



UNIVERSIDADE ESTADUAL DO SUDOESTE DA BAHIA – UESB
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO - PPGED
PROGRAMA DE FORMAÇÃO DE EDUCADORES DO CAMPO – FORMACAMPO



FORMACAMPO
EDUCAÇÃO DO CAMPO

2026

CADERNO

TEMÁTICO

Minicurso Práxis Freireana na Educação do Campo

Tema: Fundamentos da Práxis Freireana para a formação de professores/as

Ministrante: Profa. Arlete Ramos dos Santos

Convidado: Prof. Adelson Ferreira da Silva

PARCERIAS

GOVERNO DO ESTADO



GOVERNO PRESENTE FUTURO PRA GENTE



UESB

UNIVERSIDADE ESTADUAL
DO SUDOESTE DA BAHIA



UNIVERSIDADE ESTADUAL DE SANTA CRUZ - UESC



UNEB

UNIVERSIDADE DO
ESTADO DA BAHIA



Universidade Federal do
Recôncavo da Bahia



UNDIMEBA

União Nacional dos Dirigentes
Municipais de Educação



UNCME-BA



PPGED
UESB

Programa de Pós-Graduação em Educação





COORDENAÇÃO GERAL

GRUPO DE ESTUDOS E PESQUISAS MOVIMENTOS SOCIAIS, DIVERSIDADE E EDUCAÇÃO DO CAMPO E CIDADE (GPEMDECC)

Coordenação: Arlete Ramos dos Santos
Secretária geral: Valéria Souza Lima Brito
Assessor técnico: Ricardo Alexandre Castro

COORDENAÇÃO PEDAGÓGICA

Geovana Gomes Costa
Nair Cristina Machado Lopes

APOIO

Secretaria da Educação do Estado da Bahia (SEC/BA)

Diretora de Educação dos Povos e Comunidades Tradicionais:
Poliana Nascimento dos Reis

União Nacional dos Dirigentes Municipais de Educação (UNDIME/BA)

Presidente: Anderson Passos dos Santos

União Nacional dos Conselheiros Municipais de Educação (UNCME/BA)

Presidente: Gilvânia Nascimento

Programa de Pós-Graduação em Educação – PPGED/UESB

Coordenação:
Cláudio Pinto Nunes
Arlete Ramos dos Santos

COORDENAÇÃO INSTITUCIONAL

Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB)

Coordenação: Bernardino Galdino de Sena Neto

Universidade Estadual de Santa Cruz (UESC)

Coordenação:
Jussara Tânia Moreira
Julia Maria da Silva Oliveira

Universidade Federal do Recôncavo da Bahia (UFRB)

Coordenação: Gilsélia Freitas Macedo Cardoso Freitas

Universidade do Estado da Bahia (UNEB/Campus XVII)

Coordenação: Luís Geraldo Guimarães



COORDENAÇÃO DE GRUPOS DE TRABALHO (GT)

GT1 – Diretrizes Municipais da Educação do Campo – DMEC

Antoniclebio Cavalcante Eça
Silvano Conceição

GT2 – Projeto Político Pedagógico – PPP

Edjaldo Vieira dos Santos
Gilvan dos Santos Sousa

GT3 – Educação Integral em Tempo Integral nas escolas do campo

Higro Souza Silva
Antônio Domingos Moreira
Maisa Dias Brandão Souza

GT4 – Educação Quilombola, Educação Indígena e Educação Especial e Inclusiva na Educação do Campo

Niltânia Brito Oliveira
Sólon Natalício Araújo dos Santos
Jaqueline Braga Morais Cajaiba

GT 5 – Matriz Curricular das escolas do campo

Vilma Áurea Rodrigues
Inaiara Alves Rolim

GT 6 – Educação do Campo nos Planos Municipais de Educação

Antoniél dos Santos Peixoto
Eliane Nascimento dos Santos
Pascoal João dos Santos



COORDENAÇÃO TERRITORIAL

Ana Elisa Antunes de Oliveira	Liliane Lima Silva
Ana Karine Porto Viana	Liliane Soares Santana
Beatriz dos Santos Pinheiro Cangussu	Maisa Rose Serra de Almeida
Claudia Batista Silva	Paula Bruna Soares dos Santos
Cynthia Rocha Silva	Priscila da Silva Rodrigues
Fabiano Neves Silva	Queziane Martins da Cruz
Fernanda Silva Santos	Raimunda Duarte Bonfim
Gean César dos Santos Nogueira	Rebeca Bispo Oliveira
Geysa Novais Viana Matias	Regiane Dias Cardoso
Henrique Reis Bispo	Roberio Santos Fontes
Hernaide da Silva Miranda	Solange Balisa Costa
Isaias Teixeira dos Santos	Tadma Lays Dutra Gomes
Izani Daniela Reis Gomes Rodrigues	Vandique M. Campos Meira
Janille da Costa Pinto	Vitor Guilherme Ribeiro Vieira Batista
Jaqueline Braga Morais Cajaiba	Welder Cardoso Oliveira
Jasmym Alves França	Winner Santos
Josleide Cristina D'oliveira Mattos	Yure Oliveira Venceslau
	Zildete Soares Aranha Azevêdo

BOLSISTAS

Carlos Barreto Carvalho Junior - (voluntário)
Celidalva Gomes Sousa - bolsista IC (UESB)
Davi Alves Guimarães - (voluntário)
João Victor Souza - bolsista de extensão (UESB)
Juliele Pereira Meireles do Carmo - bolsista de extensão (UESB)
Letícia Oliveira Novais - bolsista de extensão (UESB)
Queliane Alves Ferreira - bolsista IC (UESB)
Maria Heloísa Oliveira Araújo - (voluntária)
Steffany de Jesus Santos - (voluntária)

Prezados Cursistas!!!

É uma alegria tê-los conosco para estudarmos juntos sobre os ensinamentos de Paulo Freire na Educação Popular, e seus reflexos na Educação do Campo. Vamos dialogar nas Lives durante esse ano de 2026, e, ao mesmo tempo, vocês deverão realizar in loco atividades definidas no planejamento para colocar em prática o que vamos estudar teoricamente. A nossa perspectiva será de concretização da Práxis, enquanto ação reflexiva e transformadora da realidade.

Bom curso para todos!!!

Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos

TEMA: A PRÁXIS FREIRIANA NA EDUCAÇÃO DO CAMPO

MINISTRANTE: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos

CARGA HORÁRIA: 120H

EMENTA: Este Minicurso dará destaque à análise de fundamentos e práticas do paradigma contra-hegemônico de Paulo Freire no campo da formação de professores. Serão analisados temas e conceitos da obra de Freire, com destaque para a formação de educadores, de modo a subsidiar a prática pedagógica dos integrantes do Programa Formacampo. A ênfase recairá sobre temas geradores e rede temática.

A metodologia inclui diálogo entre os participantes do grupo, mediados por leitura crítica de artigos, capítulos de livros e vídeos, bem como colóquio com professores convidados para propiciar o debate de temáticas relacionadas à obra de Freire no campo da formação de educadores.

Calendário de atividades:

DATA	TEMÁTICA	CH	CONVIDADO/REFERÊNCIA	ATIVIDADE
25/03	Fundamentos da Práxis Freireana para a formação de professores/as	10H	Convidado: Prof. Dr. Adelson Ferreira da Silva (UNEB) Leituras: Capítulo 3 do livro Pedagogia do Oprimido (Paulo Freire); SILVA, Adelson Ferreira. O legado de Paulo Freire para o pensamento educacional latino-americano. In: SILVA, E. B. T.; PRADO, J. R.; OLIVEIRA, S. M.; ROCHA, M. P. Diálogos com Paulo Freire . Appris Editora – Curitiba-PR. 2023.	Mapa mental (Fazer Mapa mental da fala do convidado, com base na leitura do material)
23/04	Fundamentos da Educação do Campo	10H	Ministrante: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos ZIENTARSKI, C.; GEHRKE, M. Organização do trabalho	Padlet

	<p>A perspectiva freiriana na Educação do Campo</p>		<p>pedagógico nas escolas do campo : caderno 3 — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025. Dados eletrônicos [PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios) Disponível em: https://mcegeditorial.com.br/wp-content/uploads/2025/12/CADE-RNO-3-ebookMENU.pdf</p> <p>PENHA DE PAULA, A.; GONÇALVES BARBOSA, R. Contribuições de Paulo Freire na Educação do Campo: formação de professores/as e o Ensino de Ciências. Práxis Educativa, [S. l.], v. 16, p. 1–17, 2021. DOI: 10.5212/PraxEduc.v.16.16612.036. Disponível em: https://revistas.uepg.br/index.php/praxiseducativa/article/view/16612 . Acesso em: 5 jan. 2026.</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. – São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura). Disponível em: https://nepegeo.paginas.ufsc.br/files/2018/11/Pedagogia-da-Autonomia-Paulo-Freire.pdf</p>	
21/05	<p>Rede Temática - Tema Gerador (pressupostos teóricos e epistemológicos)</p>	10H	<p>Convidada: Profa. Dra. Sonia Reis (UNEB)</p> <p>FREIRE, P. Pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro: Paz e terra, 1987. Disponível em: https://pibid.unespar.edu.br/noticias/paulo-freire-1970-pedagogia-do-oprimido.pdf/view</p>	<p>Reflexões a partir da prática individual: problemas pedagógicos da atualidade que anunciam situações-limite/pensa</p>

				r estratégias de inédito viável.
19/06	Rede Temática – Aprofundamento (Práxis)	10H	<p>Ministrante: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos</p> <p>Silva, Antônio Fernando Gouvêa. A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Organizadora: Ana Inês Souza. – Curitiba : Editora Gráfica Popular, 2007.</p> <p>Disponível: https://recid.redelivre.org.br/files/2011/02/a_busca_tema_gerador.pdf</p>	Impressões pessoais sobre a leitura
23/07	Rede Temática – Pesquisa de campo e elaboração	25H	<p>Ministrante: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos</p> <p>Silva, Antônio Fernando Gouvêa A busca do tema gerador na práxis da educação popular. Organizadora: Ana Inês Souza. – Curitiba : Editora Gráfica Popular, 2007. Disponível: https://recid.redelivre.org.br/files/2011/02/a_busca_tema_gerador.pdf</p> <p>MARTINS, M. F. A.; MELO, K.R.A. (Org) Formação por área de conhecimento nas escolas do campo : caderno — 1. ed. — Belém : MC&G, 2025. Recursos eletrônicos [PDF]. — (Coleção Cadernos Escola da Terra: Semeando Saberes com os Territórios; 5). Disponível em: https://mcegeditorial.com.br/wp-content/uploads/2025/12/CADE-RNO-5-ebookMENU.pdf</p>	Realização de Pesquisa de Campo
Agosto e setembro	Seminários formativos in loco – a práxis em ação	25H	<p>Ministrante: Profa. Dra. Arlete Ramos dos Santos</p> <p>Seminários realizados em escolas para a construção das redes temáticas.</p>	Seminário in loco e construção da Rede temática

Outubro e novembro	Síntese dialética com produção de materiais para o trabalho pedagógico	30H	Escrita de relato de experiência e material pedagógico.	Relato de experiências e escrita de material pedagógico
--------------------	--	-----	---	---

O LEGADO DE PAULO FREIRE PARA O PENSAMENTO EDUCACIONAL LATINO-AMERICANO: CONSIDERAÇÕES A PARTIR DA REALIDADE BRASILEIRA NA VIRADA DO SÉCULO 20 PARA O SÉCULO 21

Adelson Ferreira da Silva

INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é analisar algumas das contribuições de Paulo Freire à consolidação do pensamento latino-americano, à educação popular e à crítica do *efeito epistêmico* produzido pelo projeto colonizador na formação dos povos subalternizados. Trata-se de pesquisa bibliográfica que, a partir de uma abordagem histórico-epistemológica, examinou a coletânea de textos sobre as fontes da pedagogia latino-americana, organizada por Streck (2010), com foco na contribuição de Paulo Freire.

