

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, blablablá. 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, blablablá

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 antidualogicidade 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 sobrepõem. 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 realizada 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.

A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.

Se, na etapa da alfabetização, a educação problematizadora e da comunicação busca e investiga a "palavra geradora",²³ na pós-alfabetização, busca e investiga o "tema gerador".

Numa visão libertadora, não mais "bancária" da educação, o seu conteúdo programático já não envolve finalidades a serem impostas ao povo, mas, pelo contrário, porque parte e nasce dele, em diálogo com os educadores, reflete seus anseios e esperanças. Daí a investigação da temática como ponto de partida do processo educativo, como ponto de partida de sua dialogicidade.

Daí também o imperativo de dever ser conscientizadora a metodologia desta investigação.

Que fazemos, por exemplo, se temos a responsabilidade de coordenar um plano de educação de adultos em uma área camponesa, que revele, inclusive, uma alta porcentagem de analfabetismo? O plano incluirá a alfabetização e a pós-alfabetização. Estaríamos, portanto, obrigados a realizar, tanto a investigação das "palavras geradoras", quanto a dos "temas geradores", a base de que teríamos o programa para uma e outra etapas do plano.

Fixemo-nos, contudo, apenas na investigação dos "temas geradores" ou da temática significativa.²⁴

Delimitada a área em que se vai trabalhar, conhecida através de fontes secundárias, começam os investigadores a primeira etapa de investigação.

Esta, como todo começo em qualquer atividade no domínio do humano, pode apresentar dificuldades e riscos. Riscos e dificuldades normais, até certo ponto, ainda que nem sempre existentes, na aproximação primeira que fazem os investigadores aos indivíduos da área.

É que, neste encontro, os investigadores necessitam de obter que um número significativo de pessoas aceite uma conversa informal com eles, em que lhes falarão dos objetivos de sua presença na área. Na qual dirão o porque, o como e o para que da investigação que pretendem realizar e que não podem fazê-lo se não se estabelece uma relação de simpatia e confiança mútuas.

No caso de aceitarem a reunião, e de nesta aderirem, não só à investigação, mas ao processo que se segue²⁵, devem os investigadores estimular os presentes para que, dentre eles, apareçam os que queiram participar diretamente do processo da investigação como seus auxiliares. Desta forma, esta se inicia com um diálogo às claras entre todos.

Uma série de informações sobre a vida na área, necessárias à sua compreensão, terá nestes voluntários os seus recolhedores. Muito mais importante, contudo, que a coleta destes dados, é sua presença ativa na investigação.

Ao lado deste trabalho da equipe local, os investigadores iniciam suas visitas à área, sempre autenticamente, nunca forçadamente, como observadores simpáticos. Por isso mesmo, com atitudes *compreensivas* em face do que observam.

Se é normal que os investigadores cheguem à área da investigação movendo-se em um marco conceitual valorativo que estará presente na sua percepção do observado, isto não deve significar, porém, que devem transformar a investigação temática no meio para imporem este marco.

A única dimensão que se supõe devam ter os investigadores, neste marco no qual se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica de sua

²³ Ver Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op. cit.

²⁴ A propósito da investigação e do "tratamento" das "palavras geradoras" ver Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*, op.cit.

²⁵ "Na razão mesma em que a 'investigação temática' (diz a socióloga Maria Edy Perreira, num trabalho em preparação só se justifica enquanto devolva ao povo o que a ele pertence; enquanto seja, não o ato de conhecê-lo, mas o de conhecer com ele a realidade que o desafia."

realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe.

Neste sentido é que, desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural.

Em suas visitas os investigadores vão fixando sua "mirada" crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e *sui-generis* "codificação" ao vivo, que os desafia. Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a "cisão" desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando.

Neste esforço de "cisão" com que, mais adiante, voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando a sua compreensão dela, na interação de suas partes.

Na etapa desta igualmente *sui generis* descodificação, os investigadores, ora incidem sua visão crítica, observadora, diretamente, sobre certos *momentos* da existência da área, ora o fazem através de diálogos informais com seus habitantes.

