

GT 17 – Filosofia da Educação**PAULO FREIRE: FUNDAMENTOS EPISTEMOLÓGICOS DA AÇÃO
PEDAGÓGICA¹**Volmir José Brutscher² (PPGE/UFPB)

Neste trabalho, abordaremos a fundamentação epistemológica da educação em Paulo Freire, extraindo conceitos fundamentais para a ação pedagógica. Buscaremos compreender, a partir de Hegel, Marx e Husserl, a concepção de conhecimento de Freire e perceber a relação que tem com a sua concepção de educação, mostrando que Freire sugere a superação do paradigma da consciência, centrado na subjetividade, próprio da filosofia moderna, que discute a problemática epistemológica na relação dicotômica sujeito-objeto, pelo paradigma da linguagem, focado na intersubjetividade, característico da filosofia contemporânea que localiza a problemática do conhecimento na relação interativa entre sujeitos.

A investigação parte das obras do próprio Freire, especialmente “*Extensão ou Comunicação?*” e “*Pedagogia do Oprimido*” que, na nossa compreensão, melhor apresentam os fundamentos para o tema proposto neste estudo. Busca, ainda, influências epistemológicas de Freire na tradição dialética, centralmente na obra “*Fenomenologia do Espírito*” de Hegel e no livro “*A Ideologia Alemã*” de Marx, escrito juntamente com Engels, e no pensamento fenomenológico, principalmente na obra “*Meditações Cartesianas*” de Husserl. Estas obras expressam a tradição dialética, principalmente os conceitos de consciência e de trabalho, e a

¹ Texto elaborado com base na pesquisa realizada no Mestrado em Educação, pela Universidade de Passo Fundo (UPF) e estimulado pela disciplina “Teoria da Educação” do Programa de Pós-graduação em Educação da Universidade Federal da Paraíba (PPGÉ/UFPB).

² Diretor do Centro Formador de Recursos Humanos da Paraíba (CEFOP/PB), Educador popular no Centro Nordestino de Medicina Popular (CNMP), mestre pela FAED/UPF e doutorando na linha de Educação Popular do PPGE/UFPB.

matriz fenomenológica, centralmente a concepção de intencionalidade e de intersubjetividade, que influenciaram, de forma singular, o pensamento freireano.³

Para melhor compreender o objetivo e a estrutura deste trabalho, precisamos localizar melhor a problemática que envolve a questão do conhecimento. Ao se tratar do conhecimento, historicamente se impõe a questão da relação entre consciência e realidade: a origem do conhecimento e do mundo é constituída pela ideia (pensamento) ou pela matéria (experiência)? Ou seja, coloca o problema da relação entre sujeito e objeto.

Como já foi dito, entre as principais influências de Freire temos a matriz dialética, em que Hegel trata do conhecimento a partir de uma concepção idealista e Marx concebe um pensamento epistemológico vinculado ao materialismo histórico e dialético, e a matriz fenomenológica, em que se encontra Husserl, cujo pensamento também se caracteriza como idealista.

O idealismo é a posição epistemológica que afirma a predominância do ideal sobre o material. Segundo esta posição, a ideia apreende a realidade e, portanto, defende o pensamento como sendo o responsável pela possibilidade do conhecimento.

Para Hegel, a realidade é a manifestação do mesmo espírito em determinações diversas. Ele concebe a relação dialética entre multiplicidade e unidade. É a multiplicidade, que se expressa em determinações diversas e contraditórias, que forma a unidade orgânica do todo. A verdade da coisa consiste no que ela foi, no que ela é e, também, no que ela vem a ser.

Hegel, em coerência com a posição idealista, compreende que o conhecimento é a consciência da totalidade, isto é, a consciência que se sabe ser a totalidade das coisas, consciente de que tudo que existe não é outra coisa senão ela mesma. Porém, para alcançar esta compreensão, este saber absoluto, a consciência precisa se confrontar com as suas múltiplas determinações objetivas em direção à superação da multiplicidade até atingir a unidade da totalidade. Com esse raciocínio, Hegel buscava enfrentar a questão do conhecimento moderno, localizada na relação cindida entre sujeito e objeto, procurando

