

CONSIDERAÇÕES SOBRE A FILOSOFIA DA EDUCAÇÃO DE PAULO FREIRE E O MARXISMO

José Luiz Zanella¹

Resumo: A finalidade do texto consiste em mostrar que a filosofia da educação de Paulo Freire tem por referência básica o método fenomenológico. A reflexão é feita com base no método do materialismo histórico, buscando explicitar os pressupostos antropológicos, ontológicos e epistemológicos da pedagogia de Paulo Freire. Ao final, apresenta-se um quadro comparativo destacando as diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e o marxismo com suas respectivas pedagogias.

1. Introdução

O presente estudo nasceu como resposta à duas necessidades da nossa atuação como professor da disciplina de “filosofia da educação” no curso de Pedagogia da Universidade Estadual do Oeste do Paraná – Campus de Francisco Beltrão-PR. A primeira, refere-se a nossa opção em estudar a filosofia da educação a partir das diferentes pedagogias. “A prática pedagógica é sempre tributária de determinada teoria que, por sua vez, pressupõe determinada concepção filosófica” (Saviani, 1990, p. 8). Por exemplo, quando nos referimos à Pedagogia Histórico-Crítica sabemos que sua filosofia é o marxismo ou o materialismo histórico. No entanto, quando nos referimos a Pedagogia do Oprimido de Paulo Freire, temos dificuldade em identificar qual é a filosofia deste educador, uma vez que o mesmo dialoga com muitos autores de filosofias diferentes. A segunda, refere-se a nossa atuação junto aos Movimentos Sociais do Campo que lutam por uma educação do campo. No curso de graduação em Pedagogia para Educadores do Campo, da mesma universidade, temos travado intensos debates sobre os possíveis limites da pedagogia de Paulo Freire e suas divergências com a filosofia marxista. Verificamos que há uma confusão e, por conseqüência, uma enorme dificuldade dos educandos e dirigentes dos movimentos sociais em entender esta problemática que, de certo modo, também é nossa.

Até o momento, não temos conhecimento de bibliografias que identifiquem, na filosofia de Paulo Freire, seus pressupostos antropológicos, ontológicos e epistemológicos, fazendo o contraponto com a filosofia marxista, e demarcando as diferenças que estes pressupostos

ocasionam na prática pedagógica. Em muitos textos, os conceitos são apresentados de forma genérica. Gadotti (1993), por exemplo, na obra *História das idéias pedagógicas*, ao apresentar a *Pedagogia do Oprimido*, de Paulo Freire, afirma:

Toda a sua obra é voltada para uma **teoria do conhecimento** aplicada à educação, sustentada por uma **concepção dialética** em que o educador e o educando aprendam juntos numa relação dinâmica na qual a **prática**, orientada pela **teoria**, reorienta essa teoria, num processo de constante aperfeiçoamento. (...) Sua contribuição à **teoria dialética do conhecimento**, para a qual a melhor maneira de refletir é pensar a prática e retornar a ela para transformá-la. Portanto, **pensar o concreto, a realidade, e não pensar pensamentos**” (Gadotti, 1993, pp. 253 e 254, grifos meus).

Mas, qual teoria do conhecimento (epistemologia)? Qual concepção dialética? De qual realidade se está falando (ontologia)? O que é o pensar concreto para Paulo Freire? Será que o pensar sobre o pensamento, enquanto fenômeno, não é pensar o concreto para Paulo Freire?

A problemática apresenta-se da seguinte forma: as diversas inspirações filosóficas de Paulo Freire caracterizam uma filosofia específica? Ou, até que ponto Freire seria, por exemplo, marxista? Não seria sua pedagogia do oprimido uma luta pela superação do modo de produção capitalista, através da práxis coletiva dos oprimidos, enquanto sujeitos? Sendo assim, a práxis proposta por Paulo Freire não seria idêntica a práxis marxista? Por que é tão importante delimitar o campo filosófico/pedagógico de um determinado autor em seus pressupostos teórico-metodológicos?

Aparentemente - principalmente ao senso comum - pode parecer estranho afirmar-se que há filosofias diferentes e, que estas diferenças, em última instância, podem determinar práticas muito diferentes umas das outras. Esta estranheza manifesta-se da seguinte forma: por que seria coerente e necessário explicitar qual é a filosofia de um determinado autor? É necessário que façamos a opção² por uma³ filosofia? Ou, ao contrário, não seria procedente conhecer e refletir sobre os problemas que a prática social coloca e utilizar os diferentes autores/filosofias conforme estas necessidades? Por exemplo, os defensores da Pedagogia do Movimento Sem Terra buscam

¹ Professor de Filosofia da Educação da Universidade Estadual do Oeste do Paraná - Campus de Francisco Beltrão-Pr. Membro do Grupo de Pesquisa Sociedade, Trabalho e Educação.

² Sobre as filosofias e a opção por uma delas assim se refere Gramsci: “com efeito, não existe filosofia em geral: existem diversas filosofias ou concepções de mundo, e sempre se faz uma escolha entre elas. Como ocorre esta escolha? É esta escolha um fato puramente intelectual, ou é um fato mais complexo? E não ocorre freqüentemente que entre o fato intelectual e a norma de conduta exista uma contradição? Qual será, então, a verdadeira concepção de mundo: a que é logicamente afirmada como fato intelectual, ou a que resulta da atividade real de cada um, que está implícita em sua ação? E, já que a ação é sempre uma ação política, não se pode dizer que a verdadeira filosofia de cada um se acha inteiramente contida na sua política?” (Gramsci, 1999, pp. 96 e 97).

combinar diversas matrizes pedagógicas através de uma “mistura” que transforma estas matrizes numa “síntese pedagógica” que tem no “movimento”, enquanto prática social, seu sentido de referência (Caldart, 2000). Assim se expressa Caldart:

(...) O MST costuma ter dificuldade com uma pergunta muito cara a alguns **intelectuais**: que pedagogia o Movimento **segue**? O MST na verdade **não segue** uma pedagogia; ele se constitui como sujeito pedagógico através de muitas pedagogias. E é interessante como esta novidade incomoda aos próprios educadores sem-terra. Nos cursos fatalmente vem esta pergunta: afinal, a gente **segue** Paulo Freire? (ou Makarenko, ou Vigotsky ...) (2000, p. 208, grifos nossos).

Entendemos que a explicitação das diferentes filosofias, não é um exercício de um mero academicismo de tipo metafísico como um capricho de intelectuais que não tem o que fazer. Exemplificando, quando se utiliza a expressão **segue**, o que isto quer dizer? Dá a entender que um determinado intelectual elaborou uma determinada teoria – uma espécie de doutrina - que deve ser colocada em prática pelos seus seguidores. Não seria esta uma concepção filosófica sobre a relação teoria e prática? Qual seria a concepção filosófica? Tudo indica que esta é uma concepção metafísica que tem na lógica formal sua base gnosiológica.

Tendo por base o método do materialismo histórico, discordamos dessa posição e afirmamos que há diferentes filosofias, com pressupostos ontológicos, epistemológicos e antropológicos que constituem a *démarches*⁴ de seus campos de atuação. Entendemos que as questões ontológicas antecedem e determinam as questões epistemológicas. Entendemos que o mais importante não é o debate sobre a ortodoxia das doutrinas, mas o conhecimento dos diferentes métodos. É a ortodoxia do método, e sua aplicação, que nos interessam. É nesta perspectiva que buscaremos situar a filosofia da educação de Paulo Freire frente a filosofia marxista. Trata-se de identificar os pressupostos filosóficos destas duas filosofias mostrando as implicações práticas dos mesmos na educação.

³ Sobre a diversidade de filosofias, afirma Hegel: “Por conseguinte, quem tiver estudado e compreendido uma filosofia, contanto que seja filosofia, por isso mesmo compreendeu a filosofia” (1999, p. 394).

