

O processo do conhecimento em Paulo Freire

BALDUINO A. ANDREOLA

1. O problema epistemológico na perspectiva de Freire.

Por toda a parte, Paulo Freire é conhecido como criador de um novo método de alfabetização de adultos. Acontece, porém, que muitos autores que escrevem sobre a pedagogia de Freire se limitam aos aspectos metodológicos. Não se dão conta de que, desde o início, a caminhada de Freire foi marcada por uma grande preocupação epistemológica. A campanha nacional de alfabetização de adultos começou, no Brasil, em 1962. Já antes, em 1960, quando trabalhava com os camponeses e os operários analfabetos, o problema epistemológico era para ele prioritário. Conta-nos, numa entrevista (Pasquim, p. 7-11), que realizava, em seu trabalho de ação cultural, com os grupos de adultos analfabetos, o que ele chama de "paradoxal pós-alfabetização", ou seja, discutia com eles uma temática que podia ser reservada aos alfabetizados. Os temas discutidos originavam-se do grupo.

Antes de preocupar-se com a alfabetização propriamente dita, preocupava-se em confrontar seu conhecimento com o conhecimento dos interlocutores. Partia do conhecimento deles. Convidava companheiros de universidades, sociólogos, economistas, etc., dispostos a discutir com os analfabetos.

"Foi aí que eu comecei a usar ajudas visuais, nos diz Freire, projetando slides de esquemas, de desenhos, de codificações. O resultado foi o seguinte: eu observei que o povo começava a sistematizar, a organizar o seu pensamento em torno da análise da realidade. Quer dizer, ao analisar a sua realidade, discutindo a temática que eles mesmos sugeriram, eu observei que esses grupos começavam a assumir uma posição altamente crítica, rigorosa na análise" (Ib., p. 8).

Freire não se perguntava, pois: como alfabetizar esses adultos? A questão era antes:

como ajudá-los, partindo das experiências, dos conhecimentos deles, para fazê-los passar de seu conhecimento espontâneo, pouco organizado, pré-crítico, a um conhecimento mais organizado e crítico? A alfabetização seria uma etapa e um meio neste processo de conhecimento.

Por algum tempo, ele cultivou a idéia de alfabetizar projetando imagens simples, acompanhadas pela palavra correspondente. Queria verificar se era possível, ao analfabeto, introjetar o nome associado à imagem, para exteriorizá-lo, numa etapa posterior. Formulou esta hipótese ao dar-se conta da aprendizagem que seu filho, de dois anos, fazia com as palavras apresentadas pela propaganda da TV. Mas a experiência que fez um dia, com uma mulher analfabeta, fez-lhe mudar completamente sua hipótese inicial. Esta experiência, evocada na entrevista do Pasquim (1978), já a havia contado em 1971. Escutemos o que nos diz o autor:

"Lembro-me que pedi ajuda a uma mulher de idade, muito amável, uma camponesa analfabeta que trabalhava em nossa casa como cozinheira. Um domingo, lhe disse: 'Olha, Maria, eu procuro uma maneira nova de ensinar a ler aos que não sabem e tenho necessidade de sua ajuda. Você quer ajudar-me?' Ela aceitou. Levei-a à minha biblioteca e projetei um desenho com um menino e abaixo do desenho estava escrita a palavra 'menino'. Perguntei-lhe: 'Maria, o que é isso?' E ela: 'um menino'. Projetei outro desenho com o mesmo menino, mas ortograficamente 'menino' estava escrito sem a sílaba do meio ('meno' em lugar de menino). Perguntei-lhe: 'Maria, falta alguma coisa?' Ela me disse: 'Oh, sim, falta o do meio'. Sorrihdo, mostrei-lhe outro desenho com um menino, mas com a palavra escrita sem a última sílaba (somente 'meni'), e lhe perguntei outra vez: 'Falta algo?' 'Sim, o final'. Discutimos cerca de uns 15 minutos sobre as diferentes possibilidades com menino, nino, meni, etc. Por fim, me disse: 'Estou cansada (...). É muito interessante, mas estou cansada (...). Ao terminar perguntou-me: 'Você acredita que pode

-ajudá-lo?' Respondi-lhe: 'Sim, ajudou-me muito, porque mudou minha maneira de pensar.' E ela: 'Obrigada.' É formidável o poder do amor."

Sozinho, em sua biblioteca, Freire pensou novamente em sua primeira hipótese em função desta experiência, e concluiu:

"Descobri que faltava desafiar, desde o início, a intencionalidade da consciência, ou melhor, o poder de reflexão da consciência, a dimensão ativa da consciência, e não como eu pensava antes" (Consc., p. 49-50).

Citei detalhadamente esta experiência, porque contém elementos decisivos para a teoria do conhecimento e para toda a concepção pedagógica de Freire. Na entrevista anteriormente citada (Pasquim, 9), Freire volta às conclusões desta mesma experiência:

"Aí eu disse a mim mesmo 'não tem nada de introjetar e extrojetar, o negócio é na base da compreensão crítica da palavra'. E aí fui em frente. E comecei a fazer as primeiras experiências já a nível assim crítico. O primeiro grupo com que eu trabalhei me deu resultados extraordinários. E nunca mais parou. Mas você vê o seguinte aí: que aí a questão não era somente técnico-metodológica, mas a questão de fundo aí é a capacidade de conhecer, associada à curiosidade em torno do objeto".

