

Diálogo e conscientização: a construção do conhecimento na pedagogia freireana¹

Dialogue and Awareness: the Building of Knowledge in Freire's Pedagogy

*Jaime José Zitkoski**

Resumo

Este texto mostra a originalidade da concepção epistemológica de Paulo Freire (articulando profundamente o contexto social brasileiro com as teses centrais da fenomenologia e da dialética hegeliano-marxista) que oportuniza o rigor e a fecundidade de sua pedagogia. O conhecimento é visto a partir da totalidade da própria vida humana no mundo, superando-se, assim, as dicotomias e fragmentações tradicionalmente presentes na história da filosofia ocidental, principalmente o dualismo sujeito-objeto que acompanhou a filosofia moderna. A concepção freireana de conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concep-

ção da própria natureza do ato de conhecer, que, segundo Freire, requer a essencial abertura do ser humano ao mundo. Essa abertura recíproca da consciência humana, que revela sua estrutura intencional a partir da qual é possível a dialética consciência-mundo, constitui-se na própria condição da possibilidade do conhecimento. Portanto, é através dessa estrutura que se tornam possíveis a comunicação, o diálogo e a troca de saberes entre os seres humanos, estando estes em constante busca de conhecer o mundo e a si mesmos. É esse processo que desencadeia a conscientização e que possibilita a pedagogia do oprimido.

Palavras-chave: conscientização, diálogo, epistemologia.

* Professor e pesquisador do Programa de Pós-Graduação em Educação da Unisinos. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: zitkoski@bage.unisinos.br.

Introdução

A compreensão que Freire elabora sobre o que é o conhecimento e qual é a sua importância para a existência humana é o fundamento de uma visão epistemológica original, que oportuniza o rigor e a fecundidade de sua pedagogia. O conhecimento é visto a partir da totalidade da própria vida humana no mundo, superando-se, assim, as dicotomias e fragmentações tradicionalmente presentes na história da filosofia ocidental, especialmente o dualismo sujeito-objeto que acompanhou a filosofia moderna.

A concepção freireana de conhecimento engloba a totalidade da experiência humana por razões intrínsecas à concepção da própria natureza do ato de conhecer, que, segundo Freire, requer a essencial abertura do ser humano ao mundo. Essa abertura se dá em um duplo sentido. “Um primeiro sentido no qual a consciência se abre, lançando o ser humano junto às coisas, em um movimento de ir aos demais entes; outro (sentido), em que a consciência se abre, deixando que os entes também venham a ela, entrem nela e se objetivem” (DAMKE, 1995, p. 62).” Essa abertura recíproca da consciência humana, que revela sua estrutura intencional a partir da qual é possível a dialética consciência-mundo, constitui-se na própria condição da possibilidade do conhecimento. Portanto, é através dessa estrutura que

se tornam possíveis a comunicação, o diálogo e a troca de saberes entre os seres humanos, estando estes em constante busca de conhecer o mundo e a si mesmos.

Nesse sentido, buscaremos esclarecer as bases filosóficas do processo de construção do conhecimento em Freire, em suas relações com a realidade existencial vivenciada pelo ser humano, ou seja, o nosso esforço será o de tematizar a radicalidade dialógica (intersubjetiva) do processo do conhecer e a relação necessária que Freire estabelece entre teoria-prática, reflexão-ação, enquanto caminho coerente para conhecer a realidade a fim de transformá-la em busca da humanização do mundo.

A partir desse processo dialético-dialógico articulador das estruturas da consciência e do mundo histórico (que constitui a consciência, mas também é constituído por ela), a visão epistemológica de Freire encontra um sentido profundamente original, que lhe permite falar em conscientização sem cair em um subjetivismo idealista, nem no outro extremo, que seria o mecanicismo objetivista. Isso porque o processo do conhecer é visto em sua globalidade, implicando a existência humana em seus compromissos éticos e políticos de intervenção crítica no mundo. Portanto, a conscientização requer a práxis transformadora da realidade sem a qual não há conhecimento que verdadeiramente humanize o mundo.



Uma epistemologia que emerge na síntese entre dialética e fenomenologia

Freire foi capaz de articular, com sucesso, o referencial fenomenológico – da tradição que parte de Husserl e se desenvolve com seus discípulos da primeira e segunda gerações, principalmente com Sartre, Jaspers e Merleau-Ponty – com a filosofia dialética de Hegel e Marx. Esse é um aspecto profundamente original e significativo, a partir do qual a epistemologia freireana ganha corpo e articula-se coerentemente com uma visão antropológico-política libertadora. Mas por que foi possível para Freire articular fenomenologia com dialética?