A chegada dos europeus significou uma ruptura e o quase aniquilamento da vida cultural dos povos que habitavam a América Latina. No entanto, “para escavar uma pedagogia emancipadora com as características de nossos povos, é necessário partir do encontro contraditório, mas indissociável, entre a cultura europeia, a indígena e a africana” (STRECK, 2010, p. 23). Trata-se de uma pedagogia profundamente enraizada numa antropologia cultural, cujo encontro requer formas amadurecidas para lidar emocional e racionalmente com dois problemas lógicos: a contradição e a indissociabilidade de nossas origens ancestrais de natureza ontológica, axiológica e epistêmica. Assim, somos povos unidos pela contradição, porém separados pela imposição da inferioridade, da dependência e da subalternidade originada do projeto colonizador.

Saber o que sujeito pensa sobre a sua própria realidade é uma questão essencial para a pedagogia crítica de Paulo Freire. Um pressuposto pouco usual em sociedades autoritárias. Afinal, a quem interessaria o pensamento dos esfarrapados do mundo? O que pensam os subalternos, os oprimidos e os excluídos da humanização? Paulo Freire, examina o conteúdo, a linguagem, o contexto e as formas concretas, por meio das quais se poderia

lançar no mundo uma nova ontologia, aquela cujo *ser social* é o oprimido. Uma inversão que afronta o projeto civilizatório antidialógico, colonial e imperialista, ainda vigente no Brasil do século 21, sob égide do capitalismo, do fascismo e da concepção fatalista da existência impregnada na ideologia neoliberal.

A contribuição de Paulo Freire ao pensamento Latino-americano se consolida neste início de século 21, apesar dos ataques oriundos de setores ultraliberais que, historicamente, sempre o tratou como subversivo. O alcance da obra de Paulo Freire, no Brasil e no exterior, se deve, também, à sua capacidade de denunciar as contradições da sociedade brasileira, sobretudo aquelas que retroalimentam a desigualdade social e o privilégio da classe dominante. Esta última, por sua vez, insiste numa subserviência aos poderes capitalistas que controlam o sistema produtivo global, aderindo às mais variadas formas de *estrangeirismos* impostas pela racionalidade neoliberal.

O pensamento freiriano se universaliza estendendo-se a domínios e campos epistemológicos distintos. Transcende, portanto, a perspectiva disciplinar e suas fronteiras. Nesse sentido, Gadotti (2001) argumenta que a pedagogia de Paulo Freire adquiriu sentido universal a partir da relação entre oprimido e opressor, demonstrando que esse fenômeno ocorre em todo o mundo. Soma-se a isso o fato de que suas teorias têm sido enriquecidas por muitas e variadas experiências em muitos países, além dos países em que o próprio Paulo Freire trabalhou diretamente.

Destaca-se, também, no conjunto da obra de Paulo Freire, o caráter transdisciplinar de suas teorias. Seu alcance abrange não apenas o campo pedagógico-educacional, sendo adotadas e reconhecidas “por intelectuais de formação e interesses diversos: cientistas sociais, pedagogos, filósofos e não raramente cada um deles procurou examinar a natureza e as implicações da atividade do educador sob os próprios pontos de vista” (BEISIEGEL, 2008, p. 330).

Categorias essenciais no debate político, social e econômico são centrais na obra de Paulo. Entre elas pode-se destacar a questão da cidadania. O direito à educação, à participação na política, o direito ao voto, isto é, a condição de quem possui direitos civis, políticos e sociais, sempre esteve na pauta da teoria dialógica e do humanismo progressista de Paulo Freire. Na

sua ótica, “cidadão pode ser e deve ser o lavrador, a faxineira, o assalariado, as mulheres do campo, da faxina, as que vivem do salário, as funcionárias públicas” (HERBERT, 2010, p. 67). Ou seja, a cidadania é inerente à dignidade humana e à soberania popular num Estado democrático de direitos. A cidadania, como um valor universal dentro dos regimes democráticos, é uma normalidade. No entanto, em sociedades autoritárias é uma grave ameaça ao poder.

O colonialismo roubou do colonizador a sua cidadania, a sua cultura e a sua soberania. De modo que a existência nessas condições de ameaça resulta em desumanização. Pois, “o domínio da existência é o domínio do trabalho, da história, dos valores domínio em que os seres humanos experimentam a dialética entre [determinismo] e liberdade” (FREIRE, 2006, p. 78). De um lado, a crença numa realidade inalterável, sem mudança; de outro, a expectativa de superar o conflito e as contradições por meio do diálogo racional. A educação tem um papel essencial no esclarecimento do significado da contradição entre determinismo e liberdade, dentro de uma sociedade de classes controlada pelo sistema capitalista.

Paulo Freire e as fontes da pedagogia latino-americana

A virada do século 20 para o século 21, no Brasil, opera uma revolução na forma de pensar a prática educativa, a educação, a escola e a formação humana. Nesse contexto histórico destacaram-se referências essenciais para a crítica do modelo educacional praticado até então. A crítica à compreensão mecanicista da história e à sua aplicação como instrumento pedagógico resultou na necessidade de uma reconfiguração epistêmica no âmbito da educação latino-americana. Paulo Freire é um dos intelectuais desta nova ontologia educacional.

O princípio fundamental desse novo paradigma é a afirmação do sujeito dialógico, como sujeito epistêmico. Essa concepção de sujeito abre o horizonte de possibilidade para um renovado ciclo gnosiológico na educação popular: *ser/conhecer/valorar*. Assim, o sujeito dialógico é criador de cultura. Não mais um ser passivo e subalternizado, pois, “os sujeitos dialógicos não apenas conservam sua identidade, mas a defendem e assim crescem um com o outro” (FREIRE, 1992, p. 118). Ele é um sujeito crítico, histórico e libertário.

Examinado as fontes da pedagogia latino-americana, Streck (2010) apresenta uma antologia que pretende contribuir para a reconstrução de uma teoria pedagógica que, a partir do reencontro com sua memória, possa se abrir para novos horizontes no presente. A coletânea é aberta com uma menção à educação dos povos Guarani, a fim de sinalizar que “uma educação já estava sendo praticada em vasta região da América do Sul por ocasião da colonização” (STRECK, 2010, p. 10). No entanto, é na virada do século 20, com Paulo Freire, que a pedagogia latino-americana marca a sua posição na tradição ocidental, não apenas pela radicalidade de suas proposições, mas também pelo diálogo com grandes sistemas filosóficos, como a fenomenologia, o existencialismo, a dialética marxista, a teoria crítica da escola de Frankfurt, assim como com as referências clássicas da pedagogia moderna, como Célestin Freinet (1896-1966), Rousseau (1712-1778), Pestalozzi (1746-1827), entre outros.

Esse diálogo com a tradição filosófica e pedagógica do ocidente pode ser verificado na obra de Paulo Freire, graças a amplitude do repertório intelectual do próprio autor. Todavia, a sua ampla base bibliográfica não subsumiu suas raízes latino-americanas no império cognitivo e epistemológico das potências europeias. Paulo Freire adotou, como método, uma análise hermenêutica em que a historicidade, a memória e a referência ao mundo da vida — local e universal — fizessem parte de sua dialética histórica.

A tradição intelectual, científica, cultural, pedagógica e educativa, na obra de Paulo Freire, é concebida como patrimônio da humanidade. O conhecimento historicamente acumulado constitui uma fonte originária disponível para todos, de modo que, toda e qualquer forma de exclusivismo com finalidades hegemônicas nada mais é do que uma forma de manipulação do saber contra a emancipação humana.

O uso do conhecimento como forma de penetração na cultura alheia para fins de dominação constitui *invasão cultural*. Assim, confiando no poder do diálogo como meio de conhecer, de se comunicar e de se libertar, Paulo Freire instaura na sua pedagogia uma ação cultural dialógica visando a liberdade e conscientização. Nesse sentido,

Pode-se dizer que Paulo Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser

conhecido como Educação Popular. Houve uma ressignificação desse conceito que em autores como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Martí (Cuba), José Pedro Varela (Uruguai) tinha o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia. (STRECK, 2010, p. 331).

A ressignificação do conceito de educação popular pode ser verificada, por exemplo, na denúncia que Paulo Freire faz à manipulação das massas pelas elites dominantes. A mistificação da realidade constitui um dos recursos cognoscitivos da ação antidialógica, contra a qual a pedagogia do oprimido se opõe. Nesse sentido, ressignificar a educação popular implica identificar o núcleo central que confere sentido e finalidade ao seu projeto, a saber, a libertação.

Libertar-se da ignorância implica desfazer os mitos que produzem a ideologia da subalternidade como estatuto cultural, político e econômico dos povos ditos subdesenvolvidos. Para isso, uma educação popular, no sentido de educação para todos, apenas, é insuficiente. Pois, cumpre definir que pedagogia poderia conduzir os processos formativos capazes de universalizar a criticidade como concepção orientadora do processo civilizatório. Nesse sentido, vale considerar que,

A liberdade cultural não existe dentro das condições concretas de dominação onde, na melhor das hipóteses, até mesmo uma elite do poder assume um papel paternalista, pensando por e para as classes populares, o que significa contra elas. A liberdade cultural não é um presente, mas o direito conquistado das classes populares para expressar a si mesmas, um ato que as capacita a “pronunciar o mundo” e viver a sua recriação (FREIRE, [1979] 2010, p. 345).

Para a pedagogia latino-americana, a ruptura com a reprodução da mentalidade colonizadora significa reconstruir sua memória a partir da valorização de suas origens ancestrais. O indígena e o negro são povos que compõem essa “antropologia da conquista”, porém escravizados pelo projeto colonizador fundamentado na *invasão cultural* eurocêntrica. A invasão cultural, conforme argumenta Freire (1987,) é uma das características da teoria da ação antidialógica que serve à conquista, desrespeitando as potencialidades do ser a que condiciona. Tal condicionamento se dá, essencialmente, pela “penetração dos invasores no contexto cultural dos indivíduos, impondo sua visão de mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão” (FREIRE, 1987, p. 149).

O condicionamento imposto ao povo latino-americano, pelo projeto colonizador eurocêntrico, culminou, por alguns séculos, especialmente no Brasil, na construção de uma mentalidade submissa, embora criativa do ponto de vista estético. Porém, a sensibilidade aqui desenvolvida parece não ter seguido no mesmo patamar de um desenvolvimento ético, político, econômico e educacional. Basta observar as desigualdades que se apresentam em termos de classe socioeconômica, equidade social, Direitos Humanos e acessos aos bens produzidos pela sociedade brasileira, e perceberá que os privilégios de classe e a exclusão social ainda permanecem em níveis desumanizantes.

Ressalta-se, portanto, que, mesmo num contexto histórico dominado pela ação do colonizador, ainda assim, a pedagogia latino-americana construía suas fontes primárias. Essas fontes originárias evidenciam, ainda hoje, no século 21, a necessidade de reconstrução de um ideário pedagógico cujo gérmen deriva não apenas da exploração colonizadora e suas consequências, mas também da luta, da resistência e do anseio de libertação. Todavia, historicamente, “a liberdade cultural na América Latina é a liberdade das classes dominantes de abordar a sua cultura, enquanto a usam como instrumento de proibir o direito de expressão das classes populares” (FREIRE, 2010, p. 344).

