

UMA INTRODUÇÃO À VISÃO DE HOMEM, MUNDO E CONHECIMENTO NA PERSPECTIVA FREIREANA

PEREIRA, Sandra Maria Borba¹

RESUMO

A compreensão antropológica do conhecimento e sua implicação na visão do ato pedagógico como ato de conhecimento é uma categoria fundante do pensamento freireano. Freire situa o homem como um “corpo consciente”, capaz de saber-se no mundo com o qual se relaciona e no qual exerce sua capacidade própria de perceber/compreender/sentir/transformar e comunicar-se. Nascido da ação dos homens em relação com o mundo e com outros homens, **o conhecimento** se torna **produto social** e, por isso, **é inconcluso**, apresenta-se em **diferentes níveis e modos**, e sua **acessibilidade** está diretamente ligada às múltiplas formas de interação e organização sociais e aos tipos de linguagem que o expressam. Ora, se o conhecimento é uma categoria fundante do **homem ser que sabe-se no mundo**, sua acessibilidade deve ser garantida como condição *sine qua non* ao exercício da dialeticidade necessária à existência humana. **Aí está o papel da educação**, o Ser Mais do homem, a busca pela sua valorização e aprimoramento constante. A missão da educação refere-se à orientação aos sujeitos em relação ao mundo onde se situam e isso representa um ato cognoscente, no qual os sujeitos envolvidos podem e devem agir como sujeitos de aprendizagens, mediatizados pelos objetos cognoscíveis que buscam conhecer. Toda educação comprometida com a acessibilidade, produção e crítica do conhecimento será problematizadora, dialética e promoverá a humanização, o SER MAIS e a transformação. Ao contrário, uma educação que busca apenas a assimilação passiva do conhecimento está subtraindo a possibilidade e o direito humano de transformar o mundo, humanizando-o.

Palavras-Chave: Paulo Freire. Educação. Conhecimento. Gnosiologia.

Estudando a obra freireana nos deparamos com uma categoria fundamental na construção de todo seu pensamento: a compreensão antropológica do conhecimento e sua implicação na visão do ato pedagógico como ato de conhecimento.

Freire afirma que qualquer consideração que trate da educação como fenômeno humano remete-nos a uma análise sobre o homem ainda que sumária. O homem é, pois, o ponto de partida do pensamento freireano, sendo necessário explicitar a sua visão sobre o

¹ Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal de Pernambuco onde também concluiu Mestrado em Filosofia (1986). Doutora em Educação pela Universidade Federal do Rio Grande do Norte onde é docente na área de Fundamentos Histórico-Filosóficos da Educação e Didática. Possui experiência em cursos de formação de educadores de Jovens e Adultos e formação de professores para a Educação Básica.

mesmo, situando-o em suas relações com o mundo, com destaque para suas relações cognitivas.

Freire identifica o homem como um “corpo consciente”, isto é, um ser capaz de saber-se no mundo com o qual se relaciona e no qual age, sente, exerce sua capacidade própria de perceber/compreender/transformar e comunicar-se. É ainda o ser que pode se reconhecer no outro, o seu semelhante, mas dele diferenciar-se.

É esta condição de poder situar-se ou saber-se no mundo, própria da condição humana, que faz o homem diferenciar-se dos demais seres vivos que estão no mundo, sem problematizá-lo ou transformá-lo intencionalmente. Na sua condição humana, é o único ser capaz de: a) distanciar-se do mundo em que se movimenta para admirá-lo, objetivá-lo, problematizá-lo e transformá-lo; b) objetivar o outro seu semelhante para também conhecê-lo em seus modos de ser e agir; c) buscar compreender-se num processo de autoconhecimento e autodefinição, capaz de julgar sua própria atividade cognitiva.

Nessa relação homem-mundo situa-se um duplo movimento: o mundo se apresenta, se põe diante do homem como algo que pode ser desvendado, admirado, compreendido. É a possibilidade cognoscível manifesta pelo mundo ao homem, que possui a capacidade cognoscitiva de perceber esse mesmo mundo, buscando desvelá-lo. Freire adota, pois, a visão do mundo enquanto estrutura passível de compreensão (exterior ao homem) e a visão do homem como ser aprendente, ou seja, possuidor de uma estrutura “compreendedora”, capaz de buscar “ver por dentro” dos fatos, condição para sua intervenção na realidade em que se situa.