A razão principal dessa nova epistemologia está no fato de que Freire não parte simplesmente das teorias ou das escolas filosóficas, mas nelas busca auxílio para compreender melhor a vida prática, concretamente experienciada nas realidades socioculturais. A vida humana em sociedade é o grande “fenômeno” para ser analisado e, da mesma forma, a concretude existencial das realidades constitutivas de nosso mundo histórico-cultural é a própria dialética, que deve ser compreendida pelo diálogo crítico problematizador que brota das comunidades humanas em suas experiências vitais. Nesse sentido, ele próprio confessa:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar

para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um científico diagnóstico desse fenômeno nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural. Ação cultural para a libertação é um processo através da qual a consciência do opressor “vivendo” na consciência do oprimido pode ser extraída (FREIRE apud TORRES, 1998, p. 82).

Ao partir da realidade concreta do *mundo vivido* buscando instrumentos na fenomenologia de Husserl, Freire analisa o *ser da consciência* em sua estrutura mais original da *intencionalidade*. Através da dinâmica intencional da sua consciência, que se caracteriza por ser sempre “consciência de”, o ser humano afirma-se enquanto abertura ao mundo, por estar em constante busca de seu “outro”.

O homem é um corpo consciente. Sua consciência “intencionada” ao mundo é sempre *consciência de* em permanente despojo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa (FREIRE, 1992, p. 74-75).

A estrutura essencial da consciência – que é sempre ser “consciência de” – é a base filosófica a partir da qual Freire busca superar as concepções mecanicistas e fragmentadoras que historicamente fundamentaram, de modo equivocado, o conhecimento humano e sua reprodução por uma pedagogia bancária, autoritária e alienante. Um dos equívocos mais evidentes dessa epistemologia é conceber a “consciência como se fosse



alguma seção ‘dentro’ dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que poderá ir se ‘enchendo’ de realidade” (FREIRE, 1993, p. 63).

Para essa maneira mecânica de conceber a consciência humana, enquanto peça do mundo à espera passiva de ir sendo preenchida pelos conteúdos (FREIRE, 1993) da realidade que o circunda, não é necessária a problematização crítica do mundo. Bastam os “depósitos” que garantem o preenchimento de seus espaços vazios com conteúdos da realidade do mundo circundante.

A superação freireana dessa passividade pedagógica e, mais ainda, da equivocada visão epistemológica que confunde presentificação do mundo na consciência com entrada do mundo tem como ponto de partida o referencial fenomenológico husserliano e, sobretudo, o conceito de visões de fundo relacionado à estrutura intencional da consciência humana. “Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua ‘mirada’ a ‘percebidos’ que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de ‘visões de fundo’, não se destacavam, ‘não estavam postas por si’” (FREIRE, 1993, p. 71).

Essa transcendência da consciência por sua própria capacidade intencional – que faz da consciência ser essencialmente um caminho para algo que não é ela mesma, que transcende a si própria

por dirigir-se para fora dela – é o que caracteriza o ser da consciência em uma interpretação fenomenológica. Sua intencionalidade é o potencial de ressignificar seus percebidos e/ou de perceber o que ainda não tinha sido percebido, dando, assim, novos sentidos ao conteúdo constitutivo da própria consciência e problematizando o mundo presentificado na mesma. “Desta forma, nas suas ‘visões de fundo’, os seres humanos vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles. O que antes já existia como objetividade, mas não era percebido em suas implicações mais profundas, [...] se destaca e assume o caráter de problemas, portanto, de desafio”.

A estrutura intencional da consciência constitui-se, então, a partir de uma visão interna da mente (HUSSERL, 1990) que não significa o olhar físico de nossos sentidos, mas o olhar da nossa consciência. É a partir desse olhar da consciência que nós, seres humanos, nos caracterizamos pela transitividade de nosso ser epistemológico, encontrando-nos sempre abertos aos diferentes objetos cognoscíveis presentes na realidade que nos cerca. E, igualmente, é a partir dessa estrutura interna à consciência intencional que cada ser humano é capaz de transcender suas percepções já elaboradas e atingir novos níveis de percepção de seus atos e/ou estados intencionais.

Entretanto, mesmo que Freire lance mão da teoria de Husserl para trabalhar



as realidades sociais e históricas, a fenomenologia transcendental não constitui seu único embasamento para conceber o processo epistemológico. Como fizemos menção anteriormente, o mérito da proposta freireana encontra-se em sua síntese original entre fenomenologia e dialética. Contudo, faz-se necessário explicitar em que nível teórico e/ou a partir de que chaves de leitura Freire elabora essa síntese, aparentemente inconciliável.

Partindo da relação *consciência-mundo* e, mesmo, assimilando a explicação fenomenológica da estrutura intencional da consciência, Freire não cai na armadilha de uma espécie de enclausuramento da consciência em que Husserl se vê preso ao final da quarta *Meditação cartesiana*. Para além do idealismo transcendental da fenomenologia husserliana, a proposta de Freire conserva o *mundo vivido* enquanto conteúdo da consciência por não efetivar a *epoché* (que consiste em sucessivas reduções transcendentais chegando ao ego puro) característica do método fenomenológico.