A alfabetização encontra, pois, seu sentido na perspectiva de uma teoria global do conhecimento; constitui um momento, uma etapa, uma forma de conhecimento, ao mesmo tempo que instrumento a serviço de um conhecimento mais perfeito. Voltaremos, adiante, ao problema da alfabetização. O que nos interessa, por ora, é a prioridade do problema epistemológico nas atividades e reflexões pedagógicas de Freire. Suas observações, reflexões e conclusões nunca se referem exclusivamente à alfabetização. Sempre está preocupado com o processo global da educação, na medida em que se preocupa com o homem como um todo, inserido na totalidade humana da história. A intenção última, na aprendizagem da leitura e da escrita, segundo E. Fiori, vai além da alfabetização, e envolve todo o empreendimento educativo, como esforço de totalização, e como aprendizagem da palavra, meio de comunhão humana e de transformação do mundo.

"Com a palavra, o homem se faz homem. Ao dizer a sua palavra, pois, o homem assume conscientemente sua essencial condição humana. E o método que lhe propicia

esta aprendizagem comensura-se ao homem todo, e seus princípios fundam toda pedagogia, desde a alfabetização até os mais altos níveis do labor universitário" (Fiori, 1974, p. 5).

Freire considera a educação como um processo que repete, no nível do indivíduo, o que aconteceu com a humanidade como um todo, em sua evolução histórica: a passagem do momento em que a humanidade "sabia" àquele do "saber que sabia". É a emergência da consciência. "Toda educação é, pois, declara ele (1984), uma certa teoria do conhecimento, posta em prática". Ele sublinha seguido, em seus escritos, a dimensão epistemológica da educação, isto é, a educação como ato de conhecimento(1). Já declarou, aliás, que sua preocupação teórica sempre foi mais a construção de uma teoria do conhecimento do que uma teoria pedagógica. Quais são, pois, os princípios desta teoria do conhecimento?

Primeiramente, Freire não adota uma concepção intelectualista e 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 organização do programa de discussão e de estudo, para a elaboração do novo conhecimento, partindo da problematização da realidade vivida. Aprofundaremos, mais tarde, a teoria e a metodologia dos temas geradores;

O conhecimento crítico das relações entre os seres humanos e o mundo não surge, diz Freire, "como resultado de um jogo intelectualista. Como algo que se constituisse fora da prática. A prática está compreendida nas situações concretas que são codificadas para serem submetidas à análise crítica. Analisar a codificação em sua "estrutura profunda" é, por isso mesmo, repensar a prática anterior e preparar-se para uma nova e diferente prática, se este for o caso. Daí a necessidade (...) de jamais romper-se a unidade entre o contexto teórico e o contexto concreto, entre a teoria e prática (A.C.L., p. 54, E.C., p. 52). A unidade dialética entre a teoria e a prática, entre a reflexão e a ação é um dos princípios afirmados através de toda a obra de Freire.

O mecanicismo é outra concepção rejeitada por Freire, tão vigorosamente quanto o intelectualismo, em sua crítica à educação bancária. A consciência não é espaço vazio a

ser preenchido. O conhecimento não é ato passivo.

"Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o 'como' de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato" (E.C., p. 27).

A dicotomia educador-educando, mestre-aluno é superada pela unidade dialética dos dois sujeitos, que descobrem juntos o mundo, e juntos criam o conhecimento, no diálogo. "Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam" (E.C., p. 78-79; P.O., p. 98). O papel do educador não é negado nesta concepção dialógica do conhecimento. Pelo contrário, é muito importante, como nos mostra Freire, ao falar do diálogo como dimensão essencial da pedagogia do oprimido.

Recentemente, Fernando Becker apresentou, na Universidade de São Paulo, uma tese (1983), em que faz um estudo comparativo entre a epistemologia genética de Piaget e a pedagogia de Freire, como contribuição para uma nova "teoria da aprendizagem", que signifique uma ajuda para superar o grande fracasso da educação escolar atual. Como principais responsáveis deste fracasso, Becker aponta, por um lado, as duas grandes correntes que explicam o processo da aprendizagem e orientam, em consequência, os métodos de ensino em nosso meio escolar: o apriorismo, expresso na psicologia da Gestalt, e o empirismo do behaviorismo associacionista; por outro lado, o caráter elitista da escola. Becker tenta descobrir, na complementariedade das contribuições dos dois autores, subsídios para a elaboração de uma teoria global e dinâmica da aprendizagem, reconhecendo neles elementos importantes para a superação das situações acima apontadas como responsáveis pelas profundas deformações da educação atual.

Citei este estudo porque representa, a meu ver, uma contribuição notável para se

compreender a dimensão epistemológica da educação. Retomemo-la, agora, sob o ponto de vista da alfabetização como leitura crítica da realidade.

2. Alfabetização, uma etapa no processo global do conhecimento

Em "Cartas à Guiné-Bissau" (p. 19), Freire declara que ele próprio e a equipe do IDAC nunca consideraram a alfabetização dos adultos por si mesma,

"reduzindo-a a um puro aprendizado mecânico da leitura e da escrita, mas como um ato político, diretamente associado à produção, à saúde, ao sistema regular de ensino, ao projeto global de sociedade a ser concretizado (...).

Nestas afirmações, ele realiza, por um lado, uma demitização da alfabetização: relativiza sua importância face aos que a propõem como um valor em si, absoluto. Mas por outro lado, lhe dá uma importância mais profunda, estabelecendo-a no contexto de um processo mais amplo e global. Ela não é ponto de partida, nem de chegada, mas um aspecto e um momento importante neste processo. Freire, em seu primeiro livro, assinala claramente que a alfabetização não é o ponto de partida. A alfabetização propriamente dita era precedida, nos "círculos de cultura", por uma série de discussões, sobre o conceito antropológico de cultura.