Em consequência, o homem como ser aprendente é aquele cuja consciência é consciência de algo (do mundo e de si mesma), não apenas para uma contemplação, mas para uma constante interação entre ação-reflexão, o que caracteriza essa consciência como “dialética”. O conhecimento é o produto das relações supracitadas, pois, no dizer de Freire (FREIRE 2002, p. 28), “conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.

Podemos depreender da citação acima, que Freire estabelece uma conexão entre homem (que pode ser) sujeito e conhecimento (que pode ou não ser) verdadeiro, o que será tema recorrente em suas obras principais, com significativas contribuições para a compreensão da educação enquanto ato pedagógico, mas, também, enquanto ato gnosiológico.

Há, no homem, uma condição própria de seu aparato bio-psíquico: a **percepção**, a “janela” entre o sujeito e o mundo. O sujeito encontra-se numa posição perceptiva frente ao mundo e seus objetos. Os objetos, a seu turno, se presentificam (se tornam “ad-miráveis”) diante da percepção do sujeito que então se dá conta da presença dos mesmos. O sujeito é também capaz de alcançar a “inteligibilidade” dos objetos e comunicar suas percepções aos demais sujeitos. Isso se dá pela outra condição humana natural: a **ad-miração**, entendida como uma espécie de aprofundamento da percepção, um olhar que supera a superficialidade, que busca descortinar a realidade através de duas operações que também lhe são próprias: **a objetivação e a apreensão**, através das quais esse sujeito busca identificar as relações existentes naquela realidade.

Por ser capaz de objetivar e de apreender a realidade-objeto, o sujeito é também capaz de realizar a **abstração**, uma operação que não apenas retorna ao objeto para conhecê-lo, mas à própria razão de conhecer. Nas próprias palavras de Freire, a abstração,

[...] é a operação pela qual o sujeito, num ato verdadeiramente cognoscente, como que retira o fato, o dado concreto do contexto real onde se dá e, no contexto teórico, submete o à sua ad-miração. Aí, então, exerce sobre o dado a sua cognoscibilidade, transformando-o de objeto ‘ad-mirável’ em objeto ‘ad-mirado’. Na verdade, o que ocorre agora, no contexto teórico, é a re-ad-miração da ad-miração anterior, que fez o sujeito quando em relação direta com o empírico se encontrava. (FREIRE, 2001, p.44)

A **abstração** é, pois, um grau mais aprofundado do ato cognoscente porque vai além do *ad-mirável*, que pode conduzir o sujeito a ter uma opinião para alcançar o *ad-mirado*, ou seja, “quando o sujeito cognoscente penetra ou se adentra cada vez mais no *ontos* do objeto [...] O dar-se conta do ‘ad-mirável’ é *doxa*; o penetrar no ‘ad-mirado’ e alcançar o seu *ontos* é *logos*.”. (FREIRE, 2001, p.42). Sair da *doxa* para o *logos* é sair da percepção meramente sensível para alcançar a inteligibilidade da realidade.

A realidade é, então, para Freire,

[...] cognoscível – ad-mirada ou em processo de ad-miração – mediatizadora de sujeitos cognoscentes em torno da qual se estabeleça o conhecimento dialogicamente compartilhado, como diria Eduard Nicol, não haveria inteligibilidade nem, portanto, comunicabilidade.” (FREIRE, 2001, p. 42)

A realidade apresenta-se para os sujeitos tanto como o *locus* dos objetos e das percepções/ad-miração/abstração bem como o *locus* da comunicação inter-subjetiva, através das linguagens pois, conforme Freire (FREIRE 2002, p. 68), o inteligível é comunicável. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto [...] Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação.” (FREIRE, 2002, p. 66).

Pensar o mundo, comunicar o que pensa sobre o mundo, estando no mundo, são tarefas indissociáveis dos seres humanos. Para comunicar o pensamento sobre o mundo os homens criaram suas linguagens usando símbolos linguísticos comuns.

O conhecimento, prossegue Freire (2002, p. 36), “se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações”. As relações humanas são relações reflexivas, consequentes, transcendentais e temporais. (FREIRE 1979, p.32).