³ Além da influência dialética e da fenomenológica, a epistemologia de Freire tem outras raízes, como o existencialismo, que aprofunda a matriz fenomenológica, o personalismo, que representa a incidência cristã no pensamento freireano, e a psicanálise, principalmente Erich Fromm. Estas outras raízes são fundamentais para Freire, tanto para realizar a síntese entre dialética e fenomenologia, quanto para superar aspectos do pensamento de Hegel, de Marx e de Husserl, mas não teremos condições de abordá-las, em detalhes, neste texto. Considerando a presença cristã na vida de Freire e já que não podemos abordar o pensamento de nenhum expoente desta matriz, devido à delimitação, cabe, ao menos, reconhecer a influência que a JUC – Juventude Universitária Católica - exerceu sobre a concepção freireana, principalmente através do método ver-julgar-agir. Freire, além da síntese entre dialética e fenomenologia e de conjugar idealismo e materialismo, também se empenha em conciliar aspectos do cristianismo e do marxismo. Por último, lembramos que as influências que Paulo Freire recebe de Hegel, Marx e Husserl não necessariamente chegam diretamente deles, mas através de seus seguidores.

superar a cisão entre os dois. Contudo, na tentativa de superar a cisão entre sujeito e objeto, com um nível de consciência em que esta se reconhece enquanto totalidade das coisas, Hegel chega ao extremo de absolutizar o sujeito. Assim, mesmo com um pensamento dialético, Hegel afirma a primazia da subjetividade sobre a objetividade, consolidando o *paradigma da consciência* como sendo central na constituição do conhecimento. Mesmo influenciado em vários aspectos pelo pensamento hegeliano, Freire adverte para o risco *solipsista* (o eu fechado em si mesmo como consciência da totalidade) desta forma de pensar.

Husserl, por meio da redução fenomenológica transcendental, concebe o conhecimento como reflexão subjetiva, o eu reflexivo, o *eu transcendental*. O interesse do autor é com a fundamentação do conhecimento universal. Persegue uma *evidência primeira*, apodítica, que não necessita de outra anterior para existir, servindo de base para a edificação da ciência, ou seja, do conhecimento com validade sistemática e universal. Nesta busca, apela para a redução fenomenológica, a qual consiste em suspender a crença espontânea e imediata na existência de tudo que se apresenta à nossa consciência. Conclui que o mundo natural não constitui uma *evidência primeira* da existência, uma vez que não se auto-percebe e, por outro lado, chega à conclusão de que a evidência deve ser procurada no próprio eu, na consciência do eu reflexivo, que se auto-experimenta, impossibilitado de duvidar da sua própria existência. Ainda, o eu reflexivo, a partir da experiência que tem de si mesmo, também percebe, por associação, a existência do outro, isto é, percebe a existência de outros “eus” que experimentam a existência de forma semelhante à dele, mas que se apresentam estranhos a ele, no entanto, constituem uma comunidade de “eus”. Com esta forma de pensamento, Husserl pretende garantir ao eu transcendental, ao eu reflexivo, o certificado de evidência primeira e fundamentação última da ciência universal e/ou da filosofia radical, isto é, do verdadeiro conhecimento, mas evitando cair no solipsismo.

Considerando a problemática da relação cindida entre sujeito e objeto, percebemos que o pensamento de Husserl, ainda que fenomenológico e não dialético, é muito próximo ao pensamento idealista de Hegel e, portanto, vai sofrer do mesmo problema deste que consta em dar prioridade à consciência na constituição do conhecimento. No entanto, Husserl atenta para a existência do “outro eu”, passando, assim, a pautar a problemática da relação intersubjetiva, o que será fundamental para o pensamento de Freire.

O materialismo representa a concepção epistemológica que, em oposição ao idealismo, sustenta a primazia do material sobre o ideal. Segundo esta concepção, a razão não possui condições *a priori* de conhecimentos. A razão é vazia e necessita da experiência para alcançar conhecimentos, espécie de folha em branca na qual a experiência imprime

conteúdos. Assim, os materialistas defendem a experiência objetiva como sendo a principal fonte de conhecimento.

Conforme Marx, a origem de tudo não é a ideia, mas as relações sociais de produção material da existência humana. Para ele, não é o pensamento, a consciência, que condiciona a existência, mas é a vida que forma e condiciona a consciência. O modo como as pessoas produzem suas condições materiais de vida condiciona a sua maneira de conceber o mundo. A consciência é, praticamente, o reflexo da realidade concreta que consiste, centralmente, nas relações de produção da existência. Em oposição ao idealismo alemão, a concepção de Marx se fundamenta no material e não no ideal. Em reação à Hegel, ele propõe partir da terra e não do céu, ou seja, da história que é feita pelo indivíduo humano concreto, em carne e osso, e não do homem ideal, do “espírito do mundo”, que acaba em uma abstração.

