

DOI: <http://dx.doi.org/10.18764/2358-4319.v12n2p292-320>

## **A fenomenologia como fundamento filosófico da Pedagogia**

**Libertadora:** uma análise histórico-crítica da teoria de Paulo Freire

Robson Machado<sup>1</sup>

### **RESUMO**

Com o avanço das forças neoconservadoras e neoliberais no âmbito da educação pública brasileira, os ataques e as tentativas de interdição da Pedagogia Libertadora e do legado de seu precursor, o professor Paulo Freire, têm se tornado cada vez mais frequentes. Sob ameaça, a teoria pedagógica humanista e progressista de Freire tem sido, equivocadamente, associada ao marxismo. Este artigo tem como objetivo apresentar os pressupostos teórico-filosóficos da Pedagogia Libertadora, bem como as implicações de tais pressupostos no método didático-pedagógico de Paulo Freire. Para isso, destaca sua relação com a fenomenologia, com o existencialismo cristão e com a dialética idealista. Expõe divergências entre o ideário libertador e a filosofia marxista, contrapondo suas perspectivas ontológicas e epistemológicas. No que diz respeito ao método libertador, analisa-o a partir da compreensão de seu desenvolvimento ao longo da produção intelectual de Freire e evidencia sua relação com a Escola Nova. Toma como referencial teórico-metodológico o materialismo histórico dialético, pois o conjunto de ideias existentes em uma dada formação social, dentre elas as ideias pedagógicas, são determinadas pela produção material da vida.

**Palavras-chave:** Contra-Hegemonia. Educação Popular. Marxismo.

### **The phenomenology as a philosophical foundation of Liberating**

**Pedagogy:** a historical-critical analysis of the theory of Paulo Freire

### **ABSTRACT**

With the advancement of neoconservative and neoliberal forces within Brazilian public education, the attacks and attempts of interdiction of

<sup>1</sup> Mestre em Educação pela Universidade Federal de Lavras (UFLA). Doutorando em Educação pela Universidade Estadual de Campinas (Unicamp). Professor de história na educação básica na rede pública e privada no estado de Minas Gerais. Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas "História, Sociedade e Educação no Brasil" (HISTEDBR). E-mail: [robson\\_historia@yahoo.com.br](mailto:robson_historia@yahoo.com.br)

the Liberating Pedagogy and the legacy of its precursor, teacher Paulo Freire, have become increasingly frequent. Under threat, Freire humanist and progressive pedagogical theory has been mistakenly associated with Marxism. This article aims to present the theoretical-philosophical assumptions of the Liberating Pedagogy, as well as the implications of such assumptions in the didactic-pedagogical method of Paulo Freire. For this, it highlights its relation with phenomenology, with Christian existentialism and with the idealistic dialectic. It exposes divergences between the liberating ideology and the Marxist philosophy, opposing its ontological and epistemological perspectives. With regard to the liberating method, it analyzes it from the understanding of its development throughout the intellectual production of Freire and evidences its relation with the New School. It takes as a theoretical-methodological reference the dialectical historical materialism, since the set of ideas existing in a given social formation, among them the pedagogical ideals, are determined by the material production of life.

**Keywords:** Counter-Hegemony. Popular Education. Marxism.

## **La fenomenología como fundamento filosófico de la Pedagogía Libertadora:** una análisis histórico-crítico de la teoría de Paulo Freire

### **RESUMEN**

Con el avance de las fuerzas neoconservadoras y neoliberales dentro de la educación pública brasileña, los ataques e intentos de interdicción de la Pedagogía Libertadora y el legado de su precursor, el maestro Paulo Freire, se han vuelto cada vez más frecuentes. Bajo amenaza, la teoría pedagógica progresista y humanitaria de Freire ha sido asociada erróneamente con el marxismo. Este artículo pretende presentar los supuestos teórico-filosóficos de la Pedagogía Libertadora, así como las implicaciones de tales supuestos en el método didáctico-pedagógico de Paulo Freire. Para ello, destaca su relación con la fenomenología, con el existencialismo cristiano y con la dialéctica idealista. Expone divergencias entre la ideología liberadora y la filosofía marxista, oponiéndose a sus perspectivas ontológicas y epistemológicas. Con respecto al método liberador, lo analiza desde la comprensión de su desarrollo a lo largo de la producción intelectual de Freire y evidencia su relación con la Nueva Escuela. Toma como referencia teórico-metodológica el materialismo histórico dialéctico, ya que el conjunto de ideas existentes

en una formación social dada, entre ellas, los ideales pedagógicos, están determinados por la producción material de la vida.

**Palavras clave:** Contrahegemonía. Educación Popular. Marxismo.

## Introdução

Diante do aprofundamento da crise da ordem societária capitalista e do acirramento das contradições de classe, deparamo-nos com o aumento das ações predatórias do capital sobre o trabalho. Tais ações têm expressado intensa disputa pelo controle das frentes de ações estratégicas, sejam elas trabalhistas, habitacionais, ambientais, culturais, ou político-institucionais.

No caso brasileiro, especialmente a partir do golpe empresarial-parlamentar de 2016, vimos a consolidação da aliança entre os setores neoconservadores e neoliberais agarrar-se com sofreguidão ao potencial lucrativo e formativo da educação pública (FREITAS, 2018).

Grandes empresas educacionais de capital aberto, habituadas a altos rendimentos garantidos pelos programas de transferência de renda e pelo mercado editorial, iniciaram seus investimentos no Ensino Básico, desejando fazer do segmento o baluarte das suas taxas de lucro (LEHER, 2018). O avanço privatista que, mormente nos anos 1990, se deu sobre o Ensino Superior, agora ameaça o ensino fundamental e médio, colocando em xeque seu caráter público, gratuito, laico, democrático, universal e diverso.

A intenção, para além da apropriação do capital público pela iniciativa privada, é, evidentemente, inculcar a ideologia da classe dominante nos filhos e filhas da classe trabalhadora. Formar pessoas para o mercado de trabalho, não para que tenham condições dignas de existência, mas para que melhor atendam aos interesses do capital. Para tal, é preciso formar um trabalhador de novo tipo: versátil, moldável, que se adapte ao desemprego, aos baixos salários, à insegurança e à instabilidade (ANTUNES, 2018). Em outras palavras, que desenvolva a falsa consciência de uma racionalidade neoliberal. Assim, na intenção de efetivar seu desiderato, atacam o pensamento racional, objetivista, científico e, numa cruzada quixotesca contra o “marxismo cultural”, afrontam todo pensamento progressista.

Entre as injúrias que a educação pública vem sofrendo, destacamos, nos marcos do irracionalismo e do obscurantismo, a tentativa de detração e de criminalização do legado do professor Paulo Freire, Patrono da Educação Brasileira. Paulo Freire e a pedagogia libertadora (PL), fundada no existencialismo cristão e na fenomenologia, têm sido perjuramente classificados de marxistas pelos defensores do mercado e do conservadorismo.

Posto isso, este artigo busca reativar o debate sobre os fundamentos teóricos e filosóficos da (PL) e compará-la, ainda que sumariamente, aos preceitos da teoria marxista. Dessarte, a construção do texto se pretende crítica à epistemologia fenomenológica, contrapondo o objetivismo e o realismo do materialismo histórico-dialético ao idealismo e ao subjetivismo existencialista que, acreditamos, fundamenta a PL (MACHADO, 2016). Fizemos essa opção não com o intuito de inabilitar as concepções pedagógicas decorrentes da fenomenologia, mas para afirmar sua distância do postulado marxiano e engelsiano. Sendo assim, certificamos que se para os neoliberais e os neoconservadores um fantasma ronda a escola a reboque da PL, esse fantasma não é o do comunismo.