⁴ *Démarche* utilizada aqui no sentido de método que diferencia as diferentes concepções teórico-metodológicas (ver Michael Löwy, *As Aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen*. São Paulo, Cortez, 1994).

2. A filosofia de Paulo Freire⁵

Definir qual é a filosofia da educação de Paulo Freire é tarefa complexa. Freire dialoga com muitas filosofias, e autores diversos. Contudo, não é um eclético. Segundo Gadotti (1989), “seu pensamento humanista inspirou-se no personalismo de Emmanuel Mounier, bem como no existencialismo, na fenomenologia e no marxismo” (p. 115). Com maior precisão, Saviani (1987) assim se refere a filosofia de Freire: “É nítida a inspiração da ‘concepção humanista moderna de filosofia da educação’, através da corrente personalista (existencialismo cristão). Na fase de constituição e implantação de sua pedagogia no Brasil (1959-1964), suas fontes de referência são principalmente Mounier, G. Marcel, Jaspers (p.71). Ainda, segundo Saviani (1987), a filosofia dialética de Freire é idealista, uma espécie de “dialética de consciências”, que, com base no método fenomenológico existencial, é sinônimo de diálogo.

O debate acerca de qual seria a filosofia de Paulo Freire é polêmico e complexo. Talvez esta dificuldade tenha origem no próprio Paulo Freire. Num artigo denominado *O plantador do futuro*, afirma Gadotti: “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” (2005, p. 12). No mesmo artigo, continua: “Linda Bimbi, no belo prefácio da edição italiana da *Pedagogia do Oprimido*, afirma com razão, que Paulo Freire é ‘inclassificável’” (Idem, p. 14). Por fim, Gadotti conclui dizendo que a única forma de classificar Paulo Freire é classificá-lo como humanista. Indagamos: Qual é o humanismo de Paulo Freire?

Vamos diretamente a Paulo Freire. Em uma entrevista, em forma de debate com Dermeval Saviani e Adriano S. Nogueira, realizada pela APP-Sindicato do Paraná, em 1997, publicada no *Caderno Pedagógico* em comemoração aos 50 anos daquela entidade, assim se expressa Paulo Freire:

Me perguntaram, 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 apriori da História ou na História não é marxista; e eu dizia, ironizando, que este

⁵ Tomamos como referência básica de nossa análise as obras *Educação como Prática da Liberdade* e *Pedagogia do Oprimido* por entendermos serem estas as obras de maior destaque filosófico de Paulo Freire.

teórico corre o rico de, encontrando-se com Marx em algum pós-vida, ouvir dele, Marx: meu amigo, você estava equivocado a respeito de minha contribuição teórica.

Igualmente, se eu aceito Deus como apriori e não admito ouvir perguntas e questões sobre: como é este Deus? Como ele age? Ele é homem, é mulher ou é um fluído? Ele mora aqui ou acolá? ... Se eu não souber explicitar isto historicamente eu não estarei sendo marxista. Mesmo sobre a natureza do Homem, ela não existe com apriori. 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 nos fazemos Homens e Mulheres através da experiência. Agora, reflitam comigo, meus amigos, penso que isto (de não aceitar aprioris) 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 pósmodernidade (p. 48, grifos nossos).

O fato de crer na existência de Deus (apriori), já coloca Paulo Freire como pertencente a uma filosofia idealista. “O idealismo metafísico vê a realidade como constituída, ou dependente, do espírito (finito ou infinito) ou de idéias (particulares ou transcendentales)” (Bottomore, 2001, p. 183). Neste sentido, o da afirmação da existência de Deus, Paulo Freire se assume idealista⁶ e, portanto, não poderia ser de fato marxista. “Engels declara no seu *Ludwig Feuerbach* que o materialismo e o idealismo são as correntes filosóficas fundamentais, pois o materialismo considera a natureza o fator primeiro e o espírito o fator secundário, colocando o ser no primeiro plano e o pensamento no segundo. O idealismo, por sua vez, faz o contrário (Lênin, 1975, p. 86). Ou seja, para o materialismo, o mundo exterior existe, independentemente do homem, aliás, o antecede.

A crença em Deus é afirmada em outro texto quando mostra que o homem não é um ser de “contato” com o mundo, mas um ser de “relações” com o mundo, de tal modo que o homem “não está no mundo, mas com o mundo”. Pois, ainda segundo Freire, o homem, não apenas vive, mas existe. E a existência é marcada pela transcendência, que é a consciência da 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**. Daí que a Religião – *religare* – que encarna este sentido transcendental das relações do homem, jamais deva ser um instrumento de sua alienação. Exatamente porque, ser finito e indigente, tem o homem na transcendência, pelo amor, o seu retorno à sua **Fonte**, que o liberta (Freire, 1980, p. 40, grifos nossos).

⁶ Na apresentação da obra *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire adverte que sua posição, diante do problema da libertação dos homens, poderá ser interpretada como idealista, pelo fato de falar sobre diálogo, amor, humildade, vocação ontológica, etc. Afirma ele que, para além das interpretações, sua obra é “um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto” (Freire, 1987, pp. 24-25).

Embora Paulo Freire parta do pressuposto de que o homem é o que ele faz, através de sua existência – ser inconcluso, ao mesmo tempo defende a tese de uma essência a priori do ser humano pelo fato do mesmo ser criado por Deus a sua “imagem e semelhança”. É como se tivéssemos “em nós por natureza [divina] as sementes da instrução, das virtudes e da religião” (Comenius, 1997, p. 57). A existência seria o desenvolvimento dessas potencialidades intrínsecas ao homem. O sujeito, o homem, é concebido “como um ser inconcluso, consciente de sua inconclusão, e seu permanente movimento de busca do ser mais” (Freire, 1987, p. 72). Ser mais significa um processo constante de humanização dos próprios homens, enquanto vocação divina e histórica dos mesmos. É uma luta dialética contra a desumanização, está caracterizada pela injustiça, opressão e violência dos opressores. O *ser mais*, é uma vocação intrínseca ao homem em busca da libertação, em que o sentido da vida está em seu reencontro com Deus. Parece claro que “o ser mais” tem sua raiz na origem divina do homem, *locus* de sua essência.

O problema pode ser formulado da seguinte forma: como é possível uma concepção de homem existencialista mantendo um pressuposto essencialista? Não seria contraditório? Nas palavras de Sartre, quando se concebe um Deus criador, concebe-se que há uma essência que define a existência do ser. “Desse modo, o homem individual materializa certo conceito que existe na inteligência divina” (Sartre, 1987, p. 5). E, sendo assim, “o homem possui uma natureza humana; essa natureza humana, que é o conceito humano, pode ser encontrada em todos os homens, o que significa que cada homem é um exemplo particular de um conceito universal: o homem” (idem, p. 5). O fato é que, para Paulo Freire, há uma essência divina no homem. Daí sua filosofia ser denominada de idealista cristã e, ao mesmo tempo, ser existencialista.

Mas, qual seria a filosofia idealista cristã de Paulo Freire? Na obra *Pedagogia do Oprimido* Paulo Freire cita os filósofos Husserl e Jaspers como referência básica dos conceitos “mundo” e “consciência” de sua pedagogia libertadora. É nítida, portanto, sua filosofia: a fenomenologia existencial. As categorias utilizadas são as categorias clássicas da fenomenologia: consciência, intencionalidade e mundo. Vejamos:

A educação que se impõe aos que verdadeiramente se comprometem com a libertação não pode fundamentar-se numa compreensão dos homens como seres ‘vazios’ a quem o mundo ‘encha’ de conteúdos; não pode basear-se numa consciência espacializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência **intencionada** ao mundo. Não pode ser a do depósito de conteúdos, mas a da problematização dos homens com o mundo.