Em outras palavras, pode-se dizer que é possível a síntese freireana entre referencial dialético e filosofia fenomenológica porque a intencionalidade da consciência concebida por Freire – que, à semelhança da estruturação fenomenológica, concebe o ser da consciência como consciência de – não implica retirar ou suspender da estrutura “de” da consciência a carga histórico-social e cultural nela presente. Ou como nos ex-

plicita o estudo de Krombauer (1998, p. 28): “Em Freire, feitas as reduções, até podemos falar de atingir a ‘essência’ de algo, mas de algo histórico, em processo, pois não se trata de saber simplesmente a essência de algo, mas do desvelamento de seu significado histórico, social, cultural.”

A forma de Freire conceber o sujeito cognoscente é sempre a partir de um ser situado em sua cultura, sociedade e instituições a que pertence existencialmente. A consciência desse sujeito, portanto, não é uma consciência pura, abstraída do contexto social. Ao contrário, o contexto condiciona a consciência porque o conteúdo constitutivo dela (que se ilustra no “de” de sua estrutura intencional) advém desse contexto, podendo fazê-la servil, alienada, mistificada, fanática ou, como Freire denomina, consciência “semi-intransitiva”.

Freire propõe, como superação radical dessa clausura epistemológica, a constante dialetização entre consciência-mundo, que jamais implicará a suspensão do mundo vivido, da historicidade da consciência e de seus condicionantes socioculturais, além de reconhecer a radicalidade da condição intersubjetiva da existência humana em seu histórico fazer-se a si mesma a partir do contexto social, vivendo em um mundo com os outros.

A dialética consciência-mundo concebida por Freire (1993) parte do princípio de que a constituição da consciência e a constituição do mundo se dão

(simultaneamente) em um processo indicotomizável. O mundo é para a consciência a provocação que desafia, problematiza e a impulsiona para além de si própria. A consciência constitui-se a si como consciência do mundo, que se torna objetivação da consciência em duplo sentido: o teórico (enquanto processo de conhecer e presentificar o mundo) e o prático (enquanto elaboração e reelaboração de um mundo histórico-existencial que é partilhado coletivamente).

E, no sentido prático, a dialética consciência-mundo remete-nos para o fato de que o *mundo* é formado intersubjetivamente. É, portanto, histórico, pois resulta da própria atividade humana em permanente interação sociocultural. O conceito de práxis implica conceber que a reflexão crítica só pode, efetivamente, fundar-se no processo histórico a partir da constante tensão entre reflexão-ação, que nos impulsiona para a construção e reconstrução intersubjetiva e dialógica de um mundo histórico-existencial comungado por todos.

As conseqüências epistemológicas mais significativas dessa constante dialetização entre consciência-mundo é a busca da superação da dualidade entre sujeito-objeto e, igualmente, entre seres vivos e natureza. As teses freireanas explicitam, desde o início da obra de Freire, as condições necessárias para fundamentar um novo paradigma epistemológico com base na intersubje-

tividade e na importância do processo dialógico-comunicativo. O conhecimento, para Freire, em sua relação originária, não pode implicar a condição solipsista e egológica da simples relação entre sujeito e objeto. Ao contrário, o verdadeiro conhecimento implica a dialogicidade e a essencial troca intersubjetiva de saberes.

A função gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo. A relação gnosiológica, por isto mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto (FREIRE, 1992, p. 65).

A concepção do conhecimento em Freire fundamenta-se na radicalidade intersubjetiva, portanto, social e histórica de seu processo de construção. A elaboração do processo cognitivo, segundo Freire, não se realiza integralmente senão na prática intersubjetiva do diálogo entre dois ou mais sujeitos mediatizados pelos objetos, ou seja, há uma exigência radical para se completar o movimento gnosiológico que necessariamente requer uma tripla presença de momentos distintos: o sujeito relacionado com outros sujeitos mediatizados pelo mundo. Tal noção de conhecimento acrescenta às tradicionais relações constitutivas do conhecimento – gnosiológico, lógico e histórico – uma nova relação indispensável a todo e qualquer ato de conhecimento e ao processo de

construção do conhecimento como um todo, que é a relação dialógico-comunicativa.

Ao conceber coerentemente o ser humano, não só como possuindo a faculdade da consciência, mas como corpo consciente, Freire concebe, também, que o homem, existindo em seu mundo em si mesmo concreto, não vive isolado. Por ser capaz de presentificar o mundo pela sua capacidade intencional da consciência, o ser humano pensa, age, fala e se comunica com os outros. Essa condição humana no mundo é que faz do pensar, do agir e, portanto, do processo do conhecimento uma vivência naturalmente intersubjetiva e comunicativa. Por essa razão, Freire (1992) entende que não é o sujeito que fundamenta o seu pensar, mas a presença dos outros: “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um ‘penso’, mas um ‘pensamos’ que estabelece o ‘penso’ e não o contrário” (p. 66).