"Para a introdução do conceito de cultura, ao mesmo tempo gnosiológica e antropológica, elaboramos, após a 'redução' deste conceito a traços fundamentais, dez situações existenciais 'codificadas', capazes de desafiar grupos e levá-los pela sua 'decodificação' a estas compreensões" (E.P.L., p. 109).

Partindo da discussão das situações codificadas, os operários ou camponeses analfabetos começavam a tomar consciência da própria situação de sujeitos da cultura, e do próprio valor de pessoas. "Faço sapatos", disse um deles, "e descubro agora que tenho o mesmo valor do doutor que faz livros". "Amanhã", disse certa vez um gari da Prefeitura de Brasília, ao discutir o conceito de cultura, "vou entrar no meu trabalho de cabeça para cima". (...) "Sei agora que sou culto", afirmou enfaticamente um idoso camponês (...), porque trabalho e trabalhando transformo o mundo". (ib., p. 110).

Com essas discussões, o analfabeto começa a ver a realidade com outra visão; descobre-se criticamente como artífice do mundo da cultura e descobre também "criticamente a necessidade de aprender a ler e a escrever. Prepara-se para ser o agente deste aprendizado" (ib., p. 111). Nas "Cartas à Guiné-Bissau", (p. 76-79; V.A., p. 102), Freire traz um exemplo eloqüente desta descoberta crítica do valor da alfabetização. Em Sedengal, pequena comunidade rural, muito combativa na luta da libertação, os progressos na alfabetização eram muito lentos e difíceis, apesar da excelente preparação. O problema preocupava muito os animadores. Mas a população encontrou seu caminho e respondeu com mais criatividade do que a equipe esperava. As discussões chegaram a uma proposta muito concreta: cultivar uma lavoura de bananas para financiar a campanha de alfabetização. O projeto se desenvolveu pouco a pouco e todos se engajaram. Três grupos étnicos participaram, superando progressivamente os próprios conflitos. Durante o trabalho da plantação, as pessoas descobriram a importância de novos conhecimentos para a utilização das sementes e do adubo, para o controle da água e do solo, para a comercialização dos produtos. Todas estas atividades exigiam simultaneamente o desenvolvimento de noções de cálculo, de administração, de saúde, de higiene, de alimentação, etc. Portanto, o valor da alfabetização foi descoberto pela população, partindo de uma "leitura" mais crítica da própria realidade, feita na ação.

Em seus escritos, Freire insiste sobre a dimensão crítica da alfabetização, como processo de inserção na realidade, de busca e de criatividade. Os analfabetos "são provocados para a percepção da significação profunda da linguagem e da palavra". Para eles, trata-se de conquistar a palavra para "pronunciar o mundo", não de aprender a repetição mecânica das palavras. O pedagogo brasileiro critica as cartilhas sem nenhuma relação com a experiência concreta dos educandos, crianças ou adultos. Principalmente tratando-se de adultos, ele observa:

"Na verdade, somente com muita paciência é possível tolerar, após as durezas de um dia de trabalho ou de um dia sem 'trabalho', lições que falam de ASA - 'Pedro viu a asa' - 'A asa é da Ave'. Lições que falam de Evas e de uvas a homens que às vezes conhecem poucas Evas e nunca comeram uvas. 'Eva viu a uva'. Pensávamos numa alfabetização que fosse em si um ato de criação, capaz de

desencadear outros atos criadores" (E.P.L., p. 104).

Naquela modalidade de alfabetização, segundo Schooyans (1970, p. 443),

"a leitura e a escrita são presentes vindos de fora. Inibem a reflexão sobre a experiência vivida e acentuam ainda o divórcio entre o pensamento e a ação. Os alunos são forçados a engolir informações transmitidas por um professor, segundo um programa imposto, um ritmo preestabelecido, um manual indiferenciado".

A alfabetização proposta por Freire parte sempre da prática, da experiência vivida, dos problemas concretos dos participantes do "círculo de cultura". É, portanto, precedida pela pesquisa do universo verbal do grupo que quer se alfabetizar. Partindo do conjunto de palavras assim levantadas, são escolhidas as palavras geradoras ou palavras-chave, isto é, aquelas palavras que, "decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras" (E.P.L., p. 112, nota 13). A palavra chave está sempre ligada a um problema ou a um interesse importante da comunidade. Por isso Freire não separa mais os conceitos de palavra geradora e de tema gerador.

Através das diferentes combinações das sílabas da ficha de descoberta, o educando pode descobrir a leitura de outras palavras que já conhece. Desta maneira a aprendizagem da leitura, que se realiza através da combinação de técnicas analíticas e sintéticas, é uma descoberta crítica que o próprio educando faz do

"mecanismo de formação vocabular numa língua silábica, como a portuguesa, que se faz por meio de combinações fonêmicas. Apropriando-se criticamente e não memorizadamente - o que não seria uma apropriação - deste mecanismo, começa a produzir por si mesmo o seu sistema de sinais gráficos" (E.P.L., p. 116).

Não interessa descrever, aqui, todas as etapas e as técnicas compreendidas pelo método de alfabetização de Freire. O que importa salientar são os aspectos de fundo da alfabetização, mais precisamente: sua dimensão crítica e criativa; sua perspectiva epistemológica no processo global do conhecimento; sua relação com a realidade concreta, com a experiência existencial e cultural dos alunos; sua integração

necessária no processo global de conscientização.