Na medida em que realizam a "descodificação" desta "codificação" viva, se) a pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas, à maneira de Wright Mills²⁶, as coisas mais aparentemente pouco importantes. A maneira de conversar dos homens; a sua forma de ser. O seu comportamento no culto religioso, no trabalho. Vão registrando as expressões do povo; sua linguagem, suas palavras, sua sintaxe, que não é o mesmo que sua pronúncia defeituosa, mas a forma de construir seu pensamento.²⁷

Esta descodificação ao vivo implica, necessariamente, em que os investigadores, em sua fase, surpreendam a área em momentos distintos. É preciso que a visitem em horas de trabalho no campo; que assistam a reuniões de alguma, associação popular, observando o procedimento de seus participantes, a linguagem usada, as relações entre diretoria e sócios; o papel que desempenham as mulheres, os jovens. É indispensável que a visitem em horas de lazer; que presenciem seus habitantes em atividades esportivas; que conversem com pessoas em suas casas, registrando manifestações em torno das relações marido-mulher, pais-filhos; afinal, que nenhuma atividade, nesta etapa, se perca para esta compreensão primeira da Arca.

A propósito de cada uma destas visitas de observação compreensiva devem os investigadores redigir um pequeno relatório, cujo conteúdo é discutido pela equipe, em seminário, no qual se vão avaliando os achados, quer dos investigadores profissionais, quer dos auxiliares da investigação, representantes do povo, nestas primeiras observações que realizaram. Dai que este seminário de avaliação deva realizar-se, se possível na Arca de trabalho, para que possam estes participar dele.

Observa-se que os pontos fixados pelos vários investigadores, só conhecidos por todos na reunião de seminário avaliativo, de modo geral coincidem, com exceção de um ou outro aspecto que impressionou mais singularmente a um ou a outro investigador.

Estas reuniões de avaliação constituem, em verdade, um segundo momento da "descodificação" ao vivo, que os investigadores estão realizando da realidade que se lhes apresenta como aquela "codificação" *sui-generis*.

Com efeito, na medida em que, um a um, vão todos expondo como perceberam e sentiram este ou aquele momento que mais os impressionou, no ensaio "descodificador", cada exposição particular, desafiando a todos como descodificadores da mesma realidade, Vai re-presentificando-lhes a realidade recém-

²⁶ Wright Mills, *The Sociological Imagination*.

²⁷ Neste sentido Guimarães Rosa nos parece um exemplo – e genial exemplo – de como pode um escritor captar fielmente, não a pronúncia, não a corruptela prosódica, mas a sintaxe do povo das Gerais – a estrutura de seu pensamento. O educador brasileiro Paulo de Tarso – escreve um ensaio cujo valor e interesse destacamos, sobre a obra de Guimarães Rosa, onde analisa o papel deste autor como descobridor dos temas fundamentais do homem do sertão brasileiro.

presentificada à sua consciência intencionada a ela. Neste momento, "re-admiram" sua admiração anterior no relato da "ad-miração" dos demais.

Desta forma, a "cisão" que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialógicamente, ao todo "cindido" que se retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares.

Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua ad-miração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.

Poderíamos pensar que, nesta primeira etapa da investigação, ao se apropriarem, através de suas observações, dos núcleos centrais daquelas contradições, os investigadores já estariam capacitados para organizar o conteúdo programático da ação educativa. Realmente, se o conteúdo desta ação reflete as contradições, indiscutivelmente estará, constituído da temática significativa da área.

Não tememos, inclusive, afirmar que a margem de acerto para a ação que se desenvolvesse a partir destes dados seria muito mais provável que a dos conteúdos resultantes das programações verticais.

Esta, contudo, não deve ser uma tentação pela qual os investigadores se deixem seduzir.

Na verdade, o básico, a partir da inicial percepção deste núcleo de contradições, entre as quais estará, incluída a principal da sociedade como uma unidade epocal maior, é estudar em que nível de percepção delas se encontram os indivíduos da área.

No fundo, estas contradições se encontram constituindo "situações-limites", envolvendo temas e apontando tarefas.

Se os indivíduos se encontram *aderidos* a estas "situações-limites", impossibilitados de "separar"-se delas, o seu tema a elas referido será necessariamente o do *fatalismo* e a "tarefa" a ele associada é a de quase não terem *tarefa*.

Por isto é que, embora as "situações-limites" sejam realidades objetivas e estejam provocando necessidades nos indivíduos, se impõe investigar, com eles, a consciência que delas tenham.

Uma "situação-limite", como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento.

Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman²⁸ chama de "consciência real" (efetiva) e "consciência máxima possível".