O processo dialético é inesgotável na história, e a superação do subjetivismo fenomenológico, por exemplo, ou do objetivismo mecanicista fundamenta-se na radical relacionalidade do ser humano com o mundo vivido, partilhado intersubjetivamente com os outros, na vida social e coletiva. A dialética consciência-mundo recebe o impulso dessa contradição entre consciência do mundo (objeto) e consciência de si (sujeito) que, em constante oposição – em suas

relações subjetivas e de alteridade –, resulta na construção de um mundo comum intersubjetivamente elaborado e que sofre permanentemente transformações reconstrutivas a partir da práxis humana.

O diálogo e sua concretude no processo educativo

Outra característica profundamente original na concepção epistemológica freireana é a noção de que o conhecimento é construção coletiva mediada dialogicamente, que deve articular dialeticamente a experiência da vida prática com a sistematização rigorosa e crítica. É a partir dessa maneira de compreender o conhecimento que Freire propõe a discussão do “tema gerador” em sua fundamentação dialógica, comprometida com um processo educativo crítico-humanizador.

A partir da radicalidade intersubjetiva intrínseca à construção e à reelaboração do conhecimento, o pensamento freireano oferece desdobramentos fecundos para o campo da pesquisa nas ciências e, principalmente, para as discussões pedagógicas que visam refletir sobre a formação do ser humano, levando em conta os desafios da reflexão e inserção crítica na realidade.

A concepção de que o conhecimento não é um ato solipsista, mas que se situa, por sua própria natureza, em um conjunto de relações socioculturais fundamentadas em um mundo partilhado

intersubjetivamente, provoca, simultaneamente, uma reviravolta nas tradicionais concepções de ciência e pesquisa e na forma de conceber e praticar o que fazer educativo.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja a sua tradição. Equivocada também está a concepção segundo a qual o que fazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber (FREIRE, 1992, p. 68).

A ruptura com o paradigma do disciplinamento do saber articula-se coerentemente com a superação da noção de consciência compartimentada (que passivamente armazenaria o mundo dentro de si) por uma noção de consciência enquanto corpo consciente que, em sua estrutura intencional essencialmente ativa, está em um constante tensionamento com o mundo.

A educação que Freire denomina de “bancária”, concebendo uma falsa visão de ser humano ao dicotomizar consciência-mundo e entendendo a consciência como algo espacializado no ser humano, compreende como normal a pura transmissão passiva do conhecimento por um sujeito que sabe (professor) para os outros que não sabem (alunos). É através dessas concepções e práticas bancárias que se reproduz o disciplinamento do conhecimento. São práticas que requerem a conservação das “verdades” e não a produção de novas verdades, o controle da reflexão crítica pela

censura e/ou desmobilização do questionamento problematizador e/ou dialético-dialógico.

No entanto, o resultado dessas práticas bancárias da educação (considerando-a no sentido mais amplo de formação humana) é um grande equívoco para a vida humana em sua radical exigência epistemológica da permanente construção e reconstrução do saber pela inserção crítica de todos os sujeitos envolvidos no processo. Na busca de reproduzir os conhecimentos válidos e de arquivá-los para transmiti-los às novas gerações, ocorre a morte do verdadeiro saber e do próprio sentido da busca curiosa da consciência intencional do ser mais, que é intrínseca à natureza humana. Portanto, nesse processo,

os grandes arquivados são os homens [...] porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. Educador e educandos se arquivam na medida em que, nessa distorcida visão de educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber. Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros (FREIRE, 1993, p. 58).

As conseqüências desse processo de formador da verdadeira educação (que deve ser dialógica e problematizadora) não afetam apenas as práticas pedagógicas mais restritas de salas de aula. Ao contrário, estendem suas raízes à própria cultura socioistórica, reproduzindo-se, assim, no campo político, econômico, social e, principalmente, na elaboração do conhecimento sistemático



materializado nas tradições das pesquisas acadêmicas.

Por tais razões, a proposta de Freire é uma ruptura com os paradigmas tradicionais que deram sustentação às revoluções científicas modernas (KHUN, 1975) a partir de uma fundamentação mecanicista e determinista do universo. A modernidade perseguiu incansavelmente o mito do progresso científico e técnico (SANTOS, 1993) a partir das concepções de que o universo é uma máquina regida por leis perfeitas e instáveis e de que o sujeito humano é capaz de descobrir tais leis pela pesquisa e elaboração científica. As disciplinas passam a ser uma consequência da verticalização do conhecimento, que, para aprofundar-se na explicação das causas dos fenômenos e descobrir as leis que regem cada parte do universo, fragmenta a explicação da realidade em áreas e campos cada vez mais restritos e delimitados (ZITKOSKI, 1996).

Na lógica das especializações científicas, ancorada no tradicional dualismo sujeito-objeto, o mundo é representado como um espelho quebrado a partir do qual cada pedaço representa uma ciência particular que busca refletir a realidade da parte do mundo que lhe é de direito. Entretanto, os equívocos desse modelo científico reproduzem uma verdadeira opressão e desumanização sociocultural que se torna cada vez mais visível nas relações práticas da nossa vida em sociedade.

