

Antropologia filosófica, educação e práxis de libertação¹

JOSÉ EDEMILSON PEREIRA DOS ANJOS²

RESUMO

Em Paulo Freire, suas ideias filosóficas e concepções antropológicas emergem juntas na mesma atividade reflexiva pela qual busca compreender a existência humana. Daí nos parecer apropriada a referência ao educador como elaborador de uma antropologia filosófica. O presente trabalho intenta sistematizar, desde uma perspectiva da filosofia da educação, alguns elementos constitutivos de sua concepção antropológica que implicam a sua teoria educacional; e, desse modo, contribuir, com base em um pensamento comprometido com a tarefa emancipatória do sujeito e com critérios éticos que norteiem a convivência social, para a interlocução acerca de temas e desafios emergentes de diversas práticas educativas contemporâneas. Esta reflexão supõe haver três campos temáticos em que é possível captar as principais elucubrações filosóficas de Paulo Freire: o campo temático da existência, da teoria do conhecimento e da práxis sobre o mundo.

PALAVRAS-CHAVE

Antropologia filosófica, educação libertadora, teoria do conhecimento, práxis de libertação.

1. O presente trabalho integra, de modo parcial, um capítulo da dissertação de mestrado *O pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: a educação no Brasil e os desafios da contemporaneidade*, apresentada ao Programa de Pós-graduação em Educação e Contemporaneidade da Universidade do Estado da Bahia (PPGEduC-UNEB).

2. Mestre em Educação e Contemporaneidade (UNEB), bacharel em Teologia pela Universidade Católica do Salvador (UCSAL) e atual coordenador do SOFIA Centro de Estudos (SCE) – instituição responsável pela Biblioteca Comunitária Paulo Freire (BCPF) –, onde atua no campo da Educação Popular, na região do Subúrbio Ferroviário de Salvador-BA. Contato: j.edemilson@live.com.

ABSTRACT

In Paulo Freire, his philosophical ideas and anthropological conceptions emerge together in the same reflexive activity in which seeks to understand human existence. There seem to us appropriate the reference to the educator as an elaborator of a philosophical anthropology. This paper attempts to systematize, from the perspective of philosophy of education, the main component elements of its anthropological conception and his educational theory. Thus, contribute, from a compromised thought with the emancipatory task of the subject and ethical criteria to guide social coexistence, to the dialogue about issues and emerging challenges in various contemporary educational practices. This reflection supposes there are three thematic fields from which we can capture the major philosophical ruminations of Paulo Freire: the subject field of existence, the theory of knowledge and praxis about the world.

KEYWORDS

Philosophical anthropology, liberating education, theory of knowledge, praxis of liberation.

EXISTÊNCIA

A concepção antropológica inerente ao pensamento humanista³ de Paulo Freire é fecundada por ideias existencialistas. Em *Educação e atualidade brasileira*, a primeira assertiva acerca da natureza do homem deriva do pressuposto de sua existência, e traz uma lógica de pensamento que revela a genealogia de sua inspiração filosófica: “A possibilidade humana de existir – forma acrescida de ser –, mais do que viver, faz do homem um ser eminentemente relacional” (FREIRE, 2001, p. 10).

A possibilidade de existir – diz Paulo Freire – distingue, qualitativamente, o ser humano dos demais animais. A irredutibilidade do ser humano ressalta do dinamismo com que participa destas duas dimensões: por um lado, não se reduz ao seu aspecto biológico; por outro, tampouco pode ser reduzido a objeto de cultura (FREIRE, 1977 e 2001):

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se (FREIRE, 2010, p. 78).

A concepção de homem como um ser eminentemente relacional é a base sobre a qual Paulo Freire erige suas ideias antropológicas. Um ser de relações, eis o homem freiriano. Não sendo, por sua existência, um ser apenas de contatos, o ser humano põe-se em relação com o mundo com base em duas relações fundamentais: a) com o seu semelhante, com quem ocorrem relações de humanização e de desumanização, relações de diálogo e de mutismo, relações por meio das quais o homem se torna sujeito autônomo, responsável ou um prescrito; b) com a sua realidade, quando podem ocorrer relações de integração e de acomodação (ou ajustamento), relações por meio das quais a consciência do sujeito poderá abrir-se e flexibilizar-se ou permanecer fechada, rígida; ou quando já transitivo-ingênuo não se desenvolve em transitivo-crítico, mas se distorce em consciência fanatizada.