É na condição de *logos* que o ato cognoscente se torna passível de **problematização**, ou seja, “a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade”. (FREIRE, 2002, p. 82-83). Nessa visão antropológica, a problematização corresponde a um nível mais profundo de conhecimento, o conhecimento crítico que deve aliar à racionalidade crítica a luta pela transformação e constante melhoria da realidade social.

Além da percepção, da ad-miração, da capacidade de apreender e objetivar a realidade, de abstrair, de problematizar, o homem é também dotado de outro elemento dinâmico que o faz mover-se em direção a esse mundo para compreendê-lo: **a curiosidade**.

A curiosidade assevera o educador ora estudado, é o elemento propulsor do conhecimento, algo natural do ser humano que não é indiferente ao mundo, pelo contrário, sente-se “desafiado”, “instigado” pela faticidade do mundo e sobre essa faticidade se inclina enquanto ser cognoscente. É nesse momento que a originalidade do pensamento freireano se evidencia mais uma vez: esse ser cognoscente não é um ser “abstrato” e nem está numa “situação ideal”, também “abstrata”. Esse ser cognoscente é um ser situado numa dada realidade espaço-temporal, ou seja, numa cultura e num tempo histórico, numa situação concreta que atua de modo a influenciar sua ação cognoscitiva a sua curiosidade é, pois, também situada. É a visão antropológica do conhecimento.

Essa condição natural de ser curioso, de admirar-se com o mundo, não é suficiente para que esse ser aprendente alcance, inelutavelmente, um “conhecimento” da realidade onde se movimenta. Seu estar no mundo com os outros homens, nas intrincadas relações sociais, não assegura um “estar consciente” ou um estar pleno que obrigatoriamente seria “dialético”. A dinamicidade das relações sociais, o permanente *devir*, a inconclusão própria do ser humano, a possibilidade de negação humana de sua vocação ontológica do *ser mais*, de desumanizar-se, as construções sociais opressivas e dominadoras delinearão um horizonte sempre mutante da experiência humana e isto revela, por outro lado, a mutação constante porque passa o conhecimento e o ato de conhecer como ato humano e sócio-histórico.

Além da percepção e da curiosidade naturais, homens e mulheres defrontam-se em suas vidas, com **problemas, conflitos, desafios, desejos** que os instigam a procurar meios de os compreenderem e alternativas para alcançarem respostas e soluções às situações em que vivem. Pois “na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora”. (FREIRE, 1979, p. 33).

Partindo dessas premissas, Freire considera que todos os homens e mulheres são seres de conhecimento e, como tais, devem agir como sujeitos cognoscentes, ainda que o sejam de modo diferenciado em virtude de variadas razões: pessoais, culturais, sócio-econômicas, etc. Em virtude dessas diferenciações ele distingue o **homem ser imerso no mundo**, como aquele que não reflete sobre si mesmo e o mundo e o **homem ser que sabe-se no mundo**, como aquele que tem a capacidade de “saber intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar”. (FREIRE, 1979, p. 16).

Dessa diferenciação também resulta a pluralidade de respostas aos diversos problemas e desafios diferentes na dimensão espaço-tempo, bem como uma pluralidade de respostas a uma mesma situação. “Nas relações que o homem estabelece com o mundo há, por isso mesmo, uma pluralidade na própria singularidade.” (FREIRE 2007a, p. 47-48).

Para que essa possibilidade cognoscitiva se efetive, algumas condições são explicitadas no pensamento freireano, entre elas, **a busca, o esforço**. Freire afirma que o homem não é apenas um ser inconcluso, mas um ser que naturalmente percebe sua finitude, seu limite, o que o faz buscar sempre, o que lhe exige esforço, luta, ação, superação da indiferença e da passividade, enfrentamento, enfim. Isso, porém, ele não realiza de modo solitário, pois é também naturalmente um **ser social, político e de linguagem**.