A luta por liberdade, assim como a tentativa de afirmar um projeto de descolonização, epistemologicamente justificado, exige uma pedagogia com capacidade de examinar criticamente a relação colono/colonizado a fim de conhecer as raízes mais profundas dessa oposição. Isto é, saber que memórias dessa relação senhor/escravo foram projetadas para o futuro e normalizadas no seio da sociedade capitalista. Nesse sentido, ao menos, tem-se a consciência de que,

O colono faz a história e sabe que a faz. E, porque se refere constantemente à história da sua metrópole, indica claramente que ele é aqui o seu prolongamento. A história que ele escreve não é, pois, a história do país que espolia, mas a história da sua nação enquanto ela pilha, viola e espalha fome. A imobilidade a que o colonizado está condenado só pode ser posta em causa se este decidir pôr termo à história da pilhagem, para dar origem à história da nação, à história da descolonização. (FANON, 2021, p. 55).

O colonizado, na condição de espoliado, tem a consciência, a intencionalidade e o comportamento de quem executa um projeto de dominação. Ele é submetido à observância do medo, da obediência e da

submissão. A relação de poder é simplesmente assimétrica. A partir de uma tal assimetria, tudo o mais é reproduzido conforme o princípio, de modo que a cultura, a educação e os valores derivados dessa oposição são inautênticos. Por isso, repor a autenticidade implica recompor, no âmbito cultural, a identidade. Isto é, o oprimido carece de uma pedagogia que lhe possa criar meios de conciliação com a sua própria cultura, buscando reconstruir uma axiologia cujos valores sejam reerguidos fora do esquema senhor-escravo e do exibicionismo do modelo colonial. Para isso, se requer outro ideário pedagógico.

Freire (1985) considera que, do ponto de vista da reinvenção da sociedade, o papel da educação precisa mudar. A mudança não pode ser mecânica. Isto é, “o caráter de classe da educação anterior, que atendia aos interesses da classe dominante, explicitado não apenas na concepção autoritária do currículo, mas também na prática de uma educação elitista, não poder continuar” (FREIRE; FAUNDEZ, 1985, p. 91). Ou seja, a reinvenção da sociedade implica renovação de princípios para a ação a partir de uma consciência comum centrada nas necessidades do povo. A educação tem essa função pedagógica de redefinir os caminhos da renovação, não como simples reforma ou atualização dos mecanismos de controle que sempre existiram, mas, sim, como recriação e reelaboração dos modos de superar a opressão e promover a emancipação da consciência. Com isso, tem-se a expectativa de que a ação seja transformadora.

No entanto, sabe-se, também, que o papel da educação, além de propor novas abordagens curriculares, coerentes com a realidade, com a ciência, com os sujeitos, seus contextos e vivências, deve examinar criticamente o sistema produtivo. Isto porque “o processo produtivo, antes de ser ato de produção, deve ser ato de descoberta das necessidades do povo, para que possa responder as essas necessidades” (FAUNDEZ, 1985, p. 99). Trata-se de uma tarefa desafiadora, quase irrealizável, dentro do modo de produção capitalista, posto que a própria educação nesse sistema, luta para proteger-se de sua própria mercantilização.

Nesse sentido, para o enfrentamento das investidas autoritárias do sistema capitalista e da racionalidade neoliberal, Freire (1985) considera necessário reinventar o poder. Para ele, “a reinvenção do poder implica a reinvenção da luta, de caminhos diferentes de mobilização e de organização

populares, com métodos, táticas, estratégias, além da participação dos movimentos sociais” (FREIRE, 1985, p. 78). No plano ideológico, um dos desafios para se reinventar o poder é, justamente, mostrar que a natureza da subalternidade e do subdesenvolvimento não pode ser reduzida ao fator econômico. Esse típico discurso de classe, praticado pela ideologia capitalista, tenta convencer a todos de que aqueles que têm mais posses são mais evoluídos, desenvolvidos e superiores. Os que têm menos poder de compra seriam atrasados, subalternos e inferiores.

A exibição do poder com a finalidade de ameaçar o outro é ainda uma marca do nosso tempo. Esse tempo em que a alteridade se vê muitas vezes combatida pelo individualismo e pela competição excessiva. Aniquilar o outro tem sido uma forma de autoafirmação também no campo político. Algo que resulta num modo de excluir o povo dos processos decisórios da sociedade e da democracia. Esse fenômeno tem se expandido para o campo da educação, no qual, muitas vezes, setores do mundo conservador defendem políticas educacionais fundadas em posições classistas. Estas, como tal, tendem a desconsiderar as realidades concretas do povo e suas necessidades, engajando-se, portanto, na crença de que “não há que ouvir o povo, pois sendo incapaz e inculto, precisa ser educado [pela elite dominante] para sair da indolência que provoca o subdesenvolvimento” (FREIRE, 1987, p. 153). A ideologia do subdesenvolvimento, consiste numa das falácias do sistema capitalista para classificar, segundo os critérios da lógica economicista, o que significa uma nação desenvolvida. No entanto, a simplificação é perceptível, posto que

Captar a natureza do subdesenvolvimento não é tarefa fácil: muitas são as suas dimensões, e as que são facilmente visíveis nem sempre são as mais significativas. Mas se algo sabemos com segurança é que subdesenvolvimento nada tem a ver com a idade de uma sociedade ou de um país. E também sabemos que para medi-lo, o parâmetro é o grau de acumulação de capital aplicado aos processos produtivos e o grau de acesso ao arsenal de bens finais que caracterizam o que se convencionou chamar de estilo de vida moderno. (FURTADO, 1996, p. 18).

Essa análise do economista Celso Furtado, examinando o que ele mesmo chamou de o mito do desenvolvimento econômico, se mantém atual, mesmo sendo um estudo da década de 70 do século 20. Observando-se do ponto de vista da teoria educacional, a noção de desenvolvimento continua atrelada, no século 21, ao grau de acumulação do capital, ao arsenal tecnológico, bélico-militar e, mais recentemente, à propalada economia do

conhecimento. Os avanços no campo social, na afirmação dos Direitos Humanos, na preservação do meio ambiente, entre outros de caráter humanista, são parâmetros pouco valorizados.

No âmbito educação, sobretudo na questão curricular, Freire (1987, p. 153) defende que “é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa”. Pois há conteúdo, teorias e objetos nas vivências que precisam ser investigados, descobertos, sistematizados, curricularizados e difundidos. O conhecimento científico historicamente acumulado é um patrimônio da humanidade. Por isso mesmo, é um conhecimento dos povos e sobre ação dos povos no mundo. Na busca da organização do conteúdo programático, o papel do educador humanista consiste em “propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial concreta como problema que o desafia e lhe exige resposta não só no nível intelectual, mas também no nível da ação” (FREIRE, 1987, p. 87).

Com efeito, ouvir o povo significa, escutar suas necessidades, interpretá-las buscando contribuir para o esclarecimento racional por meio da objetivação das temáticas que lhes são próprias. Ou seja, implica considerar a materialidade, as questões simbólicas, políticas e culturais que afetam a sua existência impondo-lhe algum condicionamento. Nesse sentido, parte-se do pressuposto de que, sendo seres da práxis, os humanos “são capazes de criar e ser condicionado por sua criação, de superar a alienação e, quando oprimidos, lutar pela liberdade” (FREIRE, 2010, p. 338).

Na visão do colonizador, a liberdade é um valor exclusivo, portanto inacessível ao colonizado. Não caberia na cultura do oprimido. No entanto, do ponto de vista da educação popular, tal como concebida por Freire (1970), a cultura é entendida como o resultado de atos transformadores do ser humano, originando-se, portanto, de sua ação e do seu trabalho. Assim, a imposição da subalternidade dentro da própria cultura é uma tática dos poderes hegemônicos para produzir dominação, controlar a produção de objetos culturais autênticos e descaracterizar a expressão coletiva da identidade sociocultural dos povos colonizados. Somente uma pedagogia engajada politicamente, e com pretensões libertárias, pode reunir as condições necessárias para postular uma educação fundada na tese de que “a

reconstrução da sociedade tem na cultura o seu instrumento fundamental” (FREIRE, 1987, p. 156).

A lógica da colonização e o pensamento pedagógico latino-americano

A lógica da colonização instituída na América Latina não eliminou as raízes do pensamento pedagógico latino-americano. Os seus pressupostos resistiram e, como legado, abriram o horizonte de possibilidade de uma educação popular crítica, emancipadora e libertária. Pode-se dizer, portanto, que as pedagogias silenciadas pelos efeitos da colonização ressurgiram preenchendo o aparente *vácuo pedagógico* instituído pelas sociedades hegemônicas que dominavam o continente latino-americano. Uma dessas pedagogias é o movimento de educação popular que veio a ter em Paulo Freire, o seu maior expoente.

Consolidou-se, na pauta da educação popular, com o reforço da pedagogia freiriana, a crítica à passividade; a afirmação da democracia; a refutação de imposições axiológicas baseadas na reprodução de valores inautênticos; o combate à lógica prescritiva do receituário capitalista-neoliberal na economia, nos negócios estatais e no modo de vida da população, o reconhecimento do conteúdo programático do povo oprimido como expressão temática de sua realidade; e, além disso, a abertura de um horizonte ético propício a relações mais dialógicas.

A dialogicidade, fundada essencialmente no postulado de um humanismo progressista que combina afirmação dos Direitos Humanos, soberania popular e consciência crítica, não se reduz, simplesmente, a uma questão metodológica. Ela contribui para redefinir, entre outras coisas, a postura epistemológica do educador. Pois considera que

A tarefa de um educador humanista é aproximar-se do mundo real das esferas públicas e dos organismos sociais, para colaborar com eles. A colaboração mais importante de um educador seria avaliar os elementos teóricos dentro das práticas desses movimentos. O educador crítico deve fazer surgir a teoria implícita nessas práticas, de modo que as pessoas possam apropriar-se das teorias de sua própria prática. (FREIRE, 1990, p. 43).

Avaliar os elementos teóricos da prática implica, necessariamente, da parte do educador, uma ampla formação teórico-epistemológica que lhe possa fornecer um repertório intelectual, científico, cultural e pedagógico,

suficiente para fundamentar suas investigações e potencializar sua capacidade crítico-analítica na investigação da prática social. Assim, se a referência é crítico-progressista, cabe ao educador reconhecer que “na educação como situação gnosiológica, o objeto cognoscente se faz mediador da cognoscibilidade” (FREIRE, 1987, p. 126). Ou seja, o sujeito dialógico atua, intersubjetivamente, sobre o objeto de conhecimento. Fala sobre o conhecimento do objeto — de fora para dentro e dentro para fora da situação gnosiológica — isto é, de forma imanente e transcendente.

A pedagogia freiriana assume a sua divergência com o positivismo, sobretudo naquelas situações em que essa concepção filosófica examina o estado do conhecimento apenas a partir de proposições *apriorísticas*. Assim, mesmo as proposições já testadas pelo tempo, cuja validade é comprovadamente irrefutável, ainda assim, precisam ser confortadas com a experiência. É possível, por exemplo, que tais proposições ampliem ainda mais a extensão de sua validade epistemológica, na medida que a lógica de suas explicações corrobore com o conteúdo da realidade concreta ou com o sentido de sua materialidade.

Nesse sentido, se assumo, a priori, a proposição: *em toda prática há elementos teóricos*, por exemplo, do ponto de vista de uma situação gnosiológica da educação popular, tal assunção não isentaria o sujeito dialógico do ato investigativo. Isto porque, embora a proposição possa ser utilizada como um princípio a priori, a validade do seu apriorismo precisa ser testada numa multiplicidade de situações correlatas e diversas; pois pode haver circunstâncias em que há fazeres não intencionais, puramente ingênuos e sem finalidade.