Por essa razão Freire propõe uma alternativa radicalmente nova para tratar a questão do conhecimento e do processo educativo, que também está diretamente ligada com o problema epistemológico. A novidade freireana reside na elaboração de uma metodologia coerente para desencadear o processo de construção do conhecimento. É para esse fim que Freire propõe o tema gerador como superação tanto do dualismo sujeito-objeto quanto da fragmentação do saber decorrente do paradigma científico moderno, que, por causa da verticalização do saber, produziu uma “ciência necrófila”, sem vida e distante das demandas existenciais da humanidade.

Freire não adota uma concepção intelectualista, ou racionalista do conhecimento. O conhecimento engloba a totalidade da experiência humana. O ponto de partida é a experiência concreta do indivíduo, em seu grupo ou sua comunidade. Esta experiência se expressa através do universo verbal e do universo temático do grupo. As palavras e os temas mais significativos deste universo são escolhidos como material para [...] a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida (ANDREOLA, 1993, p. 33).

A proposta dos temas geradores de Freire representa a coerência prática de sua visão epistemológica, porque é a partir dessa categoria que ele dá corpo e concretude a sua visão de que o conhecimento não pode se fechar na mera relação solipsista entre sujeito e objeto. Ao contrário, a natureza do processo de construção do conhecimento sempre

implica uma relação dialógica, ou a comunicação e o debate intersubjetivo, que alimentam a produção dos sentidos que recriam os saberes a partir de trocas e complementação dos sentidos já constituídos. Mas, além disso, essa proposta inovadora implica tencionar os diferentes tipos de saberes que tradicionalmente foram dicotomizados e, grande parte deles, até mesmo preconcebidos como “insignificantes”, “inúteis” ou “pouco válidos” para o “verdadeiro saber” da ciência.

Um dos aspectos mais originais da pedagogia freireana é sua radicalidade dialógico-intersubjetiva a partir da qual não há separação entre seres humanos sábios e ignorantes. Freire desmascara, de uma vez por todas, o pedantismo de uma cultura elitista que está na origem dos formalismos científicos e hoje prolifera na tecnocracia necrófila e opressora que classifica a sociedade entre os “donos do saber” e as “tábulas rasas” enquanto recipientes vazios que devem receber o saber dos outros.

O tema gerador impulsiona a troca de saber através do diálogo que respeita as diferenças de cada sujeito cognoscente em suas visões de mundo próprias. O objetivo dessa proposta é a superação de uma visão de mundo ingênua para uma consciência crítica (mais objetiva) que se assume como sujeito responsável diante da realidade sociohistórica comum a todos.

Enquanto na concepção “bancária” [...] o educador vai “enchendo” os educandos de falso saber, que são os conteúdos impostos;

na prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com eles não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo (FREIRE, 1993, p. 71).

O fundamento radicalmente novo da pedagogia freireana em seu âmbito epistemológico é a visão dialetizante do processo de construção do conhecimento. Seu ponto de partida é que todo e qualquer ser humano é detentor de conhecimentos significativos, não importa sua idade, meio social, grau de escolaridade, posição político-econômica, ou outras diferenças reais. O conhecimento consiste no conjunto de saberes que formam a visão de mundo de cada sujeito cognoscente. Mas essa visão de mundo não se constitui de modo solipsista, nem pode ser entendida de forma estática, fixa, ou sem contradições.

O papel do tema gerador é tensionar entre o saber já construído pelo sujeito e o saber em processo de construção intersubjetiva a partir da discussão em grupo. Através da exposição do que cada um já sabe – do seu nível de compreensão da realidade constitutivo de um mundo intersubjetivamente partilhado –, é possível desencadear a discussão problematizadora que, explicitando as diferenças de visão de mundo e as contradições intrínsecas à produção da realidade social, gera novos níveis de consciência/conhecimento da realidade problematizada, oportunizando a cada sujeito a ressignificação de sua visão de mundo.

A investigação dos temas geradores, no conjunto da sociedade, deve partir da análise sobre a relação pensamento-linguagem da população com que está sendo realizado o trabalho, procurando ver as contradições que tal relação revela, as percepções que se expressam aí e a visão de mundo embutida na linguagem manifesta. Contudo, é importante ressaltar que

essa investigação implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione ao mesmo tempo a apreensão dos “temas geradores” e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos (FREIRE, 1993, p. 87).

A problematização do mundo através da metodologia do tema gerador visa oportunizar, nesse sentido, a construção de um conhecimento crítico-problematizador capaz de captar o dinamismo da realidade e as transformações intrínsecas ao processo dialético da relação consciência-mundo. Nesse processo, o conhecimento se faz e se refaz constantemente através da inserção crítica dos mesmos no mundo. O desafio da efetiva práxis transformadora da realidade brota dessa coerência entre teoria e prática, reflexão e ação, desencadeada pelo processo dialógico e pelo debate problematizador do mundo intersubjetivamente construído.