Ao contrário da 'bancária', a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua **intencionalidade**, nega os comunicados e existência a comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser **consciência de**, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de 'cisão'. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (Freire, 1987, p. 67, grifos do autor).

O diálogo sobre o conceito antropológico de cultura, a seguir, extraído de um Círculo de Cultura realizado no Chile com um camponês, ilustra a concepção fenomenológica de mundo:

'Descubro agora [afirma o camponês] 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 isto 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 (Freire, 1987, p. 71, grifos do autor).

Em seguida, com base em Sartre, sistematiza: "Na verdade, não há eu que se constitua sem um não-eu. Por sua vez, não-eu constituinte do eu se constitui na constituição do eu constituído. Desta forma, **o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona.** Daí, a afirmação de Sartre, anteriormente citada: 'consciência e mundo se dão ao mesmo tempo'" (Freire, 1987, p. 71, grifos nossos). Ou seja, o fundamento do mundo não está num eu puro, mas na pluralidade das consciências, na intersubjetividade.

O mundo receberá, pois, seu sentido, não de um eu único que traria em si todas as luzes da razão, mas da pluralidade das consciências, através do encontro e dos intercâmbios das quais o mundo acede à objetividade como sendo o mesmo mundo do qual todas as consciências participam. A constituição do mundo não é mais conseqüentemente um fenômeno subjetivo, mas um fenômeno intersubjetivo, o qual conduzirá Husserl a ampliar a subjetividade transcendental àquilo que denomina uma intersubjetividade transcendental. O mundo não é minha representação, ele é nosso mundo ou, enquanto mediatiza os intercâmbios entre os sujeitos, um intermundo, como designará Merleau-Ponty (Dartigues, s.d., p. 62).

Ao criticar a concepção bancária de educação que visa encher a consciência de conteúdos, Paulo Freire expressa o que entende por consciência fazendo a distinção entre *presentificação* dos objetos na consciência e *entrada* dos objetos na consciência. "A mesa em que escrevo, os livros, a xícara de café, os objetos que me cercam estão simplesmente **presentes** à minha consciência e não **dentro** dela. Tenho a consciência deles mas não os tenho dentro de mim

(Freire, 1987, p. 63, grifos do autor). Aqui está de forma clara o princípio da intencionalidade – a consciência é sempre consciência de alguma coisa. Não há consciência pura de um lado e objetos de outro. O objeto não está “contido na consciência como que dentro de uma caixa, mas que só tem seu sentido de objeto para uma consciência, que sua essência é sempre o termo de uma visada de significação e que sem essa visada não se poderia falar de objeto, nem portanto de uma essência de objeto. (...) Isso significa que as essências não têm existência alguma fora do ato da consciência que as visa e do modo sobre o qual ela os apreende na intuição” (Dartigues, s.d., p. 18).

A fenomenologia de Paulo Freire articula-se com o existencialismo. “É também sob marcante influência do existencialismo que se pode compreender a filosofia da educação de Paulo Reglus Freire, para quem a educação é prática da liberdade e a pedagogia, processo de conscientização” (Severino, 2000, p. 303). Embora, faça referência a Sartre, é o existencialismo cristão de Jaspers e Gabriel Marcel que predomina.

O método filosófico do existencialismo, tanto cristão, quanto ateu, é o método fenomenológico. Vejamos os pressupostos ontológicos e epistemológicos do método fenomenológico, na relação com o pensamento de Paulo Freire.

Na filosofia idealista não existe a realidade separada do sujeito tal como propõe o realismo filosófico⁷. Para o idealismo “o conhecimento não vem das coisas para a consciência, mas vem das idéias para as coisas”(Chauí, 1998, p. 235). Para a filosofia moderna “o que chamamos de realidade (...) é apenas o que podemos conhecer por meio das idéias de nossa razão” (Chauí, 1998, p. 69). É na razão que se encontra a universalidade e necessidade do conhecimento (apodítico), e não na realidade. O pressuposto do idealismo moderno é o de que idéias e coisas formam um único fenômeno⁸. Contudo, Husserl distingue a consciência das coisas por entender que a mesma é doadora de sentidos. “A consciência possui uma essência diferente das essências dos fenômenos, pois ela é doadora de sentido às coisas e estas são receptoras de sentido” (Chauí, 1998, p. 238). Mas, o que é a realidade? “Isto a que chamamos ‘realidade’ não é

⁷ “Chama-se realismo a posição filosófica que afirma a existência objetiva ou em si da realidade externa como uma realidade racional em si e por si mesma e, portanto, que afirma a existência da razão objetiva” (Chauí, 1988, p. 68). O realismo filosófico é o pressuposto do marxismo. “Marx está comprometido com o realismo em dois níveis: 1) um *realismo simples*, de senso comum, que afirma a realidade, a independência e a externalidade dos objetos; 2) um *realismo científico*, que afirma que os objetos do pensamento científico são *estruturas reais* irredutíveis aos eventos a que dão origem” (Bottomore, 2001, p. 312, grifos do autor).

⁸ “Não se concebe o fenômeno (...) como uma cortina atrás da qual se abrigaria o mistério das ‘coisas em si’. Hegel já dizia que atrás da cortina não há nada a ver” (Dartigues, s.d. p. 14)

o mundo-aí, o si-mesmo, mas aquilo que aparece à consciência: a realidade não é coisa, mas fenômeno. O fenômeno mostra e se mostra; através de sucessivas reduções, o fenômeno nos dá o ser, no dá o *êidos*, e é nessa descrição do desvelamento da coisa que a filosofia encontra sua positividade, se faz ciência positiva” (Silvio Gallo, mimeo). Mas, o que é o fenômeno? “O fenômeno é a consciência, enquanto fluxo temporal de vivências e cuja peculiaridade é a *imanência* e a capacidade de outorgar *significado* às coisas exteriores” (Chauí, 1992, p. VII).

A fala a seguir, extraída de uma conferência de Paulo Freire proferida em 1971 na Tanzânia, ilustra claramente sua concepção fenomenológica de realidade.

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou fatos, cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a **percepção** que deles esteja tendo a população envolvida. Assim, **a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade**. Se me preocupa, por exemplo, numa zona rural, o problema da erosão, não o **compreenderei**, profundamente, se não **percebo**, criticamente, a **percepção** que dele estejam tendo os camponeses da zona afetada. A minha ação técnica sobre a erosão demanda de mim a **compreensão** que dele estejam tendo os camponeses da área. A minha **compreensão** e o meu respeito. Fora desta **compreensão** e deste respeito à sabedoria popular, à maneira como os grupos populares se **compreendem** em suas relações com o seu mundo, a minha pesquisa só tem sentido se a minha opção política é pela dominação e não pela libertação dos grupos e das classes sociais oprimidas. Desta forma, a minha ação na pesquisa e a dela decorrente se constituem no que venho chamando de invasão cultural, a serviço sempre da dominação (Freire, 1999, p. 35, grifos nossos).

A realidade é objetiva e subjetiva ao mesmo tempo, mas sobretudo, a realidade é fenômeno. É no fenômeno enquanto correlação entre sujeito e objeto que ocorre esta síntese dialética.

Consciência e 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* que lhes é, de alguma maneira, co-original. Se a consciência é sempre ‘consciência de alguma coisa’ e se o objeto é sempre ‘objeto para a consciência’, é inconcebível que possamos sair dessa correlação, já que, fora dela, não haveria nem consciência nem objeto. Assim se encontra delimitado o campo de análise da fenomenologia: ela deve elucidar a essência dessa correlação na qual não somente aparece tal ou qual objeto, mas se estende o mundo inteiro. Como essa análise recobre toda a esfera dinâmica do espírito, do *nous*, Husserl batizará com o nome de nóese a atividade da consciência e com o nome de nóema o objeto constituído por essa atividade, entendendo-se que se trata do mesmo campo de análise no qual a consciência aparece

como se projetando para fora de si própria em direção a seu objeto e o objeto como se referindo sempre aos dados da consciência (Dartigues, s.d., pp. 19 e 20).