Com efeito, se a prática é entendida como uma ação protocolar que resulta da *práxis*, aí, sim, os elementos teóricos já estão, a priori, determinados. Basta identificá-los. No entanto, “o papel do educador não é, pois, chagar ao nível dos movimentos sociais com teorias a priori para explicar as práticas que ali ocorrem, mas sim descobrir os elementos teóricos que brotam da prática” (FREIRE, 1990, p. 43).

Desse ponto de vista, supõe-se que há na prática algum elemento teórico encoberto, oculto, implícito. Cabe ao investigador descobrir. O sujeito dialógico não poder abrir mão de atuar dialeticamente, também, com o a priori e o a posteriori, com a razão e a experiência, com a essência e

facticidade, na questão do conhecimento e no ciclo gnosiológico da educação popular. Significa, portanto, que “o diálogo/dialogicidade é a força que impulsiona o pensar crítico-problematizador em relação à condição humana no mundo, o diálogo implica *práxis social*” (ZITKOSKI, 2010, p. 117, grifo do autor).

O diálogo tem um compromisso com a construção da democracia, da justiça social e com a defesa dos direitos humanos; sendo, portanto, fundamental para o desenvolvimento de uma cultura de paz entre povos, nações, sociedades e comunidades. Não por acaso, na interpretação de Beisiegel (2008, p. 234), Paulo Freire “compreendia a educação popular como o instrumento de clarificação das consciências, para que o povo pudesse envolver-se criticamente na construção de uma sociedade desenvolvida, independente e democrática”.

O pensamento pedagógico latino-americano vê-se diante do desafio histórico de contribuir para a superação da *colono-mentalidade* enraizada no modo de ser do seu povo. A educação popular já conhece criticamente essa herança, algo que pode sinalizar, neste início de século 21, um avanço — se não ocorrer retrocessos na decisão política — na abordagem do tema da *multiculturalidade, dos Direitos Humanos e do reconhecimento universal da diferença*, no âmbito da educação sistemática, a fim de determinar com mais clareza e aprofundamento o *efeito epistêmico* da colonização nas culturas subalternizadas pelo imperialismo econômico, cognitivo e bélico-militar das nações hegemônicas.

Para isso, cumpre pressupor que “a educação popular não seria empreendida mediante a elaboração de receitas ou de verdades a serem passivamente absorvidas pelos educandos, mas sim com o compromisso da procura de procedimentos não-impositivos [...] em suas atividades” (BEISIEGEL, 2008, p. 234). Esse era um dos compromissos de Paulo Freire que conciliava com a coerência de sua militância política, pedagógica e educacional, muitas vezes, criticada pelos seus detratores como espontaneísta, anárquica e assistemática. Isto porque a postura dogmático-conservadora tende a conceber a *rigoriedade metódica* como um procedimento baseado, apenas, no princípio de autoridade e na lógica da relação senhor/escravo. Pensar fora dessa lógica, na relação opressor/oprimido ou na luta de classes, é uma afronta à classe dominante.

A possibilidade do diálogo “abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *Ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca” (ZITKOSKI, 2010, p. 117, grifo do autor). Para isso, o conteúdo da ética não é simplesmente cumprir a regra ou a *praxe* comportamentalista previamente definida na cultura, mas, sim, aquilo que, a todo tempo, se transforma para afirmar a dignidade humana e a reciprocidade dos direitos e deveres na construção da cidadania. Nesse sentido, o filósofo Enrique Dussel, em sua crítica à ideologia da exclusão, argumenta que

A ética deve dar importância aos processos auto-organizados ou autorregulados da vida, já que um certo ‘consciencialismo’ moderno exagerado e unilateral faz perder o sentido da corporalidade orgânica da existência ética. A consciência não precisa intervir sempre, mas é determinante na intervenção crítica e corretiva dos efeitos perversos não-intencionais. (DUSSEL, 2002, p. 95).

Embora os efeitos perversos não intencionais somente poderiam ser percebidos pela consciência, a vida não é só consciência pura, isto é, há uma corporalidade produzindo um mundo por meio de relações materiais. Entra em ação uma ética material e, portanto, a consciência precisa, ainda que momentaneamente, suspender seus julgamentos. O corpo precisa comunicar a sua linguagem e o seu movimento. Ele expressará se vivencia a liberdade ou a opressão. A consciência intervém para examinar a intencionalidade da ação, isto é, para saber se ela oprime/exclui por perversidade ou por ignorância.

Assim, do ponto de vista educação como prática da liberdade, “a consciência crítica é a representação das coisas e dos fatos como se dão na existência empírica, nas suas correlações causais e circunstanciais, pois é próprio da consciência crítica a sua integração com a realidade” (FREIRE, 2021, p. 138-139). Essa posição de Paulo Freire, concilia com a *Ética da Libertação* de Enrique Dussel, cuja tese é a de que “a vida humana é o conteúdo da ética” (DUSSEL, 2002, p. 93). Ou seja, tanto do ponto de vista da pedagogia do oprimido quanto da filosofia da libertação, é na realidade concreta da vida humana — corporalidade e materialidade — que se percebe com maior clareza a dignidade negada da vida dos oprimidos ou excluídos da existência ética, sobretudo da justiça social e da cidadania.

Em sua crítica à neutralidade científica, Freire adverte:

Ao procurar conhecer cientificamente a realidade em que se dão os temas, não devemos submeter nosso procedimento epistemológico à nossa verdade, mas buscar conhecer a verdade dos fatos. Isto não quer dizer, contudo, que ao empenhar-nos no conhecimento científico da realidade, devamos assumir em face dela, como um dos resultados de nossa investigação, uma atitude neutra. É necessário não confundirmos a preocupação com a verdade, que deve caracterizar todo esforço científico realmente sério, com a tão propalada neutralidade da ciência, que de fato não existe (FREIRE, 2006, p. 114).

A pedagogia de Paulo Freire possibilita o processo de *desmitologização* da consciência coletiva. Mitos, expressos em ideologias, tais como: escola sem partido; apologia a regime ditatoriais; crença na prosperidade econômica unida pelo discurso neopentecostal; obediência a uma suposta cultura teocrático-pastoral; religião controlando o Estado nacional; ideia de uma educação desvinculada das condições políticas, sociais e históricas do povo; demonização da esquerda sob alegação de “práticas comunistas”; culpabilização dos serviços públicos pela ineficiência estatal, reformismo privatista; etc., tudo isso, muito apreciado pelo neoliberalismo cujo projeto “está ligado a um processo maior de exportar a responsabilidade das decisões dos grupos dominantes para o Estado e para os pobres” (APLLE, 2003, p. 46).

A despolitização do pensamento educacional e a educação como ato político

Desde que iniciou a retomada do processo de mitologização da consciência comum, brasileira, pelo conservadorismo ultraliberal, Paulo Freire tem sido o educador mais atacado e o seu pensamento pedagógico e educacional, o mais perseguido. Mas o que significa combater uma pedagogia do oprimido que, ela mesma, se intitula uma pedagogia dos esfarrapados do mundo? Que perigo podem oferecer os esfarrapados, a classe trabalhadora e os excluídos? Sabe-se que o colonialismo retira do sujeito e do seu contexto cultural o lócus de suas decisões, impondo ao colonizado uma existência a-histórica e sem referência para a renovação.

Opondo-se a essa lógica da dependência, a pedagogia freiriana contribui para a ressignificação da América Latina na história do pensamento educacional. Ela mostra a possibilidade de ser, conhecer e criar valores, mesmo em situação de miséria, opressão, violência e vulnerabilidade. A fecundidade dessa esperança assusta os poderes hegemônicos, pois sugere a

existência de um ciclo gnosiológico em que a resistência e a resiliência constituem a força motriz para superar as situações-limites e renovar a capacidade de enfrentar os infortúnios com inteligência, coragem e justiça. Trata-se de uma recusa de submissão à vontade do opressor. A opressão não gera humanização. Esse é o lema para aqueles que, como Paulo Freire, acreditam que

O homem cria o domínio da cultura e da história através de sua ação sobre o mundo; e que em sua relação com a realidade, produz não apenas bens materiais, coisas sensíveis e objetos, mas também instituições sociais, ideologias, arte, religião, ciência e tecnologia; e que o homem é condicionado pelos produtos de sua própria atividade. (FREIRE, 2010, p. 339).

A despolarização do pensamento educacional, sobretudo daquelas formas crítico-reflexivas que abordam as realidades mundanas sob perspectivas dos oprimidos, é a tática dos poderes hegemônicos que defendem a vigência do colonialismo no século 21, associado aos interesses do neoliberalismo, este último postulante de uma governança empresarial em todos os setores do Estado.

Do ponto de vista da educação dialógica, Freire (1987, p. 83-84) afirma que “o diálogo começa da busca do conteúdo programático; [que] o conteúdo programático da educação é a devolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada”. Ainda que essa posição de Paulo Freire possa significar um solo fértil para se instaurar o debate acerca dos limites das perspectivas estruturalistas e pós-estruturalista na educação, pela via do currículo, fica evidente que, no *universo temático* do povo e no conjunto de seus *temas geradores*, “ação educativa não pode prescindir do conhecimento crítico” (FREIRE, 1987, p. 87).

Um das críticas fundamentais da pedagogia de Paulo Freire se dá contra a pretensa neutralidade da elite dominante. A questão acerca do que seria uma boa escola para os grupos oprimidos, quase sempre, é colocada como imitação de modelos de políticas internacionais. Essas políticas, em sua maioria, descontextualizadas, chagam à América Latina por meio dos organismos internacionais como a Unesco, por exemplo, e desconsideram as pesquisas realizadas nos contextos locais.

O *idealismo performático* da economia educacional, apoiado nas políticas neoliberais, produz uma realidade mental programada para o triunfo de

alguns setores da sociedade amparados na “meritocracia”. Em países com agudas desigualdades socioeconômica, a luta de classe ainda é o centro do debate político, pois o acesso ao consumo, à participação social e aos direitos constitucionais é facilitado para aqueles que dispõem de maior poder aquisitivo e instrução formal. Nesse sentido, a meritocracia, sem a consideração da questão de classe, serve apenas como método para promover a predominância dos privilégios daqueles que já possuem méritos. Ou seja, os que possuem o mérito pessoal de classe dominante são quem seleciona, define e estabelece a equidade social. Nesse contexto, considera-se que,

Um das importantes tarefas a serem cumpridas no processo de transformação de uma sociedade de classes, com a superação do antagonismo entre classes dominantes e classe dominadas o que pressupõe a transformação do modo de produção capitalista, seria a de criticamente reinventar a cultura, reinventar a linguagem, reinventar o poder. (FAUNDEZ, 1985, p. 95).

A mentalidade mecanicista tende a reduzir a ação a uma atividade puramente técnica. Nesse sentido, aplicada ao âmbito da educação, a concepção mecanicista da história fundamenta a pedagogias tecnicista. A ingenuidade da mentalidade mecanicista não lhe permite perceber que “a técnica, em si mesma, como um instrumento de que serve os seres humanos em sua orientação no mundo, não é neutra” (FREIRE, 2006, p. 52). Essa questão encerra a problemática relação entre ideologia, neutralidade e objetividade do conhecimento, que pode ser explicitada da seguinte forma:

De um lado, a concepção mecanicista da história que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de outro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico. Nem somos [...] seres simplesmente determinados nem tampouco livres de condicionamentos genéticos, culturais, sociais, históricos, de classe, de gênero, que nos marcam e a que nos [encontramos] referidos. (FREIRE, 1996, p. 99).