De acordo com Freire, o conceito de relação (tomado em referência ao âmbito estritamente humano), correlato ao conceito de existência, encerra em si os significados de pluralidade, de transcendência, de criticidade, de consequência e de temporalidade – fundamentais, por um lado, para a compreensão da experiência existencial do homem e, por outro, para a organização, com base nessa experiência, de seu discurso antropológico.

3. De acordo com Benedito E. L. Cintra (1998), o humanismo do educador pernambucano constituiu-se na “pendência” entre as duas matrizes do humanismo ocidental, o humanismo helênico e o semita, conforme aconteceu “por toda a cultura ocidental, desde o advento do judeu-cristianismo” (p. 20). Para Moacir Gadotti (2004, p. 7), a pesquisa de Cintra “encontrou dois Paulos ‘oscilantes’: o helênico que cultiva a razão, a teoria, e o semita, mais identificado com o desejo, o bem, a política. [...] onde o semita é contido pelo grego, onde aparece ora o profeta, ora o revolucionário”.

A existência humana extrapola o limite dos contatos, modo de existência próprio ao plano animal. Acomodados às circunstâncias de seu meio e desafiados em seu contexto, os animais dispõem apenas de respostas singulares e reflexas, ou seja, respostas condicionadas biologicamente e, por isso mesmo, não passíveis de escolha e de discernimento conscientes, atributos exclusivos do homem. Daí se encontrarem os animais acomodados às circunstâncias de sua realidade. Por outro lado, como seres de relações os homens encontram-se integrados à sua realidade. A noção de integração implica, de acordo com Paulo Freire, a noção humana de ajustar-se à realidade e também sua capacidade de transformá-la, o que supõe ainda a capacidade de optar, que aponta para o aspecto de criticidade. Ao perder sua capacidade de optar e decidir, já não se integra, ajusta-se ou acomoda-se (FREIRE, 1977). Integrados às suas circunstâncias, portanto, os seres humanos podem responder de maneira plural, crítica e, por isso, reflexiva aos desafios provenientes de seu contexto. Daí que, “no jogo constante de suas respostas, altera-se no próprio ato de responder” (idem, p. 40).

A pluralidade inerente às relações humanas resulta não apenas do variado rol de respostas possíveis aos diferentes desafios enfrentados em sua realidade, mas da variedade de respostas possíveis para a mesma situação a que é desafiado: “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade” (idem, ibidem). A condição de pluralidade revela o grau de criticidade de suas relações, o que lhe confere a capacidade de saber organizar, escolher, testar suas respostas, captar e organizar as informações de seu contexto. Ao caráter de criticidade inerente às relações entre os seres humanos e destes com o mundo, vincula-se a sua capacidade de atuar com vistas a finalidades, o que os torna seres que projetam: “A criticidade e as finalidades que se acham nas relações entre os seres humanos e o mundo implicam em que estas relações se dão com um espaço que não é apenas físico, mas histórico e cultural” (FREIRE, 2010, p. 81). Diferentemente dos animais, que, imersos no tempo, não se assumem presentes no mundo, os seres humanos, enquanto inseridos no tempo, tornam-se seres históricos possuidores do sentido de projeto e atuam por finalidades:

A possibilidade que têm os seres humanos de atuar sobre a realidade objetiva e de saber que atuam, de que resulta que a tomam como objeto de sua curiosidade, a sua comunicação mediatizada pela realidade, por meio de sua linguagem criadora, a pluralidade de respostas a um desafio singular, testemunham a criticidade que há nas relações entre eles e o mundo (idem, p. 78-79).