Marx também diferencia a sua concepção materialista da concepção de Feuerbach. Ele não comunga com a concepção de Feuerbach que, em oposição ao idealismo alemão, apreende a realidade como mero *objeto*. Para Marx, a realidade, o mundo sensível, não é ideia pura e nem é simples objeto, mas é *atividade humana* concreta, enquanto práxis, isto é, ação objetiva pensada.

O conhecimento é compreendido, por Marx, como atividade ou práxis humana, sobretudo, enquanto produção das condições materiais de existência. Admite que podemos distinguir os humanos dos outros animais pela consciência ou por outras características, mas, para Marx, o principal elemento de distinção consiste na iniciativa dos humanos em produzir seus meios de existência. Em suma, para o jovem Marx, o conhecimento é constituído, em última instância, pelo trabalho humano. É com trabalho que o ser humano transforma e humaniza a natureza e esta, por sua vez, incide sobre o ser humano, deixando nele as suas marcas. Segundo Marx, é assim que se forma a cultura, a consciência, enfim, o conhecimento. Considerando a problemática do conhecimento moderno, ou seja, a relação dicotômica entre sujeito e objeto, Marx procura avançar na superação desta cisão através do conceito de “atividade humana sensível enquanto práxis” (MARX; ENGELS, 2002, p. 99), enquanto ação pensada.

Contudo, o problema epistemológico, próprio da filosofia moderna, enfrentado por Marx ainda se localiza na fronteira do *paradigma da consciência*, consistindo, sobretudo, no problema da relação sujeito-objeto. Assim, mesmo extremamente influenciado por Marx e assumindo aspectos do seu pensamento, Freire, instigado pela filosofia epistemológica contemporânea e pela fenomenologia da intersubjetividade transcendental de Husserl, constata que o desafio, além de superar a relação dicotômica entre sujeito e objeto, é a

superação do *paradigma da consciência*, que localiza o problema do conhecimento na relação sujeito-objeto, avançando para um outro paradigma capaz de conceber a problemática epistemológica na relação interativa sujeito-sujeito, ou seja, na relação intersubjetiva.

Esta nova compreensão epistemológica é denominada, pela filosofia contemporânea, de *paradigma da linguagem*. Embora Freire não se ocupe diretamente com a explicitação do novo paradigma, suas reflexões epistemológicas giram em torno da problemática da interação entre sujeitos cognoscentes, mediados por uma realidade objetiva a ser conhecida, e, neste contexto, estas reflexões partem da pressuposição humanista de que os seres humanos se realizam comunicando-se uns com os outros e é exatamente na linguagem compreendida como diálogo (ZITKOSKI, 2000, p. 175 – 259) que Freire procura efetivar a sua perspectiva interativa.

Enquanto o pensamento epistemológico de Hegel e de Husserl⁴ se localiza na tradição idealista e o de Marx na tradição materialista, tendências acentuadas no pensamento moderno, o pensamento de Freire volta-se para uma concepção epistemológica interativa entre os sujeitos e deles com a realidade objetiva, pensamento característico da epistemologia contemporânea, que focaliza mais as condições de desenvolvimento do conhecimento e menos a problemática da sua origem, concebendo o conhecimento como práxis humana constituída lingüística, histórica e socialmente.

Freire compreende o conhecimento como processo de interação comunicativa entre sujeitos cognoscentes inseridos num mundo que, por sua vez, também precisa ser significado. A característica fundamental do mundo cultural, histórico, enfim, humano, é a comunicação, a qual repousa numa base intersubjetiva. Para Freire, o conhecimento não pode se reduzir à relação sujeito-objeto, porque não encontra a sua finalidade só no objeto conhecido, mas na comunicação estabelecida entre os sujeitos a respeito deste objeto que pode ser, por um lado, a própria relação intersubjetiva (regras e sentimentos) como pode ser, por outro, o mundo externo. Neste sentido, o ato gnosiológico requer, no mínimo, a co-participação de sujeitos na apreensão do significado do objeto conhecido. Ninguém conhece simplesmente por conhecer, mas deseja o reconhecimento daquilo que conhece. Para ser reconhecido por outros, a coisa precisa ter um significado para estes. Logo, o significado ou o sentido das coisas jamais pode ser uma elaboração unilateral, pois ficaria sujeito a ser conhecido somente por um e não reconhecido por outros. Trata-se de uma elaboração conjunta, acordada a partir de