Sendo este o pressuposto da realidade, como conhecê-la? Qual a epistemologia dessa filosofia, e qual o seu critério de verdade? “A verdade, para a fenomenologia, não pode ser encontrada nem no sujeito que conhece, nem no objeto que é conhecido. A verdade está no aparecer da coisa ao sujeito, na **relação noese/noema**. Assim, a verdade só pode ser encontrada no **entre**, na **relação**; a verdade não está lá, mas **é construída** pelo ato da consciência fundante de sentido” (Gallo, mimeo, grifos nossos). Embora se enfatize a relação, enquanto ato, verifica-se que, em última instância, o critério da verdade é o sujeito, ou seja, a consciência. Para o método fenomenológico, o fenômeno é o que é dado (**intuído**)⁹ à consciência, e esta visa a **compreensão (sentidos/significados)** e não a explicação.

A fenomenologia é uma **descrição** da estrutura específica do fenômeno (fluxo imanente de **vivências** que constitui a consciência) e, como descrição de estrutura da consciência enquanto *constituente*, isto é, como condição *a priori* de possibilidade do conhecimento, o é na medida em que ela, enquanto Consciência Transcendental, *constitui* as significações e na medida em que conhecer é pura e simplesmente apreender (no nível empírico) ou constituir (no nível transcendental) os significados dos acontecimentos naturais e psíquicos. A fenomenologia aparece, assim, como filosofia transcendental (Chauí, 1992, p. VIII).

Resulta que o processo do conhecimento é uma relação entre educador e educandos, mediatizados pelo diálogo e pela realidade (consciência-mundo).

Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência de superação da contradição educador-educandos. Sem esta não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível (Freire, 1987, p. 68).

⁹ E o que é intuição? “A intuição é uma compreensão global e instantânea de uma verdade, de um objeto, de um fato. Nela, de uma só vez, a razão capta todas as relações que constituem a realidade e a verdade da coisa intuída (...). Os psicólogos [se referem] ao termo **insight** (...). Na história da Filosofia, o exemplo mais célebre de intuição intelectual é conhecido como o cogito cartesiano, isto é, a afirmação de Descartes: ‘Penso (cogito), logo existo’ (...). Um outro exemplo (...) é oferecido pela fenomenologia, criada por Husserl. Trata-se da intuição intelectual de essências ou significações (...). A intuição da essência é apreensão intelectual imediata e direta de uma significação, deixando de lado as particularidades de minha representação e as particularidades dos representantes que indicam empiricamente a significação” (Chauí, 1998, pp. 63 a 65).

Portanto, o ato cognoscente é, antes de tudo, um ato entre sujeitos que se relacionam em igualdade de condições. A relação, o entre, é a referência básica da construção do conhecimento. É por esta razão que o diálogo é a essência da pedagogia libertadora.

2.2 – Da filosofia idealista à pedagogia libertadora

Além da fenomenologia existencial cristã, Paulo Freire teve forte influência da filosofia da educação de John Dewey¹⁰, o pragmatismo. “O pragmatismo valoriza a prática mais do que a teoria e considera que devemos dar mais importância às consequências e efeitos da ação do que a seus princípios e pressupostos” (Japiassú & Marcondes, 1996, p. 218). O que Paulo Freire “aproveita do pensamento de John Dewey é a idéia de aprender fazendo, o trabalho cooperativo, a relação teoria e prática, o método de iniciar o trabalho educativo pela fala (linguagem) dos alunos” (Gadotti, 1989, p. 113).

É por esta razão que Paulo Freire tanto fala na realidade dos educandos. Para ele, não há possibilidade do conhecimento novo se efetivar, a não ser quando se parte da realidade dos educandos. “O pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatizados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação” (Freire, 1987, p. 64).

Assim, sua filosofia da educação está centrada no diálogo. A dialogicidade é a essência da educação como prática da liberdade. É o método por excelência da libertação.

E o que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, da confiança. Por isso, só o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé um no outro, se fazem críticos na busca de algo. Instala-se, então, uma relação de simpatia entre ambos. Só aí há comunicação (Freire, 1980, p. 107).

Trata-se de um diálogo que possibilita aos homens a pronúncia do mundo pela palavra que é ação e reflexão ao mesmo tempo, enquanto práxis, que leva à transformação. “Ao defendermos um permanente esforço de reflexão dos oprimidos sobre suas condições concretas, não estamos pretendendo um jogo divertido em nível puramente intelectual. Estamos

¹⁰ Em nota de rodapé da obra *Educação como prática da liberdade*, Paulo Freire assim se refere sobre Dewey: “(...) a respeito de originalidade **sempre pensamos com Dewey**, para quem a originalidade não está no fantástico, mas no novo uso de coisas conhecidas” (Freire, 1980, p. 122, grifos meus).

convencidos, pelo contrário, de que a reflexão, se realmente reflexão, conduz à prática (Freire, 1987, p. 52). Segue-se que “a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação” (Freire, 1980, p. 106).

Transparece aqui claramente que a realidade – o mundo – é o mundo da consciência, pois, esta não existe sem aquele. É por esta razão que estudar a realidade é estudar o pensar do sujeito sobre a realidade. O educador, através do método da problematização, busca desvelar a realidade do pensamento dos educandos. Mas como desvelar a realidade? Coerente com o método fenomenológico, Freire mostra que o desvelamento da realidade se faz pela problematização, caminho pelo qual há uma *emersão* das consciências que se *inserem* criticamente na realidade. “Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio” (Freire, 1987, p. 70). Parece ser possível 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.

De fato, o objeto da investigação é o fenômeno e este é o “mundo”. “O mundo, na atitude fenomenológica, não é uma existência, mas um simples fenômeno” (Husserl, apud Dartigues, s/d, p. 21). Resulta assim que “(...) toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar”. E continua, “quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos, tanto mais continuamos investigando” (Freire, 1987, p. 102). Portanto, investigar o pensar do povo é investigar a realidade. Eis a máxima freireana: “educação não transforma o mundo, educação muda **peessoas, pessoas** transformam o mundo” (grifos nossos). Daí ser a filosofia freireana denominada, com razão, de filosofia do sujeito.

Os sujeitos oprimidos são o ponto de partida da transformação. A luta pela humanização inicia-se com os oprimidos. Somente eles entendem o significado terrível de uma sociedade opressora. Mas, os oprimidos necessitam descobrir o opressor que está dentro deles, para assim, “libertarem-se a si e aos opressores”. Para tal empreendimento, os oprimidos necessitam de uma pedagogia que seja forjada *com* eles, e não *para* eles, para que a opressão seja objeto de reflexão deles mesmos.

A finalidade da educação é a humanização dos homens. A humanização é um processo constante de libertação que ocorre historicamente na práxis. “A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire, 1987, p. 38). De forma que “quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se ‘inserem’ nela criticamente” (Freire, 1987, p. 40).

Sendo a problematização o método para se desvelar a realidade - lembre-se que, para Freire, a realidade é objetiva e subjetiva, a um só tempo, enquanto fenômeno que se manifesta na consciência – o que importa na educação não é o ensino de conteúdos que se depositam em uma consciência passiva. É a problematização, mediante diálogo reflexivo, que vai possibilitar que se explicitem os anseios, as dúvidas, as esperanças ou desesperanças, enquanto situações existenciais dos oprimidos. Descobrir as contradições do vivido pelos sujeitos, eis o desafio para se organizar os temas significativos a serem estudados. São estes temas que constituirão “o conteúdo programático da educação”. Diz Freire: “É importante reenfatar que o tema gerador não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo. Investigar o tema gerador é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis” (Freire, 1987, p. 98).