"Real consciousness is the result of the multiple obstacles and deviations that the different factors of empirical reality put into opposition and submit for realization by this potential consciousness". Daí que, ao nível da "consciência real", os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das "situações-limites", o que chamamos de "inédito viável".

Por isto é que, para nós, o "inédito viável", [que não pode ser apreendido no nível da "consciência real" ou efetiva] se concretiza a "ação editanda", cuja viabilidade antes não era percebida. Há uma relação entre o "inédito viável" e a "consciência real" e entre a "ação editanda" e a "consciência máxima possível".

A "consciência possível" (Goldman) parece poder identificar-se com o que Nicolai²⁹ chama de "soluções" praticáveis despercebidas" (nosso "inédito viável"), em oposição às "soluções praticáveis percebidas" e às "soluções efetivamente realizadas," que correspondem a, "consciência real" (ou efetiva) de Goldman.

²⁸ Lucien Goldman, *The human Sciences and Philosophy*. Londres, The Chancer Press, 1969, p. 118.

²⁹ André Nicolai, *Comportement Economique et Structures Sociales*. Paris, PUF, 1960.

Esta é a razão por que o fato de os investigadores, na primeira etapa da investigação, terem chegado à apreensão mais ou menos aproximada do conjunto de contradições, não os autoriza a pensar na estruturação do conteúdo programático da ação educativa. Até então, esta visão é' deles ainda, e não a dos indivíduos em face de sua realidade.

A segunda fase da investigação começa precisamente quando os investigadores, com os dados que recolheram, chegam à apreensão daquele conjunto de contradições.

A partir deste momento, sempre em equipe, escolherão algumas destas contradições, com que serão elaboradas as codificações que vão servir à investigação temática.

Na medida em que as codificações (pintadas ou fotografadas e, em certos casos, preferencialmente fotografadas³⁰) são o *objeto* que, mediatizando os sujeitos descodificadores, se dá à sua análise crítica, sua preparação deve obedecer a certos princípios que são apenas os que norteiam a confecção das puras ajudas visuais.

Uma primeira condição a ser cumprida é que, necessariamente, devem representar situações conhecidas pelos indivíduos cuja temática se busca, o que as faz reconhecíveis por eles, possibilitando, desta forma, que nelas se reconheçam.

Não seria possível, nem no processo da investigação, nem nas primeiras fases do que a ele se segue, o da devolução da temática significativa como conteúdo programático, propor representações de realidades estranhas aos indivíduos.

É que este procedimento, embora dialético, pois que os indivíduos, analisando uma realidade estranha, comparariam com a sua, descobrindo as limitações desta, não pode preceder a um outro, exigível pelo estado de *imersão* dos indivíduos: aquele em que, analisando sua própria realidade, percebem sua percepção anterior, do que resulta uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida.

Igualmente fundamental para a sua preparação é a condição de não poderem ter as codificações, de um lado, seu núcleo temático demasiado explícito; de outro, demasiado enigmático. No primeiro caso, correm o risco de transformar-se em codificações propangandísticas, em face das quais os indivíduos não têm outra descodificação a fazer, senão a que se acha implícita nelas, de forma dirigida. No segundo, o risco de fazer-se um jogo de adivinhação ou "quebra-cabeça".

Na medida em que representam situações existenciais, as codificações devem ser simples na sua complexidade e oferecer possibilidades plurais de análises na sua descodificação, o que evita o dirigismo massificador da codificação propagandística. As codificações não são *slogans*, são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores.³¹

Ao oferecerem possibilidades plurais de análises, no processo de sua descodificação, as codificações, na organização de seus elementos constituintes, devem ser uma espécie de "leque temático". Desta forma, na medida em que sobre elas os sujeitos descodificadores incidam sua reflexão crítica, irão "abrindo-se" na direção de outros temas.

Esta abertura, que não existirá, no caso de seu conteúdo temático estar demasiado explicitado ou demasiado enigmático, é indispensável à percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e seus contrários.

³⁰ As codificações também podem ser orais. Consistem, neste caso, na apresentação, em poucas palavras, que fazem os investigadores, de um problema existencial e a que se segue sua "descodificação". A equipe do "Instituto de Desarrollo Agropecuario" – Chile, vem usando-os com resultados positivos em investigações temáticas.