Para Freire, a transcendência humana não resulta apenas da transitividade da consciência, subjetividade que reconhece a si e ao mundo objetivamente; não resulta como exclusiva de sua consciência transitiva, por meio da qual pode auto-objetivar-se, distinguindo um eu de um não eu. A transcendência não se dá, todavia, apenas como um dado de sua qualidade espiritual, mas se origina na consciência de sua finitude e de seu inacabamento, que o leva a buscar completar-se na ligação com o seu Criador (FREIRE, 1977): “Por isso mesmo que, existir, é um conceito

dinâmico. Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador” (idem, p. 60).

No ato de discernir encontra-se a raiz da temporalidade humana, ou seja, de sua capacidade de ultrapassar a unidimensionalidade do tempo, de distinguir um ontem, um hoje e um amanhã: “Porque não está preso a um tempo reduzido a um hoje permanente que o esmaga, emerge dele. Banha-se nele. Temporaliza-se” (idem, p. 41). Ao libertar-se da unidimensionalidade do tempo e por sua irredutibilidade a uma só das dimensões com que se relaciona com o mundo – a dimensão da natureza, por seu aspecto biológico, e dimensão cultural por seu poder criador –, o ser humano torna-se um interferidor e suas relações com o mundo adquirem ares de consequência:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica (FREIRE, 1978, p. 105).

TEORIA DO CONHECIMENTO

Ciente de que “a educação envolve sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática”, Paulo Freire (2010, p. 66) insiste, ao tematizar a teoria do conhecimento própria à educação concebida como prática para a liberdade, na necessidade de superação da dicotomia entre consciência e mundo, desvelada como o fundamento da educação domesticadora, que serve aos interesses das classes dominantes. Porque, afirma Freire, “numa posição dialética, não me é possível aceitar a separação ingênua entre consciência e mundo. Quando o fazemos, caímos ou nas ilusões do idealismo ou nos erros do mecanicismo” (idem, p. 110):

A educação como prática da liberdade, ao contrário daquela que é prática da dominação, implica na negação do homem abstrato, isolado, solto, desligado do mundo, assim também na negação do mundo como uma realidade ausente dos homens.

A reflexão que se propõe, por ser autêntica, não é sobre este homem abstração nem sobre este mundo sem homem, mas sobre os homens em suas relações com o mundo. Relações em que consciência e mundo se dão simultaneamente. Não há uma consciência antes e um mundo depois e vice-versa (FREIRE, 1978, p. 81).

A superação desta dicotomia faz-se necessária à prática da educação libertadora. Para Freire, portanto, a concepção da consciência humana como consciência

especializada e mecanicista, bem como a concepção de conhecimento como algo de estático, decorre da permanência desta dicotomia:

Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens simplesmente no mundo e não com o mundo e com os outros. Homens espectadores e não recriadores do mundo. Concebe a sua consciência como algo espacializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A 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 “enchê-los” de pedaços seus (FREIRE, 1978, 71-72).

Na base da *educação bancária*, que se funda sobre a absolutização e alienação da ignorância – pois supõe que esta se localiza sempre no outro, no educando, no analfabeto, no oprimido –, encontra-se uma falsa concepção de homem.

Com a ideia de *corpo consciente*, Paulo Freire expressa a sua concepção antropológica antagônica à da visão bancária, que apreende o ser humano de uma perspectiva mecanicista, segundo a qual sua consciência, como um compartimento de seu corpo, assemelha-se a um recipiente vazio que deve ser preenchido de “conhecimento”. A superação da inexistente dicotomia “consciência-corpo” ou “homem-mundo” sugere a concepção dos seres humanos como corpos conscientes e da consciência como consciência intencionada ao mundo:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundar-se numa compreensão dos homens como seres “vazios” a quem o mundo “encha” de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens em suas relações com o mundo (idem, p. 77; grifos do autor).

[...] a consciência reflexiva caracterizou o homem como um animal não apenas capaz de conhecer, mas também capaz de saber-se conhecendo. Desta forma, ao emergir, a consciência emerge como “intencionalidade” e não como recipiente a ser enchido (FREIRE, 2010, p. 118).