O ponto de partida da educação é a realidade dos oprimidos. Tudo tem de partir deles e com eles. “Simplesmente, não podemos chegar aos operários, urbanos ou camponeses, estes, de modo geral, imersos num contexto colonial, quase umbilicalmente ligados ao mundo da natureza de que se sentem mais partes que transformadores, para, à maneira da concepção `bancária`, entregar-lhes ‘conhecimento’ ou impor-lhes um modelo de bom homem, contido no programa cujo conteúdos nós mesmos organizamos (Freire, 1987, p. 84). Portanto, parece haver uma realidade dos oprimidos, e outra realidade, que pode ser a dos opressores ou de outros e que uma não pode ser imposta a outra.

Esta concepção múltipla da realidade se deve ao pressuposto filosófico de Paulo Freire, a qual enseja que a realidade é singular por ser a percepção que os sujeitos apresentam da mesma. Cada “povo” ou classe social tem a sua realidade. Daí a máxima: “a educação autêntica (...) não se faz de A para B ou de A sobre B, mas de A com B, mediatizados pelo mundo”(Freire, 1987, p. 84). Assim, o conteúdo dessas realidades diferentes são incompreensíveis e insignificativos quando apresentados de um para o outro. É preciso ter claro que o conteúdo – o saber, para Paulo

Freire, está enraizado no sentir e no viver, e confunde-se com o compreender. “Compreender um comportamento é **percebê-lo**, por assim dizer, do **interior**, do ponto de vista da **intenção** que o anima, logo, naquilo que o torna propriamente humano e o distingue de um movimento físico” (Dartigues, s.d. 51, grifos nossos). Não há uma negação do saber, apenas que este subordina-se ao compreender e ao sentir. Contudo, não é um saber que se fundamenta nas leis objetivas do real histórico, mas um saber dos fenômenos da consciência enquanto doadora de sentidos e significados ao real.

Importa aqui destacar que Paulo Freire radicaliza o sentir diante do saber racional. Enquanto que outros podem fazer o contrário. O desafio, em nosso entender, consiste em articular dialeticamente o sentir e o saber, principalmente do saber, enquanto expressão das leis objetivas do real. Esta questão encontra resposta em Gramsci quando nos indica a superação dos extremos na busca da unidade.

O elemento popular ‘sente’, mas nem sempre compreende ou sabe; o elemento intelectual ‘sabe’, mas nem sempre compreende e, menos ainda, ‘sente’. Os dois extremos são, portanto, por um lado, o pedantismo e o filisteísmo, e, por outro, a paixão cega e o sectarismo. Não que o pedante possa ser apaixonado, ao contrário; o pedantismo apaixonado é tão ridículo e perigoso quanto o sectarismo e a mais desenfreada demagogia. O erro do intelectual consiste em acreditar que se possa saber sem compreender e, principalmente, sem sentir e estar apaixonado (não só pelo saber em si, mas também pelo objeto do saber), isto é, em acreditar que o intelectual possa ser um intelectual (e não um mero pedante) mesmo quando distinto e destacado do povo-nação, ou seja, sem sentir as paixões elementares do povo, **compreendendo-as** e, portanto, **explicitando-as** e justificando-as em determinada situação histórica, bem como **relacionando-as dialeticamente com as leis da história, com uma concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada, com o ‘saber’**; não se faz política-história sem esta paixão, isto é, sem esta conexão entre intelectuais e povo-nação. Na ausência deste nexos, as relações do intelectual com o povo-nação são, ou se reduzem, a relações de natureza puramente burocrática e formal; os intelectuais se tornaram uma casta ou um sacerdócio (o chamado centralismo orgânico). Se a relação entre intelectuais e povo-nação, entre dirigentes e dirigidos, entre governantes e governados, é dada graças a uma adequação orgânica, na qual o sentimento-paixão torna-se compreensão e, desta forma, saber (não de uma maneira mecânica, mas vivida), só então a relação é de representação, ocorrendo a troca de elementos individuais entre governantes e governados, entre dirigentes e dirigidos, isto é, realiza-se a vida no conjunto, a única que é força social; cria-se o ‘bloco histórico’” (Gramsci, 1999, pp. 221 e 222, grifos nossos).

É notável a contribuição de Gramsci para que possamos compreender qual o limite da filosofia da educação de Paulo Freire. Este limite é a concepção fenomenológica de realidade. Seu método fenomenológico de compreensão, por estar centrado no sujeito, não lhe possibilita analisar a realidade enquanto totalidade dialética. Daí o pluralismo de realidades que o conduz a

uma concepção de ciência idealista. Ou seja, todo o saber torna-se importante e válido, desde que possibilite a emancipação dos oprimidos. Mas, onde está o saber, que é fundamental para o domínio da natureza, e da produção da vida humana? Poderia este saber ser produzido pela reflexão problematizadora? Parece que o saber objetivo é negado ou no mínimo relativizado. O desafio, como nos ensina Gramsci, consiste em que sentir e saber se articulem organicamente numa “concepção de mundo superior, científica e coerentemente elaborada” tanto para os intelectuais, quanto para o povo. É dessa forma, que seria possível romper de um lado, o academicismo, de um lado, a visão de que o saber popular é puro e o único verdadeiro¹¹.

A citação de Gramsci nos remete a verificar também o limite da pedagogia libertadora,, enquanto resistência ao saber objetivo (leis dialética e científicas do real) convertido em saber escolar, o conteúdo. O conteúdo é visto como um pacote de conhecimentos acabados, vinculados aos interesses dos opressores, que são depositados nos educandos considerados passivamente como objetos. Freire fará a crítica a esta concepção de conteúdo, afirmando que o conteúdo é o pensar do sujeito, enquanto vivência permeada de significados. O fenômeno é a manifestação da atividade da consciência e a tarefa da pedagogia seria a de problematizar as contradições do pensar para mudar os sujeitos, a fim de que estes assumam, pela práxis, a mudança da sociedade. Mas, como mudar ou fazer as transformações, sem o conhecimento científico/filosófico da sociedade? Ou seja, como mudar a sociedade sem o acesso ao saber objetivo que possa desvelar essa realidade? Pois, como afirma Snyders: “sem teoria revolucionária (pedagógica) não há prática revolucionária (pedagógica) (Snyders, 1974, p. 12). O limite dessa pedagogia está, em nosso entender, na relativização do saber objetivo como um saber pouco significativo, para que os oprimidos possam desvelar a realidade por eles vivenciada. Assim, Freire atribui um poder elevado à reflexão como sendo ela capaz de desvelar a realidade, sem ter, necessariamente, que passar pela mediação da teoria.

Gramsci adverte sobre a necessidade de formação de uma concepção de mundo “superior”, que seja unitária e coerente na formação de um novo “bloco histórico”. Concepção de mundo superior significa a aquisição ativa do conhecimento das leis naturais, e das leis civis, e estatais mais evoluídas, ou seja, é uma concepção histórico-dialética, portanto, racional, que nada

¹¹ “Essa dicotomia entre saber erudito como saber da dominação e saber popular como saber autêntico próprio da libertação é uma dicotomia falsa. Nem o saber erudito é puramente burguês, dominante, nem a cultura popular é puramente popular. A cultura popular incorpora elementos da ideologia da cultura dominante que, ao se converterem em senso comum, penetram nas massas” (Saviani, 1997, p. 94).

mais é que a transposição para o pensamento do devir histórico, que se faz pelo sentir, e pelo pensar.

É este aspecto da racionalidade do real objetivo que escapa a filosofia e a pedagogia de Paulo Freire que constitui no nosso entender seu limite. Será que desvelar a realidade do pensar é o mesmo que desvelar a realidade objetiva? Que implicações tem isso no conhecimento e na pedagogia?