⁴ Ao incluir os dois, tanto Hegel como Husserl, na tradição idealista, não pretendemos, com isto, desmerecer as diferenças entre os dois e, muito menos, entre a dialética e a fenomenologia, mas apenas chamar atenção para o fato dos dois, cada um da sua forma, um pela via dialética e outro pela fenomenológica, priorizarem a consciência, o sujeito, na constituição do conhecimento.

determinada realidade e dentro de uma linguagem comum. A linguagem, por sua vez, também é uma constituição coletiva de sinais significativos que permitem a compreensão e, portanto, a comunicação entre os sujeitos humanos. Neste sentido, o conhecimento requer inteligibilidade e comunicação. Em outras palavras, o conhecimento precisa, além da dimensão cognoscitiva, que é a capacidade do sujeito de apreender o objeto, a comunicação entre os sujeitos em torno do significado e da finalidade das apreensões, implicando questões éticas. Para Freire, o conhecimento, enquanto processo de interação comunicativa entre sujeitos mediados pelo mundo, que não é simples suporte, mas mundo existencial, constituído a partir do conjunto de relações objetivas, subjetivas e intersubjetivas, possui uma dupla condição: uma, cognoscitiva, a apreensão da realidade; outra, comunicativa, o diálogo em torno do significado e sentido da realidade apreendida e constantemente ressignificada pelos sujeitos envolvidos no processo de conhecimento.

A partir desta compreensão, podemos afirmar que, para Freire, o conhecimento não se reduz à consciência de totalidade do sujeito, como entendia Hegel, e nem à reflexão do eu transcendental, pensamento defendido por Husserl, e também é mais do que atividade do sujeito na transformação dos objetos, ou seja, a ação humana sobre a natureza, conforme entendimento de Marx, mas é, acima de tudo, *interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade e, portanto, elaboração dialógica a realizar-se histórica e socialmente*. Podemos dizer que, segundo Freire, o conhecimento é práxis, enquanto ação e reflexão intersubjetiva que leva à constante transformação do mundo. O mundo não mais compreendido como simples *suporte* natural, mas como mundo cultural, que inclui o conjunto das relações humanas que neste se realiza e que transforma o meio natural em mundo existencial.

Em coerência com a sua concepção de conhecimento, educar, para Freire, é contribuir na realização do processo gnosiológico, ou melhor, é a produção e recriação intersubjetiva e dialógica de conhecimentos e de valores, significando e dando sentido ao mundo. Com esta concepção, Freire se contrapõe à compreensão que reduz a educação à transmissão, pelo professor, de conhecimentos prontos e acabados aos alunos. O conhecimento acumulado é de extrema importância para Freire, não para ser transmitido, mas para ser recriado e ressignificado dialógica e intersubjetivamente. Assim, propõe o desafio de superar a concepção e a prática de transmissão de conhecimentos, ao que ele denomina de *educação bancária*, porque lida com o educando como se fosse um objeto de depósitos, para, por outro viés, afirmar a concepção e o exercício da produção e recriação de conhecimentos,

ao que Freire chama de educação problematizadora e emancipadora, porque requer dos envolvidos a co-participação, considerando-os sujeitos de conhecimentos e de história.

Da concepção de conhecimento e de educação de Freire, podemos retirar alguns conceitos fundamentais à ação pedagógica:

a) *O sujeito* é uma categoria central na concepção de educação freireana. Ser sujeito é uma característica própria do ser humano. É basicamente o que diferencia o ser humano dos outros animais. É condição do ser humano que lhe vem da capacidade de consciência e se caracteriza pela possibilidade de tridimensionar o tempo (passado, presente, futuro), de optar e decidir, de criar, de se organizar de forma planejada, de ser livre e de fazer história. É a especificidade humana de pensar e de agir, ou melhor, de agir de forma pensada e posicionada. Mesmo que fundamental, Freire não torna o sujeito um ser absoluto. Compreende que este só se constitui, enquanto tal, em relação com outros sujeitos, na intersubjetividade. A educação libertadora deve despertar e exercer, nos educandos, o espírito de serem sujeitos em interrelação com outros sujeitos.