Se a relação educador-educando aparece, na concepção bancária de educação, como uma relação narradora, dissertadora – o educador “faz comunicados”, fala da realidade como algo parado, estático, ou sobre algo alheio à experiência existencial do educando, deposita conteúdo no educando-recipientes, cuja única ação possível é receber o depósito, memorizá-lo e reproduzi-lo – na educação como

prática de libertação⁴, os seres humanos são percebidos em situação de diálogo, posto ser por meio deste que transformam o mundo, pronunciando-o, e ganham significado enquanto seres humanos.

Na perspectiva da educação como prática de libertação, o diálogo⁵, enquanto encontro de sujeitos que pronunciam o mundo, é a comunhão daqueles que buscam saber mais. Sendo o diálogo, na perspectiva da práxis, unidade dialética entre ação e reflexão, no sentido de transformar o mundo para a libertação dos seres humanos, é um ato de criação e, por isso, não deve haver depósito de ideias, nem a conquista de um sujeito por outro, mas a conquista do mundo pelos sujeitos dialógicos.

Por existir, mais que apenas viver, o ser humano põe-se em relação com o mundo, comunica-se. E, nesse sentido, sua comunicação supõe uma linguagem existencial, isto é, uma linguagem que exprima os problemas, dilemas e soluções concretas com base na realidade vivida (FREIRE, 2001) e favoreça o comprometimento com a sua circunstância. Essa experiência propicia ao sujeito o exercício do diálogo: “É essa dialogação do homem sobre o mundo e com o mundo mesmo, sobre os desafios e problemas, que o faz histórico” (FREIRE, 1977, p. 60).

A comunicação existencial e o diálogo exigem a realidade como seu elemento mediatizador. Trata-se da noção de mundo – “que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza porque é cultura e história” (FREIRE, 2013, p. 46) – ou realidade, como mediador do diálogo entre os sujeitos: “O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização” (FREIRE, 1978, p. 86):

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, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar (idem, p. 92; grifos do autor).

4. Na obra de Paulo Freire, o conceito de libertação é o equivalente político da promessa moderna de emancipação do indivíduo. Importa ressaltar, uma vez mais, a influência da matriz semítica (CINTRA, 1998) atuante na elaboração do conceito de libertação dos oprimidos: trata-se da saga bíblica do Êxodo, enraizada na consciência do povo hebraico como experiência de libertação da escravidão no Egito. Tal influência é devida, por um lado, ao confessado vínculo à espiritualidade cristã-católica (FREIRE, 1980) e, por outro, à apropriação da dialética marxista na elaboração de sua teoria crítica. Nesse sentido, o conceito de libertação dos oprimidos remete, no plano histórico-político, à constatação de uma realidade opressora e à contradição opressor-oprimidos; no plano da pessoa, corresponde ao de humanização, ou seja, na luta contra a opressão, tarefa humanista e histórica dos oprimidos, estes se tornam “restauradores da humanidade”, deles próprios, os oprimidos, e dos opressores. Daí que, para Paulo Freire, a luta dos oprimidos contra a opressão – e dos que, com eles, verdadeiramente se solidarizam por meio dessa luta – constitui-se em um ato de amor (FREIRE, 1978, p. 31-32).

5. Paulo Freire associa à experiência do diálogo noções – como encontro (de sujeitos), comunhão (entre os seres humanos) e experiência comunitária – cujas raízes podem ser encontradas na matriz semítica, atuante em sua concepção humanista (CINTRA, 1998).

O diálogo dos sujeitos entre si, mediados pelo mundo, é intercomunicação. O educador bancário “não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (idem, p. 73). Por esse motivo o pensar do educador deve ser um pensar na e pela comunicação, que se realiza em torno de uma realidade. O pensar só tem sentido, isto é, só se torna autêntico se originado com base em uma ação sobre o mundo, por meio do qual as consciências em comunicação se mediatizam.

No livro *Extensão ou comunicação?*, Paulo Freire (2013) discute o papel da comunicação enquanto princípio ético do agir educativo realizado como prática de libertação em oposição à prática de extensão, que é antidialógica por definição. Conclui, com base em análise semântica, “que o conceito de extensão não corresponde a um que fazer educativo libertador” (idem, p. 21). Ao analisar a atuação do extensionista, infere que o objetivo fundamental de seu agir é a persuasão, por meio da qual espera induzir as populações assistidas à substituição de seus conhecimentos empíricos por conhecimentos técnico-científicos. Em contraposição à opção libertadora, a prática extensionista intenciona persuadir ou submeter as populações assistidas “à força mítica da propaganda” (idem, p. 23).