Freire critica o antagonismo entre ciência e humanismo na formação. Segundo ele, “a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço sua libertação permanente, de sua humanização” (FREIRE, 1987, p. 157). A relação entre ciência e humanismo desemboca, conseqüentemente, na educação, na formação de professores e no trabalho docente, posto que os saberes sistematizados na ciência, assim como as

visões de mundo, as conjunturas sociais e os processos civilizatórios em curso nas teorias humanistas constituem as bases dos processos formativos.

O trabalho docente consiste numa experiência incompatível com a certeza de alguma coisa calculável e dedutivamente programada, pois lida essencialmente com relações intersubjetivas. Ainda que vinculado ao mundo produtivo, a sua relação com a pessoa, a sociedade, o trabalho e a educação não deve assentar-se, primordialmente, numa visão mecanicista da realidade. Não por simples negação, mas pela insuficiência do mecanicismo como base do pensamento pedagógico.

Embora o mecanicismo possa ter uma relativa posição em situações objetiváveis do campo educacional, a origem do fenômeno educativo é mais perceptível na cultura e menos no mundo natural. A relação entre cultura, natureza e educação não pode ser interpretada sob a perspectiva de uma explicação causal, uma relação de causa e efeito. As leis mecânicas são simples, na medida em que explica o funcionamento dos corpos a partir de uma linearidade cabível em sistemas mecânicos. Porém, nas relações intersubjetivas, a sua aplicação não apreende a complexidade dos fenômenos históricos, socioculturais e simbólicos com a eficácia que alcança na descrição do perfil, da estrutura e do funcionamento de objetos materiais. “O objeto material pelo seu caráter social, homogêneo, passivo e indeterminado pode ser submetido à manipulação, controle e produção” (TARDIF; LESSARD, 2007, p. 256), algo que, em situações concretas de relações humano-social, como na educação, resultaria em violenta opressão. Contudo,

As explicações mecanicistas são válidas para os sistemas que o nosso pensamento isola artificialmente do todo. Mas não se pode admitir a priori acerca do próprio todo e dos sistemas que nesse todo se constituem naturalmente à sua imagem, que sejam explicáveis mecanicamente, pois sendo assim o tempo seria inútil, e até irreal. A essência das explicações mecânicas está efetivamente em se considerar o futuro e o passado calculáveis em função do presente, e em pretender, portanto, que tudo é dado. (BERGSON, 1964, p. 71).

As relações entre pessoa, trabalho, sociedade e educação, assim como outras, no âmbito social, podem ser mais bem interpretadas numa perspectiva de totalidade, pluralidade e unidade. Do contrário, ampliam-se compreensões descontextualizadas. A descontextualização é uma forma calculada e ideológica de artificialismo, de explicações simplistas e superficial da realidade. A instituição escolar, em que a educação formal se

dá oficialmente, se pensada fora de seu caráter de totalidade, pluralidade e unicidade, perderá, conseqüentemente, a sua força de ambiente socioeducativo, formador e transformador da realidade.

No cerne dessa problemática está a coexistência de posições conservadoras, progressistas, tecnicistas, pragmatistas, fenomenológicas, crítico-dialéticas etc., perceptíveis em atitudes individuais, nos documentos oficiais e na produção intelectual da área. Por isso, a relação teoria e prática precisa ser examinada, também, no contexto da evolução do conhecimento e não apenas sob a perspectiva de uma facticidade localizada e institucionalmente situada, como a relação teoria e prática no âmbito do vínculo entre teoria educacional, prática educativa e processo de ensino-aprendizagem. O recuo a essa abordagem unilateral resulta numa forma de abdução que limita o avanço da epistemologia do conhecimento pedagógico e sua cientificidade.

No fundo, a dicotomia teoria e prática no campo pedagógico diz respeito ao desafio de integrar numa unidade dialética: concepções de educação, teorias pedagógicas, experiência docente, prática educativa e cotidiano escolar. Trata-se de uma complexa dicotomia. Não é simplesmente uma questão de aplicação de conhecimento teórico-metodológico como parece supor o praticismo. Implica, além disso, o reconhecimento de que

A experiência pedagógica tem a capacidade de despertar, estimular e desenvolver o querer bem sem o qual a prática educativa perde o sentido. A prática educativa é tudo isso: afetividade, alegria, capacidade científica, domínio técnico a serviço da mudança ou, lamentavelmente, da permanência do hoje. (FREIRE, 1996, p. 142-143).

A prática educativa é uma totalidade enquanto experiência estética, ética, política, científica, técnica, transformadora e revolucionária. “É um exercício constante em favor da produção e do desenvolvimento da autonomia de educadores e educandos” (FREIRE, 1996, p. 145). Nesse sentido, a formação docente não se dá desvinculada das grandes questões da humanidade. No campo do conhecimento ou das relações econômicas, sociais, políticas e culturais, ou pensando a formação humana e as contradições inerentes ao seu desenvolvimento, a atividade docente se impõe pelo simples fato de que um ser humano pode ensinar algo a outro ser humano. Ela se tornou uma experiência vigiada pelos poderes dominantes, na medida em que aquilo que se ensina a outrem não é apenas uma questão pedagógica ou

estritamente cognoscitiva, mas envolve questões valorativas, libertárias e emancipatórias de complexa definição.

Esse perfil de educador “pragmático neoliberal”, embora muito questionado pelo pensamento crítico-progressista em educação e suas derivações, permanece em atividade disputando posição nas políticas de formação docente. Se a ideologia contida no discurso e na prática do educador “pragmático neoliberal” tende a criar obstáculos à transformação do mundo, pela assunção de um doutrinário fatalismo, o educador progressista, pelo contrário, “precisa estar convencido de que a condição humana fundante da educação é precisamente a inconclusão de nosso ser histórico de que nos tornamos conscientes” (FREIRE, 1996, p. 143). A conscientização é um ponto central também para as questões epistemológicas. O problema da dicotomia na relação teoria e prática não é somente uma questão epistêmico-pedagógica, é também de natureza político-ideológica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se, portanto, que o ideário pedagógico de Paulo Freire, fundado no tripé: luta, resistência e liberdade, caracteriza-se, essencialmente, por ser uma das formas de combate contra a imposição dos estrangeirismos que determinaram, como projeto civilizador para os povos latino-americanos, a subalternidade. Esse destino comum, notadamente, trata-se de uma construção ideológica cujo ressonância pode ser percebida nos sistemas culturais latino-americanos. As elites locais, que se favoreceram dessa lógica da subalternidade no continente latino-americano, erguendo-se aqui com as benesses do colonialismo, continuam alinhadas com esse projeto, renovando-o, no século 21, sob a perspectiva da racionalidade neoliberal.

Setores do mundo conservador — que se associam em aliança contra o avanço de uma educação progressista crítico-emancipatória — alcançaram hegemonia no poder. O conservadorismo reúne os negócios da fé, o mundo militar e as oligarquias financeiras em torno de uma agenda de viés economicista, que combina ética utilitarista, valor econômico, sistema de crenças como justificação da verdade, obediência à autoridade religiosa,

obscurantismo e um eventual e programado negacionismo frente a explicações científicas.

As forças conservadoras assumem o firme propósito de anular a historicidade e a memória do povo e, para isso, defendem uma hegemonia absoluta do mercado, consubstanciada no domínio da empresa capitalista neoliberal, tomando a educação como um meio, e não como fundamento da sociabilidade.

REFERÊNCIAS

APPLE, Michael W. Educando à direita: mercados, padrões, Deus e desigualdades. Tradução de Dinah de Abreu Azevedo. São Paulo: Cortez, 2003.

BEISIEGEL, Celson de Rui. Política e educação popular: a teoria e a prática de Paulo Freire no Brasil. Brasília: Liber Livro, 2008.

BERGER, Peter L.; LUCKMANN, Thomas. A construção social da realidade: tratado de sociologia do conhecimento. Tradução de Floriano de Souza Fernandes. Petrópolis: Vozes, 1985.

DUSSEL, Enrique. Ética da libertação: na idade da globalização e da exclusão. 2. ed. Petrópolis, RJ: Editora Vozes, 2022.

FANON, Franz. Os condenados da terra. Tradução de António Massano. 2. ed. Lisboa: Letra livre, 2021.

FREIRE, Paulo. Educação como prática da liberdade. 51. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. Liberdade cultural na América Latina. In: STRECK, R. Danilo (org.). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1992.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17. ed. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1987.

FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antonio. Por uma pedagogia da pergunta. Tradução de Antonio Faundez por Heitor Ferreira da Costa. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1985.

FURTADO, Celso. O mito do desenvolvimento econômico. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GADOTTI, Moacir. Contribuição de Paulo Freire ao pensamento pedagógico mundial. CÁTEDRA PAULO FREIRE Universidade Nacional da Costa Rica Auditorio del CIDE San José, 19 de abril de 2001. Disponível em: acervo.paulofreire.org. Acesso em: set. 2022.

HERBERT, Sérgio Pedro. Cidadania. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 2 ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

STRECK, R. Danilo (org.). Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia. Belo Horizonte: Autêntica editora, 2010.

TARDIF; Maurice; LESSARD, Claude. O trabalho docente: elementos para uma teoria da docência como profissão de interações humanas. Tradução de João Batista Kreuch. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007.

ZITKOSKI, José Jaime. Diálogo/dialogicidade. *In*: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (org.). Dicionário Paulo Freire. 2. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010.

3. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade

Ao iniciar este capítulo sobre a dialogicidade da educação, com o qual estaremos continuando as análises feitas nos anteriores, a propósito da educação problematizadora, parece-nos indispensável tentar algumas considerações em torno da essência do diálogo. Considerações com as quais aprofundemos afirmações que fizemos a respeito do mesmo tema em *Educação como Prática da Liberdade*¹.

Quando tentamos um adentramento no diálogo, como fenômeno humano, se nos revela algo que já poderemos dizer ser ele mesmo: a *palavra*. Mas, ao encontrarmos a palavra, na análise do diálogo, como algo mais que um meio para que ele se faça, se nos impõe buscar, também, seus elementos constitutivos.

Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentente, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis.² Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.³

A palavra inautêntica, por outro lado, com que não se pode transformar a realidade, resulta da dicotomia que se estabelece entre seus elementos constituintes. Assim é que, esgotada a palavra de sua dimensão de ação, sacrificada, automaticamente, a reflexão também, se transforma em palavreria, verbalismo, blabláblá. Por tudo isto, alienada e alienante. É uma palavra oca, da qual não se pode esperar a denúncia do mundo, pois que não há denúncia verdadeira sem compromisso de transformação, nem este sem ação.

Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em *ativismo*. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.

Qualquer destas dicotomias, ao gerar-se em formas inautênticas de existir, gera formas inautênticas de pensar, que reforçam a matriz em que se constituem.

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é *pronunciar* o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo *pronunciar*.

Não e no silêncio⁴ que os homens se fazem, mas na palavra, no trabalho, na ação-reflexão.

Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens. Precisamente por isto, ninguém pode dizer a palavra verdadeira sozinho, ou dizê-la *para* os outros, num ato de prescrição, com o qual rouba a palavra aos demais.

¹ Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

² (ação)

Palavra ----- = Práxis

(reflexão)

(da ação) = palavreria, verbalismo, blabláblá

Sacrifício -----

(de reflexão) = ativismo.

³ Algumas destas reflexões nos foram motivadas em nossos diálogos com o prof. Ernani Maria Fiori.

⁴ Não nos referimos, obviamente, ao silêncio das meditações profundas em que os homens, numa forma só aparente de sair do mundo, dele "afastando-se" para "admirá-lo" em sua globalidade, com ele, por isto, continuam. Daí que estas formas de recolhimento só sejam verdadeiras quando os homens nela se encontrem "molhados" de realidade e não quando, significando um desprezo ao mundo, sejam maneiras de fugir dele, numa espécie de "esquizofrenia histórica".