Desconhecendo os aspectos assinalados, perderíamos de vista a filosofia que dá suporte ao método de alfabetização de Freire, que, despojado de sua perspectiva fundamental de libertação dos oprimidos, poderia ser confundido com uma campanha qualquer de alfabetização de adultos, mesmo a serviço de um sistema de dominação. Para exemplificar concretamente este perigo, evocarei duas interpretações opostas, do método de Freire. Jean VIAL (1977), de um lado, identificou o método de alfabetização de Freire com o MOBRAL. Contrariamente a ele, JANUZZI (1979), analisa as diferenças fundamentais entre os dois métodos e a incompatibilidade de sua filosofia e de seus objetivos.

Se a alfabetização não tem por objetivo uma conquista do direito à palavra autêntica por parte do alfabetizado, mas a aprendizagem passiva de uma palavra pré-estabelecida, perde inteiramente sua função de educação. A alfabetização, segundo o método de Freire, deve estar situada no processo global da conscientização. Não há alfabetização autêntica fora da conscientização.

"Mais que escrever e ler que a 'asa é da ave', os alfabetizando necessitam perceber a necessidade de um outro aprendizado: o de 'escrever' a sua vida, o de 'ler' a sua realidade, o que não será possível se não tomam a história nas mãos para, fazendo-a, por ela serem feitos e refeitos" (A.C.L., p. 16).

3. A Conscientização como plenitude do conhecimento.

3.1 Aspectos semânticos: a palavra "conscientização".

Em português, a palavra "conscientização" é neologismo recente. Freire não foi o criador, como ele mesmo o explica:

"Acredita-se geralmente que sou autor deste estranho vocábulo 'conscientização' por ser este o conceito central de minhas idéias sobre a educação. Na realidade, foi criado por uma equipe de professores do INSTITUTO SUPERIOR DE ESTUDOS BRASILEIROS por volta de 1964. Pode-se citar entre eles o filósofo Ilvaro Pinto e o professor Guerreiro. Ao ouvir pela primeira vez a palavra conscientização, percebi imediatamente a profundidade de seu significado, porque estou absolutamente convencido de que a educação, como prática da

liberdade, é um ato de conhecimento, uma aproximação crítica da realidade. Desde então, esta palavra forma parte de meu vocabulário. Mas foi Hélder Câmara que se encarregou de difundir-la e traduzi-la para o Inglês e para o francês" (Consc., p. 25).

Em francês, espanhol, italiano e inglês, a palavra não existe, originariamente, nos dicionários. Mas passou a ser adotada a partir da tradução dos escritos de Freire e dos estudos que foram surgindo em torno de sua obra.

3.2 Sentido globalizante e dialético da conscientização.

A origem da palavra "conscientização", seu uso e definição não são problema somente lingüístico. A evolução da linguagem está profundamente ligada aos fenômenos sociais, políticos, econômicos e principalmente culturais. Ora, a sociedade brasileira dos anos cinquenta e sessenta era uma sociedade em profunda transformação. Freire, em "Educação como prática da liberdade" a define como "sociedade em trânsito.

Se o uso e a significação da palavra "conscientização" estão ligados a uma situação histórica determinada, também estão relacionados com as análises da consciência oprimida, e com toda uma elaboração teórica das situações analisadas². A escolha da palavra, seu uso como "conceito central" na pedagogia de Freire, a percepção da "profundidade de sua significação", não foram fatos acontecidos no vazio, através da reflexão puramente abstrata. Pode-se dizer que a significação encontrou uma realidade pré-existente. E era uma realidade muito complexa: uma realidade histórica em transição; uma mobilização popular; um engajamento pedagógico e político para dar a esta mobilização um caráter de consciência e de ação política. A palavra "conscientização" é criada e descoberta para expressar esta realidade nova. Qual é, pois, sua significação?

Simplificando um pouco, podemos dizer que "conscientização" significa todo o processo de uma pedagogia de libertação. "Conscientização" equivale, portanto, a "pedagogia do oprimido" (P.Ó., p. 70). Não se pode reduzi-la à tomada de consciência" (BECKER, 1983, p. 126-130). "Educação como prática da liberdade" foi escrito no Chile, em 1965 e publicado no Brasil e na Venezuela, em 1967. Para a tradução francesa (1971, p. 35; P.O., p. 85), Freire escre-

veu uma "Advertência" a respeito do conceito de conscientização, que ele queria

"preservar de qualquer interpretação de caráter subjetivo ou psicológico. Não pode haver conscientização - nível mais elevado que a simples tomada de consciência - escreve ele, fora da ação transformadora, em profundidade, dos homens sobre a realidade social. Não pode haver conscientização fora da relação dialética: homem-mundo; e nós não podemos nem realizá-la, nem compreendê-la, se nos deixarmos levar a ilusões idealistas ou a equívocos objetivistas. Deste modo, quando enfatizamos a necessidade duma conscientização, não a consideramos como uma solução mágica, milagrosa, que seria capaz de humanizar os homens, deixando contudo intacto e virgem o mundo no qual lhes é vedado existir. A humanização dos homens, que constitui sua libertação permanente, não se opera no interior de sua consciência, mas sim na história que eles devem constantemente fazer e refazer".

No livro "Extensão ou Comunicação?", o autor escreveu que toda educação verdadeiramente humanista deve ser libertadora e incluir, entre suas preocupações fundamentais, o aprofundamento da tomada de consciência.

"Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, explica o autor, 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, por todas as razões a que já fizemos referência. Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se" (E.C., p. 76).

A conscientização é processo de conhecimento, que se realiza na relação dialética homem-mundo, que "não pode existir fora da 'práxis', ou melhor, sem o ato ação-reflexão" (Consc., p. 26). Contra o subjetivismo, de um lado, e objetivismo mecanicista do outro, que, dissociando e opondo sujeito e objeto, dissociam e opõem prática e teoria, ação e reflexão, Freire proclama a unidade dialética destas, na conscientização.