Por isso, incorre o extensionista no equívoco gnosiológico (idem, p. 24-44) que corresponde, por um lado, à conotação mecanicista do conhecimento como conteúdo a ser “transferido” pelos que “sabem” (os técnicos, os especialistas) àqueles que “nada sabem” (o povo) e, por outro lado, à incapacidade de compreender, da perspectiva dialética, as diferentes formas pelas quais o ser humano conhece. Desse modo é que o equívoco gnosiológico, afirma Paulo Freire, obstaculiza a aprendizagem – posto que “só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas” (idem, p. 29) – e a superação da compreensão ingênua de conhecimento (idem, p. 28), que, ao reduzir a conteúdos estáticos o conhecimento do mundo, não revela suas relações.

Por meio da dialogação dos sujeitos entre si e com o mundo, o ser humano torna-se histórico (FREIRE, 1977). Por isso, Paulo Freire concebe o diálogo como “um instrumento de promoção da consciência perigosamente acrítica ou transitivo-ingênua [...] para a consciência transitivo-crítica, vital à democracia” (2001, p. 31). Pois, na medida em que o ser humano “amplia o seu poder de captação e de resposta às sugestões e às questões que partem de sua circunstância e aumenta o seu poder de ‘dialogação’ não só com o outro homem, mas com o seu mundo, se transitiva” (idem, p. 35).

Da perspectiva histórica que investigou as raízes de nossa inexperiência democrática, um dos polos da antinomia fundamental que caracterizou a realidade brasileira durante a fase de transição nas décadas de 1950 e 1960, Paulo Freire reconhece o mutismo como uma marca traçada na índole do brasileiro enquanto herança de nossa colonização portuguesa, originada em nossa inexperiência de autogoverno: “Entre nós, pelo contrário, o que predominou foi o mutismo do homem. Foi a sua não participação na solução dos problemas comuns. Faltou-nos,

na verdade, com o tipo de colonização que tivemos, vivência comunitária” (FREIRE, 1977, p. 70). Daí que “o mutismo não é propriamente inexistência de resposta. É resposta a que falta teor marcadamente crítico” (idem, p. 69).

Não obstante a centralidade do conceito de diálogo para a prática pedagógica, bem como para o pensamento educacional de Paulo Freire, em seu conjunto, Moacir Gadotti (2004) chama atenção para os limites enfrentados pela prática dialógica. Limites que são estabelecidos, intrinsecamente, na própria natureza antagônica das partes que se encontram em relação:

Diálogo e conflito articulam-se como estratégias do oprimido. O diálogo se dá entre iguais e diferentes; nunca entre antagônicos. Entre estes há um conflito ou, quando muito, um pacto. Tal conflito também existe entre iguais e diferentes, só que entre estes ele é de outra natureza: há respeito ao fundamental, que de uma forma ou de outra os mantém juntos. Convive-se com diferentes e não com antagônicos (idem, p. 43).

PRÁXIS SOBRE O MUNDO

Por meio da expressão “ser mais”, Paulo Freire indica o processo de humanização dos seres humanos, ao mesmo tempo em que aponta para as características destes enquanto seres de busca, seres abertos e conscientes de sua inconclusão. Ser mais é a vocação ontológica e histórica do homem. Em sua luta contra a opressão⁶, os oprimidos tornam-se “restauradores da humanidade em ambos. E aí está a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores” (FREIRE, 1978, p. 31).

Autonomia e responsabilidade são atributos do sujeito formado para a vivência democrática. Trata-se de uma aprendizagem existencial que se dá mediante experiências concretas, viabilizadas pelo alargamento do raio de participação e atuação na vida de sua comunidade, pela ampliação de sua ingerência na vida das organizações comunitárias e das instituições públicas, como a escola local. A autonomia e a responsabilidade do sujeito apontam para a transitividade de sua consciência, como efeito da implementação de um processo educativo intencional à efetivação de uma formação crítica.