³¹ As codificações, de um lado, são a mediação entre o "contexto concreto ou real", em que se dão os fatos e o "contexto teórico", em que são analisadas; de outro, são o objeto cognoscível sobre que o educador-educando e os educandos-educadores, como sujeitos cognoscentes, incidem sua reflexão crítica. Ver Paulo Freire, *Ação cultural para a libertação*.

Para atender, igualmente, a esta exigência fundamental, O indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade.

No processo da descodificação os indivíduos, exteriorizando sua temática, explicitam sua “consciência real” da objetividade.

Na medida em que, ao fazê-lo, vão percebendo como atuavam ao viverem a situação analisada, chegam ao que chamamos antes de percepção da percepção anterior.

Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade.

Dimensões referidas ao núcleo da codificação sobre que incidem a operação descodificadora.

Como a descodificação é, no fundo, um ato cognoscente, realizado pelos sujeitos descodificadores, e como este ato recai sobre a representação de uma situação concreta, abarca igualmente o ato anterior com o qual os mesmos indivíduos haviam apreendido a mesma realidade, agora representada na codificação.

Promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento.

A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já, começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o “inédito viável” na “ação editanda”, com a superação da “consciência real” pela “consciência máxima possível”.

Por tudo isto é que mais uma exigência se impõe na preparação das codificações – é que elas representem contradições tanto quanto possível “inclusivas” de outras, como adverte José Luís Fiori.³² Que sejam codificações com um máximo de “inclusividade” de outras que constituem o sistema de contradições da área em estudo. Mais ainda e por isto mesmo, preparada uma destas codificações “inclusivas”, capaz de “abrir-se” em “leque temático” no processo de sua descodificação, que se preparem as demais “incluídas” nela, como suas dimensões dialetizadas. A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas.

Neste sentido, um jovem chileno, Gabriel Bode³³, que há mais de dois anos trabalha com o método na etapa de pós-alfabetização trouxe uma contribuição da mais alta importância.

Na sua experiência, observou que os camponeses somente se interessavam pela discussão, quando a codificação dizia respeito, diretamente, a aspectos concretos de suas necessidades sentidas. Qualquer desvio na codificação, como qualquer tentativa do educador de orientar o diálogo, na descodificação, para outros rumos que não fossem os de suas necessidades sentidas, provocavam o seu silêncio e o seu indiferentismo.

Por outro lado, observava que, embora a codificação se centrasse nas necessidades sentidas (codificação, contudo, não “inclusiva”, no sentido de José Luís Fiori), os camponeses não conseguiam, no processo de sua análise, fixar-se, ordenadamente, na discussão, “perdendo-se”, não raras vezes, sem alcançar a síntese. Assim também não percebiam, ou raramente percebiam, as relações entre suas necessidades sentidas e as razões objetivas mais próximas ou menos próximas das mesmas.

Faltava-lhe, diremos nós, a percepção do “inédito viável” mais além das “situações-limites”, geradoras de suas necessidades.

³² Trabalho inédito.

³³ Funcionário especializado de uma das mais sérias instituições governamentais chilenas, o Instituto de Desarrollo Agropecuario (INDAP) – em cuja direção até bem pouco esteve o economista, de formação autenticamente humanista, Jacques Chonchol.

Não lhes era possível ultrapassar a sua experiência existencial focalista, ganhando a consciência da totalidade.

Desta forma, resolveu experimentar a projeção simultânea de situações e a maneira como desenvolveu seu experimento é que constitui o aporte indiscutivelmente importante que trouxe.

Inicialmente, projeta a codificação (muito simples na constituição de seus elementos) de uma situação existencial. A esta codificação chama de “essencial” – aquela que representa o núcleo básico e que, abrindo-se em leque temático terminativo, se estenderá nas outras, que ele chama de “codificações auxiliares”.

Depois de descodificada a “essencial”, mantendo-a projetada como um suporte referencial para as consciências a ela intencionadas, vai, sucessivamente, projetando a seu lado as codificações “auxiliares”.

Com estas, que se encontram em relação direta com a “essencial”, consegue manter vivo o interesse dos indivíduos que, em lugar de “perder-se” nos debates, chegam à síntese dos mesmos.

No fundo, o grande achado de Gabriel Bode está em que ele conseguiu propor à cognoscibilidade dos indivíduos, através da dialeticidade entre a codificação “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da *totalidade*. Os indivíduos *imersos* na realidade, com a pura *sensibilidade* de suas necessidades, *emergem* dela e, assim, ganham a razão das necessidades.