O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para *pronunciá-lo*, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.

Esta é a razão por que não é possível o diálogo entre os que querem a *pronúncia* do mundo e os que não a querem; entre os que negam aos demais o direito de dizer a palavra e os que se acham negados deste direito. É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue.

Se é dizendo a palavra com que, "*pronunciando*" o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens.

Por isto, o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidariza o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes.

Não é também discussão guerreira, polêmica, entre sujeitos que não aspiram a comprometer-se com a *pronúncia* do mundo, nem com buscar a verdade, mas com impor a sua.

Porque é encontro de homens que *pronunciam* o mundo, não deve ser doação do *pronunciar* de uns a outros. É um ato de criação. Daí que não possa ser manhoso instrumento de que lance mão um sujeito para a conquista do outro. A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.

EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DIÁLOGO

Não há diálogo, porém, se não há um profundo amor ao mundo e aos homens. Não é possível a *pronúncia* do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda⁵.

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Como ato de valentia, não pode ser piegas; como ato de liberdade, não pode ser pretexto para a manipulação, senão gerador de outros atos de liberdade. A não ser assim, não é amor.

Somente com a supressão da situação opressora é possível restaurar o amor que nela estava proibido.

Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.

⁵ Cada vez nos convencemos mais da necessidade de que os verdadeiros revolucionários reconheçam na revolução, porque um ato criador e libertador, um ato de amor.

Para nós a revolução, que não se faz sem teoria da revolução, portanto sem ciência, não tem nesta uma inconciliação com o amor. Pelo contrário, a revolução, que é feita pelos homens, o é em nome de sua humanização.

Que leva os revolucionários a aderir aos oprimidos, senão a condição desumanizada em que se acham estes?

Não é devido à deterioração a que se submete a palavra amor no mundo capitalista que a revolução vá deixar de ser amorosa, nem os revolucionários façam silêncio de ser caráter biófilo. Guevara, ainda que tivesse salientado o "risco de parecer ridículo", não temeu afirmá-la. "Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridiculo que el verdadero revolucionario es animado por fuertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionario auténtico, sin esta cualidad". Ernesto Guevara: *Obra Revolucionária*, México, Ediciones Era-S.A., 1967, pp. 637-38.

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A *pronúncia* do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante.

O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade.

Como posso dialogar, se alieno a ignorância, isto é, se a vejo sempre no outro, nunca em mim?

Como posso dialogar, se me admito como um homem diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros "isto", em quem não reconheço *outros eu*?

Como posso dialogar, se me sinto participante de um "gueto" de homens puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são "essa gente", ou são "nativos inferiores"?

Como posso dialogar, se parto de que a *pronúncia* do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar?

Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela?

Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, sofro e definho?

A auto-suficiência é incompatível com o diálogo. Os homens que não têm humildade ou a perdem, não podem aproximar-se do povo. Não podem ser seus companheiros de *pronúncia* do mundo. Se alguém não é capaz de sentir-se e saber-se tão homem quanto os outros, é que lhe falta ainda muito que caminhar, para chegar ao lugar de encontro com eles. Neste lugar de encontro, não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens que, em comunhão, buscam saber mais.

Não há também, diálogo, se não há uma intensa fé nos homens. Fé no seu poder de fazer e de refazer. De criar e recriar. Fé na sua vocação de *ser mais*, que não é privilégio de alguns eleitos, mas direito dos homens.

A fé nos homens é um dado a priori do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem analógico tem fé nos homens antes de encontrar-se frente a frente com eles. Esta, contudo, não é uma ingênua fé. O homem dialógico, que é crítico, sabe que, se o poder de fazer, de criar, de transformar, é um poder dos homens, sabe também que podem eles, em situação concreta, alienados, ter este poder prejudicado. Esta possibilidade, porém, em lugar de mata no homem dialógico a sua fé nos homens, aparece a ele, pelo contrário, como um desafio ao qual tem de responder. Está convencido de que este poder de fazer e transformar, mesmo que negado em situações concretas, tende a renascer. Pode renascer. Pode constituir-se. São gratuitamente, mas na e pela luta por sua libertação. Com a instalação do trabalho não mais escravo, mas livre, que dá a alegria de viver.

Sem esta fé nos homens o diálogo é uma farsa. Transformá-se, na melhor das hipóteses, em manipulação adocadamente paternalista.

Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a *confiança* de um pólo no outro é consequência óbvia. Seria uma contradição se, amoroso, humilde e cheio de fé, o diálogo não provocasse este elimina de confiança entre seus sujeitos. Por isto inexistente esta confiança na antialogicidade da concepção "bancária" da educação.

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na *pronúncia* do mundo. Se falha esta confiança, é que falharam as condições discutidas anteriormente. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não podem gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.

Falar, por exemplo, em democracia e silenciar o povo é uma farsa. Falar em humanismo e negar os homens é uma mentira.

Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.

Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança. Se os sujeitos do diálogo nada esperam do seu quefazer já, não pode haver diálogo. O seu encontro é vazio e estéril. É burocrático e fastidioso.

Finalmente, não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que, não aceitando a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade.

Este é um pensar que percebe a realidade como processo, que a capta em constante devenir e não como algo estático. Não se dicotomiza a si mesmo na ação. "Banha-se" permanentemente de temporalidade cujos riscos não teme.

Opõe-se ao pensar ingênuo, que vê o "tempo histórico como um peso, como uma estratificação das aquisições e experiências do passado",⁶ de que resulta dever ser o presente algo normalizado e bem comportado.

Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado. Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens. Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, "a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas com um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação"⁷.

Para o pensar ingênuo, a meta é agarrar-se a este espaço garantido, ajustando-se a ele e, negando a temporalidade, negar-se a si mesmo.

Somente o diálogo, que implica num pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la.

Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação. A que, operando a superação da contradição educador-educandos, se instaura como situação gnosiológica, em que os sujeitos incidem seu ato cognoscente sobre o objeto cognoscível que os mediatiza.

O DIÁLOGO COMEÇA NA BUSCA DO CONTEÚDO PROGRAMÁTICO

Daí que, para esta concepção como prática da liberdade, a sua dialogicidade comece, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.

Para o "educador-bancário", na sua antialogicidade, a pergunta, obviamente, não é a propósito do conteúdo do diálogo, que para ele não existe, mas a respeito do programa sobre o qual dissertará a seus alunos. E a esta pergunta responderá ele mesmo, organizando *seu* programa.

Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada.⁸

⁶ Trecho de carta de um amigo do autor.

⁷ Pierre Furter. *Educação e Vida*. Petrópolis, Vozes, 1966, pp. 26-7.

⁸ Em uma longa conversa com Malraux, declarou Mao: "Vous savez que je proclame depuis longtemps: Nous devons enseigner aux masses avec précision ce que nous avons reçu d'elles avec confusion". André

A educação autêntica, repitamos, não se faz de "A" para "B" ou de "A" sobre "B", mas de "A" com "B", mediatizados pelo mundo. Mundo que impressiona e desafia a uns e a outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele. Visões impregnadas de anseios, de dúvidas, de esperanças ou desesperanças que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação. Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de "bom homem", se esquece da situação concreta, existencial, presente, dos homens mesmos. "O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto."⁹

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 conteúdo nós mesmos organizamos.

Não seriam poucos os exemplos, que poderiam ser citados, de planos, de natureza política ou simplesmente docente, que falharam porque os seus realizadores partiram de sua visão pessoal da realidade. Porque não levaram em conta, num mínimo instante, os homens em *situação* a quem se dirigia *seu* programa, a não ser como puras incidências de sua ação.

Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes.

Quem atua sobre os homens para, doutrinando-os, adaptá-los cada vez mais à realidade que deve permanecer intocada, são os dominadores.

Lamentavelmente, porém, neste "conto" da verticalidade da programação, "conto" da concepção "bancária", caem muitas vezes lideranças revolucionárias, no seu empenho de obter a adesão do povo à ação revolucionária.

Acercam-se das massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo¹⁰.

Esquecem-se de que o seu objetivo fundamental é lutar com o povo pela recuperação da humanidade roubada e não *conquistar* o povo. Este verbo não deve caber na sua linguagem, mas na do dominador. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.

As elites dominadoras, na sua atuação política, são eficientes no uso da concepção "bancária" (em que a conquista é um dos instrumentos) porque, na medida em que esta desenvolve uma ação apassivadora, coincide com o estado de "imersão" da consciência oprimida. Aproveitando esta "imersão" da consciência oprimida, estas elites vão transformando-a naquela "vasilha" de que falamos, e pondo nela *slogans* que a fazem mais temerosa ainda da liberdade.

Malraux, – *Antimemoires*. Paris, Gallimard, 1967. p. 531. Nesta afirmação de Mao está toda uma teoria dialógica de constituição do conteúdo programático da educação, que não pode ser elaborado a partir das finalidades do educador, do que lhe pareça ser o melhor para *seus* educandos.

⁹ Pierre Furter, op. cit., p. 165.

¹⁰ "Pour établir une liaison avec les masses, nous devons nous conformer a leurs désirs. Dans tout travail pour les masses, nous devons partir de leurs besoins, et non de nos propres désirs, si louables soient-ils. Il arrive souvent que les masses aient objectivement besoin de telles ou telles transformations, mais que subjectivement elles ne soient conscientes de ce besoin, qu'elles n'aient ni la volonté ni le désir de les réaliser; dans ce cas, nous devons attendre avec patience; c'est seulement lorsque, à la suite de notre travail, les masses seront, dans leurs majorité conscientes de la nécessité de ces transformations, lorsqu'elles auront la volonté et le désir de les faire aboutir ou'on pourra les réaliser; sinon, l'on risque de se couper des masses. (...) Deux principes doivent nous guider: premièrement, les besoins réels des masses et non les besoins nés de notre imagination; deuxiement, le désir librement exprimé par les masses, les résolutions qu'elles ont prises elles memes et non celles que nous prenons à leur place". Mao Tsé-Tung, *Le Front Uni dans le Travail Culturel*, 1944.

Um trabalho verdadeiramente libertador é incompatível com esta prática. Através dele, o que se há de fazer é propor aos oprimidos os *slogans* dos opressores, como problema, proporcionando-se, assim, a sua expulsão de “dentro” dos oprimidos.

Afinal, o empenho dos humanistas não pode ser o da luta de seus *slogans* dos opressores, tendo como intermediários os oprimidos, como se fossem “hospedeiros” dos *slogans* de uns e de outros. O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser.

Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a *objetividade* em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo *em* que e com que estão.

Por isto é que não podemos, a não ser ingenuamente, esperar resultados positivos de um programa, seja educativo num sentido mais técnico ou de ação política, se, desrespeitando a particular visão do mundo que tenha ou esteja tendo o povo, se constitui numa espécie de “invasão cultural”, ainda que feita com a melhor das intenções. Mas “invasão cultural” sempre.¹¹

AS RELAÇÕES HOMENS-MUNDO, OS TEMAS GERADORES E O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DESTA EDUCAÇÃO

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos.

O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no risível intelectual, mas no nível da ação.¹²

Nunca apenas dissertar sobre ela e jamais doar-lhe conteúdos que pouco ou nada tenham a ver com seus anseios, coem suas dúvidas, com suas esperanças, com seus temores. Conteúdos que, às vezes, aumentam estes temores. Temores de consciência oprimida.

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.

Por isto mesmo é que, muitas vezes, educadores e políticos falam e não são entendidos. Sua linguagem não sintoniza com a situação concreta dos homens a quem falam. E sua fala é um discurso a mais, alienado e alienante.