b) *A intersubjetividade* é outro conceito fundamental para a educação em Freire. Consiste no relacionamento interativo entre sujeitos. É na relação intersubjetiva que, de um lado, é de oposição e, do outro, de comunhão, as consciências se opõem como consciência de si e consciência do outro e se põem, se colocam, como consciência do mundo. É na comunicação entre sujeitos, em torno da realidade, que se constitui a existência humana. A intersubjetividade, para Freire, é condição de possibilidade para haver conhecimento, educação, sujeito, enfim, existência ou mundo. É na comunicação intersubjetiva que as “coisas” adquirem sentido e o suporte natural é transformado em mundo. A educação, para ser emancipadora, não pode ignorar esta implicada relação entre sujeitos.

c) *O diálogo* é central para a educação freireana. É através do diálogo que se dá a relação intersubjetiva, ou seja, a interação entre os sujeitos. A ausência do diálogo compromete a intersubjetividade, favorecendo a relação dicotômica sujeito-objeto, própria da educação bancária, assim denominada por Freire, porque apenas transmite conhecimentos acabados, não se voltando para a recriação e nem para a produção de novos conhecimentos que, por sua vez, precisam ser concebidos sempre como provisórios. A educação que pretende formar sujeitos livres e em emancipação não pode descuidar do diálogo. Também precisa se atentar às exigências do diálogo, que consistem na práxis, no amor, na humildade, na fé, na confiança, na esperança. Não vamos poder desenvolver detalhadamente cada uma das exigências, mas abordaremos brevemente a práxis.

d) A práxis é uma expressão do verdadeiro diálogo, que sempre requer a palavra verdadeira. Esta, a palavra verdadeira, precisa conjugar reflexão e ação, discurso e prática. A práxis expressa a dimensão transformadora do diálogo. Segundo Freire, dizer a palavra verdadeira significa transformar o mundo (2003, p. 77). Uma educação emancipadora precisa constituir sujeitos transformadores das relações e das estruturas sociais injustas. Por isso, a práxis é uma dimensão indispensável da educação concebida por Freire.

e) *O posicionamento político* é outra dimensão da educação freireana. A política, enquanto organização da vida em sociedade, é a expressão social das relações que se estabelecem entre os sujeitos. Revela o nível de existência, ou não, de diálogo (democracia), de práxis e de transformação em determinada sociedade. É a expressão da atitude dos sujeitos em sociedade. Se, como vimos, a tarefa da educação é formar sujeitos, em âmbito social, sua função é formar agentes políticos. Agentes que tratam a educação, no específico, e a sociedade, de forma ampla, com responsabilidade ética. Com este entendimento, Freire combate o mito da neutralidade política inerente à educação bancária. Segundo ele, toda educação é diretiva, mesmo a que se diz neutra, pois favorece a continuidade da situação vigente. Tratando-se de educação, não pode ser diferente, pois ter posição é uma característica própria do ser humano, enquanto sujeito de decisão, e é esta dimensão que a educação deve procurar promover.

f) *A educação popular*, na América Latina, é que melhor expressa a concepção freireana de educação. Em suma, é a educação que se realiza junto à organização política dos oprimidos na luta pela emancipação. É a educação comprometida em resgatar e desenvolver a condição de sujeito daqueles que historicamente se encontram silenciados pela opressão e que, a partir destes, busca transformar o mundo tomado pela injustiça social. A educação popular traz forte potencial emancipador pelo seu compromisso, teórico e prático, com a efetivação de um projeto sociopolítico libertador, que busque, constantemente, vencer as amarras das relações e estruturas de opressão.

g) *A história* é outro ponto a ser considerado na educação freireana. A história é uma condição humana. São as suas características de sujeito que possibilitam fazer história: tridimensionar o tempo (agir no presente, a partir do passado e em função do futuro), decidir, criar, planejar, se organizar... A história, para Freire, representa exatamente a atuação dos homens e mulheres no sentido de transformar o suporte natural em mundo, em existência humana. Existência que é significada precisamente na relação intersubjetiva. Como já foi dito, a tarefa da educação é contribuir para formar sujeitos, em relação com outros sujeitos, capazes de, juntos, fazerem a história.