Desta forma, muito mais rapidamente, poderão ultrapassar o nível da “consciência real”, atingindo o da “consciência possível”.

Se este é o objetivo da educação problematizadora que defendemos, a investigação temática, que a ela mais que serve, porque dela é um momento, a este objetivo não pode fugir também.

Preparadas às codificações, estudados pela equipe interdisciplinar todos os possíveis ângulos temáticas nelas contidos, iniciam os investigadores a terceira fase da investigação.

Nesta, voltam à área para inaugurar os diálogos descodificadores, nos “círculos de investigação temática”.³⁴

Na medida em que operacionalizam estes círculos³⁵, com a descodificação do material elaborado na etapa anterior, vão sendo gravadas as discussões que serão, na que se segue, analisadas pela equipe interdisciplinar. Nas reuniões de análise deste material, devem estar presentes os auxiliares de investigação, representantes do povo, e alguns participantes dos “círculos de investigação”. O seu aporte, além de ser um direito que lhes cabe, é indispensável à análise dos especialistas. É que, tão sujeitos quanto os especialistas, do ato do tratamento destes dados, serão ainda, e por isto mesmo, retificadores e ratificadores da interpretação que fazem estes dos achados da investigação.

Do ponto de vista metodológico, a investigação que, desde o seu início, se baseia na relação simpática de que falamos, tem mais esta dimensão fundamental para a sua segurança – a presença crítica de representantes do povo desde seu começo até sua fase final, a da análise da temática encontrada, que se prolonga na organização do conteúdo programático da ação educativa, como ação cultural libertadora.

A estas reuniões de descodificação nos “círculos de investigação temática”, além do investigador como coordenador auxiliar da descodificação, assistirão mais dois especialistas – um psicólogo e um sociólogo – cuja tarefa é registrar as reações mais significativas ou aparentemente pouco significativas dos sujeitos descodificadores.

³⁴ José Luís Fiori, em seu artigo já citado, retificou com esta designação, adequada à instituição em que se processa a ação investigadora da temática significativa, a que antes lhe dávamos, realmente menos própria, de “circulo de cultura”, que podia, ainda, estabelecer confusão com aquela em que se realiza a etapa que se segue à da investigação.

³⁵ Em cada “circulo de investigação” deve haver um máximo de vinte pessoas, existindo tantos círculos quantos a soma de seus participantes atinja a da população da área ou da subárea em estudo.

No processo da descodificação, cabe ao investigado, auxiliar desta, não apenas ouvir os indivíduos, mas desafiá-los cada vez mais, problematizando, de um lado, a situação existencial codificada e, de outro, as próprias respostas que vão dando aqueles no decorrer do diálogo.

Desta forma, os participantes do "círculo de investigação temática" vão extrojetando, pela força catártica da metodologia, uma série de sentimentos, de opiniões, de si, do mundo e dos outros, que possivelmente não extrojetariam em circunstâncias diferentes.

Numa das investigações realizadas em Santiago (esta, infelizmente não concluída) ao discutir um grupo de indivíduos residentes num "cortiço" (*conventillo*) uma cena em que apareciam um homem embriagado, que caminhava pela rua e, em uma esquina, três jovens que conversavam, os participantes do círculo de investigação afirmavam que "aí apenas é produtivo e útil à nação o *borracho* que vem voltando para casa, depois do trabalho, em que ganha pouco, preocupado com a família, a cujas necessidades não pode atender. É o único trabalhador. É um trabalhador decente como nós, que também somos *borrachos*."

O interesse do investigador, o psiquiatra Patrício Lopes, a cujo trabalho fizemos referência no nosso ensaio anterior, era estudar aspectos do alcoolismo. Provavelmente, porém, não haveria conseguido estas respostas se se tivesse dirigido àqueles indivíduos com um roteiro de pesquisa elaborado por ele mesmo. Talvez, ao serem perguntados diretamente, negassem, até mesmo que tornavam, vez ou outra, o seu trago. Frente, porém, à codificação de uma situação existencial, reconhecível por eles e em que se reconheciam, em relação dialógica entre si e com o investigador, disseram o que real-mente sentiam.