Por tais razões, o verdadeiro papel do educador “é proporcionar, com os educandos, as condições em que se dê a superação do conhecimento no nível da

doxa, pelo verdadeiro conhecimento), o que se dá no nível do logos” (FREIRE, 1994, p. 70). Somente nesse nível é possível perguntar pelo porquê dos fatos, realidades e objetos problematizados e estimular a reflexão crítica do educando para que, no exercício de sua curiosidade, que lhe é natural, possa tomar distância do objeto de sua consciência e analisá-lo de diferentes formas, pois o diálogo crítico e coletivamente orientado estimula o pensar para além de si mesmo. É esse processo problematizador e intersubjetivo que impulsiona a construção, ou produção, do conhecimento humanamente válido porque está em constante movimento de incavacão, rupturas e ressignificação.

O papel do professor na problematização epistemológica é desafiar seus educandos para o cultivo de uma postura essencialmente dialógica e crítica diante do mundo. Essa postura requer o compromisso do ser humano em assumir-se enquanto ser epistemologicamente curioso diante dos fatos, realidades e fenômenos constitutivos de seu próprio mundo, a partir do qual deverá cultivar sua curiosidade enquanto uma atitude metódica – que supere a espontaneidade que lhe é natural. “O exercício da curiosidade a faz mais criticamente curiosa, mais metodicamente ‘perseguidora’ do seu objeto. Quanto mais a curiosidade espontânea se intensifica, mas, sobretudo se ‘rigoriza’, tanto mais epistemológica ela vai se tornando” (FREIRE, 1997, p. 97).

Essa proposta de educação, no sentido amplo do termo, concebe como sinônimos educação-conscientização-humanização. Portanto, mais educado é o ser humano que, em constante processo de intersubjetivação de sua consciência, vai alargando os horizontes de sua visão de mundo a partir da qual é capaz de entender as razões dos fenômenos que o cercam e, além disso, comprometer-se de modo corajoso e esperançoso com a transformação da realidade constitutiva de nosso mundo. O nível da consciência crítica é o que corresponde aos objetivos da educação problematizadora/libertadora. Mas esse nível só é possível a partir do processo dialético e dialógico da busca permanente de reelaboração do conhecimento e da transformação ético-política da realidade histórico-cultural – processo que é, por sua própria natureza, algo coletivo, social, de interação intersubjetiva das consciências, e que não acontece espontaneamente, sem planejamento, sem lutas, sem brigas e organização, para que se torne viável e possível a intervenção no mundo social concreto.

A conscientização e os desafios de um conhecimento transformador da realidade

A epistemologia freireana é revolucionária igualmente pela unidade dialética entre ação-reflexão, que requer o testemunho da práxis política. Eis a

importância, então, do processo de conscientização que Paulo Freire sempre destacou em sua proposta, mesmo que, por algum tempo, tenha evitado falar explicitamente em conscientização em razão das distorções que o termo sofreu ao ser interpretado, equivocadamente, com ênfase psicologista ou mecanicista. Ou seja, Freire não fez mais uso do termo desde os meados da década de 1970 até sua última obra publicada em vida, quando buscou retomar a importância da conscientização para os processos pedagógico-políticos e éticos das lutas sociais emancipatórias. A conscientização, concebida adequadamente, sem desvios idealistas ou mecanicistas, é considerada por Freire uma categoria muito fecunda para pensar criticamente a educação, a política, a cultura e a vida em sociedade como um todo. Mas, para esse fim, é preciso desmistificar as falsas concepções do processo de conscientização, objetivo que também foi abordado por Freire em sua elaboração teórica.

Nesse sentido, o conceito de conscientização é utilizado por Freire para expressar a unidade dialética entre consciência-mundo, subjetividade-objetividade ou mundo da consciência e mundo objetivo (exterior). A subjetividade opõe-se ao mundo objetivo pela própria natureza da consciência humana, que se diferencia do ser do mundo exterior opondo-se a este, mas não se dualizando com ele, ou seja, o processo de conscientização é explicado em Freire a par-

tir da própria estrutura intencional da consciência que se constitui pela transi-
tividade² característica da essencial
abertura da consciência ao mundo ex-
terior, que é presentificado intencional-
mente em si. A partir dessa estrutura de
intencionalidade da consciência, que
dialetriz constantemente sujeito-objeto,
sendo impossível separar um do outro,
é que se torna humanamente possível o
processo de emersão da consciência
(conscientização). No entanto, tal pro-
cesso só é possível com a inserção dia-
lógica, intersubjetiva e crítico-reflexiva
da consciência no mundo real concreto
comum a todos os sujeitos, que no con-
junto o constroem e o reconstroem.

O termo “conscientização” não foi
cunhado por Freire como muitos acre-
ditam. Mas ele mesmo explicita que o
extraiu do Iseb:

Acredita-se geralmente que sou autor deste
estranho vocábulo “conscientização” por ser
este o conceito central de minhas idéias sobre
educação. Na realidade, foi criado por uma
equipe de professores do INSTITUTO SU-
PERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS
por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o
filósofo Álvaro Vieira Pinto e o professor
Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a pala-
vra conscientização, percebi imediatamente
a profundidade de seu significado [...] (FREI-
RE, 1980, p. 25).