Na base deste debate está uma determinada concepção de ciência. Faz-se necessário que explicitemos qual é a concepção de ciência em Paulo Freire. Se sua filosofia assenta-se no método fenomenológico, podemos inferir que sua concepção de ciência é fenomenológica. Em que consiste a ciência para a fenomenologia?

Husserl¹² verifica que há uma crise da ciência moderna. Esta crise se deve ao ideal de objetividade que se tornou objetivismo. A objetividade científica de razão iluminista resultou num desencantamento (grandes guerras mundiais, holocausto, etc.). Esqueceu-se que “a ciência é uma atividade do homem”. A negação do homem, do sujeito, evidenciou o limite da ciência na medida que esta não deu conta dos problemas, do sentido da existência, e da liberdade. Houve, assim, uma ruptura de um mundo em dois mundos: de uma lado, o mundo da vida: o cotidiano, a poesia, as flores perfumadas, os frutos apetitosos, o juízo de valor, etc. E, de outro, o mundo da ciência: matematização, racionalidade, objetividade, determinismo, materialidade, previsão, enfim, “um mundo inabitado e inabalável”. “Em tal concepção o mundo é teoricamente dominado pelo pensamento puro e pode também vir a sê-lo praticamente por uma técnica de possibilidades ilimitadas” (Dartigues, s.d. p. 77).

Como foi possível esta ruptura? Husserl vai recorrer ao início da ciência moderna para mostrar a origem dessa ruptura. Afirma que o mundo da vida caiu no esquecimento por causa da “matematização da natureza [feita] por Galileu” (p. 75). Mostra que a matemática, enquanto modelo ideal das ciências, nasceu de problemas práticos. O homem, pelas suas necessidades, transformou estes problemas em “ideais puros” (números, fórmulas) como uma realidade autônoma e objetiva. Com estes ideais puros a mente humana construiu um mundo racional. Neste mundo racional – matemático – é possível formular leis, axiomas, proposições, em que tudo ocorre com exatidão e precisão. Conclui Husserl que as leis científicas são “construções

¹² Apresentaremos a concepção fenomenológica de ciência com base na obra *O que é a fenomenologia* de André Dartigues. Sobre esta obra, assim se refere João da Penha: “obra clara no estilo e rica em análise. Um dos melhores trabalhos de introdução à fenomenologia” (Penha, 1994, p. 94).

ideais” a priori que o cientista, pela intuição, aplica aos fatos que se comportam de modo imperfeito. “É assim que todas as leis das ciências exatas referentes aos fatos são, sem dúvida, verdadeiras leis, mas do ponto de vista da teoria do conhecimento são apenas *ficções idealizantes* – se bem que *ficções cum fundamento in re*. Elas têm por tarefa tornar possíveis as ciências teóricas como os ideais mais adequados à realidade” (Husserl, apud Dartigues, s.d. p. 33).

Este é o pressuposto idealista de ciência fenomenológica: *ficções idealizantes*. “A ciência caracteriza-se, segundo Husserl, por centralizar-se na noção de unidade, pois é na medida em que existe uma unidade entre o ato de conhecer e seu correlato (aquilo que é conhecido) que se pode falar em ciência. Esta última seria, portanto, um conjunto de conexões objetivas e ideais” (Chauí, 1992, p. X) que ocorrem na estrutura da consciência enquanto intencionalidade. As leis científicas antes de estarem na realidade, estão no pensamento e são construções do sujeito - umas espécies de hipótese - que depois, aplica na prática e verifica seu funcionamento. “Não se deve, com efeito, conceber as leis segundo um modelo energético, como se elas fossem forças reais dissimuladas por detrás das aparências sensíveis, **mas como concepções ideais**, puras possibilidades graças as quais nosso espírito tenta se aproximar da realidade” (Dartigues, idem, p. 34, grifos nossos). Para Husserl, o conhecimento do possível deve preceder ao conhecimento do real.

Este mundo ideal objetivo é tomado como verdadeiro, em si mesmo, por causa de um pressuposto metafísico da tradição filosófica, qual seja, o de dividir o mundo em: mundo da aparência e mundo da essência.

Pois, desde Platão, é uma tendência geral da filosofia tradicional buscar sob as aparências, sob o mundo da experiência cotidiana, mundo da opinião ou *doxa*, uma realidade oculta acessível apenas ao pensamento. De onde a tentação de considerar a verdade científica, no sentido rigoroso da física matemática, como a realidade substancial em face da qual os modos de apreensão subjetivos parecem ilusórios. E também a tentação, se tal é a realidade em si ou assim como Deus a vê, de construir ‘a filosofia, ciência universal do mundo, como teoria racional, unificada *more feométrico*’, assim como o projetará Descartes e o tentará Spinoza. Mas, desde que esta substrução metafísica desmorone, como acontecerá após a crítica cética de Hume, a ciência perderá seu fundamento, continuando apenas como uma prática que progredirá, sem dúvida, em virtude de seu método rigoroso, mas não será mais consciente de seu alcance, nem de seu sentido. Estará consumado o divórcio entre o mundo da ciência cada vez mais fechado em si mesmo e o mundo da vida em busca de uma racionalidade não encontrável (Dartigues, s.d., pp. 77 e 78).

O desafio consiste em reintegrar o mundo da ciência ao mundo da vida, numa nova concepção de ciência. Eis a tarefa da fenomenologia. Neste sentido, Husserl distingue essências exatas de essências inexatas. As essências exatas são construções lógicas com base em axiomas puramente racionais, sem relação direta com as vivências. São exemplos a matemática e a física que fazem experiências sobre os fenômenos. As essências inexatas são aquelas que exprimem a vivência e a vivência é inexata por essência e não por acaso. Aqui o sujeito faz a experiência do fenômeno. Husserl mostra que é possível uma ciência da vivência. O rigor vem pela idealização do dado, uma vez que uma ciência pode ser rigorosa sem ser exata.

A idealização do dado é a essência, esta se obtém pelo método da redução – epoquê, a qual suspende a experiência ou vivência na busca do significado. Reduzir é purificar o fenômeno de tudo o que o comporta de inessencial. A essência é o invariante, é a “consciência da impossibilidade” (Dartigues, s/d), quer dizer, impossível pensar de outro modo. “O conhecimento acontece quando captamos o significado dos fenômenos e desvendamos seu verdadeiro sentido, recuperando (de forma também rigorosa) os contextos, as estruturas básicas e as essências (invariantes), com base nas manifestações empíricas (variantes). Conhecer é compreender os fenômenos em suas diversas manifestações e contextos” (Gamboa, 2002, p. 95).

Entende Husserl que o humano antecede a ciência, e esta é uma construção que, antes de ser objetiva, racional e imparcial, é intencional e doadora de sentidos e significados. O conhecimento da realidade humana não pode se explicado como coisa. O humano deve ser compreendido. Por exemplo, um artefato de pedra lascado do paleolítico não pode ser explicado somente na sua composição físico-química, pois é antes de tudo um objeto cultural que tem um sentido, uma intenção oculta. O artefato deve ser compreendido. É possível, pelo artefato, conhecer o ser humano que o utilizou captando suas dimensões subjetivas e intencionais. Há sempre uma consciência que é ativa e constitui um objeto por meio desta atividade. Fazer ciência rigorosa, é descrever a vivência da consciência em seus significados invariantes. Assim, a fenomenologia é “a ciência descritiva das essências das consciência e de seus atos” (Husserl, apud Dartigues, s/d, p. 20). É a volta ao mundo da vida e este mundo não é o mundo da lógica racional intrínseca aos fenômenos, mas o mundo do humano, ou seja, o mundo da consciência que percebe e vivencia.