Há dois aspectos importantes nas declarações destes homens. De um lado, a relação expressa entre ganhar pouco, sentirem-se explorados, com um "salário que nunca alcança", e se embriagarem. Embriagarem-se como uma espécie de fuga à realidade, como tentativa de superação da frustração do seu não atuar. Uma solução, no fundo, autodestrutiva, necrófila. De outro, a necessidade de valorizar o que bebe. Era o "único útil à nação, porque trabalhava, enquanto os outros o que faziam era falar mal da vida alheia". E, após a valorização do que bebe, a sua identificação com ele, como trabalhadores que também bebem, E trabalhadores decentes.

Imaginemos, agora, o insucesso de um educador do tipo que Niebuhr³⁶ chama de "moralista", que fosse fazer prédicas a esses homens contra o alcoolismo, apresentando-lhes como exemplo de virtude o que, para eles, não é manifestação de virtude.

O único caminho a seguir, neste como em outros casos é a conscientização da situação, a ser tentada desde a etapa da investigação temática.

Conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, no reconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens, no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.

Em outra experiência, de que participamos, esta, com camponeses, observamos que, durante toda a discussão de uma situação de trabalho no campo, a tônica do debate era sempre a reivindicação salarial e a necessidade de se unirem, de criarem seu sindicato para esta reivindicação, não para outra.

Discutiram três situações neste encontro e a tônica foi sempre a mesma – reivindicação salarial e sindicato para atender a esta reivindicação.

Imaginemos, agora, um educador que organizasse o seu programa "educativo" para estes homens e, em lugar da discussão desta temática, lhes propusesse a leitura de textos que, certamente, chamaria de "sadios", e nos quais se fala, angelicalmente, de que "a asa é da ave"...

E isto é o que se faz, em termos preponderantes, na ação educativa como na política, porque não se leva em conta que a dialogicidade da educação começa na investigação temática.

³⁶ Reinhold Niebuhr, *Moral Man and Immoral Society*, op. cit.

A sua última etapa se inicia quando os investigadores, terminadas as descodificações nos círculos, dão começo ao estudo sistemático e interdisciplinar de seus achados.

Num primeiro instante, ouvindo gravação por gravação, todas as que foram feitas das descodificações realizadas e estudando as notas fixadas pelo psicólogo e pelo sociólogo, observadores do processo descodificador, vão arrolando os temas explícitos ou implícitos em afirmações feitas nos "círculos de investigação".

Estes temas devem ser classificados num quadro geral de ciências, sem que isto signifique, contudo, que sejam vistos, na futura elaboração do programa, como fazendo parte de departamentos estanques.

Significa, apenas, que há uma visão mais específica, central, de um tema, conforme a sua situação num domínio qualquer das especializações.

O tema do desenvolvimento, por exemplo, ainda que situado no domínio da economia, não lhe é exclusivo. Receberia, assim, o enfoque da sociologia, da antropologia, como da psicologia social, interessadas na questão do câmbio cultural, na mudança de atitudes, nos valores, que interessam, igualmente, a uma filosofia do desenvolvimento.

Receberia o enfoque da ciência política, interessada nas decisões que envolvem o problema, o enfoque da educação, etc.

Desta forma, os temas que foram captados dentro de uma totalidade, jamais serão tratadas esquematicamente. Seria uma lástima se, depois de investigados na riqueza de sua interpenetração com outros aspectos da realidade, ao serem "tratados", perdessem esta riqueza, esvaziando-se de sua força, na estreiteza dos especialismos.

Feita a delimitação temática, caberá a cada especialista, dentro de seu campo, apresentar à equipe interdisciplinar o projeto de "redução" de seu tema.

No processo de "redução" deste, o especialista busca os seus núcleos fundamentais que, constituindo-se em unidades de aprendizagem e estabelecendo uma seqüência entre si, dão a visão geral do tema "reduzido".

Na discussão de cada projeto específica, se vão anotando as sugestões dos vários especialistas. Estas, ora se incorporam à "redução" em elaboração, ora constarão dos pequenos ensaios a serem escritos sobre o tema "reduzido", ora uma coisa e outra.

Estes pequenos ensaios, a que se juntam sugestões bibliográficas, são subsídios valiosos para a formação dos educadores-educandos que trabalharão nos "círculos de cultura".

Neste esforço de "redução" da temática significativa, a equipe reconhecerá a necessidade de colocar alguns temas fundamentais que, não obstante, não foram sugeridos pelo povo, quando da investigação.