Há uma citação que podemos apresentar como síntese do pensamento de Freire sobre o conhecimento:

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e re-invenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o como de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido. (FREIRE, 2002, p. 27)

Nascido da ação dos homens, **o conhecimento** se torna, pois, **produto social** e, por essa razão, **é inconcluso**, apresenta-se em **diferentes níveis e modos**, e sua **acessibilidade** está diretamente ligada às múltiplas formas de interação e organização sociais e aos tipos de linguagem que o expressam.

Ora, se o conhecimento é uma categoria fundante do **homem ser que sabe-se no mundo**, sua acessibilidade deve ser garantida como condição *sine qua non* ao exercício da dialeticidade necessária à existência humana. **Aí está o papel da educação**, o Ser Mais do homem, a busca pela sua valorização e aprimoramento constante. Assim, obstruir, omitir, deformar, negar, excluir, são algumas ações dos próprios homens em relação a outros homens quanto ao conhecimento, evidenciam fatos passados e atuais, atestando a possibilidade histórica da desumanização, da opressão, da dominação, da injustiça.

A esta altura indagamos sobre o papel que a educação possui relativamente ao conhecimento, sua apropriação e produção pelos seres humanos em seus múltiplos contextos sociais.

Educação e conhecimento possuem uma relação visceral chegando a ser considerados a mesma coisa. É comum dizer-se que alguém que possui muitos conhecimentos é “muito educado”.

O conhecimento, por ser fundamental à sobrevivência individual e social, perpassa toda ação educativa intencional e, igualmente a toda ação humana intencional, está sujeito como possibilidade histórica, a manipulações, fragmentações, reduções, negações, imposições, exclusões.

Todos os chamados agentes educativos – família, escola, igreja, partidos políticos, dentre outros – têm como preocupação central o conhecimento (que julgam importantes e necessários) e seu manejo, ou seja, como esse conhecimento atingirá os sujeitos cognoscentes: assimilação, produção, transformação, negação, crítica, por exemplo.

A escola, como *locus* privilegiado da ação educativa intencional e organizada junto às gerações novas, não se resume ao conhecimento mas tem nele sua essência. Por outro lado, a relação que é estabelecida no interior da instituição escolar, entre o conhecimento e seus principais atores – educandos e educadores – determina sua característica e papel social, a saber: transmissor, reproduzidor, transformador, produtor, reconstrutor ou simplesmente, o de exclusão, especialmente em se tratando de escolas públicas em sociedades marcadas pelas desigualdades sociais como a sociedade brasileira.

Demo (2000) afirma que o mundo cada vez mais se divide entre países que produzem e países que copiam conhecimentos. Por outro lado, continua o autor, numa sociedade do conhecimento “ser excluído é sobretudo estar excluído do conhecimento” (DEMO, 2000, p. 28)

As populações excluídas que só têm na escola o acesso ao conhecimento sistematizado, são as que mais precisam de uma escola que supere o tradicional e exclusivo papel de transmissora do conhecimento e esteja, através dos seus profissionais, engajada na consolidação de um papel de reconstrutora do conhecimento a partir das necessidades desses excluídos, **com** e não para esses mesmos excluídos. O conhecimento, nessa perspectiva, de cunho freireano, vai além da operação cognitiva para situar-se como consciência crítica, ou seja, como conhecimento/reflexão/ação, antropologicamente falando.

Freire considera a educação como uma experiência especificamente humana, uma necessidade, uma dimensão da cultura, “uma forma de intervenção no mundo” (FREIRE, 2007b, p.110-111). Sendo o ser humano aprendente e inconcluso é, por esta razão, aberto à ação educativa, isto é, necessita ter acesso às experiências sociais, aos conhecimentos e às formas de organização/intervenção que a sociedade elaborou, como produto histórico e coletivo das ações humanas, bem como desenvolver sua capacidade crítica e criativa.

A educação, como *quefazer* de homens e mulheres, se dá no mundo humano que é histórico-cultural, sendo assim uma práxis social que se dá durante toda a vida do indivíduo, em espaços variados, constituindo-se, assim, num **ato antropológico**, que apresenta múltiplas

dimensões: ética, política, filosófica, ideológica, estética, linguística, gnosiológica, cultural, enfim. (FREIRE, 2002, p.37)

Podemos destacar que, no pensamento freireano, a missão da educação refere-se à orientação aos sujeitos em relação ao mundo onde se situam e isso representa um ato cognoscente, no qual os sujeitos envolvidos podem e devem agir como sujeitos de aprendizagens, mediatizados pelos objetos cognoscíveis que buscam conhecer. Freire critica toda visão de educação que reduz os seus atores principais – educandos e educadores – a serem simples “transferidores” (os que “educam”) e receptores (os que são “educados”) de conhecimentos prontos.