Ademais, abordamos a relação entre a filosofia existencialista cristã e seu método fenomenológico com a prática educativa da PL. Apontamos a influência do personalismo cristão (Karl Jaspers, Erich Fromm, Emmanuel Mounier) no pensamento de Paulo Freire e discutimos a acepção de dialética, dialogicidade e consciência em sua pedagogia. Indicamos a oposição da PL diante dos métodos da pedagogia tradicional e explicitamos sua posição quanto ao papel do professor, do aluno e do conhecimento (conteúdo) no processo de ensino-aprendizagem. Por último, e não menos importante, problematizamos conceitos caros como: conceito antropológico de cultura, tema gerador e situação-problema. Toda a abordagem é feita partindo da análise dos fundamentos da teoria em questão.

## **A fundamentação filosófica da pedagogia libertadora**

A importância de se compreender a que filosofia o método Paulo Freire é tributário está atrelada ao entendimento de que toda “prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (SAVIANI, 1990, p. 8), isto é, as implicações do método e a função social da educação libertadora

estão intimamente ligadas à filosofia que lhes serviu de base e orientação. Nesse sentido, para desvelarmos o método pedagógico libertador, faz-se necessário indicar seus pressupostos teórico-filosóficos.

Paulo Freire, ao longo de sua elaboração teórica, dialogou com muitos autores, de diferentes tendências filosóficas, incorporando-os à sua produção intelectual de acordo com as necessidades conjunturais da sociedade. Apesar do amplo diálogo que estabeleceu com diversas correntes da filosofia, sua fundamentação e interpretação da realidade mostram-se sempre fenomenomênicas. Como assevera Saviani (2008, p. 334), sua produção bibliográfica “caracteriza-se por um conteúdo fortemente homogêneo [a educação dos oprimidos orientada pela fenomenologia] numa forma bastante heterogênea”.

O debate acerca da orientação filosófica de Freire é excepcionalmente controverso. Gadotti (2005), em seu artigo intitulado *O plantador do futuro*, afirma: “conversei várias vezes com ele sobre isso. Ele sempre se esquivava. Dizia que isso não era importante. De fato, ele não se interessava muito em saber quais eram os autores ou as correntes filosóficas que o influenciaram. Não é fácil inseri-lo dentro de alguma corrente pedagógica” (GADOTTI, 2005, p. 12).

Saviani (2008, p. 326), ao se referir ao embasamento teórico de Freire, mais especificamente na obra *Educação como prática de liberdade*, afirma que suas referências remetem, pelo aspecto filosófico, ao existencialismo (personalismo) cristão, e, pelo aspecto histórico-cultural e sociopolítico, aos intelectuais do ISEB. Ainda de acordo com Saviani, em obra subsequente, *Pedagogia do Oprimido*, Freire comporta em suas referências teóricas um conjunto de autores que sugerem um diálogo com a filosofia dialética e com o marxismo. “No entanto, isso não significa que tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo” (SAVIANI, 2008, p. 331-332). Para esse autor, Freire utiliza de referências marxistas incidentalmente, apenas para reforçar aspectos da explanação levada a efeito por ele, sem compromisso com a perspectiva teórica: “Se algum conceito é apropriado, isso ocorre deslocando-o da concepção de origem e dissolvendo-o num outro referencial” (SAVIANI, 2008, p. 332). Mas que referencial seria esse? Para Saviani permanece sendo a filosofia personalista na versão política do solidarismo cristão, e acrescenta: “[...] em Paulo Freire o solidarismo assume as conotações próprias do radicalismo católico que desembocou na corrente denomi-

nada 'teologia da libertação'. Poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da 'teologia da libertação' (SAVIANI, 2008, p. 333).

Sobre a relação de Paulo Freire com o marxismo, lancemos mão de um trecho da conversa que o educador pernambucano estabeleceu com Adriano Nogueira e Demerval Saviani em 1996:

[...] Veja que interessante. Perguntaram-me, recentemente, num debate: "Paulo, tu te definirias como sendo marxista?". E eu comentava: "Eu lhes digo que, por respeito a Marx, eu não me defino marxista". *Um teórico que aceite algum a priori da História ou na História não é marxista*; e eu dizia, ironizando, que este teórico corre o risco de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: "Meu amigo, você está equivocado a respeito de minha contribuição teórica". Igualmente, se eu aceito Deus como a priori e não admito ouvir perguntas a questões sobre: como é este deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluido? Ele mora aqui ou acolá?... *Se eu não souber explicitar isso historicamente eu não estarei sendo marxista*. Mesmo sobre a natureza do homem, ele não existe como a priori. Ou seja: eu sou homem porque me fiz e ainda me faço homem; inexistente algo no meu "ser homem" que se constitui fora da história. Nós que nos fazemos homens e mulheres por meio da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar a prioris) *não significa que eu desvalorize a contribuição de Marx. Ele não é apenas moda. Justamente porque é a análise dele que me permite desmontar criticamente essa concepção neoliberal que está aí, na pós-modernidade* (SAVIANI, 2010, p. 9-10, grifo nosso).

A afirmação de Freire indica que está situado na concepção idealista, pois defende a existência de Deus, reconhecendo um *a priori* histórico que determina sua visão de mundo. "O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de ideias (particulares ou transcendentales)" (BOTTMORE, 2001, p. 183 apud ZANELLA, 2007, p. 105), assim contrapõe-se a filosofia materialista histórica, que advoga que a natureza é o fator primeiro e o espírito o fator secundário, pois a realidade concreta material precede o pensamento e não o contrário<sup>2</sup>.

2 Ver a VIII Tese sobre Feuerbach em que Marx afirma: "Toda vida social é essencialmente

Nessa direção, ao discutir a sociedade brasileira a partir da “teoria do trânsito”, Freire adverte que a transição extrapola a mudança da consciência dos homens em sua expressão intelectual, assim como está além das transformações estruturais da sociedade. Para ele, está vinculada à transcendência dos homens. Mas o que seria a transcendência? “A transcendência está também na raiz de sua finitude [do homem]. Na consciência que tem dessa finitude. Do ser inacabado que é e cuja plenitude se acha na ligação com seu Criador. Ligação que, pela própria essência, jamais será de dominação ou de domesticação, mas sempre de libertação” (FREIRE, 2011, p. 56). Isso mostra que, apesar da pedagogia libertadora (PL) ser uma expressão da pedagogia humanista moderna assentada no pensamento existencialista, que apregoa que os homens estão sempre sendo, se formando em uma existência não estática e, por isso mesmo, precisam se comprometer, decidir e escolher em colaboração com os outros homens (GADOTTI, 2003, p. 160), reconhece a essência dada *a priori* pelo divino (Criador).

Por isso, para a PL o homem possui uma natureza divina, isto é, uma essência divina e, ao mesmo tempo, é existencialista. Vejamos:

Por isso mesmo é que *os homens estão sendo*, como seres inacabados, inconclusos, em e com uma realidade que, sendo histórica também, é igualmente inacabada. [...] Daí que seja a educação um quefazer permanente. Permanente na razão da inconclusão dos homens e do devir da realidade. [...] Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao ser mais, à humanização dos homens. *E esta [...] é sua vocação histórica, contra-ditada pela desumanização que, não sendo vocação, é viabilidade, constatável na história* (FREIRE, 2005, p. 83-86, grifo nosso).

É evidente que, para Freire, os homens como indivíduos expressam a materialização da inteligência divina, isto é, existe uma natureza humana dada pela sua ligação com o criador que está presente em todos os homens. Essa inteligência é que possibilita a humanização como “vocação histórica”. Cumprir a “vocação histórica” dos homens é levar a cabo a ação do “ser mais” no processo de humanização. Portanto, os indivíduos inconclusos, à medida que se fazem como homens, devem

---

prática. Todos os mistérios que levam a teoria para o misticismo encontram sua solução racional na práxis humana e na compreensão dessa práxis” (MARX, 2006, p. 113).

transcender, se aproximar, enquanto se aprimoram, da inteligência divina. Essa é, sem dúvida, uma evidência do idealismo cristão.

Nesse sentido, o personalismo cristão que orienta a PL, se difere do existencialismo ateu, pois para esse “[...] o homem é absoluto, não havendo nada de espiritual acima dele. Por determinadas condições biológicas, a sua existência precede a essência, o que significa que a criatura humana chega ao mundo apenas biologicamente e só depois, através da convivência, adquire uma essência humana determinada” (GADOTTI, 2003, p. 161).