A introdução destes temas, de necessidade comprovada, corresponde, inclusive, à dialogicidade da educação, de que tanto temos falado. Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos "temas dobradiça".

Como tais, ora facilitam a compreensão entre dois temas no conjunto da unidade programática, preenchendo um possível vazio entre ambos, ora contêm, em si, as relações a serem percebidas entre o conteúdo geral da programação e a visão do mundo que esteja tendo o povo. Daí que um destes temas possa encontrar-se no "rosto" de unidades temáticas.

O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa. Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação.³⁷

Feita a “redução”³⁸ da temática investigada, a etapa que se segue, segundo vimos, é a de sua “codificação”. A da escolha do melhor canal de comunicação para este ou aquele tema “reduzido” e sua representação. Uma “codificação” pode ser simples ou composta. No primeiro caso pode-se usar o canal visual, pictórico ou gráfico, o tátil ou o canal auditivo. No segundo, multiplicidade de canais.³⁹

A escolha do canal visual, pictórico ou gráfico, depende não só da matéria a codificar, mas também dos indivíduos a quem se dirige. Se têm ou não experiência de leitura.

Elaborado o programa, com a temática já, reduzida e codificada, confecciona-se o material didático. Fotografias, *slides*, *film strips*, cartazes, textos de leitura, etc.

Na confecção deste material pode a equipe escolher alguns temas, ou aspectos de alguns deles e, se, quando e onde seja possível, usando gravadores, propô-los a especialistas como assunto para uma entrevista a ser realizada com um dos membros da equipe.

Figuremos, entre outros, o tema do desenvolvimento. A equipe procuraria dois ou mais especialistas (economistas), inclusive de escolas diferentes, e lhes falaria de seu trabalho, convidando-os a dar uma contribuição que seria a entrevista em linguagem acessível sobre tais pontos. Se os especialistas aceitam, faz-se a entrevista de 10 a 15 minutos. Pode-se, inclusive, tirar uma fotografia do especialista, enquanto fala. No momento em que se propusesse ao povo o conteúdo da entrevista, se diria, antes, quem é ele. O que fez. O que faz. O que escreveu, enquanto se poderia projetar sua fotografia em *slides*. Se é um professor de Universidade, ao declinar-se sua condição de professor universitário, já se poderia discutir com o povo o que lhe parecem as universidades de seu País. Como as vê. O que delas espera.

O grupo estaria sabendo que, após ouvir a entrevista, seria discutido o seu conteúdo, o qual passaria a funcionar como uma codificação auditiva.

Do debate realizado, faria posteriormente a equipe um relatório ao especialista em torno de como o povo reagiu à sua palavra. Desta maneira, se estariam vinculando intelectuais, muitas vezes de boa vontade, mas não raro, alienados da realidade popular, a esta realidade. É se estaria também proporcionando ao povo conhecer e criticar o pensamento do intelectual.

³⁷ A propósito da importância da análise do conceito antropológico de cultura, ver Paulo Freire, *Educação como Prática da Liberdade*, Paz e Terra, *op. cit.*

³⁸ Se encaramos o programa em sua extensão, observamos que ele é uma totalidade cuja autonomia se encontra nas inter-relações de suas unidades que são, também, em si, *totalidades*, ao mesmo tempo em que são *parcialidades* da totalidade maior.

Os temas, sendo em si totalidades, também são parcialidades que, em interação, constituem as unidades temáticas da totalidade programática.

Na “redução” temática, que é a operação de “cisão” dos temas enquanto totalidades se buscam seus núcleos fundamentais, que são as suas parcialidades. Desta forma, “reduzir” um tema é cindi-lo em suas partes para, voltando-se a ele como totalidade, melhor conhecê-lo.

Na “codificação” se procura re-totalizar o tema cindido, na representação de situações existenciais.

Na “descodificação”, os indivíduos, cindindo a codificação como totalidade, apreendem o tema ou os temas nela implícitos ou a ela referidos. Este processo de “descodificação” que, na sua dialeticidade, não morre na cisão, que realizam na codificação como totalidade temática, se completa na re-totalização de totalidade cindida, com que não apenas a compreendem mais claramente, mas também vão percebendo as relações com outras situações codificadas, todas elas representações de situações existenciais.

