas da consciência sem mais, liberta de todas as deformações que sofreu, parece ser a condição prévia fundamental duma mudança radical. E, na medida em que a repressão foi praticada e se estendeu a toda população inferior, a tarefa intelectual, a tarefa da educação e da discussão, a tarefa consiste em arrancar não apenas o véu tecnológico mas também todos os outros véus por trás dos quais operam o domínio e a repressão: todos estes fatores 'ideológicos' se tornam os fatores muito materiais das transformações radicais." (Herbert Marcuse, *The Obsolescence of Marxisme, Marx and The Western World*, Nicholas Lobkowicz, University of Notre Dame Presse, 1967, p. 417).

A conscientização não está baseada sobre uma consciência *aqui* e um mundo *acolá* e não tenta nunca fazer uma tal distinção. Ao contrário, ela é baseada na correlação da consciência e do mundo.

Tomando esta correlação como objeto da sua reflexão crítica, os homens iluminarão as dimensões opacas do mundo que emerge à medida que dele se aproximem. Desde logo, o estabelecimento da nova realidade que a crítica passada faz aparecer, não pode esgotar o processo de conscientização. A realidade nova será o objeto de uma nova reflexão crítica. Considerar que o processo desta nova realidade não deve por sua vez ser posto em causa, é uma atitude tão ingênua e reacionária como a atitude que consiste em defender o caráter imutável da antiga realidade.

A conscientização, enquanto atitude crítica dos homens na história, jamais conhecerá fim. Se os homens continuarem a "aderir", a "colar" a um mundo "acabado", enterrar-se-ão numa nova "opacidade".

A conscientização, que se produz num momento dado, deve prosseguir no momento que segue, no curso do qual a realidade transformada faz aparecer novos perfis.

Desta maneira, permitam-me que o repita, o processo de alfabetização política, assim como o de alfabetização linguística, pode servir quer à

domesticação quer à libertação dos homens. No primeiro caso, de nenhuma maneira o exercício da conscientização é possível; no segundo, é ele próprio a conscientização. Desde logo se compreende o significado profundamente desumanizante do primeiro e o esforço humanizante do segundo.

ESCOLA

Paulo Freire

Escola é...
O lugar onde se faz amigos.
Não se trata só de prédios,
salas, quadros,
programas, horários, conceitos.
Escola é, sobretudo, **gente**.
Gente que trabalha, que estuda,
que alegra, se conhece, se estima.
O diretor é gente,
o coordenador é gente,
o professor é gente,
o aluno é gente,
cada funcionário é gente.
E a escola será cada vez melhor
na medida em que cada um
se comporte
como colega, amigo, **irmão**.

Nada de ilha cercada de gente
por todos os lados.
Nada de conviver com as pessoas
e descobrir que não
tem amizade a ninguém.
Nada de ser como tijolo
que forma parede,
indiferente, frio, só...

Importante na Escola,
não é só estudar,
não é só trabalhar.
É também criar laços de amizade.
É criar ambiente de camaradagem.
É conviver, é ser "amarrado nela".
Ora é lógico...
Numa Escola assim vai ser fácil
estudar, trabalhar, crescer,
fazer amigos, educar-se,
SER FELIZ!

A voz do biógrafo brasileiro*

A PRÁTICA À ALTURA DO SONHO

Moacir Gadotti

Professor da Universidade de São Paulo

Diretor do Instituto Paulo Freire

Já havia lido e estudado, no Brasil, com meus alunos e alunas, em 1967, o livro *Educação como prática da liberdade* e estava lendo a edição francesa de *Pedagogia do oprimido*, quando, em 1974, em Genebra, conheci Paulo Freire pessoalmente. Eu fazia doutorado na Universidade de Genebra e ele trabalhava no Conselho Mundial de Igrejas. Paulo, na época, fumava muito. Eu sempre fui antitabagista. Talvez porque o fumo lembrasse a minha infância, pois passei grande parte dela cultivando essa cultura numa montanha de Santa Catarina. Não por minha influência, mas por recomendação médica, algum tempo depois, Paulo deixava definitivamente de fumar. Isso, certamente, salvou-o de um câncer nos pulmões.

Paulo tinha o hábito de ler para mim alguns dos seus textos, escritos à mão, com uma letra muito firme. Não fazia muitas correções. Ele os escrevia devagar, pensando muito antes de redigir. Quando ele se encontrava em Genebra - pois viajava frequentemente, sobretudo para a África - almoçávamos no bandeirão do Conselho. Não cansava de comentar e analisar a conjuntura brasileira. Quando podia, comia feijoada, como uma forma de lembrar-se do Brasil. Nessas ocasiões, manifestava vontade de voltar a trabalhar em nosso país.

Ele participava frequentemente de seminários e encontros na Universidade, mas não gostava de falar francês. Participou, em março de 1977, da banca examinadora da minha tese, mas falou em português, sendo traduzido por outro membro da banca, o professor Pierre Furter. Percebi que fazia disso um ato político. Em outras ocasiões, quando havia alguém do grupo do qual ele participava que só falasse português, ele também, solidarizando-se, só se expressava em português, criando a necessidade de tradução para ambas as

* Este texto foi publicado, originalmente, no livro *Paulo Freire: uma biobibliografia*, São Paulo: Cortez/IPF/UNESCO, 1995, pp. 69-115. Sua transcrição (parcial) na REVISTA DA FAEEBA foi autorizada pelo professor Moacir Gadotti, Diretor Geral do IPF - Instituto Paulo Freire.