A prescrição, maneira pela qual o opressor forma a mentalidade do oprimido, determinando seus pensamentos, seus valores, suas crenças, seus anseios, suas atitudes e comportamentos, impede a formação da autonomia e o desenvolvimento do senso de responsabilidade:

6. Cabe ao oprimido, na luta pela liberdade contra a opressão, substituir a sombra do opressor, a quem hospeda, por autonomia e responsabilidade. Isso porque a condição concreta e existencial em que se forma o oprimido leva-o a aderir ao opressor, isto é, em sua luta por humanizar-se, tende a ver o opressor como modelo de humanidade. E, “nestas circunstâncias, os oprimidos têm no opressor o seu testemunho de ‘homem’” (FREIRE, 1978, p. 34).

Um dos elementos básicos na mediação opressores-oprimidos é a prescrição. Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência “hospedeira” da consciência opressora. Por isto, o comportamento dos oprimidos é um comportamento prescrito. Faz-se à base de pautas estranhas a eles – as pautas dos opressores (idem, p. 34-35; grifo do autor).

Sua condição de integrado à realidade, ao seu contexto, decorre da consciência da temporalidade, isto é, da historicidade, do comprometimento com o seu tempo. O ser humano existe no tempo. A historicidade é a consciência da própria temporalidade. Liberta-se do tempo unidimensional comum aos demais seres, faz-se histórico. Enquanto histórico, o ser humano existe sendo no tempo e estando integrado à sua realidade; torna-se interferidor, ou seja, torna-se sujeito, posto que integrado ao seu contexto. Tal integração significa a condição de estar no mundo, com ele e não somente nele. Por outras palavras, estar integrado à sua realidade indica a não acomodação, o não ajustamento ao meio. Acomodado ou ajustado às circunstâncias, não interfere em seu meio, não o modifica; não se integra. O compromisso com a sua circunstância, isto é, com a sua realidade, é condição da existência humana: “É neste sentido que se pode afirmar que o homem não vive autenticamente enquanto não se acha integrado com a sua realidade” (FREIRE, 2001, p. 11).

A noção do ser humano como integrado e interferidor remete a outra ideia relevante no pensamento de Paulo Freire, a noção de organicidade: “A relação de organicidade a que nos referimos implica a posição cada vez mais conscientemente crítica do homem diante de seu contexto para que nele possa interferir” (idem, ibidem). Da prática educativa e escolar, cuja postura seja contrária ao princípio da organicidade, diz-se que é, portanto, inorgânica ou justaposta:

[...] a organicidade do processo educativo implica a sua integração com as condições do tempo e do espaço a que se aplica para que possa alterar ou mudar essas mesmas condições. Sem esta integração o processo se faz inorgânico, superposto e inoperante (idem, ibidem).

Posto que “toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador [e, por sua vez], esta postura, em si mesma, implica – às vezes mais, às vezes menos explicitamente – uma concepção dos seres humanos e do mundo” (FREIRE, 2010, p. 51), retornamos à enfática e reiterada defesa, por Paulo Freire, da unidade dialética verificada entre consciência e mundo:

Reconhecemos a indiscutível unidade entre subjetividade e objetividade no ato de conhecer. A realidade concreta nunca é, apenas, o dado objetivo, o fato real, mas também a percepção que dela se tenha. Esta não é uma afirmação idealista, como poderia parecer. Idealismo existiria se, rompendo a unidade dialética subjetividade-objetividade, submetêssemos esta aos caprichos daquela (idem, p. 61).

A verdadeira práxis, portanto, “implica a unidade dialética entre subjetividade e objetividade, prática e teoria” (idem, p. 79). Paulo Freire define práxis como a “reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo”, e completa: “Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos” (FREIRE, 1978, p. 40). É na práxis, portanto, que a consciência crítica se constitui; jamais apenas por meio de um trabalho intelectualista:

É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la (idem, p. 42).