"Separada da prática, a teoria transforma-se em simples verbalismo. Separada da teoria, a prática não é mais do que ativismo cego. É por isso que não há práxis autêntica

fora da unidade dialética ação-reflexão, prática-teoria. Da mesma forma, o contexto teórico não existe fora da união dialética com o contexto concreto. Neste contexto concreto, onde necessariamente os fatos se dão, encontramos pelo real, mas sem compreender criticamente por que os fatos são o que são. No contexto teórico, mantendo o concreto ao nosso alcance, buscamos a razão de ser dos fatos" (Torres, II, p. 68).

O contexto teórico, no processo de conscientização, é o "círculo de cultura". O contexto concreto é a realidade objetiva, vivida pelos oprimidos. Esta realidade se expressa através de um universo de temas em contradição dialética. Buscar, neste universo, os temas significativos, é o ponto de partida para desvendar a realidade que se deve transformar.

3.3 Desmistificação e conscientização.

É o título de uma conferência que Freire pronunciou em Cuernavaca, em 1971. O pedagogo brasileiro expressou, várias vezes, sua preocupação a respeito das interpretações e aplicações errôneas da conscientização. Numa conversação com um grupo de militantes do IDAC (Torres, II, p. 72-73), ele declara

"que é impossível analisar corretamente a conscientização como se fosse um passatempo intelectual ou a construção de uma racionalidade separada do concreto. (...) Não existe conscientização fora da práxis, fora da unidade teoria-prática, reflexão-ação. Em compensação, a conscientização, enquanto compromisso desmistificador, não pode ser empreendida pelas classes sociais dominantes: sua natureza mesma as impede".

Numa outra entrevista, em Santiago do Chile, Freire fala de uma "recuperação" da conscientização, por parte de ingênuos ou de astutos, que a despojam de sua dimensão política. Desta "recuperação" da conscientização encontramos uma análise interessante na revista "Cuadernos de Educación" (1974, p. 21-25). A revista fala de oficialização da conscientização, como sendo parte de um fenômeno global de oficialização de doutrinas nascidas na heterodoxia, mas que, através de um longo processo, se tornaram doutrinas oficiais, graças a organismos públicos. A respeito da conscientização, este fenômeno é claro no relatório "Aprender a ser", da UNESCO. "Para não cair em omissão inexplicável e para ser fiel aos seus

postulados de 'neutralidade', a comissão cita Freire duas vezes, reduzindo-o a posições as mais inofensivas".

Na conferência de Cuernavaca, em 1971. Freire analisa, numa visão de conjunto, 2 diferentes interpretações da "conscientização", classificando-as em cinco categorias.

A desmistificação tem por objetivo devolver à conscientização sua verdadeira significação, assim como sua tarefa verdadeiramente libertadora e humanizante. "A conscientização, nos diz Freire, é um parto doloroso". Para os cristãos, ele situa este parto na perspectiva da páscoa. "A conscientização não é imposição, não é uma manipulação. Eu não posso impor ao outro, diz ele, minhas opiniões; só posso convidá-lo a conversar, a discutir. Impor aos outros minha maneira de pensar é uma forma de aliená-lo, de manipulá-lo" (Torres, I, p. 103-104).

Freire está evitando, há muitos anos, o uso do termo "conscientização", no intuito de desatualizar e desautorizar todas as deturpações de que foi alvo esta categoria, originariamente tão densa de significação.

4. Problematização da realidade: os "Temas Geradores".

4.1 Pressupostos filosóficos.

Os homens, diferentemente dos animais, são seres de praxis. Não estão, somente, no mundo, mas com o mundo, em relações dialéticas com ele. Como seres conscientes, podem emergir do mundo material, tomar distância, através da reflexão, e engajar-se, pela ação, na transformação do mesmo. "É precisamente isto, a 'praxis humana', a unidade indissolúvel entre minha ação e minha reflexão sobre o mundo" (Consc., p. 26).

O que, para o animal, é simplesmente circunvizinhança à qual deve se adaptar, o homem traduz num mundo significativo e simbólico. Este mundo transformado, pela praxis humana, em função de valores e de finalidades, torna-se "o mundo compreensivo da cultura e da história" (P.O., p. 105).

A conscientização é o processo, nunca encerrado, pelo qual o homem assume sua posição de ser de praxis, na transformação e humanização do mundo. Ora,

"a conscientização não está baseada sobre a consciência, de um lado, e o mundo, de outro; por outra parte, não pretende uma separação. Ao contrário, está baseada na relação concien-

cia-mundo (...). A conscientização é isto: tomar posse da realidade; por esta razão, e por causa da radicação utópica que a informa, é um afastamento da realidade. (...) A conscientização é o olhar mais crítico possível da realidade de ..." (Consc., p. 26-29).

Para que o homem se possa abstrair de seu mundo, tomar distância, através da reflexão, para ter dele uma consciência crítica, é preciso objetivá-lo. Para isso, o programa educativo deve ser elaborado a partir da realidade concreta, vivida pelos alunos.

"É na realidade madlatzadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação. O momento deste buscar-é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de universo temático do povo ou conjunto de seus temas geradores" (P.O., p. 102).

O universo temático é também denominada por Freire temática significativa.

4.2 "Temas geradores" e "palavras geradoras".