Freire concorda com o fato histórico-cultural de que as gerações novas encontram uma realidade objetiva, marcada pelas gerações anteriores que agem no sentido de adaptar o novo ao que já está posto concretamente. No entanto, de modo contundente, chega a afirmar que a verdadeira educação não pode se dirigir a esse caminho, o da simples e forçosa adaptação já que isso implicaria numa compreensão da realidade enquanto algo acabado, estático. (FREIRE, 2002, p. 76).

Isso não significa que o pensador nordestino negue as conquistas que as gerações encontram nesse devir humano. O que realmente ele quer chamar a atenção é para a inconclusão, o inacabamento da realidade quando assevera que o “mundo não é, ele está sendo” (FREIRE, 2002, p. 76). Sua maior preocupação, desse modo, reside em assegurar a todos os homens e especialmente ao **homem da geração nova** (criança, adolescente e jovem) o direito de transformar e melhorar o mundo a partir de suas necessidades individuais e coletivas, através das relações dialéticas com a realidade.

Uma educação que buscasse apenas essa adaptação significaria “subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.” (FREIRE, 2006, p. 76).

Pelas razões acima, sentenciamos :

A educação como prática da liberdade não é a transferência do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a perpetuação dos valores de uma cultura dada; não é o esforço de adaptação do educando ao seu meio. (FREIRE, 2002, p. 78)

Qual seria, então, o caráter de uma verdadeira educação, a educação centrada no homem, a educação humanista? Freire responde afirmando que uma das suas preocupações

básicas “deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham.” (FREIRE, 2002, p. 76). A educação humanista, como prática da liberdade é, antes de tudo e, sobretudo, “[...] uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.” (FREIRE, *ibidem*, p.78).

Por não “terminar” com a apreensão do objeto cognoscível, a educação implica numa reconstrução incessante do ato de conhecer e, por isso exige, “necessariamente, em conseqüência, um *quefazer* problematizador” (FREIRE, 2002, p.81). Não basta a posse do conhecimento já conhecido: é necessário atingir a “razão” da realidade para o enfrentamento das velhas dicotomias presentes na experiência humana. Esse enfrentamento ocorre num processo que é dinâmico e inconcluso, tanto mais passível de “durar” quanto mais dialético for, ou seja, quanto mais compreender a realidade, transformando-a e transformando-se.

Freire não nega a necessidade e validade dos processos explicativos e narrativos que o educador apresenta em torno dos objetos do conhecimento, o “arquivo” cultural cujo conteúdo é o próprio homem. (FREIRE, 2007b, p. 86) Nas suas *Cartas à Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo*, chega a afirmar:

Na verdade, nas relações entre o educador e os educandos, mediatizados pelo objeto a ser desvelado, o importante é o exercício da atitude crítica em face do objeto e não o discurso do educador em torno do objeto. E mesmo quando, nestas relações, em que educador e educandos, curiosos, se acercam ao objeto de sua análise, os segundos necessitam de alguma informação, indispensável ao prosseguimento da análise, pois conhecer não é adivinhar, a informação deve ser precedida de certa problematização. Sem esta, a informação deixa de ser um momento fundamental do ato de conhecimento para ser a transferência que dele faz o educador aos educandos. (FREIRE, 1978, p. 17-18).

No entanto, só uma educação comprometida com a problematização é capaz de assegurar o acesso e a produção do conhecimento ao homem-sujeito em busca de SER MAIS, sua vocação ontológica, ou seja, a procura do aprimoramento constante tanto individual como coletivamente. Sendo a vocação ontológica de homens e mulheres o SER MAIS, todos têm o direito a uma educação capaz de assegurar essa vocação, uma educação que deve se constituir numa prioridade em todas as nações e, naturalmente, num campo de lutas pela sua concretização e acessibilidade universal, especialmente onde se demoram os processos de

exclusão e de opressão, cerceando o acesso ao conhecimento ou limitando a capacidade humana de criticar esse mesmo conhecimento, problematizando-o para assim transformar a realidade perversa das desigualdades sociais.