Portanto, é esta a concepção de ciência na filosofia da educação de Paulo Freire. Decodificar a realidade não é desvelar as leis objetivas do real enquanto reflexo destas no

pensamento que as interpreta e as analisa como na filosofia marxista, mas é refletir sobre o vivido, sobre as percepções da situação existencial, a fim de que se possa “explicitar a ‘consciência real’ da objetividade”, (Freire, 1987, p. 109). A “consciência real” são as necessidades sentidas, as quais são decodificadas pela reflexão problematizadora. O conhecimento desta reflexão é a consciência das relações opressoras entre os homens, que necessitam ser superadas pela luta do diálogo emancipador, começando pela mudança do oprimido, enquanto sujeito. Daí não ter sentido o ensino do saber objetivo, mas a reflexão das vivências como objeto constituído da consciência que é desvelado pelo diálogo.

Carlos Alberto Torres (1996) é coerente quando destaca que “as afirmações básicas de Freire recaem numa epistemologia dialética para interpretar o desenvolvimento da consciência humana e seu relacionamento com a realidade” (p. 126). Portanto, a filosofia de Paulo Freire tem no método fenomenológico sua base de sustentação.

Considerações finais

Para concluir nossa reflexão, elaboramos um quadro com a finalidade de melhor visualizar as diferenças entre a filosofia de Paulo Freire e a filosofia marxista.

Diferenças	A Filosofia de Paulo Freire	Filosofia marxista
Relação entre o pensamento e o ser	Idealismo: do pensamento para o ser. A realidade é uma extensão do pensamento. Defesa do a priori: Deus	Realismo: do ser para o pensamento. A realidade existe independentemente do pensamento. Materialismo: o a priori é a matéria.
Dialética	Do sujeito, da consciência – diálogo (subjetiva)	Da matéria e da produção – lei do devir (objetiva)
Antropologia: quem é o homem?	Ser inconcluso (existência) criado por Deus (essência)	Ser natural/histórico, síntese das relações sociais (produzido pela existência histórica)
Ontologia: o que é a realidade?	É o fenômeno = aquilo que aparece à consciência. “A realidade é todos os fatos e dados e mais a PERCEPÇÃO que deles esteja tendo a população envolvida”(Freire). “Consciência e mundo se dão ao mesmo tempo. O fenômeno é, (...) e se desvela como é” (Sartre).	É uma totalidade estruturada dialeticamente que pode vir a ser racionalmente compreendida. A essência da realidade são as leis dialéticas e científicas (coisa em si) contidas na própria realidade. A realidade é constituída de aparência (pseudoconcreta) e essência (coisa em si – leis dos fenômenos).
Epistemologia: como conhecer a realidade?	Consciência e objeto se definem na CORRELAÇÃO entre ambos: a consciência é sempre consciência de alguma coisa e o objeto é sempre objeto para a consciência.	O conhecimento do concreto na sua essência somente pode ser feito pela pesquisa científica/filosófica. É pelo “método cientificamente exato” que se

	Conhecer a realidade é conhecer a essência da correlação. O fenômeno é INTUÍDO pela consciência. A verdade é construída pelo ato da consciência fundante de sentido. Em última instância, o critério da verdade é o sujeito (consciência). Método da redução – diálogo.	faz a análise, decomposição do todo na busca das conexões internas entre o geral e o particular (mediações) e depois chega-se à síntese enquanto concreto pensado. “O concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações (Marx). O sujeito reproduz no pensamento de forma ativa as leis do movimento da realidade. O critério da verdade é a realidade ou a prática social.
Práxis	“A práxis é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo” (Freire). O diálogo reflexivo possibilita o conhecimento ou o desvelamento da realidade (fenômeno). A práxis transformadora se dá pela mediação do diálogo.	“Atividade material do homem que transforma o mundo natural e social para fazer dele um mundo humano” (Vázquez). “É a ação que, para se aprofundar de maneira mais conseqüente, precisa da <i>reflexão</i> , do auto-questionamento, da <i>teoria</i> : e é a teoria que remete à ação, que enfrenta o desafio de verificar os seus acertos e desacertos, cotejando-os com a prática”. (Konder). A práxis transformadora se dá pela luta de classes.
Prática/teoria	Concepção pragmática: embora a relação seja dialética, há a primazia da prática sobre a teoria. Acredita-se ser possível teorizar a prática pela reflexão. Prática dos sujeitos.	“A prática não fala por si mesma. (...) O critério de verdade está na prática, mas só se o descobre numa relação propriamente teórica com a prática mesma” (Marx). Prática social determinada, em última instância, pela produção.
Ciência	Concepção fenomenológica: é “a ciência descritiva das essências da consciência e de seus atos” (Husserl).	Concepção do materialismo histórico dialético. Desvelar as leis do desenvolvimento dos fenômenos objetivos (Marx).

É possível agora compreender a fala de Paulo Freire quando diz “eu não me defino marxista”. De fato, sua filosofia tem como base o idealismo e se fundamenta no método fenomenológico, através da tendência existencialista cristã, numa perspectiva metodológica dialética. No plano educacional, incorpora parte das contribuições do pragmatismo de Dewey. Mas toda esta filosofia se dá numa perspectiva crítica. É quando Paulo Freire utiliza parte das “contribuições de Marx” para fazer a crítica ao liberalismo.

Consideramos equivocada a interpretação de Gadotti (2005) sobre a ortodoxia marxista quando afirma que a mesma nega a história como possibilidade pela ação consciente dos sujeitos.

O que há de original em Freire, com relação ao marxismo ortodoxo é que ele afirma a subjetividade como condição da revolução, da transformação social. Daí o papel da educação como conscientização. Ele afirma o papel do sujeito na história e a história como possibilidade. Não através de um movimento como mecanismo de luta de classes, pura e simplesmente, mas pela ação consciente de sujeitos históricos organizados. Paulo Freire sustentava que o socialismo é uma utopia que precisa ser renovada pela educação. Isso havia escapado a Marx e a Lênin e aos marxistas em geral, que pouca importância deram à educação. Por isso Paulo Freire é criticado pela ortodoxia marxista (Gadotti, p.13, 2005).

Marx não nega a subjetividade produzida no homem como ser natural e histórico. Como vimos, a subjetividade não é reduzida ao subjetivismo, uma espécie de um “eu puro” que antecede a matéria e o processo histórico. A consciência, enquanto subjetividade objetiva, tem uma “dimensão social”. “O indivíduo cria a própria consciência no âmbito de uma consciência social que o envolve, o antecede, o condiciona” (Pinto, 1979, p. 19). A consciência crítica, para o marxismo, é aquela que se compreende dialéticamente como sendo condicionada. O homem:

Ao compreender que o seu surgimento como ser pensante é um fato determinado pelas leis do processo objetivo universal, que depois se dedicará a investigar, é capaz de apreender subjetivamente em forma racional mais perfeita a legalidade do processo material porque inclui a sua própria capacidade de reflexão e de representação das coisas entre os efeitos naturais desses processos de organização progressiva da matéria viva, em **obediência as leis que não são organizadas pela consciência, mas ao contrário a organizam** (Pinto, 1979, p. 31, grifos nossos).

Portanto, a subjetividade é condição da revolução quando desvela as leis de funcionamento da realidade objetiva. O conhecimento dos determinismos é condição, a priori, da práxis revolucionária. Este conhecimento é adquirido pela educação escolar que tem nos alunos seus sujeitos concretos, capazes de aplicar estes conhecimentos no âmbito da sociedade, em suas organizações de classe. É a luta de classes, os embates, as correlações de forças que são o motor da história, e não a ação consciente de sujeitos que, embora organizados, acreditam poder mudar a realidade pelo diálogo, enquanto pensamento reflexivo da realidade do pensamento.