O existencialismo cristão de Freire encontra apoio nas obras de Karl Jaspers, Erich Fromm, Gabriel Marcel, Jacques Maritain e Emmanuel Mounier, o que indica a adesão de Paulo Freire à fenomenologia existencial, confirmada pelo método libertador, já que “o método filosófico do existencialismo, tanto cristão, quanto ateu, é o método fenomenológico” (ZANELLA, 2007, p. 108). Mas quais as implicações epistemológicas dessa filosofia na PL?

Para Gadotti (2003), a fenomenologia se preocupa com o que aparece e com o que está escondido nas aparências, buscando descrever e interpretar os fenômenos, os processos e as coisas pelo que eles são reconhecendo que “toda compreensão é uma relação vital do intérprete com a coisa mesma” (GADOTTI, 2003, p. 160). Assim, o reconhecimento da realidade na fenomenologia confere predominância à consciência do sujeito que empreende o ato cognoscente, pois a realidade está condicionada à consciência pré-existente, uma vez que a essência dos objetos não tem existência fora do ato de consciência. Em vista disso, mostra-se idealista, pois não reconhece a existência da realidade separada do sujeito, como propõe o realismo filosófico.

Na fenomenologia a consciência passa a ser doadora de sentido, enquanto os objetos concretos são receptores de sentido, por isso não aceita a realidade fora da interpretação dos sujeitos. “Isto que chamamos realidade não é o mundo aí, o si mesmo, mas aquilo que aparece à consciência: a realidade não é coisa, mas fenômeno” (GALLO, 1991 apud ZANELLA, 2007, p. 109) e o fenômeno nada mais é do que a consciência “enquanto fluxo temporal de vivências cuja particularidade é a imanência e a capacidade de outorgar significado às coisas exteriores” (CHAUI, 1992, p. 7).

Ancorando-se na fenomenologia, Freire (2005, p. 81, grifo nosso), na obra *Pedagogia do oprimido*, adverte:



A consciência e o mundo se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela.

Por isto é que, certa vez, num dos “círculos de cultura” do trabalho que se realiza no Chile, um camponês, a quem a concepção bancária classificaria de “ignorante absoluto”, declarou, enquanto discutia, através de uma “codificação”, o conceito antropológico de cultura: “Descubro agora que não há mundo sem homem”. E quando o educador lhe disse: “Admitamos, absurdamente, que todos os homens do mundo morressem, mas ficasse a terra, ficassem as árvores, os pássaros, os animais, os rios, o mar, as estrelas, não seria tudo isso mundo?”

“Não!”, respondeu enfático, “faltaria quem dissesse isto é mundo”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica o mundo da consciência.

É indiscutível que para a fenomenologia a “consciência e o objeto não são, com efeito, duas entidades separadas na natureza, que se trataria, em seguida, de pôr em relação, mas consciência e objeto se definem respectivamente a partir desta correlação” (DARTIGUES, 2008, p. 19), ou seja, se consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é objeto para a consciência, seria impensável a fuga dessa correlação, já que fora dela não haveria nem consciência nem objeto. Consequentemente, o critério de verdade na fenomenologia não se encontra nem no objeto nem no sujeito que busca conhecê-lo. A verdade está na relação da consciência com o objeto, isto é, é construído pelo “ato de consciência fundante de sentido” (GALLO, 1991, apud ZANELLA, 2007, p. 108).

Ocorre que ao atribuir a verdade à relação da consciência com o objeto, quer dizer, a consciência fundante de sentido, acaba por priorizar como critério de verdade a consciência do sujeito que intui sobre o objeto e a encarar o objeto como se apresenta de imediato ao próprio sujeito, em sua manifestação empírica e não concreta. Desse modo, estudar a realidade, na PL, é estudar o pensar dos sujeitos sobre o mundo, ou ainda, o modo como os homens enxergam e pronunciam o mundo.

Por isso o diálogo é a essência da PL, pois o mundo é um fenômeno intersubjetivo; e, se a problematização ocorre no encontro de duas ou mais consciências mediatizadas pelo mundo, “Parece ser pos-

sível realizar o processo de reflexão que problematiza o pensar sem a mediação da teoria, pois não se trata de investigar a realidade objetiva no sentido do realismo filosófico, mas de problematizar a realidade enquanto o pensar do sujeito sobre a mesma” (ZANELLA, 2007, p. 111). Nesse sentido, a fenomenologia difere substantivamente do materialismo histórico.

Analisemos o indicado por Freire (2005, p. 82):

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 apercebidos que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de visões de fundo, não se destacavam, não estavam postos por si.

Desta forma, nas suas visões de fundo, 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 e, às vezes, nem sequer era percebido, se destaca e assume o caráter de problema, portanto, de desafio.

A partir deste momento, o percebido destacado já é objeto de admiração dos homens, e, como tal, de sua ação e de seu conhecimento.

Fica claro que para PL o ato cognoscente se dá na relação dialógica entre professor e aluno mediatizados pelo mundo. Ambos contemplam o mundo (objeto) e partilham entre si o modo como ele é captado na individualidade subjetiva, daí que o mundo constituído do diálogo seja um fenômeno intersubjetivo, porque considera a consciência dos dois sujeitos cognoscentes. É nesse sentido que Freire adverte que não existe saber superior e saber inferior, mas saberes diferentes que se completam na comunhão, colocando, assim, professor e aluno em uma relação de igualdade. Posto isso, podemos afirmar que o mundo expresso na relação intersubjetiva corresponde ao fenômeno que, por sua vez, como indicamos anteriormente, é, para PL, a própria realidade. Por essa razão, estudar a realidade é estudar o pensar dos homens sobre a realidade, o que indica que a PL é coerente com o método fenomenológico.

Ocorre que, se considerarmos o afirmado anteriormente, temos de encarar que, para Freire, existem inúmeras realidades, dado que o modo de contemplação dos sujeitos que se completam no diálogo e na vivência se altera de acordo com o lugar que ocupam na ordem societária. Assim, deveria existir uma realidade dos oprimidos e outra

dos opressores, por exemplo; o que não ocorre no sentido do realismo filosófico. Ou seja, o método de compreensão da PL está centrado no sujeito, o que não lhe permite analisar a realidade como totalidade dialética, logo, o pluralismo de realidades é uma expressão da concepção da ciência idealista.

Freire destaca o ato de “perceber” o mundo, senti-lo, para então, numa relação dialógica, compreendê-lo. A partir disso, podemos inferir que, para a PL, na qual o conteúdo é a percepção de mundo constituída pelos indivíduos (realidade para a fenomenologia), o sentir se identifica com o saber. Não que haja negação do saber cientificamente elaborado, mas é como se esse estivesse subordinado ao sentir. Talvez esse seja o limite da filosofia da educação libertadora, pois há uma relativização do saber objetivo, como se sua apreensão, que possibilita o domínio da natureza e a produção da vida humana, ficasse em segundo plano, o que, no nosso entendimento, impossibilita a transformação da realidade concreta.

A PL pressupõe que a problematização da percepção da realidade empírica leva à *práxis* transformadora. Daí advertimos que a dialética é uma dialética idealista, ou ainda, como advoga Saviani, sinônimo de diálogo, e a *práxis* é uma *práxis* das consciências, porque o objeto de transformação é a consciência dos indivíduos: “a educação [leia-se conscientização] não transforma o mundo, a educação muda as pessoas, as pessoas transformam o mundo”.

Zitkoski (2016) reconhece o fato de que a dialética freireana se identifica com diálogo, referindo-se a ela como “dialética-dialógica”. Para esse autor, a dialética na PL se resume a “problematizar o mundo através do diálogo crítico e transformador de culturas”, uma vez que o próprio diálogo, em sua autenticidade, “[...] nutre-se pela abertura ao outro, oportunizando, assim, a revelação do novo na história” (ZITKOSKI, 2016, p. 115). Em vista disso, a dialética, bem como a *práxis*, na PL, nada tem com as categorias homônimas da teoria marxista. Zitkoski assume as diferenças ao afirmar que a dialética em Freire não encontra o mesmo sentido que em Hegel e, inclusive, em Marx, afirmando, no nosso entendimento de forma equivocada, que o educador pernambucano supera o precursor do materialismo histórico dialético.