Essa educação deve também dar-se ao longo da vida, pois tem um caráter permanente, tendo como principal tarefa a formação do homem-sujeito,

uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de que decorreria sua capacidade de opção.” (FREIRE, 2007a, p. 67).

Há, no entanto, diferentes possibilidades históricas da prática educativa: pode a educação converter-se numa forma de intervenção no mundo comprometida com aquele homem-sujeito acima citado, como pode estar comprometida com a adaptação das novas gerações, tornando-se instrumento de discriminação, de dominação ou “ domesticação” do homem-objeto.

A educação que não promove o SER MAIS do homem, a educação desumanizadora distorce a vocação ontológica do homem, o da sua humanização. Desumanizado, o homem torna-se um não-sujeito, ou seja, converte-se num “ ser para o outro” , o outro que o domina, o explora, oculta-lhe a realidade, “adapta-o” à situação, faz dele “depósito” do arquivo de conhecimentos aceitos como necessários e verdadeiros no processo de “domesticação”, o mantém passivo e conformado negando sua condição de ser de admiração , de criticidade, de transformação, de aprimoramento.

Quanto ao aspecto gnosiológico propriamente dito, a educação desumanizadora utiliza-se de estratégias como: a fragmentação do conhecimento, a ocultação dos condicionantes sócio-históricos e políticos da realidade a que os seres humanos estão submetidos, a desvalorização dos saberes espontâneos, a pura memorização dos saberes-retalhos, o tratamento de separação entre homem-mundo, dentre outras.

Essas estratégias configuram, por assim dizer, um modo, um processo de exercer a ação educativa, o que nos poderia levar à constatação seguinte: a visão sobre o homem e suas relações com o conhecimento e seu papel na experiência humana, ditam a intencionalidade e a direção do processo pedagógico-gnosiológico, ou seja : a) crítico-reflexivo-problematizador, com vistas ao SER MAIS, à criação, à produção e transformação, ao

homem-sujeito; ou b) fragmentado-memorizador-passivo, com vistas à desumanização, à adaptação passiva, ao homem-objeto, coisificado.

Os processos pedagógico e gnosiológico se imbricam e, assim, não se pode separar na experiência sócio-educativa e histórico-antropológica dos seres humanos – individual e coletivamente – o conteúdo das aprendizagens do seu “método” de “transmissão” e “captação” ou “apropriação” e “produção”. Em outras palavras, a educação enquanto *quefazer* humano é ação gnosiológica que envolve atos de ensinar e de aprender e, dessa dialeticidade, faz surgir a necessidade de se aprender o ato de ensinar, pois “[...] foi aprendendo socialmente que, historicamente, homens e mulheres descobriram que era possível ensinar [...] que era possível – depois, preciso trabalhar maneiras, caminhos, métodos de ensinar.” (FREIRE, 2007b, p. 26).

De maneira clara, Freire afirma ainda, na obra supracitada, que ensinar e aprender são momentos de algo maior: **o processo de conhecer**.

A partir dessas colocações podemos identificar que no pensamento do educador pernambucano, **o ato pedagógico é, em si mesmo, um ato gnosiológico** e por ser o conhecimento de natureza antropológica, todo processo de conhecer, re-conhecer ou fazer conhecer está presente no movimento humano de estar e agir na realidade. O conhecimento, mais do que o produto da ação dos homens, é um **construto social**, um processo em constante movimento e, por essa razão, está na raiz de toda educação.

A partir do exposto, como podemos situar o papel do educador? Que educador poderá de fato explorar o ato pedagógico como ato gnosiológico, transformando sua práxis docente e comprometendo-se como uma educação verdadeiramente humanista e libertadora?