h) *A liberdade* é outro aspecto de destaque na educação concebida por Freire. Para ele, a liberdade é permanente conquista. “Ninguém tem liberdade para ser livre: pelo contrário, luta por ela precisamente porque não a tem.” (FREIRE, 2003, p. 34). Para Dalbosco e Eidam, “Freire deixa claro que seu conceito de liberdade está associado à emancipação do ser humano em relação à sua alienação histórica” (mimeo, p. 10). A liberdade é construída na medida em que se assume a responsabilidade de ser sujeito da história. A coragem de assumir limites, que o sujeito se propõe a si mesmo por convencimento ético, é condição para a liberdade. A educação deve ajudar os envolvidos a perceberem a necessidade de se colocarem limites, evitando, com isso, posturas extremas, como o autoritarismo ou a licenciosidade. A liberdade é inerente à relação e cada sujeito só pode exercê-la na intersubjetividade.

i) *A compreensão antropológica* é a base de toda a educação freireana. É na consciência que o ser humano possui da sua inconclusão e da sua possibilidade, isto é, da sua vocação de *ser mais*, que a educação encontra sentido. A educação tem a função de contribuir para que homens e mulheres sejam, cada vez mais, humanos. O ser humano não nasce plenamente humano, porém, nasce com o desafio de se fazer constantemente mais humano; humanidade entendida como liberdade que é construída na relação com outros sujeitos também livres. É nisto que consiste a dimensão ética da educação: no compromisso com o *ser mais* humano.

Feita a identificação e breve abordagem de conceitos centrais para a educação freireana, apontaremos aspectos que se revelam frágeis e outros que merecem aprofundamento na pesquisa em Paulo Freire.

Um conceito que se apresenta insuficientemente justificado e que provoca questionamentos é a compreensão freireana de *humanização*, vinculada à ideia da vocação ontológica para o *ser mais*. Para Freire, homens e mulheres são seres com vocação ontológica e histórica para *ser mais*, para serem mais humanos. São seres ontologicamente vocacionados à humanização. Segundo Freire, a desumanização é uma possibilidade e, ao mesmo tempo, uma realidade histórica, mas não constitui a vocação ontológica e histórica do ser humano, mas a sua distorção. A violência, realidade histórica que desumaniza as pessoas e o mundo, na compreensão freireana, não inaugura outra vocação, mas significa puro desvirtuamento da vocação humana.

Por outro lado, sabemos que, para Freire, assim como o *ser mais*, a humanização não é um estágio ou um momento a ser alcançado, mas um modo de ser e de busca, porém, ainda assim, impõe-se a pergunta: o que fundamenta a humanização como vocação ontológica e não como uma possibilidade histórica? Esta questão se coloca porque Freire não se dedica

suficientemente para justificar este seu princípio. Ele o aceita, praticamente, como uma autoevidência. Parecido da ideia apodíctica de Husserl, como se não precisasse de outro para existir. No início da *Pedagogia do Oprimido*, Freire alega que se admitíssemos a desumanização como vocação nada mais nos restaria a não ser o cinismo e/ou o desespero (2003, p. 30), mas não fundamenta de forma sistemática esta ideia. Em seguida, desenvolve todo um raciocínio lógico a partir deste princípio: a vocação para o *ser mais*. Diante deste pensamento, se impõe a pergunta: Freire não estaria defendendo um princípio ontológico, portanto metafísico – talvez a criação divina – que poderia entrar em contradição com a sua concepção de homem enquanto ser histórico? Sugere à história um princípio ontológico que se põe para ela como uma espécie de endereço a ser perseguido (vocação), no entanto, não estaria por traz desta ideia a moral cristã? Neste caso, mesmo concebendo a história como existência humana que se constitui na interação comunicativa entre sujeitos mediados pela realidade objetiva, Freire não propõe, conforme Apel e Habermas, a superação da metafísica pela linguagem comunicativa. Então, pergunta-se: é possível, filosoficamente, conjugar história, enquanto processo completamente aberto, e ontologia? Seria isto que Freire propõe com a ideia de vocação ontológica e histórica para o *ser mais* humano? Entretanto, para Freire, a história não se caracteriza, justamente, pela possibilidade?

Em relação às questões a aprofundar, ainda que possam ser várias, queremos nos concentrar especialmente em duas: primeira, a dimensão da linguagem em Freire e as condições de possibilidade de ela fundamentar, ou não, um paradigma histórico capaz de superar toda espécie de princípio metafísico da história; segunda, a possibilidade, ou não, de reconstruir uma teoria de sociedade a partir do pensamento de Freire.