Que relação existe entre universo temático e temas geradores, de um lado, e universo verbal e palavras geradoras de outro? Em "Educação como prática da liberdade", Freire fala de "universo verbal" e de "palavras geradoras". Em "Pedagogia do Oprimido", fala de "universo temático" e de "temas geradores". A investigação do "universo verbal" de um grupo dado, e a seleção de "palavras-chaves" são feitas em função da alfabetização. As "palavras-chaves" se tornam "palavras geradoras" através do processo dialético da análise e da síntese. A "palavra-chave" dá origem (daí "geradora"), por meio de diversas combinações das sílabas de sua família fonêmica, à descoberta, por parte do alfabetizando, de outras palavras. As "palavras-chaves" são geradoras numa linha fonética.

O "universo temático" e os "temas geradores" são estudados em função de um programa de educação conscientizante. Os "temas significativos" são "geradores" de significação semântica, existencial, cultural, histórica, etc., na linha de conhecimento da realidade, através do diálogo educativo. São "geradores" de significação, de diálogo, de conhecimento, de consciência crítica e, portanto, de decisão de engajamento na transformação da realidade.

Trata-se de diferentes formas e de diferentes núcleos de significação. Existe, porém, um elemento comum, fundamental a assinalar, numa concepção global da conscientização: o interesse pelo tema sempre está presente. Mesmo em "Educação como prática da liberdade", se Freire fala de "universo verbal" e de "palavras geradoras" o interesse não se restringe às palavras como elementos fonéticos. Ele explica que no levantamento do universo vocabular

"não só se fixam os vocábulos mais carregados de sentido existencial e, por isso, de maior conteúdo emocional, mas também os falares típicos do povo. Suas expressões particulares, vocábulos ligados à experiência dos grupos, de que a profissional é parte" (E.P.L., p. 112).

Os critérios para a escolha das palavras são: "a) o da riqueza fonêmica" e "b) o das dificuldades fonéticas". Mas o critério temático também está presente: "c) o de teor programático da palavra, que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc." (ib, p. 113-114). A alfabetização nunca está, aliás, separada do processo global de conscientização. Não há alfabetização que não seja conscientização, na concepção pedagógica de Freire.

Numa entrevista à revista "Veja" (1979: p. 3), declarou que "as palavras geradoras" escolhidas no "universo vocabular", "encerram em si os temas de discussão que deverão corresponder aos interesses dos alfabetizados". Ele acrescenta que a alfabetização não é somente problema lingüístico, mas um problema de leitura crítica da realidade e de transformação da mesma.

Em entrevista publicada na revista "l'Éducateur", falando das cartilhas impostas na alfabetização, declara:

"A palavra geradora está associada a uma temática geradora. A relação entre as duas constitui uma politização da educação. A escolha de uma palavra geradora revela uma ideologia subjacente em quem a escreveu".

Depois de ter afirmado que o educador deveria escolher as palavras a partir dos interesses e dos problemas das crianças, Freire dá uma sugestão:

"Procurai fugir da tentação de palavras neutras, como as dos animais familiares, dos jogos, das gulodices. Conservai as palavras

chaves que vão mais longe, que permitem introduzir uma reflexão das crianças sobre o mundo social que as cerca".

No livro "Ação cultural para a liberdade" (p. 19), o autor observa que, na alfabetização "problematizar a palavra que veio do povo significa problematizar a temática a ela referida, o que envolve necessariamente a análise da realidade".

Na entrevista publicada pelo jornal "Pasquim" (p. 9), Freire traz a observação de um estudante holandês que lhe escreveu:

"Prof. Freire, na minha dissertação eu critico uma ingenuidade sua que eu gostaria de colocar nessa carta: quando o senhor distingue tema gerador de palavra geradora. Parece-me uma contradição porque, inclusive na sua prática isso não existe, mas existe na sua teoria, então o senhor errou quando teorizou a prática". Ele aceitou a observação, reconhecendo que havia dicotomizado o indicotomizável.

Foi numa série de conferências em Cuernavaca (1970, p. 15), que Freire explicitou de forma mais clara, a meu ver, a unidade entre "temas geradores" e "palavras geradoras".

"É preciso pesquisar, primeiramente, o que chamamos palavras geradoras, isto é, um certo número de palavras emocionalmente carregadas, no grupo preciso em que trabalhamos e, partindo delas, podemos fazer conscientização, levando as pessoas a falar sobre situações codificadas (fotos ou desenhos) ou melhor, se possível, sobre situações reais (por exemplo, em pleno trabalho de campo: 'Que é que fazemos?'). As palavras geradoras podem ser determinadas a partir de temas que as pessoas sugerem, durante as discussões, sobre essas situações, nas reuniões de sensibilização". Está claro que não se pode separar, na conscientização, "palavras geradoras" e "temas geradores".

Poderíamos, assim, resumir o problema nestas palavras: Freire usou os conceitos "universo vocabular", "palavras-chaves" e "palavras geradoras", no contexto da alfabetização. Mas estes conceitos nunca estão separados dos conceitos de "universo temático" e "temas geradores", porque a alfabetização é sempre cons-

cientizante, em todas as suas etapas, na concepção de Freire.

4.3 *Investigação conscientizante dos temas.*

Os temas geradores são pesquisados por meio de uma metodologia própria de investigação, sendo que os diversos momentos são expostos por Freire em "Pedagogia do Oprimido" (p. 112-141) e por José Luis Fiori (1973, p. 31-45), que com ele trabalhou no Chile. Limitar-me-ei a assinalar aqui alguns aspectos que revelam a coerência desta metodologia com a filosofia que anima o projeto pedagógico-político de Freire.

1) **Investigação-conscientização.** A etapa de investigação do universo temático, em seus diversos momentos, não está separada do processo de educação conscientizante. O grupo visado participa desde o início. O povo não é reduzido à simples função de objeto de investigação. O objeto de investigação é o próprio pensamento.

"Investigar o 'tema gerador' é investigar o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis. A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma - os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seria seu objeto" (P.O., p. 115-116).