Entretanto, Freire foi capaz de inter-
pretar o sentido revolucionário da pala-
vra “conscientização”, concebendo-a
como o próprio processo educativo e
epistemológico necessário para libertar
o ser humano das amarras que o opri-

mem e da visão ingênua do mundo que
o cerca. Coerente com sua visão de ser
humano enquanto abertura ao mundo,
inacabamento do próprio ser e consciên-
cia dos próprios limites que o condicio-
nam, as teses de Freire convergem epis-
temologicamente para a tensão dialética
entre tomada de consciência e conscien-
tização. Ou seja, o ser humano, para
Freire, é capaz de ir além da simples
“aproximação espontânea do mundo”
para presentificá-lo em sua consciência.
Nesse primeiro momento da espontânea
“experiência da realidade”, o ser huma-
no encontra-se numa “posição ingênua”
ou acrítica diante do mundo. A cons-
cientização consiste no desenvolvimen-
to crítico da tomada de consciência e,
por isso mesmo, é a superação desta. “A
conscientização implica, pois, que ul-
trapassemos 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 episte-
mológica” (p. 26).

O ser humano não pode ser visto
como um *espectador desinteressado* do
mundo no qual apenas observa as reali-
dades que o cercam. Ao contrário, o ser
consciente implica o agir consciente
sobre a realidade, constituindo, assim,
a unidade dialética entre ação e reflexão,
entre teoria e prática. Por serem essen-
cialmente indissociáveis, o sacrifício de
uma delas compromete o verdadeiro sen-
tido da existência humana, que é intrin-



secamente dialética, ou seja, encontram-se “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1993, p. 77).

O ser humano é entendido como ser da *práxis* e, nesse sentido, o processo de construção intersubjetiva do conhecimento só tem sentido quando se traduz em instrumento de intervenção humanizadora do mundo. Esse sentido praxiológico, libertador e humanizador do conhecimento é o próprio processo de conscientização que somente é possível no âmbito da coletividade, ou da intersubjetivação das consciências, que, assumindo-se a si mesmas, comprometem-se coletivamente com a construção da história enquanto obra de todos. “Por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico. É também consciência histórica: é inserção crítica na história, implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo. Exige que os homens criem sua existência com um material que a vida lhes oferece[...]” (FREIRE, 1980, p. 26).

Contudo, as exigências de uma superação dialética da tomada de consciência pela conscientização explicitadas na proposta de Freire nos remetem para o verdadeiro papel da educação. Esse processo jamais ocorrerá espontaneamente, ou mecanicisticamente, na história da humanidade. É necessário um trabalho planejado, intencional, de superação

do nível de consciência ingênua para a posição de criticidade. Entretanto, não é qualquer trabalho educativo que é capaz de impulsionar o processo de conscientização, ou seja, Freire alerta para os equívocos de interpretação que podem comprometer um trabalho que seja realmente educativo, humanizador e conscientizador: “Este aprofundamento de tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo [...]” (FREIRE, 1992, p. 77).

As razões desse esclarecimento crítico defendido por Freire nos remontam novamente para a necessária visão dialética e dialógica da vida humana, ou seja, os seres humanos só podem ser entendidos a partir das relações que travam entre si e com o mundo enquanto expressões da própria *práxis* humana transformadora de si e do mundo. Por essa razão é que a tomada de consciência já implica a percepção de que a consciência encontra-se condicionada pela realidade social e histórica que é o seu conteúdo intencional. Nesse primeiro nível já se encontram, embora não articuladas por uma visão crítico-sistemática, as percepções das contradições intrínsecas à realidade enquanto conteúdos da consciência. Então, “se a tomada de consciência, ultrapassando a mera

apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização” (p. 77-78).

Portanto, a conscientização não poderá ser entendida como um processo individual, mas essencialmente social. E, mais ainda, não ocorre com seres abstratos (intelectualmente concebidos), mas com pessoas humanas que vivem em estruturas sociais, construídas historicamente, que são contraditórias, contingentes e devem ser reconstruídas a partir da práxis transformadora enquanto momento da própria conscientização.

Esse processo histórico de conscientização, que implica a própria transformação do mundo, dos seres humanos e da cultura, jamais atingirá um ponto final. Do contrário, seria o fim da dialética consciência-mundo e, portanto, também seria o fim da história. Ambas as hipóteses são humanamente inconcebíveis, segundo o que se conhece de nossa história até então, ou melhor, “a conscientização, como atitude crítica dos homens na história, não terminará jamais. [...]. A conscientização, que se apresenta como um processo num determinado momento, deve continuar sendo processo no momento seguinte, durante o qual a realidade transformada mostra um novo perfil” (FREIRE, 1980, p. 27).