Se o ato pedagógico é um ato gnosiológico, a tarefa do educador é a de “problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.”(FREIRE, 2002, p. 81)

Essa atitude frente ao ato pedagógico situa o educador além da mera condição de transferidor de conhecimentos prontos. Problematizando o conteúdo, afastando os alunos da memorização e assimilação passiva, buscando, diferentemente, o pensamento crítico, a participação enquanto sujeito de aprendizagem, a compreensão, ele se torna um educador-aprendente, reconstruindo os seus próprios atos de conhecer. Propor uma ação pedagógica problematizadora para os educandos

significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo. Desta maneira, na “admiração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim, reconhecem a necessidade de conhecer melhor. (FREIRE, 2002, p. 83).

Ao problematizar o conteúdo, o educador “problematiza-se” e, com isso, sua práxis pedagógica torna-se preche de sentidos, pois os conteúdos estarão em contato com as situações reais, concretas: o mundo do trabalho, das ideias, da arte, da ciência, da história, do cotidiano, etc.

Ao contrário, o educador que compreende que “educar é adaptar o educando ao seu meio” (FREIRE, 1976, p.119), compreende-se como alguém responsável pela transmissão de conteúdos aprioristicamente definidos como importantes e fundamentais e, por essa razão, centra sua prática pedagógica em comunicar e vencer as resistências naturais do educando em aceitar docilmente essa comunicação, combatendo-as com as armas de sua autoridade, de que resultam as posturas dominadoras e cerceadoras (do docente) e passivas e/ou revoltadas dos discentes.

Em *Pedagogia da Autonomia*, Freire retoma a importância da curiosidade como elemento propulsor do conhecimento e um direito inerente ao ser humano, pois é ela que faz o homem “perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, re-conhecer”. (FREIRE, 2007b, p. 86).

O professor é naturalmente um ser dotado de curiosidade e sua tarefa pedagógica é a de estimular o educando a ser sempre curioso, a indagar, a pesquisar, a registrar e a aprofundar o seu conhecimento em torno dos objetos que lhe despertaram o gosto investigativo. O bom professor, desse modo, seria aquele que usa essa capacidade natural do educando e dele próprio a serviço de um clima pedagógico desafiador, pois o “exercício da curiosidade convoca a imaginação, a intuição, as emoções, a capacidade de conjecturar de comparar, na perfilização do objeto ou do achado de sua razão de ser”. Esse exercício seria ainda responsável por um dos saberes fundamentais à prática educativa do docente: a da promoção da curiosidade espontânea à curiosidade epistemológica, tarefa essencial da escola.

A referida promoção requer do educador e dos educandos a rigorosidade metódica, pois a postura crítica de sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis exige atitudes de inquietação, criação, curiosidade, humildade e persistência a fim de que o conhecimento seja de fato produzido, construído e não simplesmente transferido. O educador-aprendente é, portanto, um intelectual que se afastou da memorização mecânica com que poderia

Revista de Informação do Semiárido – RISA, Angicos, RN, v. 1, n.1, p. 67-81, jan./jun. 2013. Edição Especial.

contemplar seus alunos e permanece na busca de uma postura aberta ao novo, crítica, autocrítica, de admiração mas também de pesquisa e de intervenção, de confiança, junto com seus educandos.

A essa ação dinâmico-dialética desenvolvida pelo educador e seus educandos na direção da apropriação (do já conhecido) e construção (do novo) do conhecimento, Freire denominou de **ciclo gnosiológico**, conforme enuncia:

Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente. A “do-discência” docência – discência – e a pesquisa, indicotomizáveis, são assim práticas requeridas por estes momentos do ciclo gnosiológico. (FREIRE, 2007b, p. 28).

Para que esse ciclo possa ser de fato vivido por seus atores – educador e educandos - com os desdobramentos esperados e desejáveis, necessária se faz a postura segura do educador na condução do processo. Ressalta Freire, entretanto, que essa “segurança” do docente não repousa numa autoridade incontestável ou num domínio total de certo saber de um conteúdo de ensino. Estar “seguro” significa saber o que “sabe” e o que “não sabe” a que deve se juntar, completa Freire (2007b, idem, p. 135)

[...] a certeza de que posso saber melhor o que já sei e conhecer o que ainda não sei. Minha segurança se alicerça no saber confirmado pela própria experiência de que, se minha inconclusão, de que sou consciente, atesta, de um lado, minha ignorância, me abre, de outro, o caminho para conhecer.