Por outro lado, Gadotti é coerente com a filosofia de Paulo Freire ao afirmar que “a subjetividade [é] condição da revolução” destacando aí o papel da consciência e da educação. Fica claro que a consciência, o sujeito, antecedem a realidade objetiva e, pela reflexão do pensamento sobre a realidade, chegam a uma práxis transformadora.

Assim, na medida que conhecemos as diferentes filosofias, verificamos que as palavras possuem um conteúdo diferente. Por exemplo, a palavra realidade tem um significado para Paulo

Freire que é muito diferente daquele da filosofia marxista. Cada palavra tem um conteúdo filosófico que determina formas diferentes de práticas pedagógicas. A seguir, apresentamos outro quadro síntese, agora com as diferenças entre a pedagogia de Paulo Freire e a pedagogia marxista.

Diferenças	Pedagogia de Paulo Freire	Pedagogia Marxista
Conteúdo	Extraídos das vivências dos educandos (contradições) tornando-se Temas Geradores.	É o saber objetivo (leis do devir e das ciências) mais desenvolvido. Conhecimento dos clássicos.
Método de ensino	Diálogo e problematização para a construção dos saberes. Negação do ensino.	Transmissão e assimilação ativa do saber objetivo mediante método de ensino dialético.
Professor	Educador apenas coordena.	Responsável pelo ensino. Deve possuir aprofundamento teórico-metodológico com domínio do saber objetivo para saber ensinar.
Aluno	Possui um saber que deve ser aperfeiçoado a partir de sua realidade.	Possui um conhecimento de senso comum e bom senso que precisa ser superado pela aquisição do saber objetivo.
Educação e instrução	A educação autêntica é aquela que se origina de práticas sociais informais.	A educação formal é a forma principal de educação. Instrução é também educação (Gramsci).
Escola	É “circulo de cultura”. “Muito mais gestora do conhecimento social do que lecionadora (...) mais formativa e menos informativa” (Gadotti).	Instituição pública (estatal), obrigatória, univeral, gratuita, laica e unitária. Defesa da escola pública como <i>locus</i> de transmissão/assimilação do saber objetivo.

A pedagogia de Paulo Freire constitui-se num avanço na medida que consegue mostrar que a educação deve respeitar o aluno como sujeito que tem anseios, necessidades, percepções, enfim, que é um ser humano que vive uma situação social determinada. É como que se este aluno vivesse num mundo que tem um significado próprio. Sendo assim, é preciso considerar este mundo do aluno para levá-lo ao conhecimento de sua realidade social, a fim de que possa assumir-se numa práxis libertadora, primeiro pessoal e depois social. Paulo Freire deu uma extraordinária contribuição à educação brasileira, na medida que soube fazer uma pedagogia, a partir dos problemas do povo oprimido.

Mas no afã de criticar a opressão da pedagogia tradicional de ensino bancário, dogmático, mecânico, formal, Paulo Freire, na esteira da pedagogia escolanovista, acaba por

relativizar o ensino do saber objetivo, enquanto expressão das leis do movimento do real, como sendo um dentre tantos outros saberes. Apresenta, de certa forma, o ensino do saber objetivo como sendo conteudista e ideologicamente contaminado pelos opressores e, portanto, nocivo aos oprimidos. Mas, não seria este saber objetivo a expressão da realidade, tanto dos oprimidos quanto dos opressores?

A pedagogia marxista vai justamente destacar o saber objetivo como sendo aquele saber estratégico para a emancipação da classe trabalhadora, pois é este saber que está na base produtiva da sociedade capitalista. O domínio deste saber possibilita à classe trabalhadora instrumentalizar-se, melhorando suas condições na luta pela superação do modo de produção capitalista.

Referências Bibliográficas:

- BOTTOMORE, Tom. **Dicionário do pensamento marxista**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- CADERNO PEDAGÓGICO: Publicação comemorativa aos 50 anos da APP-Sindicato. **A educação no século XXI: Diálogo inédito entre Dermeval Saviani, Adriano Nogueira e Paulo Freire**, Curitiba, 1997.
- CALDART, Roseli Salette. **Pedagogia do movimento sem terra: escola é mais do que escola**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2000.
- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. São Paulo: Ática, 1998.
- CHAUI, Marilena. Consultoria da vida e obra de Husserl. In: Husserl, Edmund. **Investigações lógicas: elementos de uma elucidação fenomenológica do conhecimento**. 5 ed. São Paulo: Nova Cultural, 1992 (Os Pensadores).
- COMENIUS. **Didática magna**. São Paulo: Martins Fontes, 1997.
- DARTIGUES, André. **O que é a fenomenologia**. 7ª ed. São Paulo: Centauro, s.d.
- ENGELS, Friedrich. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo (org.). **A dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1980.
- FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.
- GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire**. São Paulo: Scipione, 1989.
- GADOTTI, Moacir. **História das idéias pedagógicas**. São Paulo: Editora Ática, 1993.
- GADOTTI, Moacir. O plantador do futuro. **Revista Viver Mente & Cérebro: Coleção memória da pedagogia**, n. 4: Rio de Janeiro: Ediouro; São Paulo: Segmento-Duetto, 2005.
- GALLO, Silvio. **O projeto fenomenológico de Husserl**. Campinas, 1991 (mimeo).
- GRAMSCI, Antonio. **Cadernos do cárcere**. Vol. 1. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **O conceito da história da filosofia**. São Paulo: Editora Nova Cultural, 1999 (Os Pensadores).
- HOBSBAWM, Eric. **Era dos extremos: o breve século XX: 1914-1991**. São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- JAPIASSÚ, Hilton e MARCONDES, Danilo. **Dicionário básico de filosofia**. 3. Ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1996.
- KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. 2ª ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1995.
- LEFEBVRE, Henri. **Lógica formal, lógica dialética**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1995.

- LÊNIN, V. I. **Materialismo e empiriocriticismo**. 2ª ed. Lisboa: Editorial Estampa, 1975.
- LÖWY, Michael. **As aventuras de Karl Marx contra o Barão de Münchhausen: marxismo e positivismo na sociologia do conhecimento**. 5. ed. rev. São Paulo: Cortez, 1994.
- MARX, Karl. **O Capital: crítica da economia política**. 17. ed. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1999. Livro 1. v. 1.
- MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos**. 4. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987-1988. v. 1 e 2.
- NOSELLA, Paolo. **A escola de Gramsci**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1992.
- PENHA, João da. **Períodos filosóficos**. São Paulo: Ática, 1994.
- PINTO, Álvaro Vieira. **Ciência e existência: problemas filosóficos da pesquisa científica**. 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.
- RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **Educação escolar: que prática é essa?** Campinas, SP: Autores Associados, 2001.
- SARTRE, Jean-Paul. **O existencialismo é um humanismo; A imaginação; Questão de método**. 3. ed. São Paulo: Nova Cultural, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras Aproximações**. 6ª edição. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Cortez Editora e Autores Associados, 1987.
- SAVIANI, Dermeval. Contribuições da filosofia para a educação. **Em aberto**. Brasília, ano 9. N° 45, pp. 3 a 9, jan. mar. 1990.
- SAVIANI, Dermeval. **Escola e Democracia**. São Paulo: Mercado de Letras, 1994.
- SCHAFF, Adam. **História e verdade**. 6ª ed. São Paulo: Martins Fontes, 1995.
- SEVERINO, Antônio Joaquim. A filosofia da educação no Brasil: esboço de uma trajetória. In: GHIRALDELLI JR, Paulo (org.). **O que é filosofia da educação**. Rio de Janeiro: DP&A, 2000.
- SNYDERS, Georges. **Pedagogia progressista**. Coimbra: Livraria Almeida, 1974.
- TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano; uma biografia intelectual. In: GADOTTI, Moacir. **Paulo Freire: uma bibliografia**. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília, DF: Unesco, 1996.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1968.
- VÁZQUEZ, Adolfo Sánchez. **Filosofia da práxis**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.