O nível da consciência crítica enquanto busca de formação do cidadão crítico e responsável, concebido por Freire como objetivo do processo de conscientização, não deve ser interpretado como uma conquista inabalável, que, uma vez alcançado por alguém (grupos, classes sociais), estaria garantido historicamente e socialmente falando. Ao contrário, a conscientização deve ser entendida como processo dialético e dialetizador da história humana. Como tal, só pode ser coerentemente concebido como busca permanente dos sujeitos sociais, que intersubjetivamente visam construir uma história humanizadora, engajados em lutas pela transformação das realidades sociais opressoras, que desumanizam e atrofiavam a *vocação de ser mais* das pessoas em suas relações existenciais concretas. Como bem expressa Fiori (1992), em sua profundidade filosófica, que nos revela o constante movimento dialetizador da reflexão-ação humana no mundo, “a conscientização, como processo interno às contradições estruturais, pode ser fator relevante da transformação sociocultural, de qualquer maneira deverá se, sempre, o seu acabamento. O homem não pode libertar-se se ele mesmo não tomar sua existência em suas mãos. A isso conduz a dinâmica da conscientização” (p. 65-66).

Eis o sentido inovador e profundamente instigante para nós hoje da proposta pedagógica freireana. Parte-se do conhecimento crítico-humanizador pa-

ra cultivar a essencial abertura do ser humano enquanto ser inacabado; portanto, nossa educação precisa ser um instrumento de humanização do mundo. Somente tem sentido o conhecimento (a busca da verdade, a visão de fundo da consciência, o diálogo crítico e criativo entre sujeitos) se servir de instrumento de intervenção crítica e criativa no mundo para transformá-lo e humanizá-lo. Esse é o sentido do papel da educação no mundo – que se deve cultivar a coerência dialética entre a produção da existência antropológica do universo, a capacidade epistemológica de presentificar o mundo e a responsabilidade ético-política de transformá-lo. Em Freire, a antropologia nos remete para a epistemologia e esta, para a política e a ética.

Abstract

The text shows Paulo Freire's originality of his epistemological concept (deeply articulating the Brazilian social context with the central theses of the Hegelian-Marxist phenomenology and dialectics) which provide occasion for the rigor and fecundity of his pedagogy. Knowledge is seen from the totality of human life itself in the world, thus overcoming the dichotomies and fragmentations which are traditionally present in the history of western philosophy, especially the subject-object dualism which accompanied modern philosophy. Freire's conception of

knowledge embraces the totality of the human experience for reasons which are intrinsic in the conception of the very nature of the knowing act, which, according to Freire, requires man's essential openness to the world. This reciprocal openness of human conscience, which reveals its intentional structure from where world conscience dialectics is possible, constitutes the very condition of knowledge possibility. Therefore, it is through this structure that communication, dialogue and exchange of knowledge became possible among human beings that are always seeking to know the world and themselves. This is the process which unleashes awareness and makes the pedagogy of the oppressed possible.

Key-words: awareness, dialogue, epistemology.

Referências

- ANDREOLA, Balduino A. O processo do conhecimento em Paulo Freire. *Educação e Realidade*, Porto Alegre, v. 18, p. 32-45, jan./jul. 1993.
- DAMKE, Ilda. *O processo do conhecimento na pedagogia da libertação: as idéias de Freire, Fiori e Dussel*. Petrópolis: Vozes, 1995.
- FIORI, Ernani M. Aprender a dizer sua palavra. In: *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.
- _____. *Textos escolhidos*. Porto Alegre: L&PM, 1992, v. 2.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 1993.

_____. *Pedagogia da esperança*. São Paulo: Paz e Terra, 1994.

_____. *Pedagogia da autonomia*. São Paulo: Paz e Terra, 1997.

_____. *Extensão ou comunicação*. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

_____. *Conscientização*. São Paulo: Paz e Terra, 1980.

HUSSERL, Edmund. *Meditações cartesianas*. Porto: Rés, 1990.

KRONBAUER, Gilberto L. Acerca de Paulo Freire: fundamentação filosófica da conscientização. In: *Estudos leopoldenses*. São Leopoldo: Unisinos, 1998.

TORRES, Carlos A. Da pedagogia do oprimido à luta contínua. In: *Paulo Freire: poder, desejo*

e memórias da libertação. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

ZITKOSKI, Jaime J. *O método fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: Edpucrs, 1994.

_____. Paulo Freire e o atual contexto dos movimentos populares. *Coletânea do PPGE/UFU*. Ufrgs, out./dez. 1996.

Notas

¹ Trabalho apresentado no Seminário Internacional de Filosofia e Educação na UPF realizado nos dias 14 a 16 de setembro de 2003.

² A consciência em Freire jamais poderá ser concebida como totalmente intransitiva, pois, se assim o fosse, não seria possível o processo educativo para as consciências que se encontrassem reduzidas ao nível intransitivo. A educação é possível e torna-se o sinônimo de conscientização graças à transitividade da consciência humana.