Quanto à linguagem, Freire enfatiza a relação intersubjetiva, condicionando o conhecimento, a educação, enfim, a existência humana, à comunicação entre sujeitos, mediados pela realidade, todavia não se ocupa muito com o debate feito pela filosofia da linguagem, a partir de Wittgenstein e, depois, por Apel e Habermas, que pretendem fundamentar o discurso filosófico, bem como a ação humana, na dimensão pragmática (comunicativa) da linguagem. Cabe investigar se Freire se coloca este propósito, de forma implícita ou explícita, e se sua concepção possibilita a auto-fundamentação da racionalidade comunicativa através da ação dialógica. Pondo o problema de outro modo, cabe a pergunta

sobre a relação existente entre a pedagogia dialógica, de Freire, e a teoria da ação comunicativa, de Habermas, procurando especificidades, lacunas e complementação.⁵

No que diz respeito à teoria de sociedade, Freire é criticado por não apresentar, de forma ampla e convincente, uma teoria social. É verdade que Freire não se preocupa em elaborar uma filosofia social, mas se ocupa em refletir a partir das relações e estruturas sociais de opressão e de injustiça dos países colonizados. No entanto, ao alertar para a opressão e convocar os oprimidos para a organização e luta em vista da emancipação, indicando, para um segundo momento, a transição da pedagogia do oprimido à pedagogia do homem, processo de organização social em que todos os seres humanos vivam de forma emancipada, cultivando e exercendo a sua liberdade, Freire aponta para uma determinada compreensão de sociedade capaz de equilibrar as relações de poder, possibilitando um processo de permanente libertação (2003, p. 41). Cabe pesquisar a estrutura, as relações, enfim, o conteúdo desta sociedade sugerida, mas não explicitada em sua organização. Este tema pode se cruzar com o aprofundamento da sua proposta de educação popular que sugere realizar a educação a partir da organização política dos oprimidos, em vista da emancipação dos sujeitos.

Derradeiramente, pode se dizer que o esforço explícito, de Freire, não foi o de propor filosoficamente um novo paradigma, o da intersubjetividade, que superasse o paradigma da subjetividade, da consciência, mas de elaborar uma proposta pedagógica capaz de constituir sujeitos emancipados, livres e em condições de realizar a sua humanidade, partindo da teoria, bem como da realidade histórica, de opressão. Compreende-se que esta proposta mantém-se atual na sociedade de mercado globalizado, que segue extremamente desigual, injusta e com todas as espécies de opressão. Todavia, o propósito pedagógico de Freire está alicerçado numa base filosófica. Deste modo, nosso esforço foi de perceber e demonstrar que a concepção de conhecimento e de educação freireana, enquanto processo gnosiológico que somente se realiza na interação comunicativa entre sujeitos, recomenda a superação do paradigma da consciência, sugerindo o paradigma da intersubjetividade como fundamento e origem do conhecimento e do mundo. Esta se mantém uma questão contemporânea relevante e não esgotada e que merece permanente aprofundamento.

REFERÊNCIA

BENEDETTI, Luiz Roberto. A educação que precisamos. **In:** *Vida Pastoral* – nº 198.

⁵ Esta questão se levanta a partir de provocações trazidas por Carbonari, com base no exposto em seu livro *Ética da Solidariedade* e por Dalbosco, a partir do texto *Pedagogia freireana como contraponto ao conceito educacional do iluminismo alemão clássico*: algumas considerações introdutórias.

BENINCÁ, Elli; CAIMI, Flávia Eloísa. *Formação de professores: um diálogo entre a teoria e a prática*. Passo Fundo: UPF, 2002.

BENJAMIN, César. Educação e desenvolvimento, In: *Seminário Estadual de Educação Popular: construção social do conhecimento, desenvolvimento e inclusão*. Secretaria de Estado da Educação/RS, Porto Alegre, 2002, p. 30 – 39.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues, *A Educação Popular na Escola Cidadã*. Petrópolis, Rio Janeiro: Vozes, 2002.

CARBONARI, Paulo César. *Ética da Responsabilidade Solidária: estudo a partir de Karl-Otto Apel*. Passo Fundo: IFIBE, 2002. (Coleção *Diá-lógos*: 03).

DALBOSCO, Claudio Almir (org.). *Filosofia prática e pedagogia*. Passo Fundo: UPF, 2003.