É esse o educador-aprendente: um eterno curioso, aquele que dialoga com seus educandos, que se sabe “ignorante” e “conhecedor”, que identifica seu papel de desvelador e de desafiador, que compreende que a educação é uma forma de intervenção no mundo e da qual se torna um agente comprometido pela construção de uma sociedade menos injusta e mais solidária e humanista.

Na introdução do livro *Cartas a Guiné-Bissau – registros de uma experiência em processo*, Freire situa claramente o compromisso do educador-aprendente numa sociedade em reconstrução (pós-colonização), mas que pode ser assumido por todo educador em toda e qualquer sociedade que apresenta, igualmente à brasileira, profundas desigualdades sociais:

O educador deve ser um inventor e um re-inventor constantes desses meios e desses caminhos [pedagógicos] com os quais facilito mais e mais a problematização do objeto a ser desvelado e finalmente apreendido pelos educandos. Sua tarefa não é a de servir-se desses meios e desses caminhos para desnudar, ele mesmo, o objeto e depois entregá-lo, paternalisticamente, aos educandos, a quem negasse o esforço da busca, indispensável ao ato de conhecer. (FREIRE, 1978, p. 17).

O compromisso de todo educador-aprendente, em qualquer grupo social, deve voltar-se ao aprimoramento individual e coletivo, ao SER MAIS dele e dos educandos, o que implica na assunção de um papel político-pedagógico criativo, curioso e crítico; de recusa à “burocratização” do ato pedagógico; de busca da unidade teoria e prática, educação e vida; de respeito a si mesmo e ao educando como sujeitos de conhecimento.

Enfim, ainda na obra supracitada, ao abordar o processo de reconstrução do sistema de educação guineense, Freire destaca o apelo entre a formação científica e uma prática onde se pudesse desenvolver “a solidariedade, a responsabilidade social, o gosto do trabalho livre, como fonte de conhecimento, na produção do socialmente necessário, a camaradagem autêntica e não a competição que o individualismo gera” (FREIRE, idem, p. 49). Esses valores, prossegue, contribuem junto às gerações para a formação do homem novo e da mulher nova.

Que educador, então, poderá “contagiar” os educandos com esses valores? Que educador poderá “facilitar” essa desejável e urgente formação de seres humanos solidários, críticos e criativos? Só o educador comprometido com a vida e com esses mesmos valores: o **educador-aprendente**.

AN INTRODUCTION TO THE VISION OF MAN, WORLD AND KNOWLEDGE IN THE FREIREAN PERSPECTIVE

ABSTRACT

The anthropological understanding of knowledge and its implication in view of the pedagogical act as an act of knowledge is a foundational category of Freirian thought. Freire located the man as a "body conscious", able to know in the world with which it relates and which exerts its own ability to perceive / understand / feel / transform and communicate. Arisen from the action of men in relation with the world and with other men, **knowledge** becomes a **social product** and, therefore, **is unfinished**, comes in **different levels and modes**, and its **accessibility** is directly linked to the multiple forms of interaction and social

organization and the types of language that express. So, If knowledge is a foundational category of **the man be that it is known in the world**, its accessibility should be guaranteed as a condition *sine qua non* for the exercise of dialectic necessary for human existence. **That is the role of education**, the Being More of the man, the search for its valorization and constant improvement. The mission of education refers to the orientation to the subjects about the world where they are located and it represents a cognoscente act, in which the involved subjects can and should act as subjects of learning, mediated by cognizable objects that quest to know. Every compromised education to accessibility, production and critique of knowledge is problematical, dialectic and promote humanization, the BE MORE and transformation. Unlike, an education that seeks only the passive assimilation of knowledge is subtracting the possibility and the human right to transform the world, humanizing it.

Keywords: Paulo Freire. Education. Knowledge. Gnosiology.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002.

_____. **Educação e mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

_____. **Educação como prática da liberdade**. 30. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007a.

_____. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 2007b. Edição especial.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 12. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1976.

_____. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1978.

_____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____. **A Educação na cidade**. 7. ed. São Paulo: Cortez, 2006.

_____. **Pedagogia da esperança**. São Paulo: Paz e Terra, 1992.

SUBMETIDO EM: 13 fev. 2013.

ACEITO EM: 29 mar. 2013.