É que a linguagem do educador ou do político (e cada vez nos convencemos mais de que este há de tornar-se também educador no sentido mais amplo da expressão) tanto quanto a linguagem do povo, não existe sem um pensar e ambos, linguagem e pensar, sem uma realidade a que se encontrem referidos. Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.

Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo.

¹¹ No capítulo seguinte, analisaremos detidamente esta questão,

¹² Neste sentido, é tão contraditório que homens verdadeiramente humanistas usem a prática “bancária”, quanto que homens de direita se empenhem num esforço de educação problematizadora. Estes são sempre mais coerentes – jamais aceitam uma pedagogia da problematização.

É na realidade mediatizadora, na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.

O momento deste buscar é o que inaugura o diálogo da educação como prática da liberdade. É o momento em que se realiza a investigação do que chamamos de *universo temático*¹³ do povo ou o conjunto de seus *temas geradores*.

Esta investigação implica, necessariamente, numa metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica. Daí que, conscientizadora também, proporcione, ao mesmo tempo, a apreensão dos "temas geradores" e a tomada de consciência dos indivíduos em torno dos mesmos.

Esta é a razão pela qual, (em coerência ainda com a finalidade libertadora da educação dialógica) não se trata de ter nos homens o objeto da investigação, de que o investigador seria o sujeito.

O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus "temas geradores".

Antes de perguntar-nos o que é um "Tema Gerador", cuja resposta nos aclarará o que é o "universo mínimo temático", nos parece indispensável desenvolver algumas reflexões.

Em verdade, o conceito de "tema gerador" não é uma criação arbitrária, ou uma hipótese de trabalho que deva ser comprovada. Se o "tema gerador" fosse uma hipótese que devesse ser comprovada, a investigação, primeiramente, não seria em torno dele, mas de sua existência ou não.

Neste caso, antes de buscar apreendê-la em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu devenir, em sua constituição histórica, teríamos que constatar, primeiramente, sua objetividade. Só depois, então, poderíamos tentar sua captação.

Ainda que esta postura – a de uma dúvida crítica – seja legítima, nos parece que a constatação do "tema gerador", como uma concretização, é algo a que chegamos através, não só da própria experiência existencial, mas também de uma reflexão crítica sobre as relações homens-mundo e homens-homens, implícitas nas primeiras.

Detenhamo-nos neste ponto. Mesmo que possa parecer um lugar-comum, nunca será demasiado falar em torno dos homens como os únicos seres, entre os "inconclusos", capazes de ter, não apenas sua própria atividade, mas a si mesmos, como objeto de sua consciência, o que os distingue do animal, incapaz de separar-se de sua atividade.

Nesta distinção, aparentemente superficial, vamos encontrar as linhas que demarcam os campos de uns e de outros, do ponto de vista da ação de ambos no espaço em que se encontram.

Ao não poder separar-se de sua atividade sobre a qual não pode exercer um ato reflexivo, o animal não consegue impregnar a transformação, que realiza no mundo, de uma significação que vá mais além de si mesmo.

Na medida em que sua atividade é uma aderência dele, os resultados da transformação operada através dela não o sobrepassam. Não se separam dele, tanto quanto sua atividade. Daí que ela careça de finalidades que sejam propostas por ele. De um lado, o animal não se separa de sua atividade, que a ele se encontra aderida; de outro, o ponto de decisão desta se acha fora dele: na espécie a que pertence. Pelo fato de que sua atividade seja ele e ele seja sua atividade, não podendo dela separar-se, enquanto seu ponto de decisão se acha em sua espécie e não nele, o animal se constitui, fundamentalmente, como um "ser fechado em si".

¹³ Com a mesma conotação, usamos a expressão *temática significativa*.

Ao não ter este ponto de decisão em si, ao não poder objetivar-se nem à sua atividade, ao carecer de finalidades que se proponha, e que proponha, ao viver “imerso” no “mundo” a que não consegue dar sentido, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o animal é a-histórico. Sua vida a-histórica se dá, não no mundo tomado em sentido rigoroso, pois que o mundo não se constitui em um “não-eu” para ele, que seja capaz de constitui-lo como eu.

O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero *suporte*. Seu contorno não lhe é *problemático*, mas *estimulante*. Sua vida não é um correr riscos, uma vez que não os sabe correndo. Estes, porque não são desafios perceptíveis reflexivamente, mas puramente “notados” pelos sinais que os apontam, não exigem respostas que impliquem em ações decisórias. O animal, por isto mesmo, não pode comprometer-se. Sua condição de a-histórico não lhe permite *assumir* a vida, e, porque não a assume, não pode construí-la. E, se não constrói, não pode transformar o seu contorno. Não pode, tampouco, saber-se destruído em vida, pois não consegue alongar seu *suporte*, onde ela se dá, em um mundo significativo e simbólico, o mundo compreensivo da cultura e da história. Esta é a razão pela qual o animal não animaliza seu contorno para animalizar-se, nem tampouco se desanimaliza. No bosque, como no zoológico, continua um “ser fechado em si” – tão animal aqui, como lá.

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.

Se a vida do animal se dá em um *suporte* atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o *aqui* não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico.

Para o animal, rigorosamente, não há um aqui, um agora, um ali, um amanhã, um ontem, porque, carecendo da consciência de si, seu dever é uma determinação total. Não é possível ao animal sobrepassar os limites impostos pelo *aqui*, pelo *agora* ou pelo *ali*.

Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade.

Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse¹⁴. No momento mesmo em que os homens as apreendem como freios, em que elas se configuram com obstáculos à sua libertação, se transformam em “percebidos destacados” em sua “visão de fundo”. Revelam-se, assim, como realmente são: dimensões concretas e históricas de uma dada realidade. Dimensões desafiadoras dos homens, que incidem sobre elas através de ações que Vieira Pinto chama de “atos-limites” – aqueles que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva.

Esta é a razão pela qual não são as “situações limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção critica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”.

¹⁴ O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das “situações-limites”, cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers.

Para Vieira Pinto, as “situações-limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). Álvaro Vieira Pinto, *Consciência e Realidade Nacional*. Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. II, p. 284.

Esta superação, que não existe fora das relações homens-mundo, somente pode verificar-se através da ação dos homens sobre a realidade concreta em que se dão as “situações-limites”.

Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens.

Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obstáculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites”.

No “mundo” do animal, que não sendo rigorosamente mundo, mas *suporte* em que está, não há “situações-limites” pelo caráter a-histórico do segundo, que se estende ao primeiro.

Não sendo o animal um “ser para si”, lhe falta o poder de exercer “atos-limites”, que implicam numa postura decisória frente ao mundo, do qual o ser se “separa”, e, objetivando-o, o transforma com sua ação. Preso organicamente a seu *suporte*, o animal não se distingue dele.

Desta forma, em lugar de “situações-limites”, que são históricas, é o *suporte* mesmo, maciçamente, que o limita. O próprio do animal, portanto, não é estar em *relação* com seu *suporte* – se estivesse, o *suporte* seria mundo – mas adaptado a ele. Daí que, como um “ser fechado” em si, ao “produzir” um ninho, uma colméia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de “atos-limites” – respostas transformadoras. Sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora. Daí que seus produtos, fora de dúvida, “pertencam diretamente a seus corpos físicos, enquanto o homem é livre frente a seu produto”.¹⁵

Somente na medida em que os produtos que resultam da atividade do ser “não pertençam a seus corpos físicos”, ainda que recebam o seu selo, darão surgimento à dimensão significativa do contexto que, assim, se faz mundo.

Daí em diante, este ser, que desta forma atua e que, necessariamente, é um ser consciência de si, um ser “para si”, não poderia ser, se não *estivesse sendo*, no mundo com o qual está, como também este mundo não existiria, se este ser não existisse.

A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica.

E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções.¹⁶

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.

Porque, ao contrário do animal, os homens podem tridimensionalizar o tempo (passado-presente-futuro) que, contudo, não são departamentos estanques. Sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados. Se assim fosse, desapareceria

¹⁵ Karl Marx, *Manuscritos Econômico-Filosóficos*.

¹⁶ A propósito deste aspecto, ver Karel Kosik, *Dialética do Concreto*, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, 3ª edição.

uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras¹⁷ na dinâmica da continuidade histórica.

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

Estes, não somente implicam em outros que são seus contrários, às vezes antagônicos, mas também indicam tarefas a ser realizadas e cumpridas. Desta forma, não há, como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos. Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo. O conjunto dos temas em interação constitui o "universo temático" da época.

Frente a este "universo" de temas que dialética-mente se contradizem, os homens tornam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança.

Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de "irracionalismo" e de sectarismo.

Este clima ameaça esgotar os temas de sua significação mais profunda, pela possibilidade de retirar-lhes a conotação dinâmica que os caracteriza.

No momento em que uma sociedade vive uma época assim, o próprio irracionalismo mitificador passa a constituir um de seus temas fundamentais, que terá, como seu oposto combatente, a visão crítica e dinâmica da realidade que, empenhando-se em favor do seu desvelamento, desmascara sua mitificação e busca a plena realização da tarefa humana: a permanente transformação da realidade para a libertação dos homens,

Os temas¹⁸ se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as "situações-limites", enquanto as *tarefas* em que eles implicam, quando cumpridas, constituem os "atos-limites" aos quais nos referimos.

Enquanto os temas não são percebidos como tais, envolvidos e envolvendo as "situações-limites", as *tarefas* referidas a eles, que são as respostas dos homens através de sua ação histórica, não se dão em termos autênticos ou críticos.

Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas "situações-limites" que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se. Desta forma, os homens não chegam a transcender as "situações-limites" e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o "*inédito viável*".

Em síntese, as "situações-limites" implicam na existência daqueles a quem direta ou indiretamente "servem" e daqueles a quem "negam" e "freiam".

No momento em que estes as percebem não mais como uma "fronteira entre o ser e o nada, mas como uma fronteira entre o ser e o mais ser", se fazem cada vez mais críticos na sua ação, ligada àquela percepção. Percepção em que está implícito o *inédito viável* como algo definido, a cuja concretização se dirigirá, sua ação.

¹⁷ Em torno de épocas históricas, ver Hans Freyer: *Teoria de la Época Actual*, México, Fondo de Cultura.

¹⁸ Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contêm em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

A tendência então, dos primeiros, é vislumbrar no *inédito viável*, ainda como *inédito viável*, uma "situação-limite" ameaçadora que, por isto mesmo, precisa não concretizar-se. Dai que atuem no sentido de manterem a "situação-limite" que lhes é favorável.¹⁹

Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os "temas geradores", mas com a percepção que deles estejam tendo os homens. Esta exigência necessariamente se alonga noutra: a da investigação da temática significativa.

Os "temas geradores" podem ser localizados em círculos concêntricos, que partem do mais geral ao mais particular.

Temas de caráter universal, contidos na unidade epocal mais ampla, que abarca toda uma gama de unidades e subunidades, continentais, regionais, nacionais, etc., diversificadas entre si. Como tema fundamental desta unidade mais ampla, que poderemos chamar "nossa época", se encontra, a nosso ver, o da libertação, que indica o seu contrário, o tema da dominação. É este tema angustiante que vem dando à nossa época o caráter *antropológico* a que fizemos referência anteriormente.

Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das "situações-limites" em que os homens se acham quase coisificados".

Em círculos menos amplos, nos deparamos com temas e "situações-limites", características de sociedades de um mesmo continente ou de continentes distintos, que têm nestes temas e nestas "situações-limites" similitudes históricas.

A "situação-limite" do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do "terceiro mundo". A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo.