Em Freire há visão dialética diferenciada em relação à tradição moderna [...]. Freire retoma a dialética em suas origens gregas e nos coloca a relação entre dialética e diálogo conferindo, assim, novos fundamentos

que superem a clássica tríade inaugurada pela modernidade ocidental [...]. O que Freire expressa de novo em sua concepção dialética é a compreensão da história e do papel/importância da subjetividade humana na construção do mundo socialmente estruturado. *Um momento histórico posterior é algo novo, que jamais poderá ser predeterminado e/ou domesticado pelos momentos que antecedem*, pois o futuro da história é algo a ser construído por nossa inserção no mundo. Ou seja, enquanto *na tríade dialética clássica a tendência natural do processo é reforçar a tese (afirmação) em detrimento da antítese (negação), enfraquecendo a contradição por intermédio da eliminação das contingências*, na dialética de Freire há predominância de uma sobre a outra [...] (ZITKOSKI, 2016, p. 116, grifo nosso).

O engano de Zitkoski não está relacionado ao reconhecimento da ênfase que confere a PL à subjetividade, mas a não compreensão da dialética materialista histórica, que caracteriza de “determinista e negadora da individualidade”, subvertendo seu reconhecimento do caráter histórico e material do gênero humano. Também discordamos desse autor por acreditarmos que o pensamento dialético de Freire encontra forte influência da dialética idealista hegeliana, constituindo-se num processo histórico de evolução das ideias que, no nosso entendimento, não necessariamente implica uma ação prática genuinamente transformadora, pois sua pedagogia está ancorada na fenomenologia. Esses fatores nos possibilitam compreender os limites da *práxis*, pois esse conceito, na PL, está intimamente ligado aos conceitos de dialogicidade, ação-reflexão e educação libertadora (ROSSATO, 2016, p. 325).

Vejamos: “*ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas*, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos convencidos, pelo contrário, *de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz a prática*” (FREIRE, 2005, p. 59, grifo nosso). Mas o que seriam as condições concretas para Freire? Freire utiliza a expressão “concreta” como sinônima de “empírica”, desejando se referir às condições objetivas, mas como, para fenomenologia, a realidade objetiva é subjetiva ao mesmo tempo, pois se manifesta como fenômeno presente na consciência, a *práxis* transformadora se dá também no âmbito da consciência. Por isso a *práxis*, na PL, que é entendida como “[...] estreita relação que se estabelece entre um modo de interpretar a realidade e a vida e a con-

sequente prática que decorre desta compreensão” (ROSSATO, 2016, p. 325) não pode ser identificada com a práxis materialista histórica, pois na PL o “modo de interpretar a realidade e a vida” é, evidentemente, subjetiva e idealista, agindo no âmbito das consciências, da pronúncia do mundo.

Disso resulta reconhecermos, conforme Rossato (2016), que a *práxis* no ideário libertador “é a ação consciente que conduz um discurso sobre a realidade”, ou seja, a *práxis* se dá na nova forma de enunciar o mundo do sujeito consciente. Defendemos que não há incoerência da *práxis* como categoria na filosofia de Freire, pois o que a orienta epistemologicamente é a fenomenologia. Isto é, se na fenomenologia a realidade é o modo como sujeito interpreta o mundo e o pronuncia; a *práxis* como ação transformadora da realidade se dá no prisma da contemplação e do discurso, dito de outro modo, a *práxis* na fenomenologia transforma a visão de mundo e o discurso sobre o mundo, não a realidade no sentido do realismo filosófico.

No entanto, suponhamos, a partir do que foi exposto, que o aumento quantitativo do “percebido” (sentido), das “visões de fundo”, e suas problematizações desencadeiem o processo de conscientização. Ainda assim, como transformar a realidade (no sentido do realismo) sem o conhecimento das leis objetivas do real? Ou seja, o sentir sem o saber seria suficiente para transformação efetiva da realidade concreta? Acreditamos que não. Por conseguinte, defendemos a articulação dialética entre o sentir e o saber como superação dos extremos para conquista da unidade.

## **O método libertador**

Freire, ao expor seu método didático-pedagógico, denuncia o antagonismo existente entre a educação tradicional (autoritária) e a sociedade que se pretendia construir (participativa). Em função disso, advoga que a prática educativa deveria ser democrática, amorosa e dialógica; e que a educação libertadora se desenvolveria a partir de processos participativos e que a conscientização popular iniciaria com a problematização da realidade imediata dos educandos. Essa conscientização, resultado da educação “crítica e criticizadora”, contribuiria potencialmente para politização e integração dos homens na “sociedade de trânsito” à medida que ocorresse “com o povo” e não “para o povo”.

Freire (2001, p. 133), ao mencionar sua experiência na educação de adultos em áreas proletárias e subproletárias, afirma que desde o início de sua carreira docente e, posteriormente, no Movimento de Cultura Popular do Recife, se perguntava como poderia organizar um método ativo, tal como utilizava na análise da realidade brasileira junto aos homens e mulheres da periferia da capital pernambucana, para alfabetização de adultos. Na verdade, tratava-se da vontade de conciliar a análise da conjuntura social ao processo de alfabetização.

O que se mostrava, de início, como vontade, acaba por se tornar um elemento axiomático nas obras freireanas. Fundamentando-se no livro *Libertad y planificación*, de Karl Mannheim, defendia que à medida que se generalizavam os processos democráticos nas sociedades, tornava-se cada vez mais difícil deixar as massas permanecerem em estado de ignorância. Ocorre que o que denomina ignorância, na obra de Mannheim, e, como resultado, também na sua, não se reduz ao analfabetismo, estende-se à inexperiência de participação crítica. Desse modo, a conscientização popular deveria estar associada à alfabetização<sup>3</sup>:

Desde logo, afastáramos qualquer hipótese de uma alfabetização pura e mecânica. Desde logo, pensávamos a alfabetização do homem brasileiro, em posição de tomada de consciência, na emersão que fizera no processo de nossa realidade. Num trabalho em que tentássemos a promoção da ingenuidade em criticidade, ao mesmo tempo em que alfabetizássemos (FREIRE, 2011, p. 136).

O método de Freire, nas suas primeiras expressões, é um método de conscientização-alfabetização. Contudo, já ao término da sua descrição em Educação como prática de liberdade, anuncia a pretensão de estendê-lo a outros ciclos da educação. Isso se torna mais evidente na obra Pedagogia do Oprimido, em que continua e aprofunda sua sistematização didático-pedagógica. Apesar disso, a transposição do método a disciplinas presentes na educação escolar, tais como história, geografia

---

<sup>3</sup> A conscientização é o critério de importância no método libertador, pois, como evidenciaremos ao longo do texto, a leitura crítica do mundo, para Freire, deve preceder a leitura da palavra. Isso não implica dizer que a conscientização ocorra cabalmente durante os primeiros diálogos relativos às condições existenciais, pelo contrário, ela supostamente se consolida nas etapas educacionais que se seguem à alfabetização. Assim, a superação da ignorância ganha, nas obras subsequentes, outra conotação, isto é, pressupõe avanço na sistematização do conhecimento da realidade a partir do diálogo. Ver Freire (2011, 2005).

e literatura, não foi objeto de dedicação do autor, sendo desenvolvida ao longo dos últimos cinquenta anos por pesquisadores que pretenderam se filiar à PL.

Sobre a difusão e expansão do método para além do letramento, assevera Freire, em 1965:

É claro que não podíamos nos satisfazer, e já o dissemos, com a alfabetização apenas, ainda que não puramente mecânica. Pensávamos, assim, nas etapas posteriores à alfabetização, dentro do mesmo espírito de uma *pedagogia da comunicação*. Etapas que *variavam somente quanto à formação curricular* (FREIRE, 2011, p. 157, grifo nosso).