Esse princípio é fundamental para a compreensão da ação de conscientização, que é compromisso histórico. Compromisso por meio do qual o ser humano assume o papel de sujeito que se insere, criticamente, na história em vista da transformação da realidade:

A conscientização implica, pois, que ultrapassemos a esfera espontânea de apreensão da realidade, para chegarmos a uma esfera crítica na qual a realidade se dá como objeto cognoscível e na qual o homem assume uma posição epistemológica. [...] a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual. A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1980, p. 26).

A promoção da consciência predominantemente intransitiva para a predominantemente transitivo-ingênuo, consoante Paulo Freire, ocorre automaticamente em função das transformações que acontecem nos padrões econômicos da sociedade. Já a promoção desta para a predominantemente transitivo-crítica – estágio de consciência característico dos autênticos regimes democráticos, correspondendo a formas de vida permeáveis, interrogadoras, inquietas e dialógicas – exige a inserção do sujeito em um trabalho educativo com essa finalidade específica; implica o desenvolvimento de um processo educativo crítico e intencionado para esse fim, pois a consciência transitivo-ingênuo guarda o perigo de se deturpar e se distorcer em massificação. Isso porque,

[...] se distorcida do sentido de sua promoção à consciência transitivo-crítica, resvala para posições mais perigosamente mágicas e míticas do que o revestimento mágico, característico da consciência intransitiva. Neste sentido, a distorção que conduz à massificação implica um compromisso maior ainda com a existência do que o observado na consciência intransitiva (FREIRE, 2001, p. 37).

Nas sociedades massificadas os indivíduos “pensam” e agem de acordo com as prescrições que recebem dos chamados meios de comunicação. Nestas sociedades, em que tudo ou quase tudo é pré-fabricado e o comportamento é quase automatizado, os indivíduos “se perdem” porque não têm de “arriscar-se”.

[...]

A tecnologia deixa de ser percebida como uma das grandes expressões da criatividade humana e passa a ser tomada como uma espécie de nova divindade a que se cultua. A eficiência deixa de ser identificada com a capacidade que têm os seres humanos de pensar, de imaginar, de arriscar-se na atividade criadora para reduzir-se ao mero cumprimento, preciso e pontual, das ordens que vêm de cima (FREIRE, 2010, p. 97-98).

Paulo Freire, contudo, alerta para a distinção entre o fenômeno de emergência das massas populares, ocasionado pela rachadura da sociedade fechada, e o processo de massificação, característico das sociedades modernas:

De fato, a emergência das massas populares, com suas exigências, é um fenômeno que corresponde à “rachadura” da sociedade fechada. A “sociedade massificada” aparece muito mais tarde: surge nas sociedades altamente tecnologizadas, absorvidas pelo mito do consumo. Nestas sociedades, a especialização necessária se transforma em “especialismo” alienante e a razão se distorce em “irracionalismo” (idem, p. 97).

REFERÊNCIAS

ANJOS, J. E. P. *O pensamento educacional de Anísio Teixeira e de Paulo Freire: a educação no Brasil e os desafios da contemporaneidade*. 149f. Dissertação (Mestrado em Educação e Contemporaneidade) – Departamento de Educação/Campus 1, Universidade do Estado da Bahia, Salvador, 2015.

BEISIEGEL, C. R. *Paulo Freire*. Recife: Fundação Joaquim Nabuco; Massangana, 2010 (Coleção Educadores, MEC).

CINTRA, B. E. L. *Paulo Freire entre o grego e o semita. Educação: filosofia e comunhão*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998 (Coleção Filosofia, n. 83).

FREIRE, P. *Educação como prática da liberdade*. 7. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1977.

_____. *Pedagogia do oprimido*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978 (Coleção O Mundo, Hoje, vol. 21).

_____. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo: Cortez & Moraes, 1980.

_____. *Educação e atualidade brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire, 2001.

_____. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. São Paulo: Paz e Terra, 2010 (Coleção O Mundo, Hoje, vol. 10, 13ª reimpressão).

_____. *Extensão ou comunicação?* Trad. de Rosiska Darcy de Oliveira. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.

GADOTTI, M. *Pensamento pedagógico brasileiro*. 8. ed. São Paulo: Ática, 2004 (Série Fundamentos).