Se olharmos, agora, uma sociedade determinada em sua unidade epocal, vamos perceber que, além desta temática universal, continental ou de um mundo específico de semelhanças históricas, ela vive seus temas próprios, suas "situações-limites".

Em círculo mais restrito, observaremos diversificações temáticas, dentro de uma mesma sociedade, em áreas e subáreas em que se divide, todas, contudo, em relação com o *todo* de que participam. São áreas e sub-áreas que constituem subunidades epocais. Em uma unidade nacional mesma, encontramos a contradição da "contemporaneidade do não coetâneo".

Nas subunidades referidas, os temas de caráter nacional podem ser ou deixar de ser captados em sua verdadeira significação, ou simplesmente podem ser *sentidos*. Às vezes, sem sequer são sentidos.

O impossível, porém, é a inexistência de temas nestas subunidades epocais. O fato de que indivíduos de uma área não captem um "tema gerador", só aparentemente oculto ou o fato de captá-la de forma distorcida, pode significar, já, a existência de uma "situação-limite" de opressão em que os homens se encontram mais imersos que emersos.

A INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES E SUA METODOLOGIA

De modo geral, a consciência dominada, não só popular, que não captou ainda a "situação-limite" em sua globalidade, fica na apreensão de suas manifestações periféricas às quais empresta a força inibidora que cabe, contudo, à "situação-limite".²⁰

¹⁹ A Libertação desafia, de forma dialeticamente antagônica, a oprimidos e a opressores. Assim, enquanto é, para os primeiros, seu "inédito viável", que precisam concretizar, se constitui, para os segundos, como "situação-limite", que necessitam evitar.

Este é um fato de importância indiscutível para o investigador da temática ou do "tema gerador".

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Este é um esforço que cabe realizar, não apenas na metodologia da investigação temática que advogamos, mas também, na educação problematizadora que defendemos. O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.

Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade. Deste modo, a análise crítica de uma dimensão significativo-existencial possibilita aos indivíduos uma nova postura, também crítica, em face das "situações-limites". A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Os homens tendem a perceber que sua compreensão e que a "razão" da realidade não estão fora dela, como, por sua vez, ela não se encontra deles dicotomizada, como se fosse um mundo à parte, misterioso e estranho, que os esmagasse.

Neste sentido é que a investigação do "tema gerador", que se encontra contido no "universo temático mínimo" (os temas geradores em interação) se realiza por meio de uma metodologia conscientizadora, além de nos possibilitar sua apreensão, insere ou começa a inserir os homens numa forma crítica de pensarem seu mundo.

Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar.

Na análise de uma situação existencial concreta, "codificada"²¹, se verifica exatamente este movimento do pensar.

A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito²².

Este movimento de ida e volta, do abstrato ao concreto, que se dá na análise de uma situação codificada, se bem feita a descodificação, conduz à superação da abstração com a percepção crítica do concreto, já agora não mais realidade espessa e pouco vislumbrada.

²⁰ Esta forma de proceder se observa, não raramente, entre homens de classe média, ainda que diferentemente de como se manifesta entre camponeses. Seu medo da liberdade os leva a assumir mecanismos de defesa e, através de racionalizações, escondem o fundamental, enfatizam o acidental e negam a realidade concreta. Em face de um problema cuja análise remete à visualização da situação-limite", cuja crítica lhes é incômoda, sua tendência é ficar na periferia dos problemas, rechaçando toda tentativa de adentramento no núcleo mesmo da questão. Chegam, inclusive, a irritar-se quando se lhes chama a atenção para algo fundamental que explica o acidental ou o secundário, aos quais estão dando significação primordial.

²¹ A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada.

²² O sujeito se reconhece na representação da situação existencial "codificada", ao mesmo tempo em que reconhece nesta, objeto agora de sua reflexão, o seu contorno condicionante em e com que está, com outros sujeitos.

Realmente, em face de uma situação existencial codificada, (situação desenhada ou fotografada que remete, por abstração, ao concreto da realidade existencial), a tendência dos indivíduos é realizar uma espécie de "cisão" na situação, que se lhes apresenta. Esta "cisão", na prática da descodificação, corresponde à etapa que chamamos de "descrição da situação". A cisão da situação figurada possibilita descobrir a interação entre as partes do todo cindido.

Este todo, que é a situação figurada (codificada) e que antes havia sido apreendido difusamente, passa a ganhar significação na medida em que sofre a "cisão" e em que o pensar volta a ele, a partir das dimensões resultantes da "cisão".

Como, porém, a codificação é a representação de uma situação existencial, a tendência dos indivíduos é dar o passo da representação da situação (codificação) à situação concreta mesma em que e com que se encontram.

Teoricamente, é lícito esperar que os indivíduos passem a comportar-se em face de sua realidade objetiva da mesma forma, do que resulta que deixe de ser ela um beco sem saída para ser o que em verdade é: um desafio ao qual os homens têm que responder.

Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das "situações-limites", sua percepção estática ou dinâmica da realidade.

E nesta forma expressada de pensar o mundo fatalistamente, de pensá-lo dinâmica ou estaticamente, na maneira como realizam seu enfrentamento com o mundo, se encontram envolvidos seus "temas geradores".

Ainda quando um grupo de indivíduos não chegue a expressar concretamente uma temática geradora, o que pode parecer inexistência de temas, sugere, pelo contrário, a existência de um tema dramático: o *tema do silêncio*. Sugere uma estrutura constituinte do mutismo ante a força esmagadora de "situações-limites", em face das quais o óbvio é a adaptação.

É importante reenfatizar 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.

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto.

Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela.

Poderá dizer-se que o fato de sermos homens do povo, tanto quanto os investigadores, sujeitos da busca de sua temática significativa sacrifica a objetividade da investigação. Que os achados já não serão "puros" porque terão sofrido uma interferência intrusa. No caso, em última análise, daqueles que são os maiores interessados – ou devem ser – em sua própria educação.

Isto revela uma consciência ingênua da investigação temática, para a qual os temas existiriam em sua pureza objetiva e original, fora dos homens, como se fossem *coisas*.

Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Um mesmo fato objetivo pode provocar, numa sub-unidade epocal, um conjunto de "temas geradores", e, noutra, não os mesmos, necessariamente. Há, pois, uma relação entre o fato objetivo, a percepção que dele tenham os homens e os "temas geradores".

É através dos homens que se expressa a temática significativa e, ao expressar-se, num certo momento, pode já não ser, exatamente, o que antes era, desde que haja mudado sua percepção dos dados objetivos aos quais os temas se acham referidos.

Do ponto de vista do investigador importa, na análise que faz no processo da investigação, detectar o ponto de partida dos homens no seu modo de visualizar a objetividade, verificando se, durante o processo, se observou ou não, alguma transformação no seu modo de perceber a realidade.

A realidade objetiva continua a mesma. Se a percepção dela variou no fluxo da investigação, isto não significa prejudicar em nada sua validade. A temática significativa aparece, de qualquer maneira, com o seu conjunto de dúvidas, de anseios, de esperanças.

É preciso que nos convençamos de que as aspirações, os motivos, as finalidades que se encontram implícitos na temática significativa, são aspirações, finalidades, motivos humanos. Por isto, não estão aí, num certo espaço, como coisas petrificadas, mas *estão sendo*. São tão histórico quanto os homens. Não podem ser captados fora deles, insistamos.

Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida. Mas, precisamente porque não é possível entendê-los fora dos homens, é preciso que estes também os entendam. A investigação temática se faz, assim, um esforço comum de consciência da realidade e de autoconsciência, que a inscreve como ponto de partida do processo educativo, op da ação cultural de caráter libertador.

A SIGNIFICAÇÃO CONSCIENTIZADORA DA INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES. OS VÁRIOS MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO

Por isto é que, para nós, o risco da investigação não está em que os supostos investigados se descubram investigadores, e, desta forma, "corrompam" os resultados da análise. O risco está exatamente no contrário. Em deslocar o centro da investigação, que é a temática significativa, a ser objeto da análise, para os homens mesmos, como se fossem coisas, fazendo-os assim objetos da investigação. Esta, à base da qual se pretende elaborar o programa educativo, em cuja prática educa-dores-educandos e educandos-educadores conjuguem sua ação cognoscente sobre o mesmo objeto cognoscível, tem de fundar-se, igualmente, na reciprocidade da ação. E agora, da ação mesma de investigar.

A investigação temática, que se dá no domínio do humano e não no das coisas, não pode reduzir-se a um ato mecânico. Sendo processo de busca, de conhecimento, por isto tudo, de criação, exige de seus sujeitos que vão descobrindo, no encadeamento dos temas significativos, a interpenetração dos problemas.

Por isto é que a investigação se fará tão mais pedagógica quanto mais crítica e tão mais crítica quanto, deixando de perder-se nos esquemas estreitos das visões parciais da realidade, das visões "focalistas" da realidade, se fixe na compreensão da *totalidade*.

Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas, Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural.

Assim como não é possível – o que salientamos no início deste capítulo – elaborar um programa a ser doado ao povo, também não o é elaborar roteiros de pesquisa do universo temático a partir de pontos prefixados pelos investigadores que se julgam a si mesmos os sujeitos exclusivos da investigação.

Tanto quanto a educação, a investigação que a ela serve, tem de ser uma operação simpática, no sentido etimológico da expressão. Isto é, tem de constituir-se na comunicação, no sentir comum uma realidade que não pode ser vista mecanicistamente compartimentada, simplistamente bem "comportada", mas, na complexidade de seu permanente vir a ser.

Investigadores profissionais e povo, nesta operação simpática, que é a investigação do tema gerador, são ambos sujeitos deste processo.

O investigador da temática significativa que, em nome da objetividade científica, transforma o orgânico em inorgânico, o que *está sendo* no que *é*, o vivo no morto, teme a mudança. Teme a transformação. Vê nesta, que não nega, mas que não quer, não um anúncio de vida, mas um anúncio de morte, de deterioração. Quer conhecer a mudança, não para estimulá-la, para aprofundá-la, mas para freá-la.

Mas, ao temer a mudança e ao tentar aprisionar a vida, ao reduzi-la a esquemas rígidos, ao fazer do povo objeto passivo de sua ação investigadora, ao ver na mudança o anúncio da morte, mata a vida e não pode esconder sua marca necrófila.

A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar *pelos* outros nem para os outros, nem *sem* os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

Sendo os homens seres em "situação", se encontram enraizados em condições tempo-espço que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria *situacionalidade*, na medida em que, desapoiados por ela, agem sobre ela. Esta reflexão implica, por isto mesmo, em algo mais que estar em *situacionalidade*, que é a sua posição fundamental. Os homens são porque *estão* em situação. E serão tanto mais quanto não só pensem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuem sobre a situação em que estão.

Esta reflexão sobre a situacionalidade é um pensar a própria condição de existir. Um pensar crítico através do qual os homens se descobrem em "situação". Só na medida em que esta deixa de parecer-lhes uma realidade espessa que os envolve, algo mais ou menos nublado em que e sob que se acham, um beco sem saída que os angustia e a captam como a situação objetivo-problemática em que estão, é que existe o engajamento. Da *imersão* em que se achavam, *emergem*, capacitando-se para *inserir-se* na realidade que se vai desvelando.

Desta maneira, a *inserção* é um estado maior que a *emersão* e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica.

Dai que seja a conscientização o aprofundamento da tomada de consciência, característica, por sua vez, de toda emersão.

Neste sentido é que toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar.

Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando.

Educação e investigação temática, na concepção problematizadora da educação, se tornam momentos de um mesmo processo.

Enquanto na prática "bancária" da educação, anti-dialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus "temas geradores".

Por tal razão é que este conteúdo há de estar sempre renovando-se e ampliando-se.