Por esses motivos, ao apresentarmos o método utilizado pela PL, nos valeremos - dos exemplos que correspondem à alfabetização e que nos foram fornecidos pelas obras de autoria do professor Paulo Freire<sup>4</sup>. Não obstante, salientamos que a mesma orientação metodológica pode ser aplicada aos outros estágios do processo de ensino-aprendizagem quando pautados pela pedagogia das consciências.

A exposição do método será realizada pela análise da *forma* e do *conteúdo*. A forma está relacionada às questões *metodológicas* e aos procedimentos *técnicos*, sendo que os aspectos metodológicos dizem respeito à sua orientação analítico-sintética, à relação dialógica e à sua investigação psicossociológica; enquanto os procedimentos técnicos correspondem às situações existenciais empregadas na problematização e identificadas na redução, codificação e descodificação. Já o *conteúdo* concerne ao conceito antropológico de cultura e as palavras geradoras.

A elaboração e execução do método comportam cinco fases que serão evidenciadas nesta explanação. São elas: 1. Levantamento do universo vocabular dos grupos com quem se trabalhará; 2. Escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado; 3. Criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar; 4. Elaboração de fichas-roteiro, que auxiliem os coordenadores de debate em

---

<sup>4</sup> A obra em que se dedica especificamente à alfabetização é Educação como prática de liberdade (2011), contudo, considerando a declaração de José Eustáquio Romão (2002), em que afirma que Freire reescreveu, ao longo de sua vida, o mesmo livro, buscando atualizá-lo de acordo com o contexto contemporâneo (2002), lançaremos notas articulando a alfabetização às sistematizações expressas em Pedagogia do Oprimido (2005) a fim de incorporar e distinguir conceitos caros ao método libertador.

seu trabalho; 5. Feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores.

Primeiramente, é preciso apontar que a atenção de Freire volta-se para a inserção do povo na ordem democrática, de modo que tenha condições de compreender, opinar e agir em direção às melhorias de suas condições existenciais, transformando a realidade a partir da sua comunidade. A emersão popular, expressa no desenvolvimento da sociedade brasileira, contaria com o auxílio da educação, que seria capaz de promover o movimento da transitividade ingênua a transitividade crítica, evitando a massificação (FREIRE, 2011, p. 140). Consequentemente, a atividade educativa postulada por Freire seria libertadora, porque possibilitaria a autonomia popular diante do mandonismo da elite.

Sobre a educação libertadora e a inserção dos homens no processo democrático, advertia Freire no discurso de encerramento da campanha de alfabetização em Angicos:

Podemos através da educação apanhá-lo [o povo] num estado que eu chamaria a emersão do povo no processo histórico de que ele estava imerso até pouco tempo atrás quando não havia povo no sentido sociológico, e nós éramos sobretudo sociedade fechada. O que se está podendo conseguir fazer com uma educação desta é apanhar este povo que está emerso, este povo que existe hoje, este povo que faz greve, este povo que dá posse a um presidente da república [...], este povo que é sujeito de sua história. O que nós estamos podendo fazer com uma educação desta, corajosa, uma educação que não é tímida, porque não é possível timidez num país que está em trânsito como está o Brasil hoje. O que a educação está podendo fazer é pegar este povo emerso e inserir no processo histórico. *Inseri-lo quer dizer proporcionar a ele oportunidade em que ele se faça agente de sua história, em que ele se faça sujeito de sua história* (FREIRE, 2017).

Essa educação libertadora, na concepção de Freire, é decorrente de um método ativo e dialógico, que exige a modificação do conteúdo programático, por isso buscou um método que “fosse também instrumento do educando, e não só do educador, e que identificasse o conteúdo da aprendizagem com o processo mesmo de aprendizagem” (FREIRE, 2011, p. 146). Ocorre que na tentativa de identificar o conteúdo a ser



aprendido com o processo de ensino-aprendizagem, acaba por enfatizar o processo, ficando o conteúdo em segundo plano.

Para o educador, o elemento indispensável à identificação do conteúdo ao processo de aprendizagem é o diálogo. O diálogo destaca-se na PL, não somente por se opor ao antidiálogo, característico da pedagogia tradicional (educação bancária) duramente criticada por Freire, mas, porque, ancorado na fenomenologia e no existencialismo cristão, acredita que da comunicação entre os sujeitos “nasce a matriz crítica que gera criticidade” (FREIRE, 2011, p. 141).

Apoiando-se em Jaspers, afirma que o diálogo “nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé [...]. E quando dois polos do diálogo se ligam com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo” (FREIRE, 2011, p. 141). Por essa razão advoga que o professor deve ter uma relação amorosa e humilde com os homens do povo, visto que se a relação não for amorosa e se não dispuser de humildade, não haverá “comunhão” entre as partes; comunhão essa necessária ao estabelecimento da confiança entre os atores do processo de ensino-aprendizagem. É preciso, portanto, que o povo confie no professor, e que o professor acredite na massa, uma vez que a descrença e o desdenho presumem ignorância e agem como impeditivos a conscientização popular (FREIRE, 2005, p. 91-94). Em vista disso, Freire reitera ao longo dos textos que o amor, a humildade e a confiança garantem a dialogicidade da relação pedagógica.

Ao relatar a experiência na campanha de alfabetização de adultos em Angicos no ano de 1963, quando coordenador do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Pernambuco, afirma em relação ao grupo que coordenava: “sempre confiávamos no povo. Sempre rejeitáramos fórmulas doadas. Sempre acreditávamos que tínhamos algo a permutar com ele, nunca exclusivamente a oferecer-lhe” (FREIRE, 2011, p. 134).

Com tal declaração, indica o antagonismo existente entre a PL e a pedagogia tradicional (FREIRE, 2005, p. 65). A educação tradicional, segundo ele, seria verticalizada, estabelecida por comunicados, uma vez que o professor dissertaria sobre um tema previamente determinado sem levar em consideração o pensamento e a realidade dos alunos, “depositando-os” em suas consciências.

Para o ideário libertador, na educação tradicional, o professor é sujeito e o aluno objeto; o primeiro pensa, enquanto o segundo repro-

duz; o professor é aquele que sabe e o aluno aquele que tudo ignora. Assim, a educação tradicional seria expressão de “reificação dos homens” e a negação da sua condição de “ser mais” (FREIRE, 2005, p. 71).

Sobre o caráter acríptico dos métodos tradicionais, Freire assevera:

Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resulta a sua inserção no mundo como transformadores dele (FREIRE, 2005, p. 68).

Dáí retira o argumento de que a educação tradicional, por legitimar as relações estabelecidas e impedir a ação dos oprimidos, é uma atividade opressora que retifica o status quo, enquanto a libertadora, por possibilitar a problematização do mundo e das consciências, reforça a mudança. A pedagogia tradicional não estabeleceria integração com a realidade e por isso não comunicaria, mas promoveria comunicados por meio de um verbalismo vazio, fatalista e quietista, não tendo compromisso com os homens, tendendo a tornar inócuo seu “potencial transitivo histórico”, reforçando a consciência ingênua (FREIRE, 2011, p. 125).

O diálogo na PL supostamente reforça a mudança, porque é o elemento que possibilita a conscientização que resulta na ação transformadora. É o que Freire nomeia “palavras verdadeiras”, isto é, a reflexão e ação para pronunciar o mundo e modificá-lo. “Diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu” (FREIRE, 2005, p. 91). É do verdadeiro diálogo, esse encontro das consciências, que advêm à educação criticizadora que reforça a “palavra-ação”<sup>5</sup>.

O neologismo freireano deve-se à compreensão de que o encontro de consciências possibilita a “transcendência”, isto é, a chegada à consciência crítica que implica pronunciamentos e ações igualmente críticas.

5 Tanto palavra-ação, ou palavração, quanto palavra verdadeira, são, em Freire, sinônimos de diálogo, uma vez que esse educador distingue comunicação (reciprocidade entre os sujeitos) de comunicado (doação de um para o outro). Para ele o diálogo implica, necessariamente, a possibilidade de pronunciar o mundo criticamente, e essa pronúncia crítica pressupõe uma ação crítica (FREIRE, 2005, p. 89). Em função disso, equaliza palavra-ação com práxis, o que o leva a defender uma práxis das consciências, dialógica. Corrobora com nossa afirmação o testemunho do professor Ernani Maria Fiori no prefácio da 47ª edição de Pedagogia do oprimido: “A palavra, como comportamento humano, significante do mundo, não designa apenas coisas, transforma-as; não é só pensamento, é práxis” (FREIRE, 2005, p. 19). Desse modo o conceito de práxis expresso acima destoa, substantivamente, da práxis marxiana.

[...] toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação. Captado um desafio, compreendido, admitidas as hipóteses de resposta, o homem age. A natureza da ação corresponde à natureza da compreensão. Se a compreensão é crítica ou preponderantemente crítica, a ação também o será (FREIRE, 2011, p. 139).

Ocorre que, para teoria pedagógica em questão, o diálogo entre os homens se dá a partir do conhecimento de mundo que resulta da captação dos fenômenos da realidade empírica<sup>6</sup> e é expresso pela linguagem. Consequentemente, afirma que não é preciso ser alfabetizado para captar os dados da realidade, basta ser homem. “Daí que não haja ignorância absoluta, nem sabedoria absoluta” (FREIRE, 2011, p. 137), porque o diálogo é o lugar de encontro e “neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comum, buscam saber mais” (FREIRE, 2005, p. 93).

Em função do que foi anteriormente apresentado, e seguindo a lógica antitética que marca suas obras, Freire presume estar superando a “contradição educador-educando”, ao colocar em relação de igualdade os dois atores envolvidos no processo de ensino-aprendizagem<sup>7</sup>. Por esse motivo, utiliza o termo “coordenador de debates” em lugar de professor, por acreditar que o último expressa tradições fortemente “doadoras”. Para ele, o papel do educador é, fundamentalmente, dialogar com o educando sobre as situações concretas, oferecendo-lhe simplesmente os instrumentos com que ele aprende (FREIRE, 2011, p. 146). Cunha, ainda, o termo “participante de grupo” em lugar de aluno, devido à “tradição passiva” que o vocábulo poderia denotar (FREIRE, 2011, p. 135).

São também frequentes o uso das expressões “educando-educador” e “educador-educando” tencionando a alusão de que os dois sujeitos

6 Utilizamos o termo realidade empírica reconhecendo o movimento do empírico ao concreto mediado pelo abstrato. Na obra de Freire, contudo, utiliza-se “realidade empírica” e “realidade concreta” como sinônimos.

7 “Nós superamos a escola pelo que chamamos círculo de cultura, superamos o professor pelo que chamamos de coordenador de debates, superamos o aluno pelo que chamamos de participante de grupo, superamos a aula pelo diálogo, superamos o programa acadêmico por situações sociológicas desafiadoras que nós pomos diante dos grupos com que nós provocamos e arrancamos uma sabedoria que existe e que é esta sabedoria opinativa e existencial do povo” (2017).

devem conjugar sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, fundando-se, igualmente, na reciprocidade da ação (FREIRE, 2005, p. 116).

Cabe destacarmos que Freire, apoiando-se na Escola Nova, trata de retirar a centralidade do professor da ação educativa e, para isso, advoga a igualdade entre os sujeitos que passam a aprender em comum. A questão é que ao tentar igualar a ação do professor e do aluno sobre o objeto cognoscente acaba por canalizar a atenção para o aluno. A atuação do professor passa, assim, a deslocar-se para o processo de aprendizagem e o estudo do meio na intenção de facilitar a conscientização do discente.

Posto isso, o diálogo entre o professor e o aluno inicia na escolha do conteúdo programático, isto é, do conceito antropológico de cultura, das palavras geradoras e dos temas geradores. Cabe, todavia, traçar a distinção entre palavra geradora e tema gerador. “Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a ‘palavra geradora’, na pós-alfabetização, busca e investiga o tema gerador” (FREIRE, 2005, p. 119), porém se o plano de educação (conscientização) estiver destinado a uma área que revele alto número de analfabetos, caberá às lideranças realizar uma investigação que indique tanto palavras quanto temas geradores<sup>8</sup>.

Se o diálogo inicia na escolha do conteúdo programático, a escolha do conteúdo, portanto, só é possível com a imersão do professor no ambiente em que vivem os alunos a partir da investigação psicossociológica, que ocorre na primeira fase do método, o levantamento do universo vocabular do grupo que se trabalhará.

Esse primeiro momento é marcado pelo contato informal dos coordenadores de debates com a população. Transitando entre eles, conversando sobre suas frustrações, necessidades, expectativas, descrenças e esperanças tomariam nota de sua linguagem e de seus sentimentos, bem como do desenvolvimento de suas atividades produtivas. Para isso, seria preciso que os visitassem em horas de trabalho; que assistissem suas reuniões em associações populares, observando o procedimento dos participantes, a linguagem usada; o papel das mulheres e dos jovens da comunidade. Seria “indispensável que os visitassem em horas de lazer; que presenciassem os habitantes em suas horas esportivas; que

---

<sup>8</sup> Nesta explicitação utilizaremos o exemplo das palavras geradoras, já que nos propomos a expor o método na experiência da alfabetização.

conversassem com as pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos” (FREIRE, 2005, p. 122). A intenção seria de que se aproximassem ao máximo das classes populares para melhor compreendê-las, desvelando, assim, sua visão de mundo e apreendendo os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso mesmo, maior valor emocional. As palavras-geradoras deveriam resultar desse levantamento e não de uma seleção que fizessem, os professores, em seus respectivos gabinetes.

Desse diálogo originavam duas listas, uma do universo vocabular e outra lista de sentenças, que dizem respeito às expressões mais usadas, ou que mais chamavam a atenção dos entrevistadores por serem extremamente significativas, mostrando-se indispensáveis à compreensão da realidade existencial. Do universo vocabular retirariam as palavras-geradoras<sup>9</sup> e, das sentenças<sup>10</sup>, motivações para discussão das situações-problema nos círculos de cultura.

A escolha das palavras, selecionadas do universo vocabular pesquisado, constitui-se a segunda fase do método. Essa seleção obedece a alguns critérios como: a riqueza fonêmica, as dificuldades fonéticas e “o teor pragmático da palavra, que implica uma maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social” (FREIRE, 2011, p. 149). Destacamos que na etapa em questão também são designados os temas geradores, contudo, a formulação desses temas, identificados em um universo temático<sup>11</sup>, só aparece como tal na obra *Pedagogia do oprimido*.

Os temas geradores surgem da reflexão a respeito das situações-problema de uma determinada unidade epocal, ou seja, do aprimoramento do que seria uma situação-problema em um contexto histórico-

---

9 Apresentamos as dezessete palavras geradoras escolhidas no universo vocabular pesquisado no Rio de Janeiro que se aplicariam também na Guanabara no início dos anos de 1960. São elas: favela, chuva, arado, terreno, comida, batuque, poço, bicicleta, trabalho, salário, profissão, governo, mangue, engenho, enxada, tijolo e riqueza (FREIRE, 2011, p. 183-188).

10 Freire oferece alguns exemplos de sentenças que foram coletadas no Brasil antes de ser exilado, tal como a de um sertanejo potiguar que afirmava que “janeiro em Angicos é duro de se viver, porque janeiro é cabra danado pra judiar de nós”. Ou, ainda, de uma analfabeta em Recife que disse: “quero aprender a ler e a escrever para deixar de ser sombra dos outros” (FREIRE, 2011, p. 147-148).

11 Freire usa com a mesma conotação o termo “temática significativa”. O universo temático se constitui da interação de um conjunto de temas significativos de uma época.

-conjuntural. Sobre a relação dos temas e a unidade epocal, assevera Freire (2005, p. 107):

Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. A representação concreta de muitas dessas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também aos obstáculos ao ser mais dos homens, constituem temas de uma época.

No diálogo com o povo as lideranças identificavam as representações de suas ideias que se constituíam em barreiras para o seu “ser mais”, isto é, que se apresentavam como impeditivos ao seu desenvolvimento, tornando-se temas geradores potenciais<sup>12</sup>. Os temas revelados se tornavam objeto de discussão e análise nos círculos de cultura, onde, a partir do diálogo, a conscientização deveria levar as massas a romperem as barreiras previamente estabelecidas. Essa formulação ganha corpo a partir do diálogo com Jaspers e o isebiano Álvaro Vieira Pinto sobre as “situações-limite” (PINTO, 1960). Para o primeiro, essas situações se mostravam como entraves ao avanço dos homens e das sociedades, tendo como atributo o pessimismo; mas para o segundo, as situações-limite poderiam ser rompidas com “atitudes-limite”, o que lhe confere caráter otimista. Para Freire, a atitude-limite era a conscientização e a ação dos homens em direção à “transcendência”, ou seja, o “ser mais”. Por isso, a leitura do mundo deveria preceder a leitura da palavra, pois o entendimento das condições empíricas e imediatas dos homens no mundo teria maior importância na ação libertadora, ainda que a consciência não prescindisse do letramento. Nesse sentido, ao selecionarem as situações-problema e identificarem o universo temático estarão, as lideranças, encaminhando a terceira fase do método, a *criação de situações existenciais típicas do grupo com que se vai trabalhar*.

Junto das situações-problema, ou dos temas geradores, os coordenadores de debate listariam as palavras geradoras escolhidas na segunda

---

12 Chamamos a atenção para essa afirmação, pois acreditamos, assim como defendemos ao explicitar a fundamentação filosófico-epistemológica de Freire, que manifesta o caráter idealista da proposta, uma vez que não tem como objetivo da investigação temática a realidade concreta, mas a ideia que os sujeitos sociais têm dela, o discurso dos homens. Assim afirma Freire (2005, p. 101): “o que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de percepção desta realidade, a visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus temas geradores”.

fase. As situações deveriam ser expostas em *slides*, ou cartazes e traduzirem as situações-problema captadas durante a investigação psicossociológica. O debate em torno das situações irá, “como as que se faz com as que nos dão o conceito antropológico de cultura, levar os grupos a se conscientizarem para que concomitantemente se alfabetizem” (FREIRE, 2001, p. 150).

Sobre as situações exibidas nos slides, Freire (2017) afirma:

São situações locais que abrem perspectiva, porém, para a análise de problemas nacionais e regionais. Nelas vão se colocando os vocábulos geradores, na gradação já referida, de suas dificuldades fonéticas. Uma palavra geradora tanto pode englobar uma situação toda quanto pode referir-se a um dos elementos da situação.

Nota-se que há interação e interdependência das fases do método anteriormente enunciadas, pois após a seleção das palavras geradoras (fase 2) e das situações existenciais (fase 3), que devem exprimir a temática significativa e possibilitar a discussão do conceito antropológico de cultura, exige-se articulação com a *elaboração das fichas-roteiro* (fase 4) e a *feitura de fichas com a decomposição das famílias fonêmicas correspondentes aos vocábulos geradores* (fase 5), isto é, as duas últimas fases decorrem, imediatamente, das anteriores.

Em sua execução prática isso implica dizer que a redução, codificação e descodificação tornam-se possíveis a partir da elaboração das fichas e das situações-problema. Vejamos: a partir da investigação psicossociológica, os professores selecionariam as situações típicas dos homens de uma determinada região e as “reduziriam” em uma imagem “codificada”. Essa imagem seria apresentada aos alunos nos círculos de cultura que se encarregariam junto aos coordenadores de debate de “descodificá-las”. Assim empreenderiam um debate sobre o *conceito antropológico de cultura* a partir do qual fariam a distinção entre o mundo da natureza e o mundo da cultura; da cultura iletrada e da cultura letrada; das diferenças faseológicas entre as sociedades humanas e as distinções ontológicas entre os seres vivos; problematizariam, ainda, a relação do homem com o mundo e a transformação da natureza pelo trabalho inteligente. Esse diálogo, de acordo com Freire, motiva os homens do povo que passam a compreender o conceito antropológico de cultura a partir de suas situações existenciais; sentem-se capazes de aprender, ou seja, começam aí, nos primeiros encontros, a se conscientizar e a transformar sua leitura de mundo como se fosse algo que já conhecessem. Como se já

o soubessem e o professor “estivesse apenas lhes refrescando a memória”, isto é, como se o professor não os ensinasse, como se o conhecimento<sup>13</sup> já estivesse neles, sendo apenas parturejado pelo processo dialógico.

Freire assume essa postura ao afirmar que através do debate ia-se “arrancando quase que socraticamente” o que o grupo percebia da realidade. O educador defende que seu método não ocorre “em aula”, pois não haveria diretividade, mas uma “subversão legítima” decorrente dos anseios da própria população. Freire, em obras subsequentes, nos dá entender ter mudando de opinião sobre a não diretividade do método, reconhecendo que o posicionamento ético do educador comprometido com os trabalhadores presume compromisso com sua libertação, ou seja, supõe que deve advertir os homens do povo sobre o projeto de sociedade que é de seu interesse, embora insista na negação do dirigismo.

Destacamos que a escolha dos conteúdos também era baseada nos interesses dos alunos, evidenciando sua centralidade. Uma vez que na PL é indispensável o envolvimento e a motivação do grupo, o conteúdo deveria estar associado aos seus interesses imediatos. Conforme relata Freire, a partir de uma experiência com camponeses chilenos: “[os alunos] somente se interessavam pela discussão quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas” (FREIRE, 2005, p. 128). Cabe enfatizar que a pretensão da não diretividade e a exclusividade do povo na escolha dos temas discutidos são fortes em Educação como prática de liberdade, mas em Pedagogia do oprimido Freire apresenta a ideia dos “temas dobradiça”, contrariando a não diretividade e primazia do aluno na escolha da temática significativa. Assim adverte Freire (2005, p. 134):

[...] a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação. A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça.”

---

13 Conhecimento aqui faz alusão à consciência de mundo e não ao conhecimento científico sistematizado.



Tomemos como exemplo a primeira situação codificada utilizada pelo grupo liderado pelo professor Paulo Freire, no Rio de Janeiro, no período que antecede ao golpe empresarial-militar de 1964, intitulada de *O homem no mundo e com o mundo. Natureza e cultura*. E que apresenta um homem trabalhando próximo a um poço (FREIRE, 2011, p. 161).

O debate da situação existencial procura apresentar o homem como um ser de relações, distinguindo o mundo da natureza e da cultura, apontando-o como criador por meio de perguntas simples, como: quem fez o poço? Por que o fez? Como o fez? Quando o fez? Assim, articulam os conceitos de necessidade e trabalho à transformação, exprimindo o conceito antropológico de cultura. Essas perguntas, à medida que vão sendo respondidas e problematizadas pelos participantes de grupo, vão descodificando a imagem codificada. A mesma lógica de codificação e descodificação é obedecida ao se tratar das palavras geradoras que, habitualmente, são imanentes às situações existenciais e aos temas geradores.

A codificação é a mediação entre o contexto real em que se dão os fatos, e o contexto teórico, em que são analisados os fatos, isto é, é o objeto sobre o qual os educadores e os educandos incidem sua reflexão. De acordo com Freire, “na medida em que apresentem situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação [...]; devem ser uma espécie de leque temático” (FREIRE, 2005, p. 126-127).

A descodificação, por sua vez, é o ato cognoscente realizado pelos sujeitos a partir do objeto cognoscível codificado. Durante a descodificação, a reflexão sobre o codificado, os indivíduos exteriorizam suas temáticas e manifestam sua visão de mundo, isto é, sua “consciência real”. A problematização que se desenrola na ação dialógica durante o ato descodificador é, para Freire, manifestação da emergência das consciências, pois, durante o processo, os homens passam a identificar a visão de mundo que tinham e que agora estariam a abandonar, porque constroem outras percepções. Esta é a expressão máxima da conscientização possível na ocasião. É o que, para usar uma expressão de Freire, pode-se chamar de superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível” (FREIRE, 2005, p. 128).

A questão que nos colocamos, a partir do que explicitamos acima, é: até que ponto essa reflexão do conceito antropológico de cultura e dos temas geradores não se manifesta como uma problematização do empírico e do sensorial sem lançar mão do conhecimento elaborado?

Parece-nos que o desenvolvimento desse conhecimento (conscientização) se restringe a ampliação quantitativa, uma vez que são identificados elementos presentes nas relações sociais que antes não eram identificados pelo povo, mas faziam parte de seu conhecimento tácito. Nesse sentido, não se caminha muito além do senso comum, pois a preocupação não é com a apreensão do conhecimento científico em sua forma mais elaborada, mas evidenciar o que antes estava oculto.

Para entendermos como isso se dá na alfabetização, utilizamos como exemplo o círculo de cultura realizado na Guanabara, em que se lançou mão da imagem de uma favela e, conseqüentemente, a palavra geradora “favela”.

Analisada a situação existencial e debatidos os problemas da habitação, do vestuário, da alimentação, do saneamento, da educação e da saúde pública em uma favela, passou-se à visualização da palavra e sua descodificação a partir da decomposição das famílias fonêmicas (fase 5). Primeiro apresentava-se a palavra: favela. Posteriormente a palavra separada em suas sílabas: FA-VE-LA. Em sequência as famílias fonêmicas, cada qual em um slide: FA-FE-FI-FO-FU (1º slide); VA-VE-VI-VO-VU (2º slide); LA-LE-LI-LO-LU (3º slide).

Por fim, em um último slide, eram exibidas as três famílias fonêmicas ao mesmo tempo, o que a professora Aurenice Cardoso (1963) chamou de “ficha da descoberta”. De acordo com Freire, este momento coroa o processo de alfabetização, pois através dele “fazendo a síntese, o homem descobre o mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas” (FREIRE, 2011, p. 152).

Nota-se que o método de Freire pode ser classificado como analítico-sintético. No momento em que estruturou seu método de alfabetização, os métodos eram habitualmente organizados em dois grupos, os métodos sintéticos e os analíticos. Os métodos sintéticos partiam das partes para o todo, isto é, primeiro ensinava-se as letras e as sílabas para depois realizarem a leitura da palavra e, em seguida, dos textos. Desse modo, aprendia-se os nomes das letras, sons e emissão dos sons correspondentes as letras, bem como as famílias silábicas e sua sonoridade para sem demora iniciar a leitura de sentenças (MORTATTI, 2006, p. 5).

Os métodos analíticos deveriam realizar o processo inverso, quer dizer, do todo para as partes que o constituía. Assim, o todo pode ser

entendido como palavras, texto ou sentenças das quais as análises em decomposição permitiam a alfabetização (MORTATTI, 2006, p. 6). Freire adverte que seu método é “ecclético” e abarca exatamente a síntese e a análise, apresentando-se junto a tendências “novas” como analítico-sintético (FREIRE, 2011, p. 153-154).

## Considerações finais

Diante do que fora discutido, reafirmamos nossa defesa do caráter plural e democrático do ambiente escolar e acadêmico e nos solidarizamos com os professores e professoras de todo Brasil que, de uma maneira ou de outra, têm sofrido perseguição política e institucional entre os muros da escola e fora dela por se vincularem ao ideário pedagógico libertador.

Denunciamos o obscurantismo, o irracionalismo e o autoritarismo que tomaram conta da sociedade brasileira e vêm sendo referendados pelas políticas de governo neoliberais e neoconservadoras. A despeito disso, como evidenciamos ao longo do texto, acreditamos ser um equívoco a análise que considera a teoria pedagógica libertadora tributária do materialismo histórico-dialético, uma vez que Freire lança mão de referências marxistas em suas discussões sobre a sociedade e a condição dos oprimidos, mas os conceitos que retira das referências marxistas acabam por se dissolver, como nos lembra Saviani (2008) em outro referencial. Nesse sentido, sendo o método elemento fundamental, a PL não pode ser encarada como marxista.

Ademais, reconhecemos e defendemos a importância do professor Paulo Freire e da PL para educação e, em particular, para educação brasileira. Destacamos seu caráter contra-hegemônico e sua honrada luta por uma sociedade mais justa ao lado dos homens e mulheres oprimidos. Seria um erro não reconhecer o caráter humanista e altruísta da PL. Talvez, por isso mesmo, seja alvo de ataques de grupos que tomam o individualismo e a segregação como fim absoluto, abominando a ação comunitária e a solidariedade que a PL endossa.

## Referências

ANTUNES, R. **O privilégio da servidão: o novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo, 2018.

BOTTOMORE, T. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: J. Zahar, 2001.

CHAUI, M. Consultoria da vida e obra de Husserl. In: HUSSERL, E. **Investigações lógicas**: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento. 5. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992.

DARTIGUES, A. **O que é fenomenologia**. 10. ed. São Paulo: Centauro, 2008.

FREIRE, P. **Discurso do professor Paulo Freire em Angicos, ao encerramento do curso de alfabetização de adultos**. [2001]. Disponível em: <http://acervo.paulofreire.org:80/xmlui/handle/7891/1707>. Acesso em: 31 de jan. de 2017.

FREIRE, P. **Pedagogia do Oprimido**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2005.

FREIRE, P. **Educação como prática de liberdade**. 14. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2011.

FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação**: nova direita, velhas ideias. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

GADOTTI, M. **História das idéias pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2003.

GADOTTI, M. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro**, São Paulo, n. 4, p. 8-15, 2005.

GALLO, S. **O projeto fenomenológico de Husserl**. Campinas: Unicamp, 1991.

LEHER, R. **Classes sociais e educação no Brasil contemporâneo**. In: COUTINHO, Luciana Cristina Salvatti et al. (Orgs.). História e historiografia da educação: debates e contribuições. Uberlândia: Navegando publicações, 2018. p. 9-36.

MACHADO, Robson. **Pedagogia libertadora e pedagogia histórico-crítica**: um estudo crítico de pedagogias contra-hegemônicas brasileiras. 2016. 209 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação)- Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2016.

MARX, K. Teses sobre Feurbach. In: MARX, K.; ENGELS, F. **Manifesto do partido comunista**. São Paulo: M. Claret, 2006.

MORTATTI, M. R. L. **História dos métodos de alfabetização no Brasil**. 2006. Disponível em: [http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf\\_mortattihisttextalfbbr.pdf](http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/Ensfund/alf_mortattihisttextalfbbr.pdf). Acesso em: 17 set. 2006.

PINTO, Á. V. **Consciência e realidade nacional**. Rio de Janeiro: ISEB, 1960.

ROMÃO, J. E. Paulo Freire, educador ou pensador do século XX. In: GARCIA, W. E. (Org.). **Educadores brasileiros do século XX**. Brasília: Plano, 2002. v. 1, p. 283-322.

ROSSATO, R. Práxis (verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 325-327.

SAVIANI, D. Contribuições da filosofia para a educação. **Em Aberto**, Brasília, v. 9, n. 45, p. 3-9, jan./mar. 1990.

SAVIANI, D. **História das idéias pedagógicas no Brasil**. 2. ed. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, D. **Interloquções pedagógicas**: conversas com Paulo Freire e Adriano Nogueira e 30 entrevistas sobre educação. Campinas: Autores Associados, 2010.

ZANELLA, J. L. Considerações sobre a filosofia da educação de Paulo Freire e o marxismo. **Quaestio (Uniso)**, Sorocaba, v. 9, p. 101-122, 2007.

ZITKOSKI, J. J. Dialética (verbetes). In: STRECK, D. R.; REDIN, E.; ZITKOSKI, J. J. (Org.). **Dicionário Paulo Freire**. 3. ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016. p. 115-117.

Recebido: Junho/2018

Aceito: abril/2019