_____. Considerações sobre a Relação entre Filosofia e Educação. In: FAVERO, Altair A.; DALBOSCO, Claudio A.; MÜHL, Eldon H. *Filosofia, Educação e Sociologia*. Passo Fundo: UPF, 2003, p. 37-60.

DALBOSCO, Cláudio Almir; EIDAM, Heinz. *Pedagogia freireana como contraponto ao conceito educacional do iluminismo alemão clássico: algumas considerações introdutórias*. (mimeo).

FIORI, Ernani Maria. *Aprender a dizer a sua palavra*. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do Oprimido*. 35. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003, p. 9-21.

FLICKINGER, Hans Georg. *Senhor e Escravo: uma metáfora pedagógica*. Revista de Educação AEC, ano 29, n. 114, 2000.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: Editora UNESP, 2000.

_____. *À Sombra desta Mangueira*. São Paulo: Editora Olho D'água, 2001a.

_____. *Extensão ou Comunicação?*. (Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira). 11.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2001.

_____. *Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos*. 10. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.

_____. *Educação como Prática da Liberdade*. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002b.

_____. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 25. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002c.

_____. *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido*. 9. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2002d.

_____. *Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis*. 2. ed. rev, São Paulo: Editora UNESP, 2003a.

_____. *Pedagogia do Oprimido*. 35.ed. São Paulo: Paz e Terra, 2003.

FREIRE, Paulo; FAUNDES, Antonio. *Por uma Pedagogia da Pergunta*. Revisão técnica e tradução do texto de Antônio Faundes, Heitor Ferreira da Costa. 7.ed. rev., ampl. e atual. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Trabalho, Educação e a Construção Social do Conhecimento. In: *Seminário Estadual de Educação Popular: construção social do conhecimento, desenvolvimento e inclusão*. Secretaria de Estado da Educação/RS, Porto Alegre: 2002, p. 7 – 12.

HABERMAS, Jürgen. *A Ética da Discussão e a Questão da Verdade*. (Organização e introdução de Patrick Savidan). Tradução Marcelo Brandão Cipolla. São Paulo: WMF Martins Fontes, 2013.

_____. *Agir Comunicativo e Razão Destranscendentalizada*. Tradução Lúcia Aragão. Revisão Daniel Camarinha da Silva. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2002.

HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. *Fenomenologia do Espírito*. (Tradução de Paulo Menezes com a colaboração de Karl-Heinz Effen e José Nogueira Machado). 7. ed. revisada, Petrópolis, Rio de Janeiro: Vozes, Bragança Paulista, USF, 2002.

HERMIDA, Jorge Fernando. *A Reforma Educacional no Brasil (1988-2001): processos legislativos, projetos em conflito e sujeitos históricos*. 2.ed. ampliada e revisada. João Pessoa: Editora Univesitária da Paraíba, 2011.

HUSSERL, Edmund. *Meditações Cartesianas: introdução à fenomenologia*. (Tradução de Maria Gorete Lopes e Sousa). Porto – Portugal: Rés – Editora, [s.d.].

KANT, Immanuel. *Sobre a Pedagogia*. Piracicaba: Editora Unimep, 1996, p. 11 – 38.

LIBÂNIO, José Carlos. *Pedagogia e pedagogos, para quê?* São Paulo: Cortez, 1998.

MARQUES, Mario Osório. *Escrever é preciso: o princípio da pesquisa*. Ijuí, RS: Unijui, 2003.

MARTINS, José de Souza. *Exclusão social e a nova desigualdade*. São Paulo: Paulus, 1997. (Coleção temas de atualidade).

MARX, Karl & ENGELS, Friedrich. *A Ideologia Alemã*. (Trad. Luis Claudio de Castro e Costa). 2. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

MÜHL, Eldon Henrique. *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo*. Passo Fundo: UPF, 2003.

NETO, José Francisco de Melo. *Educação na Paraíba: fragmentos*. João Pessoa: Mídia Gráfica e Editora, 2013.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. *A história das idéias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas*. 4. ed. João Pessoa: Ed. Universitária/UFPB, 2003.

____ (Org.). *Paulo Freire na História da educação do tempo presente*. João Pessoa: Edições Afrontamento, 2006.

ZITKOSKI, Jaime José. *O Método Fenomenológico de Husserl*. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1994.

____ *Horizontes da Refundamentação em Educação Popular: um diálogo entre Freire e Habermas*. Frederico Westphalen: Ed. URI, 2000.