³⁹ CODIFICAÇÃO: a) Simples (Canal visual; Canal tátil; Canal auditivo) Canal visual (pictórico, gráfico)

b) Composta (Simultaneidade de canais)

Podem ainda alguns destes temas ou alguns de seus núcleos ser apresentados através de pequenas dramatizações, que não contenham nenhuma resposta. O tema em si, nada mais.

Funcionaria a dramatização como codificação, como situação problematizadora, a que se seguiria a discussão de seu conteúdo.

Outro recurso didático, dentre de uma visão problematizadora da educação e não "bancária", seria a leitura e a discussão de artigos de revistas, de jornais, de livros começando-se por trechos. Como nas entrevistas gravadas, aqui também, antes de iniciar a leitura de artigo ou do capítulo do livro se falaria de seu autor. Em seguida, se realizaria o debate em torno do conteúdo da leitura.

Na linha do emprego destes recursos, parece-nos indispensável a análise do conteúdo dos editoriais da imprensa, a propósito de um mesmo acontecimento. Por que razão os jornais se manifestam de forma diferente sobre um mesmo fato? Que o povo então desenvolva o seu espírito crítico para que, ao ler jornais ou ao ouvir o noticiário das emissoras de rádio, o faça não como mero paciente, como objeto dos "comunicados" que lhes prescrevem, mas como uma consciência que precisa libertar-se.

Preparado todo este material, a que se juntariam pré-livros sobre toda esta temática, estará a equipe de educadores apta a devolvê-la ao povo, sistematizada e ampliada. Temática que, sendo dele, volta agora a ele, como problemas a serem decifrados, jamais como conteúdos a serem depositados.

O primeiro trabalho dos educadores de base será a apresentação do programa geral da campanha a iniciar-se. Programa em que o povo se encontrará, de que não se sentirá estranho, pois que dele saiu.

Fundados na própria dialogicidade da educação, os educadores explicarão a presença, no programa, dos "temas dobradiça" e de sua significação.

Como fazer, porém, no caso em que não se possa dispor dos recursos para esta prévia investigação temática, nos termos analisados?

Com um mínimo de conhecimento da realidade, podem os educadores escolher alguns temas básicos que funcionariam como "codificações de investigação". Começariam assim o plano com temas introdutórios ao mesmo tempo em que iniciariam a investigação temática para o desdobramento do programa, a partir destes temas.

Um deles, que nos parece, como já dissemos, um tema central, indispensável, é o do conceito antropológico de cultura. Sejam homens camponeses ou urbanos, em programa de alfabetização ou de pós-alfabetização, o começo de suas discussões em busca de mais conhecer, no sentido instrumental do termo, é o debate deste conceito.

Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas. Vão referindo-se a outros aspectos da realidade, que começa a ser descoberta em uma visão crescentemente crítica. Aspectos que envolvem também outros tantos temas.

Com a experiência que hoje temos, podemos afirmar que, bem discutido o conceito de cultura, em todas ou em grande parte de suas dimensões, nos pode proporcionar vários aspectos de um programa educativo. Mas, além da captação, que diríamos quase indireta de uma temática, na hipótese agora referida, podem os educadores, depois de alguns dias de relações horizontais com os participantes do "círculo de cultura", perguntar-lhes diretamente:

"Que outros temas ou assuntos poderíamos discutir além deste?"

Na medida em que forem respondendo, logo depois de anotar a resposta, a propõem ao grupo com um problema também.

Admitamos que um dos membros do grupo diz: "Gostaria de discutir sobre o nacionalismo". "Muito bem, (diria o educador, após registrar a sugestão e acrescentaria): "Que significa nacionalismo? Por que pode interessar-nos a discussão sobre o nacionalismo?"

É provável que, com a problematização da sugestão ao grupo novos temas surjam. Assim, na medida em que todos vão se manifestando vai o educador problematizando, uma a uma, as sugestões que nascem do grupo.

Se, por exemplo, numa área em que funcionam trinta "círculos de cultura", na mesma noite, todos os "coordenadores" (educadores) procedem assim, terá a equipe central um rico material temático a estudar, dentro dos princípios descritos na primeira hipótese de investigação da temática significativa.

O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não "bancária", é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.

Porque esta visão da educação parte da convicção de que não pode sequer presentear o seu programa, mas tem de buscá-lo dialogicamente com o povo, é que se inscreve como uma introdução à pedagogia do oprimido, de cuja elaboração deve ele participar.