2) **Objetividade da pesquisa** - Freire prevê uma objeção, a de que a participação do povo na pesquisa pode comprometer a objetividade da mesma, e responde, contestando a concepção primária segundo a qual

"os temas existiriam em sua pureza objetiva e original, fora dos homens, como se fossem coisas. (...) Não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas estão sendo. São tão históricos quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insiste Freire. (...) Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar" (lb, p. 116-118).

3) **Pesquisa conscientizante** - A investigação conscientizante dos temas geradores

enriqueceu-se e aperfeiçoou-se por meio das diferentes aplicações da pedagogia de Freire. O desenvolvimento mais significativo se realizou no INODEP, em Paris. A nova linha de investigação, a pesquisa conscientizante, apresenta vantagens fundamentais sobre a pesquisa informativa tradicional, e também sobre a pesquisa participante. A pesquisa conscientizante é realizada por grupos militantes, da comunidade alvo da pesquisa, com a participação dos animadores convidados para dar o apoio metodológico. Realiza-se dentro e por meio da ação. "Os resultados da pesquisa são difundidos para o conjunto da população da base - e isto, em seu código natural - não reservados ao pesquisador e aos seus mandantes (pesquisa Informativa) nem aos pesquisadores e às suas amostras (pesquisa participante)" (Humbert, 1978: p. 90-93). Tendo saído da ação, a pesquisa conscientizante deve chegar a novas formas de ação, para a transformação da realidade (lb., p. 80).

4) **Nova forma de conhecimento.** A aplicação da teoria e da metodologia dos temas geradores não se limita aos programas de alfabetização e de pós-alfabetização de adultos. Freire fala, no fim de "Educação como prática da liberdade" (p. 120-121), de um projeto para realizar o "levantamento da temática do homem brasileiro". Previa a ajuda de especialistas para a análise destes temas.

"Este levantamento, diz Freire, nos possibilitaria uma séria programação que se seguiria à etapa da alfabetização. Mais ainda, com a criação de um catálogo de temas reduzidos e referências bibliográficas que portamos à disposição dos colégios e universidades, poderíamos ampliar o raio de ação da experiência e contribuir para a indispensável identificação de nossa escola com a realidade".

A **pesquisa conscientizante** também é, aliás, um exemplo significativo de aplicação dos temas num campo mais vasto que o da alfabetização e da pós-alfabetização.

A conscientização constitui, em última análise, uma leitura crítica da realidade. A leitura de um texto, uma atividade de estudo ou de pesquisa, também são formas de leitura da realidade. Um texto escrito, uma obra, uma bibliografia, são formas de codificação de uma realidade. Devo abordá-las, não como "consumidor" de idéias, mas sim numa atitude crítica que procura descobrir e analisar os temas propostos, e, através destes temas, atingir uma leitura crítica do mundo. Toda leitura que fazemos, diz Freire, deve ser uma re-leitura de uma leitura

anterior do mundo, e uma nova escrita deste, através de minha ação. Ler e "estudar, segundo ele, não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las" (A.C.L., p. 12). Ler, estudar, pesquisar, ensinar e aprender, são diferentes modalidades de produção, ou seja, de criação ou de recriação do conhecimento.

* * *

Observei anteriormente, neste artigo, que Freire não tem do conhecimento uma concepção intelectualista e racionalista. Retomando esta idéia, citarei um trecho de um dos seus livros, "dialogados" mais recentes (Freire e Shor, 1987). Trata-se de um texto em que Freire efetua uma aproximação muito interessante entre educação, conhecimento e beleza artística. Depois de afirmar que a educação, enquanto contribui para o processo de formação, de crescimento dos alunos, é um "exercício estético", escreve:

"Outro ponto que faz da aducação um momento artístico é exatamente quando ela é, também, um ato de conhecimento. Conhecer, para mim, é algo belo! Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvendamento dá "vida" ao objeto, chama-o para a "vida", e até mesmo lhe confere uma nova "vida". Isto é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos" (ib, p. 145).

* * *

NOTAS

1. P.O., p. 78-79; A.C.L., p. 55; E.C., p78-79. Na entrevista do Pasquim (1978, p. 8), Freire denuncia um equívoco na interpretação do seu pensamento. A Claudius Cecon, que se referia ao "pouco conhecimento do que significa exatamente o método Paulo Freire, falado no mundo inteiro", ele responde: "Eu tenho até minhas dúvidas se se pode falar de método. E há, há um método. Aí é que está um dos equívocos dos que, por ideologia, analisam o que fiz procurando um método pedagógico, quando o que deveriam fazer é analisar procurando um método de conhecimento e, ao caracterizar o método de conhecimento, dizer 'mas, esse método de conhecimento é a própria pedagogia.' Entendes? O caminho era o caminho epistemológico. Evidentemente, tem

Não nos basta o progresso do conhecimento científico, em todos os campos. A ciência, por si só, é sombria, trágica e insensata, se carece de sentido. Hubert Reeves (1987) escreveu que "competê ao ser humano dar um sentido à realidade" (p. 173). Citando Nietzsche, ele nos lembra que: "O que importa não é o que é verdadeiro, é o que ajuda a viver", e comenta:

"Esta bela frase responde, assim penso, às nossas interrogações. O fim último do conhecimento e da experimentação não será, em definitivo, tornar para cada um a vida um pouco vivível?" (ib, p. 189).

Este deveria ser nosso desafio maior de intelectuais e de pesquisadores deste fim de século e de milênio: reinventar um conhecimento que tenha feições de beleza; reconstruir uma ciência que tenha sabor de vida e cheiro de gente, num século necrófilo, que se especializou na ciência e na arte da morte, da guerra e da destruição. E é por aí que se encaminha todo o longo e imenso esforço de Paulo Freire, na construção de uma nova proposta de conhecimento.

gente que descobriu isso. Por exemplo, há duas teses uma no Canadá e outra na Holanda, quase com o mesmo nome, "o ato de conhecimento em Freire", em que a preocupação dos que escreveram as teses não foi outra senão esmiuçar a teoria do conhecimento que está lá e a sua validade ou não. Esse é o approach que eu acho correto. Então, não é o método no sentido se é ba-be-bi-bo-bu. Se o sujeito ler direitinho os textos que eu tenho escrito, sobretudo os recentes, sobre o problema da alfabetização, ele descobre que o que eu estou fazendo é teoria do conhecimento. A alfabetização enquanto um momento da teoria do conhecimento".

2. E.P.L., p. 59-60; Consc., p. 66-72; E.C., p. 77; E.M., p. 39-41.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- ANDREOLA, Balduino A. *Emmanuel Mounier et Paulo Freire; une pédagogie de la personne et de la communauté*. Tese de doutorado. Louvain-la-Neuve, Université Catholique de Louvain, 1985.
- BECKER, Fernando. *Da ação à operação: J. Plaget e P. Freire*. Tese de doutorado. São Paulo, Instituto de Psicologia da USP, 1983.
- CUADERNOS DE EDUCACIÓN. Nº 11, *Usos y abusos de la conscientización*, Caracas, 1974.
- DONABIN, Miguel. Un message de libération; notas a partir de conferências de P. Freire no CIDOC (Cuernavaca) de 26 a 30/01/70. *Lettre* (140), Paris, 1970.
- FIORI, Ernani Maria. Aprenda a dizer sua palavra. In *Pedagogia do Oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974, p.1-15.
- FIORI, José Luiz. Dialéctica y libertad; dos dimensiones de la investigación temática. *Educación liberadora*, Madrid, ZYX, 1973.
- FREIRE, Paulo. E.P.L. - *Educação como prática da liberdade*. 3ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1971.
- _____. E.P.L. *L'éducation: pratique de la liberté*. Paris, Les Éditions du Cerf, 1971.
- _____. P. O. *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1974.
- _____. A.C.L. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- _____. E.C. *Extensão ou comunicação?* 3 ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977.
- _____. *Cartas à Guiné-Bissau*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1978.
- _____. *Educação e mudança*. 2ª ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1979.
- _____. *Conscientização*. S. Paulo, Cortez e Moraes, 1979.
- _____. *Conscientizar para libertar*. Cuernavaca, Contacto, Nº 1, 1974. In: TORRES, C. A., I, p. 93-104.
- _____. A desmistificação da conscientização (conferência). In: TORRES, C. A., I, p. 105-118.
- _____. *Conscientização e libertação: conversa com P. Freire* (entrevista). In: TORRES, C. A., II, p. 63-77.
- _____. Una dimensión política de la educación? In: *Cuadernos de Educación*, Caracas, (26), In: TORRES, C. A., II, p. 41-62.
- _____. Pasquim - Paulo Freire, no exílio, ficou mais brasileiro ainda (entrevista com Claudius Ceccon). *Pasquim*, Nº Especial, Rio De Janeiro, dez/1978, p. 7-11.
- _____. O profeta do bê-a-bá (entrevista). *Veja*. (563): 3-5, 1979.
- _____. Entrevista com Roger Ueberschlag. *L'Éducateur*, Cannes, 19..
- FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. *Medo e ousadia; o cotidiano do professor*. Trad. de Adrane Lopez. Rio de Janeiro, Paz e Terra,
- FREIRE, Paulo e outros. *Vivendo e aprendendo*. 6.ed. São Paulo, Brasiliense, 1983.
- HUMBERT, Colette. *Conscientisation*, INODEP: doc. nº 3, Paris, IDOC-France-L'Harmattan, 1976.
- HUMBERT, Colette e MERLO, Jean. *L'enquête conscientisante*; INODEP: doc. nº 5, Paris, L'Harmattan, 1978.
- JANUZZI, Gilberta Martino. *Confronto pedagógico: Paulo Freire e MORAL*. São Paulo, Cortez e Moraes, 1970.
- REEVES, Hubert. *A hora do deslumbramento*; Terá o universo um sentido? Trad. Jorge Branco. Lisboa, Gradiva, s/data.
- SCHOOYANS, Michel. Une maéutique libératrice: la méthode de Paulo Freire. *Cultures et développement*. Louvain-la-Neuve, 2 (2): 435-52, 1969/1970.
- TORRES, Carlos Alberto. I - *A prática educativa de Paulo Freire*. Trad. Mônica Mattar Oliva. S. Paulo, Ed. Loyola, 1979.
- _____. II - *Diálogo com Paulo Freire*. Trad. Mônica M. Oliva, S. Paulo, Ed. Loyola, 1979.
- _____. III - *Litura crítica de Paulo Freire*. Trad. Mônica M. Oliva, Ed. Loyola, 1981.
- _____. *Paulo Freire: Educación y conscientización*. Salamanca, Ed. Sigueme, 1980.
- UEBERSCHLAG, JR. Un livre, un militant; Paulo Freire et la pédagogie populaire. *Educateur*, Cannes, 54(9):33-8, 1981.
- VIAL, Jean. *Alphabétisation des adultes*. In: DEBESSE, M. et MIALARET, G., *Traité des sciences pédagogiques*, 8, Paris, PUF, 1977, 181-98.

* * *

Balduino Andreola é Professor e Diretor da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul.