

“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.”

– PAULO FREIRE



**EXTENSÃO OU
COMUNICAÇÃO?**



PAZ E TERRA

– PAULO FREIRE

EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Tradução:
Rosiska Darcy de Oliveira



PAZ E TERRA

Copyright © Herdeiros Paulo Freire

Direitos de edição da obra em língua portuguesa no Brasil adquiridos pela EDITORA PAZE TERRA. Todos os direitos reservados. Nenhuma parte desta obra pode ser apropriada e estocada em sistema de banco de dados ou processo similar, em qualquer forma ou meio, seja eletrônico, de fotocópia, gravação etc., sem a permissão do detentor do copirraite.

EDITORA PAZE TERRA LTDA
Rua do Triunfo, 177 — Sta Ifigênia — São Paulo
Tel: (011) 3337-8399 — Fax: (011) 3223-6290
<http://www.pazeterra.com.br>

Texto revisto pelo novo Acordo Ortográfico da Língua Portuguesa.

CIP-BRASIL. CATALOGAÇÃO NA FONTE
SINDICATO NACIONAL DOS EDITORES DE LIVROS, RJ

Freire, Paulo, 1921-1997.

Extensão ou comunicação? [recurso eletrônico] / Paulo Freire ; tradução Rosiska Darcy de Oliveira. - [1. ed.] - Rio de Janeiro : Paz e Terra, 2013.
recurso digital

Título original: ¿Extención o comunicación?
Bibliografia
Formato: ePub
Requisitos do sistema: Adobe Digital Editions
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui índice
ISBN 978-85-7753-222-3 (recurso eletrônico)

1. Freire, Paulo, 1921-1997. 2. Educação. 3. Educação - Aspectos políticos. 4. Educação - Aspectos sociais. 5. Livros eletrônicos. I. Título.

11-06976

CDD-370.1

Sumário

PREFÁCIO À EDIÇÃO CHILENA

INTRODUÇÃO

- 1 a) Aproximação semântica do termo extensão
b) O equívoco gnosiológico da extensão

- 2 a) Extensão e invasão cultural
b) Reforma agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo-educador

- 3 a) Extensão ou comunicação?
b) A educação como uma situação gnosiológica

PREFÁCIO À EDIÇÃO CHILENA

NESTE ENSAIO, PAULO FREIRE, educador brasileiro de renome universal que trabalhou no Chile durante os últimos anos, analisa o problema da comunicação entre o técnico e o camponês no processo de desenvolvimento da nova sociedade agrária que se está criando.

O conteúdo de suas linhas é profundo, por vezes difícil de seguir, mas quando se consegue penetrar em sua essência revela-nos um mundo novo de verdades, de relações entre elas, de ordenação lógica de conceitos. Ao lê-lo nos damos conta de que as palavras, seu sentido, seu contexto, as ações dos homens, sua luta por dominar o mundo, por impor sua marca na natureza, sua cultura e sua história, formam um todo em que cada aspecto tem sua significação não apenas em si mesma, mas em função do resto.

Mais do que uma análise do trabalho como educador, do agrônomo equivocadamente chamado “extensionista”, o presente ensaio nos parece uma síntese muito profunda do papel que Paulo Freire assinala à educação compreendida em sua perspectiva verdadeira, que não é outra senão a de humanizar o homem na ação consciente que este deve fazer para transformar o mundo.

Paulo Freire começa seu trabalho com uma análise do termo “extensão”, partindo de pontos de vista diferentes: sentido linguístico da palavra, crítica a partir da teoria filosófica do conhecimento e estudo de suas relações com o conceito de “invasão cultural”. Posteriormente discute a reforma agrária e a mudança, opondo os conceitos de “extensão” e de “comunicação” como ideias profundamente antagônicas. Mostra como a ação educadora do agrônomo, como a do professor em geral, deve ser a de

comunicação, se quiser chegar ao homem, não ao ser abstrato, mas ao ser concreto inserido em uma realidade histórica.

Ao folhear suas páginas nos damos conta da pobreza e das limitações do conceito de “extensão” agrícola que tem perdurado tanto entre nós como em muitos outros países latino-americanos, apesar da generosidade e boa vontade daqueles que consagravam sua vida a este trabalho. Percebemos que sua falta de resultados mais profunda se devia, no melhor dos casos, a uma visão ingênua da realidade e, no caso mais comum, a um claro sentido de superioridade, de dominação, com que o técnico enfrentava o camponês inserido em uma estrutura agrária tradicional.

Paulo Freire nos mostra como o conceito de “extensão” engloba ações que transformam o camponês em “coisa”, objeto de planos de desenvolvimento que o negam como ser da transformação do mundo. O mesmo conceito substitui sua educação pela propaganda que vem de um mundo cultural alheio, não lhe permitindo ser mais que isso e pretendendo fazer dele um depósito que receba mecanicamente aquilo que o homem “superior” (o técnico) acha que o camponês deve aceitar para ser “moderno”, da mesma forma que o homem “superior” é moderno.

Paulo Freire nos diz com toda a razão que “conhecer não é o ato através do qual um sujeito transformado em objeto recebe dócil e passivamente os conteúdos que outro lhe dá ou lhe impõe. O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção”.

[...] no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outros de conteúdos cuja inteligência não percebe, de conteúdos que contradizem a própria forma de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Além disso, assinala que a capacitação técnica não pode ser focalizada, numa perspectiva humanista e científica, a não ser dentro do contexto de

uma realidade cultural total, posto que as atitudes dos camponeses com relação a fenômenos como o plantio, a colheita, a erosão e o reflorestamento têm a ver com suas atitudes frente à natureza; com as ideias expressas em seu culto religioso; com seus valores etc. Como estrutura, esta totalidade cultural não pode ser afetada em nenhuma das partes sem que haja um reflexo automático nas demais.

Donde se deduz que o agrônomo-educador não pode efetuar a mudança das atitudes dos camponeses em relação a qualquer aspecto sem conhecer sua visão do mundo e sem confrontá-lo em sua totalidade.

Ainda teria muito a acrescentar a este prólogo sobre a importância da crítica que Paulo Freire faz ao conceito de extensão como “invasão cultural”, como a atitude contrária ao diálogo que é a base de uma autêntica educação. Como o conceito de dominação, que se encontra tão frequentemente no âmago da concepção da educação tradicional, e como esta, em vez de libertar o homem, escraviza-o, redu-lo a coisa, manipula-o, não permitindo que ele se afirme como pessoa, que atue como sujeito, que seja ator da história e se realize nesta ação fazendo-se verdadeiramente homem.

Também é fundamental sua análise da relação entre técnica, modernização e humanismo, onde mostra como evitar o tradicionalismo do *status quo* sem cair no messianismo tecnológico. De onde afirma, com justa razão, que embora “todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento”.

Parece-nos que a breve menção dos temas abordados é suficiente para assinalar a grande riqueza e profundidade deste ensaio que Paulo Freire escreveu sob o título modesto de *Extensão ou comunicação?*. Oxalá seu texto seja amplamente lido, e seu conteúdo debatido e pensado, pois não tenho a menor dúvida de que contribuirá para nos desmistificar, para tornar-nos mais conscientes da realidade em que atuamos e, na mesma medida, para fazer-nos mais responsáveis e mais verdadeiramente homens.

Jacques Chonchol
Santiago do Chile, abril de 1968

INTRODUÇÃO

O AUTOR PRETENDE COM ESTE ESTUDO tentar uma análise global do trabalho do agrônomo, chamado erroneamente “extensionista”, como educador. Pretende ressaltar sua indiscutível e importante tarefa junto aos camponeses (e *com* eles), a qual não se encontra corretamente indicada no conceito de “extensão”.

O trabalho constará de três capítulos, cuja sequência, de tema a tema, o autor espera que exista.

Partindo da análise semântica do termo “extensão”, passando pela crítica a seu equívoco gnosiológico, detendo-se em considerações a propósito da invasão cultural, discutindo a reforma agrária e a mudança, opondo à extensão a comunicação, o autor discute, finalmente, a educação como uma situação gnosiológica, em cuja prática a “assistência técnica” teria outras dimensões.

O autor reconhece as limitações do seu estudo, que considera fundamentalmente aproximativo. Uma delas poderia ser explicada talvez pelo fato de ser ele um educador, e não um agrônomo-educador.

Contudo, sua experiência no campo não somente da alfabetização de adultos, associada ao processo da conscientização, como também na pós-alfabetização, na cultura popular, em áreas urbanas e rurais, o anima a fazê-lo.

Além disso, se o trabalho do agrônomo, no campo aqui discutido, é pedagógico, não parece estranho ao autor que medita sobre ele, esforçando-se por aclarar suas características gerais.

Hoje, provavelmente mais do que ontem, parece ao autor inadiável que se discuta, interdisciplinarmente, a assistência técnica, tomando o homem a quem serve como o centro da discussão. Não, contudo, um homem abstrato, mas o homem concreto, que não existe senão na realidade também concreta, que o condiciona.

Esta é a razão pela qual, necessariamente, esta discussão, tomando o homem como seu centro, se prolongará até à realidade, pois que, sem ela, não é possível aquele e, sem ele, não é possível a realidade.

Finalmente, parece necessário ao autor propor este ensaio não como uma “última palavra” sobre o assunto mas como uma apresentação mais ou menos ordenada de suas ideias, com a esperança de que a contribuição daqueles que se interessem pelo mesmo tema favoreça maior esclarecimento em benefício dos reais sujeitos de toda ação educativa: os homens que trabalham para sua própria realização humana.

Santiago, junho de 1968

A) APROXIMAÇÃO SEMÂNTICA AO TERMO EXTENSÃO

A PRIMEIRA PREOCUPAÇÃO que nos impomos ao começar este estudo é submeter a palavra extensão a uma análise crítica.

De um ponto de vista semântico, sabemos que as palavras têm um “sentido de base” e um “sentido contextual”. É o contexto em que se encontra a palavra que delimita um de seus sentidos “potenciais ou virtuais”, como os chama Pierre Guiraud.¹

Assim é que, em cada um dos contextos seguintes, a palavra extensão tem um sentido específico:

“Este escritório tem três metros de *extensão*.” “A cor tem como essência a *extensão* do corpo.” “A *extensão* do termo *extensão* foi um dos temas analisados na semana de estudos.” “A palavra estrutura que, por sua etimologia, se ligou inicialmente ao arquetônico, sofreu uma *extensão* significativa e passou a ser empregada em economia, linguística, psicologia, antropologia, sociologia etc.” “Pedro é agrônomo e trabalha em *extensão*.”

O sentido do termo “extensão”, neste último contexto, constitui o objeto do nosso estudo. Mais do que em qualquer dos casos exemplificadores, o termo, na acepção que nos interessa aqui — a do último contexto — indica a ação de estender e de estender em sua regência sintática de verbo transitivo relativo, de dupla complementação: estender algo a.

Nesta acepção, quem estende, estende alguma coisa (objeto direto da ação verbal) *a* ou *até* alguém (objeto indireto da ação verbal), aquele que

recebe o conteúdo do objeto da ação verbal.

O termo extensão, no contexto: Pedro é agrônomo e trabalha em extensão (o termo “agrônomo” no contexto faz com que se subentenda o atributo *agrícola* do termo “extensão”), significa que Pedro exerce profissionalmente uma ação que se dá em uma certa realidade — a realidade agrária, que não existiria como tal se não fosse a presença humana nela. Sua ação é, portanto, a do extensionista; a de quem estende algo até alguém. No caso do extensionista agrícola, jamais se poderia pensar que a extensão que executa, que seu ato de estender, poderia ter o sentido que, nesta afirmação, tem o mesmo verbo: Carlos estendeu suas mãos ao ar.

Pelo contrário, o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas. Em uma zona de reforma agrária, por exemplo, que esteja sofrendo o fenômeno da erosão, que obstaculiza sua produtividade, a ação extensionista se dirige diretamente até a área desgastando-se ou até os camponeses que se encontram mediatizados pela realidade de sua região, na qual se verifica o fenômeno da erosão.

Se sua ação extensionista se desse diretamente sobre o fenômeno ou sobre o desafio, neste caso, da erosão, sem considerar sempre a presença humana dos camponeses, o conceito de extensão, aplicado à sua ação, não teria sentido.

Mas precisamente porque sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão, o conceito de extensão também não tem sentido do ponto de vista humanista. E não de um humanismo abstrato, mas concreto, científico.

Recorramos, uma vez mais, à análise linguística.

Os estudos modernos de Semântica receberam uma contribuição importante de Trier,² representada por sua teoria dos “campos linguísticos”.

Anteriormente, Saussure³ havia sublinhado a dimensão estrutural das línguas. Para Saussure, as línguas não podem ser entendidas senão como sistema, e é como e porque são sistema que se desenvolve nelas uma

solidariedade indiscutível entre seus termos, em cada unidade linguística. Isso significa, por outro lado, que a “compreensão” da significação destes termos só é possível enquanto se acham “dinamicamente presentes na estrutura”.

Assim, Saussure abre caminhos altamente significativos para toda a investigação semântica e linguística posterior. Trier retoma, de certa maneira, os passos de Saussure, e desenvolve seu conceito de “campos linguísticos”, em que as palavras se encontram em relação estrutural de dependência umas com as outras.

“As palavras formam, desta maneira”, disse Pierre Guiraud,⁴ analisando a concepção dos “campos linguísticos” de Trier, “um ‘campo linguístico’ que abarca um campo conceitual e expressa uma visão do mundo que permitem reconstruir”.

Ainda que o conceito de “campos linguísticos” de Trier constitua, disse ainda Guiraud, “a grande revolução da semântica moderna”, vem sofrendo críticas e superações de outros linguistas. Todos, contudo, baseados na dimensão estrutural das línguas, observada por Saussure.

Interessa-nos, na análise sumária que estamos fazendo, a concepção de “campos associativos” de Bally, discípulo de Saussure. Segundo esse autor, dentro de uma unidade estrutural linguística, se estabelecem relações associativas que se vão desdobrando entre os campos significativos dos vários termos.

Tentaremos uma análise deste tipo tendo como objeto o termo “extensão”. Ao fazê-lo, buscando descobrir as dimensões de seu campo associativo, facilmente seremos induzidos a pensar em:

Extensão..... Transmissão

Extensão..... Sujeito ativo (o que estende)

Extensão..... Conteúdo (escolhido por quem estende)

Extensão..... Recipiente (do conteúdo)

Extensão..... Entrega (de algo que é levado por um sujeito

que se encontra “atrás do muro” àqueles que se encontram “além do muro”, “fora do muro”. Daí que se fale em atividades extramuros)

Extensão..... Messianismo (por parte de quem estende)

Extensão..... Superioridade (do conteúdo de quem entrega)

Extensão..... Inferioridade (dos que recebem)

Extensão..... Mecanicismo (na ação de quem estende)

Extensão..... Invasão cultural (através do conteúdo levado, que reflete a visão do mundo daqueles que levam, que se superpõe à daqueles que passivamente recebem)

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo.

Daí que, em seu “campo associativo”, o termo “extensão” se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação* etc.

E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo. Além de negar, como veremos, a formação e a constituição do conhecimento autênticos. Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.

Poder-se-ia dizer que a extensão não é isto; que a extensão é educativa. É por isso que a primeira reflexão crítica deste estudo vem incidindo sobre o conceito mesmo de extensão, sobre seu “campo associativo” de

significação. Desta análise depreende-se, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um quefazer educativo libertador. Com isso não queremos negar ao agrônomo, que atua neste setor, o direito de ser um educador-educando,⁵ com os camponeses, educandos-educadores. Pelo contrário, precisamente porque estamos convencidos de que este é o seu dever, de que esta é a sua tarefa de educar e de educar-se, não podemos aceitar que seu trabalho seja rotulado por um conceito que o nega.

Poder-se-ia dizer, também, que isto é um purismo linguístico, incapaz de afetar a essência mesma do quefazer extensionista. Além de desconhecer o que podemos chamar de força operacional dos conceitos, quando alguém faz esta afirmação insiste em não querer reconhecer a conotação real do termo “extensão”.

É esta força operacional dos conceitos que pode explicar que alguns extensionistas, ainda quando definem a extensão como um quefazer educativo, não se encontrem em contradição ao afirmar: “*persuadir* as populações rurais a aceitar nossa propaganda e aplicar estas possibilidades [refere-se às possibilidades técnicas e econômicas] é uma tarefa das mais difíceis, e esta tarefa é justamene a do extensionista que deve manter contato permanente com as populações rurais”.⁶

Por mais que possamos acreditar nas intenções educativas do professor citado — e a leitura do seu texto nos ajuda a crê-lo — não é possível, contudo, negar que ele apresenta como uma tarefa fundamental do extensionista “*persuadir* as populações rurais a aceitar nossa *propaganda*”.

A nós, não nos é possível *persuadir* a aceitarmos a *persuasão* para a aceitação da *propaganda* como uma ação educativa. Não vemos como se pode conciliar a *persuasão* para a aceitação da *propaganda* com a educação, que só é verdadeira quando encarna a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais.

Persuadir, no texto citado, assim como *propaganda*, são termos que aparecem conciliados com a conotação fundamental que, de um ponto de vista semântico, encontramos no termo “extensão”. Jamais, por isso mesmo, conciliáveis com o termo “educação”, tomada esta como prática da Liberdade.

Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre “domesticadora”.

Persuadir implica, no fundo, um sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e um objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é o extensionista; o objeto, os camponeses. Objetos de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda.

Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente sobre ela.

Este, sim, é o trabalho autêntico do agrônomo como educador, do agrônomo como um especialista, que atua com outros homens sobre a realidade que os mediatiza.

Não lhe cabe, portanto, de uma perspectiva realmente humanista, estender suas técnicas, entregá-las, prescrevê-las; não lhe cabe persuadir nem fazer dos camponeses o papel em branco para sua propaganda.

Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*.

B) O EQUÍVOCO GNOSIOLÓGICO DA EXTENSÃO

Parece-nos óbvio (mas ainda assim discutamo-lo) que, ao estabelecer suas relações permanentes com os camponeses, o objetivo fundamental do extensionista, no trabalho de extensão, é tentar fazer com que aqueles substituam seus “conhecimentos”, associados a sua ação sobre a realidade, por outros. E estes são os conhecimentos do extensionista.

Como técnicos especializados nas relações homem-mundo (tomando este, infelizmente, em seu sentido exclusivo de natureza⁷), das quais resulta a produção, desde muito tempo, os agrônomos perceberam a importância indiscutível de sua presença junto aos camponeses para lograr a substituição de suas formas de enfrentar a natureza.

Na medida em que os camponeses substituam formas empíricas de tratar a terra por outras (as da ciência aplicada, que são as formas técnicas), necessariamente esta mudança de qualidade no processo de enfrentamento com a realidade provocará a mudança, igualmente, de seus resultados, ainda que não em termos automáticos.

A extensão agrícola aparece, então, como um campo especializado de cujo quefazer se espera o sucesso destas mudanças.

Na primeira parte deste capítulo, ao submeter o termo extensão a uma análise semântica, ao estudar seu “campo associativo” de significação, verificamos a incompatibilidade entre ele e uma ação educativa de caráter libertador.

Por isso mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática da “domesticação”. Educar e educar-se, na prática da liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta.

Ao contrário, educar e educar-se, na prática da liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem — por isso sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais — em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Estas considerações iniciais nos vão aproximando do tema central da segunda parte deste capítulo, em que tentaremos uma reflexão em torno de algo de real importância para o trabalho do agrônomo-educador.

Discutiremos as relações homem-mundo, como constitutivas do conhecimento humano, qualquer que seja a fase do conhecimento e seu nível, e, ao fazê-lo, constataremos o equívoco gnosiológico ao qual conduz o termo “extensão”.

Não será demasiado repetir algumas afirmações com a intenção de tornar mais claro nosso pensamento.

Na medida em que, no termo “extensão”, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista. Mas como este algo que está sendo levado, transmitido, transferido (para ser, em última instância,

depositado em alguém — que são os camponeses) é um conjunto de procedimentos técnicos, que implicam o conhecimento, que são conhecimento, se impõem as perguntas: será o ato de conhecer aquele através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe pacientemente um conteúdo de outro? Pode este conteúdo, que é conhecimento de, ser “tratado” como se fosse algo estático? Estará ou não submetendo o conhecimento a condicionamentos histórico-sociológicos? Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (*doxa*), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a *razão* das mesmas?

O primeiro equívoco gnosiológico da extensão está em que, se há algo dinâmico na prática sugerida por tal conceito, este algo se reduz à pura ação de estender (o estender em si mesmo) em que, porém, o conteúdo estendido se torna estático. Desta forma, o sujeito que estende é, enquanto ator, ativo, em face de “espectadores” em quem deposita o conteúdo que estende. Talvez se diga que o trabalho do agrônomo-educador, chamado extensionista, com o trabalho do agrônomo em qualquer outro campo, escapa ao tipo de considerações e análises que estamos fazendo neste estudo. Esta seria uma afirmação que só se explicaria de um ponto de vista estreito, ingênuo, acrítico.

O trabalho do agrônomo-educador, que se dá no domínio do humano, envolve um problema filosófico que não pode ser desconhecido nem tampouco minimizado.

A reflexão filosófica se impõe neste como em outros casos. Não é possível eludi-la, já que o que a Extensão pretende, basicamente, é substituir uma forma de conhecimento por outra. E basta que estejam em jogo formas de conhecimento para que não se possa deixar de lado uma reflexão filosófica. O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenera nos verbalismos vazios nem, por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. Em outras palavras, reflexão cuja explicação do mundo devesse significar a sua aceitação, transformando, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele.

Uma tal reflexão, que reconhecemos ser neste ensaio apenas sugerida, desde que realmente crítica, nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas por que o homem conhece, nas suas relações com o mundo. Daí que se torne indispensável à superação da compreensão ingênua do conhecimento humano, na qual muitas vezes nos conservamos. Ingenuidade que se reflete nas situações educativas em que o conhecimento do mundo é tomado como algo que deve ser transferido e depositado nos educandos. Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também entre os seres vivos em geral.

Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe.

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato.

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito, e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.

Por isso mesmo é que, no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isso mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas.

Pelo contrário, aquele que é “enchido” por outro de conteúdos cuja inteligência não percebe; de conteúdos que contradizem a forma própria de estar em seu mundo, sem que seja desafiado, não aprende.

Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto

cognoscível que buscam conhecer. A nada disto nos leva a pensar o conceito de extensão.

Esta é a razão pela qual, se alguém, juntamente com outros, busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível, não faz extensão, enquanto, se faz extensão, não proporciona, na verdade, as condições para o conhecimento, uma vez que sua ação não é outra senão a de estender um “conhecimento” elaborado aos que ainda não o têm, matando, deste modo, nestes, a capacidade crítica para tê-lo.

No processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é *mostrar*, sem *revelar* ou *desvelar*, aos indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos.

A captação destes, como mera presença, por si mesma, não possibilita, àqueles que os captam, que deles tenham um verdadeiro conhecimento. É que a mera captação dos objetos como das coisas é um puro dar-se conta deles, e não ainda conhecê-los.

Por outro lado, o homem, que não pode ser compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação”, é também um ser do trabalho e da transformação do mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão.

Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre ele, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação.

Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar.

Não há, por isso mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

Através destas relações, em que transforma e capta a presença das coisas (o que não é ainda conhecimento verdadeiro), é que se constitui o domínio da mera opinião ou da *doxa*.

Este é o campo em que os fatos, os fenômenos naturais, as coisas são presenças captadas pelos homens, mas não desveladas nas suas autênticas inter-relações.

No domínio da *doxa*,⁸ no qual os homens, repitamos, se dão conta ingenuamente da presença das coisas, dos objetos, a percepção desta

presença não significa o “adentramento” neles, de que resultaria a percepção crítica dos mesmos.

De qualquer modo, porém, neste campo também, os objetos, os fatos, os acontecimentos não são presenças isoladas. Um fato está sempre em relação com outro, claro ou oculto. Na percepção da presença de um fato está incluída a percepção de suas relações com outros. São uma só percepção. Por isso, a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens.

Tal é o que se passa nas culturas mágicas ou preponderantemente mágicas, que nos interessam de perto, por constituírem ainda o estágio em que estão as grandes maiorias camponesas da América Latina.

Ao modo mágico de pensar, não é estranha a relação entre os “percebidos”. A percepção mágica, que incide sobre o concreto, sobre a realidade, é tão objetiva quanto ela. O pensamento mágico é que não o é.

Esta é a razão pela qual, ao perceber um fato concreto da realidade sem que o “ad-mire”, em termos críticos, para poder “mirá-lo” de dentro, perplexo frente à aparência do mistério, inseguro de si, o homem se torna mágico. Impossibilitado de captar o desafio em suas relações autênticas com outros fatos, atônito ante o desafio, sua tendência, compreensível, é buscar, além das relações verdadeiras, a razão explicativa para o dado percebido. Isso se dá não apenas com relação ao mundo natural, mas também quanto ao mundo histórico-social.

As noites estreladas e frias, em certa área do altiplano peruano, nos contou um sacerdote que vive e trabalha lá, são o sinal de uma nevada que não tardará a chegar. Em face deste sinal, os camponeses, reunidos, correm até o ponto mais alto do povoado e, com gritos desesperados, imploram a Deus que não os castigue.

Se o sinal é ameaça de granizo, conta o mesmo sacerdote, fazem uma grande fogueira, atirando para o ar porções de cinza, com ritmos especiais, e acompanhados de algumas “palavras-força”.

Sua mágica, de caráter sincrético-religioso, é a de que os granizos são “fabricados” pelas almas dos que morreram sem batismo. Daí, a sanção que esta comunidade impõe aos que não batizam seus filhos.

No nordeste brasileiro, é comum combater a praga de lagartas fincando-se três estacas em forma de triângulo no lugar mais castigado por elas. Na extremidade de uma das estacas há um prego em que o camponês espeta uma lagarta. Está convencido de que as demais, com medo, se retiram, “em procissão”, entre uma estaca e outra.

Enquanto espera, contudo, que se vão, perde o camponês sua colheita, em parte ou em grande parte.

Em uma região do norte do Chile, contou-nos um agrônomo que, em seu trabalho normal, encontrou uma comunidade camponesa totalmente impotente em face do poder destruidor de uma espécie de roedores que dizimavam sua plantação. Perguntando-lhes o que costumavam fazer em tais casos, ouviu dos camponeses que, ao lhes ser imposto, pela primeira vez, semelhante “castigo”, haviam sido salvos por um sacerdote.

“Como?”, indagou o agrônomo.

“Fez umas orações e os *animalitos* fugiram assustados até o mar, onde morreram afogados”, responderam.

Que fazer, do ponto de vista educativo, em uma comunidade camponesa que se encontra em tal nível?⁹

Que fazer com comunidades que se acham assim, cujo pensar e cuja ação, ambos mágicos e condicionados pela estrutura em que estão, obstaculizam seu trabalho? Como substituir os procedimentos destes homens frente à natureza, constituídos nos marcos mágicos de sua cultura?

A resposta não pode estar na extensão mecanicista dos procedimentos técnicos dos agrônomos até eles.

O pensamento mágico não é ilógico nem pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. Este modo de pensar, como qualquer outro, está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar.

Sobrepor a ele outra forma de pensar, que implica outra linguagem, outra estrutura e outra maneira de atuar lhe desperta uma reação natural. Uma reação de defesa ante o “invasor” que ameaça romper seu equilíbrio interno.

Ainda quando — e isto sempre ocorre — uma comunidade de pensar preponderantemente mágico é vencida pelos elementos culturais que a invadem, revela sua resistência à transformação que operam estes elementos. A defesa natural de sua forma típica de estar sendo se concretiza em expressões sincréticas.

Ao perceber os elementos culturais estranhos, os modificam, submetendo-os a uma espécie de “banho purificador”, do que resulta que aqueles mantêm algo de sua originalidade, sobretudo no formal, e ganham uma cor nova, uma significação nova, que o marco cultural invadido lhes impõe. Parece-nos importante observar, como um provável componente constitutivo do modo mágico de pensar e atuar, a postura que o homem assume em face de seu mundo natural e, conseqüentemente, em face de seu mundo cultural e histórico.

Expliquemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo. Como um ser da atividade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga, o homem é capaz de “afastar-se” do mundo para ficar nele e com ele. Somente o homem é capaz de realizar esta operação de que resulta sua inserção crítica na realidade. “Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação e reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos percebidos.

Pois bem, quanto mais observamos as formas de comportar-se e de pensar de nossos camponeses, mais parece que podemos concluir que, em certas áreas (em maior ou menor grau), eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural que se sentem mais como parte dele do que como seus transformadores. Entre eles e seu mundo natural (e também, e necessariamente, cultural) há um forte “cordão umbilical”¹⁰ que os liga. Esta proximidade na qual se confundem com o mundo natural lhes dificulta a operação de “ad-mirá-lo”, na medida em que a proximidade não lhes permite ver o “ad-mirado” em perspectiva. A captação dos nexos que prendem um fato a outro, não podendo dar-se de forma verdadeira, embora objetiva, provoca uma compreensão também não verdadeira dos fatos, que, por sua vez, está associada à ação mágica.

Nas situações, contudo, em que a captação da realidade, de seus elementos constitutivos, se dá em forma mais “admiradora” do que “aderida”, situações em que o nível de segurança e de êxito da ação já está captado pela experiência, as fórmulas mágicas são desprezadas.¹¹

O que não se pode negar é que, seja no domínio da pura *doxa*, seja no domínio do pensar mágico, estamos em face de formas ingênuas de captação da realidade objetiva; estamos em face de formas desarmadas de conhecimento pré-científico.

Não será com o equívoco gnosiológico que se encontra no termo “extensão” que poderemos colaborar com os camponeses para que substituam seu comportamento mágico em termos preponderantes, por uma forma crítica de atuar.

A extensão em si mesma (e, quando não o é, está sendo maldenominada), enquanto um ato de transferência, nada ou quase nada pode fazer neste sentido.

Reconhecemos que a simples presença de objetos novos, de uma técnica, de uma forma diferente de proceder, em uma comunidade, provoca atitudes que podem ser tanto de desconfiança, de recusa, total ou parcial, como de aceitação.

O que não se pode negar é que, ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela própria estrutura social em que se encontram os homens, estes objetos ou esta técnica, ou esta forma de proceder, como manifestações culturais estranhas à cultura em que se introduzem, poderão também ser percebidos magicamente.¹² Daí a distorção que podem sofrer no novo contexto ao qual foram estendidos.

A questão, então, não é tão simples quanto pode parecer.

No fundo, a substituição de procedimentos mágicos por técnicas “elaboradas” envolve o cultural, os níveis de percepção que se constituem na estrutura social; envolve problemas de linguagem que não podem ser dissociados do pensamento, como ambos, linguagem e pensamento, não podem sê-lo da estrutura. Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social (esteja transformando-se aceleradamente ou não), o trabalho básico do agrônomo-educador (no primeiro caso mais facilmente) é tentar, junto com a capacitação técnica, a superação da

percepção mágica da realidade, como a superação da *doxa*, pelo *logos* da realidade. É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento, que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade.

Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do *logos* da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela, alcançará o seu desvelamento.

Desta forma, a substituição do procedimento empírico dos camponeses por nossas técnicas “elaboradas” é um problema antropológico, epistemológico e também estrutural. Não pode, por isso mesmo, ser resolvido através do equívoco gnosiológico a que conduz o conceito de “extensão”.

Estamos convencidos de que qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão.

Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade, provoca, com esta ação, a superação do conhecimento preponderantemente sensível daquela com que se alcança a razão da mesma. É uma apropriação que faz o homem da posição que ocupa no seu *aqui* e no seu *agora*, do que resulta (e ao mesmo tempo produz) o descobrir-se em uma totalidade, em uma estrutura, e não “preso” ou “aderido” a ela ou às partes que a constituem. Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.

Este é, diga-se de passagem, um dos equívocos de algumas tentativas no setor da organização e do desenvolvimento das comunidades, como também da chamada “capacitação de líderes”. O equívoco de não ver a realidade como totalidade. Equívoco que se repete, por exemplo, quando se

tenta a capacitação dos camponeses com uma visão ingênua do problema da técnica. Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem-acabada ou “elaborada”, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. Não há técnica neutra, assexuada.

Por outro lado, o conhecimento dos camponeses, de natureza “experiencial”, como não podia deixar de ser, se acha igualmente condicionado.

Suas atitudes, por exemplo, em face da erosão, do reflorestamento, da sementeira, da colheita, têm que ver (precisamente porque se constituem em uma estrutura, e não o ar) com suas atitudes com relação ao culto religioso, ao culto dos mortos, à enfermidade dos animais e à sua cura, contidas estas manifestações todas em sua totalidade cultural. Como estrutura, esta totalidade cultural reage globalmente. Uma de suas partes afetada provoca um reflexo automático nas demais.

É inegável a solidariedade entre as diversas dimensões constitutivas da estrutura cultural. Esta solidariedade em que se acham as suas várias dimensões origina formas diferenciadas de reação à presença de elementos novos nela introduzidos.

Em qualquer reação, contudo, há sempre um “sistema de referências”. Ameaçada uma dimensão, esta indica a outra em relação direta com ela, nem sempre visível, mas, às vezes, menos clara, mais oculta.

Isso tanto se verifica quando se tenta modificar técnicas referentes a crenças como quando se ameaçam as crenças, que, por sua vez, determinam técnicas e formas de ação e de comportamento.¹³

É por isso que não é possível ao agrônomo-educador tentar a mudança das atitudes dos camponeses, em relação a qualquer destes aspectos (dos quais o conhecimento deles [que não se pode ignorar] se encontra em nível preponderantemente sensível) sem conhecer sua visão de mundo e sem enfrentá-la em sua totalidade.

Concomitantemente com a discussão problemática da erosão e do reflorestamento, por exemplo, faz-se indispensável a inserção crítica do camponês em sua realidade como uma totalidade.

A discussão da erosão requer (em uma concepção problematizante, dialógica da educação, e não antidialógica) que a erosão pareça ao camponês, em sua “visão de fundo”, como um problema real, como um “percebido destacado em si” em relação solidária com outros problemas. A erosão não é apenas um fenômeno natural, uma vez que a resposta a ele, como um desafio, é de ordem cultural. Tanto é assim que o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o faz cultural. E, porque são culturais as respostas que os camponeses estão dando a desafios naturais, não podem ser substituídas pela superposição de respostas, também culturais (as nossas), que nós estendemos até eles.

Repetimos que o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica dessas relações.

Para discutir com os camponeses qualquer questão de ordem técnica, impõe-se que, para eles, a questão referida já constitua “um percebido destacado em si”. Se ainda não o é, necessita sê-lo. Se já constitui ou ainda não é “um percebido destacado em si” é necessário que, em ambos os casos, os camponeses captem as relações interativas entre o “percebido destacado” e outras dimensões da realidade.

Isso demanda um esforço não de *extensão* mas de *conscientização* que, bem-realizado, permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo. Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens: o de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam.

Por tudo isto, o trabalho do agrônomo não pode ser o de adestramento nem sequer o de treinamento dos camponeses nas técnicas de arar, de semear, de colher, de reflorestar etc. Se se satisfizer com um mero adestrar, pode, inclusive, em certas circunstâncias, conseguir uma maior rentabilidade do trabalho. Entretanto, não terá contribuído em nada ou em quase nada para a afirmação deles como homens mesmos. Desta forma, o conceito de *extensão*, analisado do ponto de vista semântico e do ponto de vista de seu equívoco gnosiológico, não corresponde ao trabalho

indispensável, cada vez mais indispensável, de ordem técnica e humanista, que cabe ao agrônomo desenvolver.

Notas

¹ Pierre Guiraud, *La semántica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 28.

² Cf. Id., *ibid.*

³ Ferdinand de Saussure, *Curso de linguística general*. Buenos Aires: Losada S.A., 1972.

⁴ Pierre Guiraud, *op. cit.*, p. 74.

⁵ A propósito da contradição educador-educando, de cuja superação resulta: não mais educador do educando; não mais educando do educador, mas educador-educando com educando-educador. Cf. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970 [48a edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011].

⁶ Willy Timmer, “Planejamento do trabalho de extensão agrícola”, Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, Brasil, 1954, p. 24. Grifo nosso.

⁷ Veremos no desenvolvimento deste estudo o desastre que é não perceber que, das relações homem-natureza, se constitui o mundo propriamente humano, exclusivo do homem, o mundo da cultura e da história. Este mundo, em recriação permanente, por sua vez, condiciona seu próprio criador, o homem, em suas formas de enfrentá-lo e de enfrentar a natureza.

Não é possível, portanto, entender as relações do homem com a natureza sem estudar os condicionamentos histórico-culturais a que estão submetidas suas formas de atuar.

⁸ “Ainda que chegue a ser coerente, a *doxa* não traduz a coerência objetiva das coisas. Não aspira sequer a ser verificada, ou seja, compreendida por motivos racionais, e não emocionais.” Eduardo Nicol, *Los principios de la ciencia*. México: Fondo de Cultura Económica, 1965, p. 44.

⁹ Sobre os diferentes níveis de consciência fizemos algumas análises em *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967 [33a edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011]; e, de forma mais detida, em “Cultural Action for Freedom”, Center for the Study of Development and Social Change, Cambridge, Massachusetts, em colaboração com a *Harvard Educational Review*, 1970.

¹⁰ Cf. Cândido Mendes, *Mementos dos vivos*. Rio de Janeiro: Editora Tempo Brasileiro, 1967.

¹¹ Cf. Bronisław Malinowski, *Magic, Science and Religion*. Nova York: Anchor Books, 1967.

¹² Mesmo no caso em que as transformações se fazem bruscamente, através, por exemplo, de um processo acelerado de industrialização, ao qual não se associe um esforço de ação cultural, em que pese a tendência à superação das formas mágicas de comportar-se, muitas delas são mantidas, expressando-se apenas, diferentemente, em função dos novos elementos introduzidos, enquanto outras se cristalizam como tradições.

¹³ Em certa região do altiplano peruano, fortemente submetida a relâmpagos, disse-nos uma freira norte-americana, os camponeses iam todos os domingos à capela católica para “assistir à missa”. Várias vezes, continuou falando a freira, viu grupos de camponeses de joelhos frente a uma escultura de madeira (um cavalo e, sentado senhorialmente nele, Santiago) dizendo palavras cujo sentido ela não podia perceber. Parecia-me, dizia a freira, que conversavam, não somente com Santiago, mas também com seu cavalo. Certa vez, um padre recém-chegado ao povoado, admitindo que tal comportamento dos camponeses era uma superstição prejudicial à fé católica, retirou da capela o que considerava motivo de profanação. Colocou Santiago e seu cavalo no pátio externo. Quando os camponeses perceberam o ocorrido, fizeram uma espécie de conselho, invadindo em seguida a capela e destruindo quase tudo o que nela havia. Recuperaram Santiago e seu cavalo e os devolveram a seu antigo lugar, realizando antes uma larga procissão pela praça principal do povoado. Thiago era, para eles, uma espécie de “gerente absoluto dos relâmpagos”... Qualquer ofensa a ele (e, o que seria ainda mais grave, fazê-lo desaparecer) sem que o defendessem poderia significar a ira do santo, que faria cair sobre eles a maldição dos relâmpagos... O padre, por pouco, não pagou caro pelo seu sectarismo e por sua ignorância no domínio antropológico...

A) EXTENSÃO E INVASÃO CULTURAL

A ANÁLISE QUE NOS PROPOMOS fazer neste capítulo de nosso estudo exige, necessariamente, algumas considerações prévias. Considerações que girarão em torno de um tema cuja extensão reconhecemos e que será apresentado aqui de forma sumária, o suficiente apenas para iluminar as afirmações básicas que iremos fazer. São considerações a propósito da antidialogicidade como fonte de uma teoria da ação que se opõe antagonicamente à teoria da ação que tem como matriz a dialogicidade.¹⁴

Começamos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis, se fez um ser da práxis. Somente ele vem sendo um ser de relações num mundo de relações.¹⁵ Sua presença num tal mundo, presença que é um *estar com*, compreende um permanente defrontar-se com ele.

Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser de decisão.¹⁶

Desprendendo-se do contorno, contudo, não poderia afirmar-se como tal, senão em relação com ele. É homem porque *está sendo* no mundo e com o mundo. Esse *estar sendo*, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele.

Esta ação sobre o mundo, que, sendo mundo do homem, não é apenas natureza porque é cultura e história, se acha submetida aos

condicionamentos de seus próprios resultados.

Desta maneira, as relações do homem, ou dos homens, com o mundo, sua ação, sua percepção, se dão também em níveis diferentes.

Qualquer que seja, contudo, o nível em que se dá a ação do homem sobre o mundo, esta ação subentende uma teoria. Tal é o que ocorre também com as formas mágicas da ação.¹⁷

Sendo assim, impõe-se que tenhamos uma clara e lúcida compreensão de nossa ação, que envolve uma teoria, quer o saibamos ou não. Impõe-se que, em lugar da simples *doxa* em torno da ação que desenvolvemos, alcancemos o *logos* de nossa ação. Isso é tarefa específica da reflexão filosófica.¹⁸ Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.

Ao fazê-lo, o que antes talvez não se apresentasse a nós como teoria de nossa ação se nos revela como tal. E, se a teoria e a prática são algo indicotomizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira.

A prática, por sua vez, ganha uma significação nova ao ser iluminada por uma teoria da qual o sujeito que atua se apropria lucidamente.

Tentaremos demonstrar neste capítulo que a teoria implícita na ação de estender, na extensão, é uma teoria antidialógica. Como tal, incompatível com uma autêntica educação.¹⁹

O caráter antidialógico do termo “extensão” se depreende facilmente das análises que fizemos na primeira parte deste trabalho, quando o estudamos do ponto de vista semântico e discutimos seu equívoco gnosiológico.

A antidialogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias, que, por sua vez, implicam teorias igualmente inconciliáveis.

Estas maneiras de atuar se encontram em interação; umas no quefazer antidialógico, outras, no dialógico.

Deste modo, o que distingue o quefazer antidialógico não pode ser constitutivo de um quefazer dialógico, e vice-versa.

Entre as várias características da teoria antidialógica da ação, nos deteremos em uma: a invasão cultural.

Toda invasão sugere, obviamente, um sujeito que invade. Seu espaço histórico-cultural, que lhe dá sua visão de mundo, é o espaço de onde ele parte para penetrar outro espaço histórico-cultural, superpondo aos indivíduos deste seu sistema de valores.

O invasor reduz os homens do espaço invadido a meros objetivos de sua ação.

As relações entre invasor e invadido, que são relações autoritárias,²⁰ situam seus polos em posições antagônicas.

O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a palavra;²¹ os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição.

Para que a invasão cultural seja efetiva e o invasor cultural logre seus objetivos, faz-se necessário que esta ação seja auxiliada por outras que, servindo a ela, são distintas dimensões da teoria antidialógica.

Assim é que toda invasão cultural pressupõe a conquista, a manipulação e o messianismo de quem invade.

Sendo a invasão cultural um ato em si mesmo de conquista, necessita de mais conquista para manter-se.

A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. Daí ser necessário ao invasor descaracterizar a cultura invadida, romper seu perfil, enchê-la inclusive de subprodutos da cultura invasora.

A manipulação,²² jamais a organização dos indivíduos pertencentes à cultura invadida, é outra característica básica da teoria antidialógica da ação.

Como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, a manipulação inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores, da qual falamos antes.

Estimulando a massificação,²³ a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser a de que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide.

Na verdade, manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação”.

O humanismo verdadeiro não pode aceitá-las em nome de coisa alguma, na medida em que ele se encontra a serviço do homem concreto.

Daí que, para este humanismo, não haja outro caminho senão a dialogicidade. Para ser autêntico só pode ser dialógico.

E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo. Ser dialógico é não invadir, é não manipular, é não “sloganzar”. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. Esta é a razão pela qual, sendo o diálogo o conteúdo da forma de ser própria à existência humana, está excluído de toda relação na qual alguns homens sejam transformados em “seres para outro” por homens que são falsos “seres para si”. É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.

O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos.

Este encontro amoroso não pode ser, por isso mesmo, um encontro de inconciliáveis.

Não há nem pode haver invasão cultural dialógica; não há manipulação nem conquista²⁴ dialógicas: esses são termos que se excluem.

Pois bem, ainda que reconheçamos que nem todos os agrônomos chamados extensionistas fazem invasão cultural, não nos é possível ignorar a conotação ostensiva da invasão cultural que há no termo “extensão”.

Insistimos em afirmar que esta não é uma discussão bizantina. No momento em que os “trabalhadores sociais” definam o seu quefazer como *assistencialista* e, não obstante, digam que este é um quefazer educativo, estarão cometendo na verdade um equívoco de consequências funestas, a não ser que tenham optado pela “domesticação” dos homens, no que estarão sendo coerentes, e não equivocados.

Do mesmo modo, um pensador que reduz toda a objetividade ao homem e à sua consciência,²⁵ inclusive à existência dos demais homens, não pode, enquanto pensar assim, falar da dialeticidade subjetividade-

objetividade. Não pode admitir a existência de um mundo concreto, objetivo, com o qual o homem se acha em relação permanente.

No momento em que um assistente social, por exemplo, se reconhece como “o agente da mudança”, dificilmente perceberá esta obviedade: que, se seu empenho é realmente educativo-libertador, os homens com quem trabalha não podem ser objetos de sua ação. São, ao contrário, tão agentes da mudança quanto ele.²⁶ A não ser assim, ao vivenciar o sentido da frase, não fará outra coisa senão conduzir, manipular, domesticar. E, se reconhece os demais como agentes da mudança, tanto quanto ele próprio, já não é o *agente* desta e a frase perde seu sentido.

Tal é o dilema do agrônomo extensionista em face do qual precisa manter-se lúcido e crítico. Se transforma os seus conhecimentos especializados, suas técnicas, em algo estático, materializado e os estende mecanicamente aos camponeses, invadindo indiscutivelmente sua cultura, sua visão de mundo, concordará com o conceito de extensão e estará negando o homem como um ser da decisão. Se, ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico, não invade, não manipula, não conquista; nega, então, a compreensão do termo “extensão”.

Há um argumento que não podemos deixar de lado e que, de modo geral, é colocado nos encontros de estudo que temos tido com agrônomos extensionistas. Argumento que nos apresentam como se fosse algo indestrutível para explicar a necessidade de uma ação antidialógica do agrônomo junto aos camponeses. Argumento, portanto, em defesa da invasão cultural.

Referindo-se à questão do tempo ou, segundo a expressão habitual dos técnicos, à “perda de tempo”.

Para grande parte, senão a maior parte dos agrônomos, com quem temos participado em seminários em torno dos pontos de vista que estamos desenvolvendo neste estudo, “a dialogicidade é inviável”. “E o é na medida em que seus resultados são lentos, duvidosos, demorados.” “Sua lentidão”, dizem outros, “apesar dos resultados que pudesse produzir, não se concilia com a premência do país no que diz respeito ao estímulo à produtividade”.

“Deste modo”, afirmam enfaticamente, “não se justifica esta perda de tempo. Entre a dialogicidade e a antialogicidade, fiquemos com esta última, já que é mais rápida”.

Há, inclusive, aqueles que, movidos pela urgência do tempo, dizem claramente que “é preciso que se façam ‘depósitos’ dos conhecimentos técnicos nos camponeses, já que assim, mais rapidamente, serão capazes de substituir seus comportamentos empíricos pelas técnicas apropriadas”.

“Há um problema angustiante que nos desafia”, declaram outros, “que é o aumento da produção; como, então, perder um tempo tão grande procurando adequar nossa ação às condições culturais dos camponeses? Como perder tanto tempo dialogando com eles?”

“Há um ponto mais sério ainda”, sentenciam outros. “Como dialogar em torno de assuntos técnicos? Como dialogar com os camponeses sobre uma técnica que não conhecem?”

“Seria possível o diálogo se o seu objeto girasse em torno de sua vida diária, e não em torno de técnicas?”

Em face destas inquietações assim formuladas, destas perguntas que são, antes, afirmações categóricas, parece-nos fora de dúvida que estamos diante da defesa da invasão cultural como solução única do agrônomo, pelo menos como a veem os que assim se manifestam.

Julgamos interessante, importante mesmo, que nos detenhamos na análise destas afirmações, apresentadas ou expressas quase sempre sob forma de perguntas.

Numa primeira aproximação a elas, não é difícil perceber que refletem o equívoco gnosiológico implícito no termo “extensão” e discutido na primeira parte deste estudo.

Revelam, indubitavelmente, uma falsa concepção do como do conhecimento, que aparece como resultado do ato de depositar conteúdos em “consciências ocas”.²⁷ Quanto mais ativo seja aquele que deposita e mais passivos e dóceis sejam aqueles que recebem os depósitos, mais conhecimento haverá.

Ainda dentro deste equívoco, estas afirmações sugerem o desconhecimento dos condicionamentos histórico-sociológicos do conhecimento a que nos temos referido várias vezes. Esquecem os seus

autores que, ainda quando as áreas camponesas estejam sendo atingidas pelas influências urbanas através do rádio, da comunicação mais fácil por meio das estradas que diminuem as distâncias, conservam, quase sempre, certos núcleos básicos de sua forma de estar sendo.

Estas formas de estar sendo se diferenciam das urbanas até na maneira de andar, de vestir-se, de falar e de comer que têm as gentes. Isso não significa que não possam mudar. Significa apenas que estas mudanças não se dão mecanicamente.

Parece-nos que tais afirmações expressam ainda uma inegável descrença no homem simples. Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura. Daí a preferência por transformá-lo em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. Daí este afã de fazê-lo dócil e paciente recebedor de “comunicados”, que se lhe introjetam, quando o ato de conhecer, de aprender, exige do homem uma postura impaciente, inquieta, indócil. Uma busca que, por ser busca, não pode conciliar-se com a atitude estática de quem simplesmente se comporta como depositário do saber. Esta descrença no homem simples revela, por sua vez, um outro equívoco: a absolutização de sua ignorância.

Para que os homens simples sejam tidos como absolutamente ignorantes, é necessário que haja quem os considere assim.

Estes, como sujeitos desta definição, necessariamente a si mesmos se classificam como aqueles que sabem. Absolutizando a ignorância dos outros, na melhor das hipóteses relativizam a sua própria ignorância.

Realizam deste modo o que chamamos “alienação da ignorância”, segundo a qual esta se encontra sempre no outro, nunca em quem a aliena.

Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o homem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes: da *doxa*, da magia e do *logos*, que é o verdadeiro saber. Apesar de tudo isso, porém, e talvez por isso mesmo, não há absolutização da ignorância nem absolutização do saber. Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É

sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais. Se tivéssemos um saber absoluto, já não poderíamos continuar sabendo, pois que este seria um saber que não estaria sendo. Quem tudo soubesse já não poderia saber, pois não indagaria. O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber. E é por isso que todo saber novo se gera num saber que passou a ser velho, o qual, anteriormente, gerando-se num outro saber que também se tornara velho, se havia instalado como saber novo.

Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se, aponta para o que virá substituí-lo.

E o que dizer da afirmação em torno da inviabilidade do diálogo sobretudo porque significa perda de tempo?

Que fatos empíricos fundamentarão esta afirmação tão categórica, da qual resulta que os que a fazem optam pela doação ou pela imposição de suas técnicas?

Admitamos, para efeito de raciocínio, que todos os que fazem esta afirmação já tentaram experiências dialógicas com os camponeses. Admitamos também que tais experiências foram feitas segundo os princípios que orientam uma verdadeira dialogicidade. Que a dinâmica de grupo que se buscou não estava orientada por técnicas “dirigistas” e que, apesar de tudo, o diálogo foi difícil e a participação, nula, ou quase nula.

Será que, a partir destas constatações (ainda enquanto estas hipóteses sejam reais), poderemos simplista e ingenuamente afirmar a inviabilidade do diálogo e que insistir nele é perda de tempo?

Temos perguntado, investigado, procurado saber as razões prováveis que levam os camponeses ao silêncio, à apatia, em face de nossa intenção dialógica? E onde buscar estas razões, senão nas condições históricas, sociológicas, culturais, que os condicionam? Admitindo uma vez mais as mesmas hipóteses para efeito de raciocínio, diremos que os camponeses não recusam o diálogo porque sejam, por natureza, refratários a ele. Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. Sua experiência existencial se constitui dentro das fronteiras do antidiálogo. O latifúndio, como estrutura vertical e fechada, é, em si mesmo, antidiológico. Sendo uma estrutura fechada que obstaculiza

a mobilidade social vertical ascendente, o latifúndio implica uma hierarquia de camadas sociais em que os estratos mais “baixos” são considerados, regra geral, como naturalmente inferiores. Para que estes sejam assim considerados, é preciso que haja outros que desta forma os considerem, ao mesmo tempo que se consideram a si mesmos superiores. A estrutura latifundista, de caráter colonial, proporciona ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens.

Esta posse dos homens, que quase se “reificam”, se expressa através de uma série interminável de limitações que diminuem a área de ações livres destes homens. E ainda quando, em função do caráter pessoal de um ou outro proprietário mais humanitário, se estabelecem relações afetivas entre este e seus “moradores”, estas não eliminam a “distância social” entre eles.

A aproximação de natureza afetiva entre pessoas de “*status* sociais” diferentes não diminui a distância imposta pelo e implícita no *status*.

Nesta aproximação afetiva não se deve ver somente o humanitarismo de alguém, mas também a estrutura em que se encontra inserido, que igualmente o condiciona.

Esta é a razão pela qual, enquanto for estrutura latifundista, não poderá proporcionar a substituição de alguns pelo humanismo real de todos.

Neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há realmente lugar para o diálogo. E é nestas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação. Em grande parte inseguros de si mesmos. Sem o direito de dizer sua palavra, e apenas com o dever de escutar e obedecer.

É natural, assim, que os camponeses apresentem uma atitude quase sempre, ainda que nem sempre, desconfiada com relação àqueles que pretendem dialogar com eles.

No fundo, esta atitude é de desconfiança também de si mesmos. Não estão seguros de sua própria capacidade. Introjetam o mito de sua ignorância absoluta. É natural que prefiram não dialogar. Que digam ao educador, inesperadamente, depois de quinze ou vinte minutos de

participação ativa: “Perdão, senhor, nós, que não sabemos, devíamos estar calados, escutando o senhor, que é quem sabe.”²⁸

Em face destas considerações, os que declaram ser impossível o diálogo provavelmente dirão que elas não fazem senão fundamentar mais ainda as suas teses. Na verdade não é isso. O que estas considerações revelam claramente é que a dificuldade em dialogar dos camponeses não tem sua razão neles mesmos, enquanto homens camponeses, mas na estrutura social, enquanto “fechada” e opressora.

Questão mais séria seria indagar sobre a possibilidade do diálogo enquanto não haja mudado a estrutura latifundista, pois é nela que se encontra a explicação do mutismo do camponês. Mutismo que começa a desaparecer de uma maneira ou de outra nas áreas de reforma agrária ou nas que estão sofrendo a influência do testemunho destas áreas, como observamos no caso chileno.

Seja como for, com mais ou menos dificuldade, não será com o antidiálogo que romperemos o silêncio camponês, mas sim com o diálogo em que se problematize seu próprio silêncio e suas causas.

O trabalho do agrônomo como educador não se esgota e não deve esgotar-se no domínio da técnica, pois esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar.

As dificuldades maiores ou menores impostas pela estrutura ao quefazer dialógico não justificam o antidiálogo, do qual a invasão cultural é uma consequência. Quaisquer que sejam as dificuldades, aqueles que estão com o homem, com a sua causa, com a sua libertação, não podem ser antidialógicos.²⁹

São estas dificuldades, cujas razões (ou algumas delas) analisamos sumariamente, que levam os agrônomos — e não somente eles — a falar de tempo perdido ou de perda de tempo na dialogicidade.

Tempo perdido que prejudica a consecussão dos objetivos de um programa de aumento da produção, fundamental para a nação.

Não há dúvida de que seria uma ingenuidade não dar ênfase ao esforço de produção.

Mas o que não podemos esquecer — permita-se-nos esta obviedade — é que a produção agrícola não existe no ar. Resulta das relações homem-natureza (que se prolongam em relações homem-espço histórico-culturais) de cujos condicionamentos já falamos repetidas vezes neste estudo.

Se a produção agrícola³⁰ se desse no domínio das coisas entre si, e não no domínio dos homens frente ao mundo, não haveria que falar em diálogo. E não haveria que falar precisamente porque as coisas entram no tempo através dos homens; deles recebem um significado-significante. As coisas não se comunicam, não contam sua história.

Não é isso que se passa com os homens, que são seres históricos, capazes de autobiografar-se.

Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são “reificados” (e até este, de um ponto de vista concreto e realista, não rigorosamente ético, não é um tempo perdido, posto que é onde se gera o novo tempo, de outras dimensões, no qual o homem conquistará a sua condição de homem).

Tempo perdido, ainda que ilusoriamente ganho, é o tempo que se usa em blá-blá-blá, ou em verbalismo, ou em palavreado, como também é perdido o tempo do puro ativismo, pois ambos não são tempos da verdadeira práxis.

Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. Ainda quando, para nós, o trabalho do agrônomo-educador se restringisse apenas à esfera do aprendizado de técnicas novas, não haveria como comparar a dialogicidade com a antialogicidade.

Toda demora na primeira, demora simplesmente ilusória, significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e em interconfiança que a antialogicidade não oferece.

Finalmente, detenhamo-nos na afirmação segundo a qual é inviável o trabalho dialógico se seu conteúdo é um conhecimento de caráter científico ou técnico; se seu objeto é um conhecimento *outgroup*.

Dizem sempre que não é possível o diálogo, não somente em torno de técnicas agrícolas com os camponeses,³¹ mas também nas escolas primárias — sobre, por exemplo, 4 vezes 4, que não pode ser 15. Que não é possível dialogar, igualmente, a propósito de H₂O. A composição da água não pode ser H₄O.

Que, da mesma maneira, não é possível realizar um diálogo com o educando sobre um fato histórico, que ocorreu num certo momento e de certo modo.

A única coisa a fazer é simplesmente narrar os fatos que devem ser memorizados.

Há, indiscutivelmente, um equívoco nestas dúvidas que, como dissemos, quase sempre são afirmações. E o equívoco resulta possivelmente em muitos casos, da incompreensão do que é diálogo, do que é saber, de sua constituição.

O que se pretende com o diálogo não é que o educando reconstitua todos os passos dados até hoje na elaboração do saber científico e técnico. Não é que o educando faça adivinhações ou que se entretenha num jogo puramente intelectualista de palavras vazias.

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.

Se 4 vezes 4 são 16, e isto só é verdadeiro num sistema decimal, não há de ser por isso que o educando deve simplesmente memorizar que são 16. É necessário que se problematize a objetividade desta verdade em um sistema decimal. De fato, 4 vezes 4, sem uma relação com a realidade, no aprendizado sobretudo de uma criança, seria uma falsa abstração.

Uma coisa é 4 vezes 4 na tabuada que deve ser memorizada; outra coisa é 4 vezes 4 traduzidos na experiência concreta: fazer quatro tijolos quatro vezes.

Em lugar da memorização mecânica de 4 vezes 4, impõe-se descobrir sua relação com um quefazer humano.

Do mesmo modo, concomitantemente com a demonstração experimental, no laboratório, da composição química da água, é necessário que o educando perceba, em termos críticos, o sentido do saber como uma busca permanente.

É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade. E tudo isto é tema de indagação, de diálogo.

Da mesma maneira, o fato histórico não pode ser simplesmente narrado com este gosto excessivo pelo pormenor das datas, reduzido assim a algo estático que se põe no calendário que o fixa.

Se não é possível deixar de falar do que se passou e de como se passou — e ninguém pode afirmar que não fique algo que ainda possa ser desvelado —, é necessário problematizar o fato mesmo ao educando. É necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu.

Poder-se-ia dizer que esta é a tarefa própria de um professor de história; a de situar, na totalidade, a “parcialidade” de um fato histórico. Parece-nos, entretanto, que sua tarefa primordial não é esta, mas a de, problematizando a seus alunos, possibilitar-lhes o ir-se exercitando em pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos.

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante.

Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?

Poder-se-á dizer, uma vez mais, que tudo isso requer tempo. Que não há tempo a perder, visto que existe um programa que deve ser cumprido. E, uma vez mais, em nome do tempo que não se deve perder, o que se faz é perder tempo, alienando-se a juventude com um tipo de pensamento formalista, com narrações quase sempre exclusivamente verbalistas.

Narrações cujo conteúdo “dado” deve ser passivamente recebido e memorizado para depois ser repetido.

O diálogo problematizador não depende do conteúdo que vai ser problematizado.

Tudo pode ser problematizado.

O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos.

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta *ipsis litteris* como na universidade, não é o que mais memorizou as fórmulas, mas sim o que percebeu a razão destas.

O melhor aluno de filosofia não é o que disserta, *ipsis verbis*, sobre a filosofia da mudança em Heráclito; sobre o problema do Ser em Parmênides; sobre o “mundo das ideias” em Platão; sobre a metafísica em Aristóteles; ou, mais modernamente, sobre a “dúvida” cartesiana; a “coisa em si” em Kant; sobre a dialética do Senhor e do Escravo em Hegel; a alienação em Hegel e em Marx; a “intencionalidade da consciência” em Husserl. O melhor aluno de filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também.

Quanto mais é simples e dócil o receptor dos conteúdos com os quais, em nome do saber, é “enchido” por seus professores, tanto menos pode pensar e apenas repete.

Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. Embora isso não signifique que todo homem desafiado se torne filósofo ou cientista, significa, sim, que o desafio é fundamental à constituição do saber.

Ainda quando um cientista, ao fazer uma investigação em busca de algo, encontra o que não buscava (e isto sempre ocorre), seu descobrimento partiu de uma problematização.

O que defendemos é precisamente isto: se o conhecimento científico e a elaboração de um pensamento rigoroso não podem prescindir de sua matriz problematizadora, a apreensão deste conhecimento científico e do

rigor deste pensamento filosófico não pode prescindir igualmente da problematização que deve ser feita em torno do próprio saber que o educando deve incorporar.

Às vezes (sem que isso seja uma afirmação dogmática), temos a impressão de que muitos, entre os que apresentam estas dúvidas, estão “racionalizando” sua descrença no homem concreto e no diálogo através de “mecanismos de defesa”. No fundo, o que pretendem é continuar sendo dissertadores “bancários” e invasores.

É necessário, não obstante, justificar este medo do diálogo e a melhor maneira é “racionalizá-lo”. É falar de sua inviabilidade; é falar da “perda de tempo”. Daí que, entre eles, como “distribuidores” do saber erudito, e seus alunos, jamais será possível o diálogo. E o antidiálogo se impõe, ainda, segundo os que assim pensam, em nome, também, da “continuidade da cultura”.

Esta continuidade existe; mas, precisamente porque é continuidade, é processo, e não paralisação. A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece porque muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só “dura” no jogo contraditório da permanência e da mudança.

Ao diálogo, preferem as dissertações quilométricas, eruditas, cheias de citações. Ao diálogo problematizador, preferem o chamado “controle de leitura” (que é uma forma de controlar não a leitura, e sim o educando), do qual não resulta nenhuma disciplina realmente intelectual, criadora, mas a submissão do educando ao texto, cuja leitura deve ser “controlada”.

E a isso chamam, às vezes, de avaliação, ou dizem que é necessário “obrigar” os jovens a estudar, a saber.

Em verdade, não querem correr o risco da aventura dialógica, o risco da problematização, e se refugiam em suas aulas discursivas, retóricas, que funcionam como se fossem “canções de ninar”. Deleitando-se narcisisticamente com o eco de suas “palavras”, adormecem a capacidade crítica do educando.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando e educando-educador vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em

interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo e com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação.

A problematização dialógica supera o velho *magister clixit*, em que pretendem esconder-se os que se julgam “proprietários”, “administradores” ou “portadores” do saber.

Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida. É cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural.

B) REFORMA AGRÁRIA, TRANSFORMAÇÃO CULTURAL E O PAPEL DO AGRÔNOMO-EDUCADOR

Dissemos, na primeira parte deste capítulo, que o trabalho do agrônomo-educador não pode limitar-se, apenas, à esfera da substituição dos procedimentos empíricos dos camponeses por suas técnicas. Duas razões básicas nos levam a esta afirmação. Uma, porque é impossível a mudança do procedimento técnico sem repercussão em outras dimensões da existência dos homens; outra, pela inviabilidade de uma educação neutra, qualquer que seja o seu campo.

Na segunda parte deste capítulo, interessa-nos analisar o papel que deve cumprir o agrônomo, sem nenhuma dicotomia entre o técnico e o cultural, no processo da reforma agrária.

O agrônomo não pode, em termos concretos, reduzir o seu quefazer a esta neutralidade inexistente: a do técnico que estivesse isolado do universo mais amplo em que se encontra como homem.

Assim é que, desde o momento em que passa a participar do sistema de relações homem-natureza, seu trabalho assume este aspecto amplo em que a capacitação técnica dos camponeses se encontra solidária com outras dimensões que vão mais além da técnica mesma.

Esta indeclinável responsabilidade do agrônomo, que o situa como um verdadeiro educador, faz com que ele seja um (entre outros) dos agentes da

mudança.

Daí que sua participação no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um *estar diante*, ou a um *estar sobre*, ou a um estar para os camponeses, pois deve ser um *estar com* eles, como sujeitos da mudança também.

Esta responsabilidade não é exclusiva do agrônomo-educador nem dos educadores em geral, mas sim de todos quantos, de uma ou de outra maneira, estão dando sua contribuição ao esforço de reforma agrária.

Esta, como *processo* de transformação estrutural, não pode ser encarada como algo mecânico, que se dá fora do tempo, sem a presença dos homens.

A reforma agrária não é uma questão simplesmente técnica. Envolve, sobretudo, uma decisão política, que é a que efetua e impulsiona as proposições técnicas que, não sendo neutras, implicam a opção ideológica dos técnicos. Daí que tais proposições, para falar só neste aspecto, tanto possam defender ou negar a presença participante dos camponeses como reais corresponsáveis pelo processo de mudança, como também possam inclinar-se pelas soluções tecnicistas ou mecanicistas que, aplicadas ao domínio do humano, como, indubitavelmente, o é o domínio em que se verifica a reforma agrária, significam fracassos objetivos ou êxitos aparentes.

“Não são as técnicas, mas sim a conjugação de homens e instrumentos o que transforma uma sociedade.”³²

No processo da reforma agrária, não se deve tomar uma posição exclusivista em relação ao técnico ou ao humano. Toda prática de reforma agrária que conceba estes termos como antagônicos é ingênua.

Nem a concepção vaziamente “humanista”, no fundo reacionária e tradicionalista, antitransformação, que nega a técnica, nem tampouco a concepção mítica desta última, que implica um tecnicismo desumanizante; uma espécie de “messianismo” da técnica, em que esta aparece como salvadora infalível.

Este messianismo acaba, quase sempre, por desembocar em esquemas “irracionalistas”, nos quais o homem fica diminuído.

Ao tradicionalismo, que pretende manter o *status quo*, o messianismo tecnicista, de caráter burguês, opõe a modernização das estruturas, à qual

se chegará mecanicamente. Segundo esta concepção, a passagem da estrutura arcaica à nova, modernizada, se dá do mesmo modo como quando alguém transporta uma cadeira de um lugar para outro.

Embora esta concepção mecanicista pretenda identificar sua ação modernizante com o desenvolvimento, parece-nos que é preciso distinguir uma do outro.

Na modernização, de caráter puramente mecânico, tecnicista, manipulador, o centro de decisão da mudança não se acha na área em transformação, mas fora dela. A estrutura que se transforma não é sujeito de sua transformação.

No desenvolvimento, pelo contrário, o ponto de decisão se encontra no ser que se transforma, e seu processo não se verifica mecanicamente. Desta maneira, se bem que todo desenvolvimento seja modernização, nem toda modernização é desenvolvimento.

A reforma agrária deve ser um processo de desenvolvimento do qual resulte necessariamente a modernização dos campos, com a modernização da agricultura.

Se tal é a concepção que temos da reforma agrária, a modernização que dela resulte não será fruto de uma passagem mecânica do velho até ela, o que, no fundo, não chegaria a ser propriamente uma passagem, porque seria a superposição do novo ao velho. Numa concepção não mecanicista, o novo nasce do velho através da transformação criadora que se verifica entre a tecnologia avançada e as técnicas empíricas dos camponeses.

Isso significa, então, que não é possível desconhecer o *background* cultural que explica os procedimentos técnico-empíricos dos camponeses. Sobre esta base cultural — em que se constituem suas formas de proceder, sua percepção da realidade — devem trabalhar todos os que tenham esta ou aquela responsabilidade no processo da reforma agrária.

Parece-nos que deve ficar muito claro que, se a transformação da estrutura latifundista, com a mudança da posse da terra, ao que se segue a aplicação da nova tecnologia, é um fator indiscutível de mudança na percepção do mundo dos camponeses, isso não quer dizer que se prescindia da ação também sobre o quadro cultural.

Em última análise, a reforma agrária, como um processo global, não pode limitar-se à ação unilateral no domínio das técnicas de produção, de comercialização etc., mas, pelo contrário, deve unir este esforço indispensável a outro igualmente imprescindível: o da transformação cultural, intencional, sistematizada, programada.

Neste sentido, o *asentamiento*, na reforma agrária chilena, precisamente porque é uma unidade de produção (não há produção fora da relação homem-mundo, repitamos), deve ser também, todo ele, uma unidade pedagógica, na acepção ampla do termo.

Unidade pedagógica na qual são educadores não somente os professores que porventura atuam num centro de educação básica, mas também os agrônomos, os administradores, os planejadores, os pesquisadores, todos os que, finalmente, estejam ligados ao processo.

É urgente que nos defendamos da concepção mecanicista. Em sua ingenuidade e estreiteza de visão, tende a desprezar a contribuição fundamental de outros setores do saber. Tende a se tornar rígida e burocrática.

Falar a um tecnicista da necessidade de sociólogos, de antropólogos, de psicólogos sociais, de pedagogos, no processo de reforma agrária, é algo que já provoca um olhar de desconfiança. Falar-lhe da necessidade de estudos na área da antropologia filosófica e da linguística já é então um escândalo que deve ser reprimido.

Na verdade, contudo, todos estes estudos são de uma importância básica para o êxito que se busca na reforma agrária.

Que diria, por exemplo, um tecnicista, se lhe falássemos do valor de uma investigação linguística em torno do universo vocabular de áreas em processo de reforma e de áreas fora do processo? Jamais poderia descobrir uma série de aspectos fundamentais à sua própria ação no domínio do técnico. Desde a extensão mesma do vocabulário camponês à análise do conteúdo “pragmático” dos termos, ao estudo de seu “campo associativo de significação”, até à delimitação de possíveis “temas” significativos que se encontram referidos no “campo associativo de significação” dos termos. Jamais compreenderia a contribuição indiscutível dos estudos atuais da “antropologia estrutural”; da linguística, da semântica, em particular.

Tudo isso, para um tecnicista, é perder tempo, é devaneio de idealistas, de homens sem a visão do prático.

O mesmo continuaria pensando o tecnicista se lhe falássemos da necessidade, dentro de igual perspectiva, de pesquisas e estudos em torno dos níveis da consciência camponesa, condicionados pela estrutura em que, através de sua experiência histórica e existencial, se vem constituindo esta consciência.

Não poderia compreender a “permanência”, na estrutura transformada, dos “aspectos míticos” que se formaram na velha estrutura. Para ele, como ortodoxo tecnicista e mecanicista, basta transformar a estrutura para que tudo o que se formou na estrutura anterior seja eliminado.

E quando, em seu desconhecimento do homem como um ser cultural, não tendo conseguido os resultados que esperava de sua ação unilateralmente técnica, busca uma explicação para o fracasso, aponta sempre “a natural incapacidade dos camponeses” como razão do mesmo.

Seu erro ou seu equívoco é desconhecer que o tempo em que gerações viveram, experimentaram, trabalharam, morreram e foram substituídas por outras gerações que continuaram a viver, experimentar, trabalhar, morrer não é um tempo de calendário.

É um tempo “real”, “duração”, como o chama Bergson. Por isso, é um tempo de acontecimentos em que os camponeses, de geração em geração, se foram constituindo em certa forma de ser, ou de *estar sendo*, que *perdura* na nova estrutura. Esta é a razão pela qual o tempo da estrutura anterior, de certo modo, e em muitos aspectos, “coexiste” com este. Assim é que os camponeses, no tempo novo, revelam, em seus modos de comportar-se, de maneira geral, a mesma dualidade básica que tinham na estrutura latifundista. E é inteiramente normal que isto aconteça.

“O homem não é apenas o que é, mas também o que foi”,³³ daí que *esteja sendo*, o que é próprio da existência humana. Daí que seja este um processo que se dá no tempo mesmo dos homens enquanto a vida do animal e do vegetal se dá num tempo que não lhes pertence, desde que lhes falta a consciência reflexiva de seu estar no mundo. Por isso, só podemos falar de consciência histórica se nos referimos aos homens.

Há, desta forma, uma solidariedade entre o presente e o passado, em que o primeiro aponta para o futuro, dentro do quadro da continuidade histórica. Não há, portanto, fronteiras rígidas no tempo, cujas unidades “epocais”, de certa forma, se interpenetram.

Para a compreensão deste fato, servir-nos-emos dos conceitos desenvolvidos por Eduardo Nicol,³⁴ quando discute a questão da verdade histórica, impossível de ser captada fora da continuidade da história.

São os conceitos de “estrutura vertical” e de “estrutura horizontal”.

A “estrutura vertical” constitui o quadro das relações de transformação homem-mundo. É com os produtos desta transformação que o homem cria seu mundo — o mundo da cultura que se prolonga no da história.

Este domínio cultural e histórico, domínio humano da “estrutura vertical”, se caracteriza pela intersubjetividade, pela intercomunicação.

Se esta intercomunicação, não obstante, só existisse dentro de uma mesma unidade “epocal”, não haveria continuidade histórica. Esta, que é indubitável, se explica na medida em que a intersubjetividade, a intercomunicação, sobrepõem a interioridade de uma unidade “epocal” e se estendem até à seguinte. Esta solidariedade intercomunicativa entre unidades “epocais” distintas constitui o domínio da “estrutura horizontal”.

Se isto é válido do ponto de vista da compreensão da ciência, do *logos*, a que chega uma unidade “epocal”, em relação horizontal com o *logos* ou a ciência de outra unidade, o é também para a compreensão das formas de ser e de conhecer no domínio da *doxa* de uma unidade epocal a outra.

Deste modo, não é possível esquecer a solidariedade entre a “estrutura vertical” (no sentido de Nicol) da etapa latifundista e a nova estrutura do *asentamiento*. Solidariedade que se dá pela “estrutura horizontal”.

Daí que se imponha, a todos os que atuam no processo da reforma agrária, que levem em conta os aspectos fundamentais que caracterizavam a existência camponesa na realidade do latifúndio.

Somente a ingenuidade tecnicista ou mecanicista pode crer que, decretada a reforma agrária e posta em prática, tudo o que antes foi já não será; que ela é um marco divisório e rígido entre a velha e a nova mentalidade.

Na visão crítica do processo da reforma agrária, esta, pelo contrário, é uma ação totalizada que incide sobre uma totalidade, que é a realidade que será transformada, sem que isto signifique que a nova realidade que vai surgir não esteja marcada pela anterior.

Daí que a visão crítica, respondendo aos desafios que o próprio processo da reforma agrária provoca, desenvolva um grande esforço de capacitação de pessoal especializado para seus trabalhos específicos, sem cair, contudo, em especialismos.

A capacitação técnica de especialistas cuja tarefa se realiza preponderantemente no campo da técnica se associa a reflexões, estudos e análises sérios das dimensões mais amplas nas quais se dá o próprio quefazer técnico.

Uma concepção crítica da reforma agrária, que sublinha a mudança cultural, que reconhece a necessidade da mudança da percepção,³⁵ abre um campo de trabalho altamente fecundo ao agrônomo-educador.

Desafiado pela visão crítica da reforma agrária, o agrônomo tem que preocupar-se com algo que vai mais além de uma mera assistência técnica.

Como agente da mudança, *com* os camponeses (agentes também), cabe a ele inserir-se no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo. A conscientização, da qual falaremos na última parte do trabalho, é interconscientização.

Assim, enquanto a concepção ingenuamente tecnicista da reforma agrária não leva em conta a permanência, na estrutura nova, do que era típico da anterior, julgando que a solução dos problemas está no “adestramento”³⁶ técnico, a visão crítica — sem esquecer a capacitação técnica — coloca esta num quadro mais amplo.

Na concepção crítica, esta capacitação não é o ato ingênuo de transferir ou “depositar” conteúdos técnicos. É, pelo contrário, o ato em que o proceder técnico se oferece ao educando como um problema ao qual ele deve responder.

A concepção crítica da reforma agrária (que está ao corrente do que significa a “estrutura vertical” como mundo cultural e histórico, no qual a percepção, que é cultural, se constitui) esforça-se ao máximo no sentido da transformação da percepção.

Sabe também, porque é crítica, que esta transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica um *pensar* e um *atuar* corretamente.

Daí que, para esta concepção, segundo já sublinhamos, um vasto, profundo e intenso trabalho cultural se apresenta como totalmente indispensável.

A transformação cultural, que se irá inevitavelmente processando com a transformação da realidade latifundista e da qual resultará a nova “estrutura vertical”, exige uma ação no setor da “cultura popular” que, interferindo deliberadamente no campo da percepção, ajudará a acelerar a própria transformação cultural.

Eis aí, no processo da reforma agrária, o que fazer fundamental do agrônomo: mais do que um técnico frio e distante, um educador que se compromete e se insere *com* os camponeses na transformação, como sujeito, *com* outros sujeitos.

Notas

¹⁴ Cf., a este propósito, *Pedagogia do oprimido*, em que discutimos amplamente este problema.

¹⁵ Sobre o homem como um ser de relações e o animal como um ser de *contatos*; as conotações destes conceitos: Paulo Freire, *Educação como prática da liberdade*.

¹⁶ O termo “decisão” provém de decidir, que, por sua vez, se origina no latim *decidere*: cortar. No texto, correspondendo à sua etimologia, o termo “decisão” significa o corte que o homem realiza ao separar-se do mundo natural, continuando contudo no mundo. Está implícita na *decisão* a operação de “admirar” o mundo.

¹⁷ *The magic art is directed towards the attainment of practical ends; like any other art or craft it is also governed by theory, and by a system of principles which dictate the manner in which the act has to be performed in order to be effective. Thus, magic and science show a number of similarities and with Sir James Frazer, we can appropriately call magic a pseudo science.* B. Malinowski, op. cit., p. 140.

¹⁸ A filosofia da ciência, como a da técnica, não é um divertimento dos que não atuam; não é uma perda de tempo, como pode parecer aos tecnicistas — mas não aos técnicos.

¹⁹ Isto não significa que o agrônomo, chamado extensionista, não seja necessariamente dialógico. Significa simplesmente que, se e quando o é, não faz extensão e, se a faz, não é dialógico.

²⁰ O autoritarismo não está necessariamente associado a repressões físicas. Dá-se também nas ações que se fundamentam no “argumento de autoridade”. “Isto é assim porque é — a técnica já o disse —, não há que discordar, mas, sim, que aplicar.”

²¹ A propósito do ato de dizer a palavra, da significação deste ato, cf. Paulo Freire, “A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica”, in *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975 [13a edição, São Paulo: Paz e Terra, 2011] e Ernani Maria Fiori, “Aprender a dizer sua palavra”, in Id., *Pedagogia do oprimido*.

²² A manipulação se instaura como uma forma típica, embora não exclusiva, das sociedades que vivem o processo de transição histórica, de um tipo de “sociedade fechada” a outra “abrindo-se”, em que se verifica a presença das massas populares emergentes. Estas, que na fase anterior do processo se encontravam “sob” ele, ao emergir na transição, mudam basicamente de atitude: de meras espectadoras que eram antes exigem participação e ingerência. Estas circunstâncias condicionam o fenômeno

do populismo, que se vai constituindo como resposta à emersão das massas. Como mediadora entre estas e as elites oligárquicas, a liderança populista se inscreve na ação manipuladora.

²³ Entendemos por massificação não o processo de emersão das massas (referido na nota anterior), do qual resulta sua presença em busca de afirmação e de participação histórica (sociedade de massas), mas um estado no qual o homem, ainda que pense o contrário, não decide.

Massificação é desumanização, é alienação.

O “irracional” e o mítico estão sempre associados a ela.

²⁴ Conquista — participio feminino do antigo *conquerir*: conquistar. Latim: *conquirere*: buscar por toda parte. Não há que buscar os homens por toda parte; ao contrário, com eles há que estar.

A conquista que se encontra implícita no diálogo é a conquista do mundo para o SER MAIS de todos os homens.

²⁵ Teoria idealista da subjetividade conhecida como solipsismo (latim: *solo*: único; *ipse*: mesmo).

²⁶ Sobre este aspecto, cf. Paulo Freire, “O papel do trabalhador social no processo da mudança”, in *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*.

²⁷ A propósito, não só deste aspecto, mas, de modo geral, do tema específico deste capítulo, cf. Id., *Pedagogia do oprimido*.

²⁸ Alvaro Manriquez, do Instituto do Desenvolvimento Agropecuário (Indap), em um de seus relatórios sobre o método psicossocial entre os camponeses chilenos.

²⁹ A propósito de um trabalho dialógico em estruturas ainda não transformadas, cf. Paulo Freire, “O papel do trabalhador social no processo de mudança” e “O compromisso do profissional com a sociedade”. Cf. ainda E. M. Fiori, “Aprender a dizer sua palavra”.

³⁰ Sobre este aspecto, cf. Paulo Freire, “Algumas sugestões sobre um trabalho educativo que encare o *asentamiento* como uma totalidade”.

³¹ É necessário que saibamos que as técnicas agrícolas não são estranhas aos camponeses. Seu trabalho diário não é outro senão o de enfrentar a terra, tratá-la, cultivá-la, dentro dos marcos de sua experiência que, por sua vez, se dá nos marcos de sua cultura.

Não se trata apenas de ensinar-lhes; há também que aprender deles. Dificilmente um agrônomo experimentado e receptivo não terá obtido proveito algum de sua convivência com os camponeses. Se a dialogicidade coloca as dificuldades que

analisamos, de ordem estrutural, a antidualogicidade se torna ainda mais difícil. A primeira pode superar as dificuldades assinaladas problematizando-as; a segunda, cuja natureza é em si antiproblematizadora, tem que vencer um obstáculo imenso: substituir os procedimentos empíricos dos camponeses pelas técnicas de seus agentes. E, como esta substituição exige um ato crítico de decisão (que a antidualogicidade não produz), ela tem como resultado a mera superposição das técnicas elaboradas aos procedimentos empíricos dos camponeses.

³² Octávio Paz, *Claude Lévi-Strauss o el nuevo festin de Esopo*. México: Editorial Joaquín Mortiz, 1957, p. 97.

³³ Aspeamos esta frase por sua semelhança com a seguinte: *Mind is in all its manifestations not only what it is, but what it was*. Zevedei Barbu, *Problems of Historical Psychology*. Londres: Routledge and Kegan Paul, 1960.

³⁴ Op. cit.

³⁵ Paulo Freire, “O papel do trabalhador social no processo de transformação”.

³⁶ A concepção crítica não usa sequer o termo adestramento referindo-se a homens.

A) EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?

Desde as primeiras páginas deste ensaio, temos insistido nesta obviedade: que o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história.

Este mundo exclusivo do homem, com o qual ele “enche” os espaços geográficos, é chamado por Eduardo Nicol, como vimos no capítulo anterior, de “estrutura vertical”, em relação com a “estrutura horizontal”.

A “estrutura vertical”, o mundo social e humano, não existiria como tal se não fosse um mundo de comunicabilidade fora do qual é impossível dar-se o conhecimento humano.

A intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica primordial deste mundo cultural e histórico.

Daí que a função gnosiológica não possa ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível. Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desapareceria o ato cognoscitivo.

A relação gnosiológica, por isso mesmo, não encontra seu termo no objeto conhecido. Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto.

Esta é a razão pela qual, estudando as três relações constitutivas do conhecimento — a gnosiológica, a lógica e a histórica —, Eduardo Nicol³⁷

acrescenta uma quarta, fundamental, indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica.

Não há, realmente, pensamento isolado na medida em que não há homem isolado.

Todo ato de pensar exige um sujeito que pensa, um objeto pensado, que mediatiza o primeiro sujeito do segundo, e a comunicação entre ambos, que se dá através de signos linguísticos.

O mundo humano é, desta forma, um mundo de comunicação.

Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam.

Considerando a função do pensamento, afirma Nicol que este não deveria ser designado por um substantivo, e sim por um verbo transitivo.³⁸

Talvez, com rigor, pudéssemos dizer que o verbo que designasse o pensamento, mais que puramente transitivo, deveria ser um que tivesse, como regime sintático, o objeto da ação e um *complemento de companhia*.

Deste modo, além do sujeito pensante, do objeto pensado, haveria, como exigência (tão necessária quanto a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo “cossubjetivo-objetivo”, cuja ação incidente no *objeto* seria, por isto mesmo, coparticipada.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso”, e não o contrário.

Esta coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.

Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser *comunicado* de um sujeito a outro.

Se o objeto do pensamento fosse um puro comunicado, não seria um significado significante mediador dos sujeitos.

Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação,

não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse — e quando assim é —, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em *paciente* de seus comunicados.³⁹

A comunicação, pelo contrário, implica uma reciprocidade que não pode ser rompida.

Por isso, não é possível compreender o pensamento fora de sua dupla função: cognoscitiva e comunicativa.

Esta função, por sua vez, não é a extensão do conteúdo significativo do significado, objeto do pensar e do conhecer.

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significativo.

Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos cointencionados ao objeto de seu pensar *se comunicam* seu conteúdo.

O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos linguísticos.

É então indispensável ao ato comunicativo, para que este seja eficiente, o acordo entre os sujeitos, reciprocamente comunicantes. Isto é, a expressão verbal de um dos sujeitos tem que ser percebida dentro de um quadro significativo comum ao outro sujeito.

Se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos, o que impossibilita a comunicação. Isso é tão verdadeiro que entre compreensão, inteligibilidade e comunicação não há separação, como se constituíssem momentos distintos do mesmo processo ou do mesmo ato. Pelo contrário, inteligibilidade e comunicação se dão simultaneamente.

Em função de se estamos ou não advertidos desta verdade científica, levaremos seriamente em conta, ou não, nossas relações com os camponeses, qualquer que seja o nosso quefazer com eles.

Em torno de um fato — a colheita, por exemplo —, poderemos usar um sistema simbólico ininteligível para eles. Nossa linguagem técnica, que se

exprime num universo de signos linguísticos próprios, pode deixar de ser alcançada por eles como o significante do significado sobre o qual falamos. Daí que as palestras sejam cada vez menos indicadas como método eficiente. Daí que o diálogo problematizador, entre as várias razões que o fazem indispensável, tenha esta mais: a de diminuir a distância entre a expressão significativa do técnico e a percepção pelos camponeses em torno do significado. Deste modo, o significado passa a ter a mesma significação para ambos. E isto só se dá na comunicação e intercomunicação dos sujeitos pensantes a propósito do pensado, e nunca através da *extensão* do pensado de um sujeito até o outro.

Não será demasiado sublinhar a necessidade de sérios estudos de natureza semântica, indispensáveis ao trabalho do agrônomo.

Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável.

Esta é a razão pela qual, enquanto a significação não for compreensível para um dos sujeitos, não é possível a compreensão do significado à qual um deles já chegou e que, não obstante, não foi apreendida pelo outro na expressão do primeiro.

Vê-se assim que a busca do conhecimento que se reduz à pura relação sujeito cognoscente-objeto cognoscível, rompendo a “estrutura dialógica” do conhecimento, está equivocada, por maior que seja sua tradição.

Equivocada também está a concepção segundo a qual o quefazer educativo é um ato de transmissão ou de extensão sistemática de um saber.

A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber — que o torna quase “morto” —, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo.

Por isso é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus *comunicados*.

A educação é comunicação, é diálogo,⁴⁰ na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.

Daí a importância, na análise da comunicação, de algumas considerações a propósito de como Urban⁴¹ classifica os atos

comunicativos.

Segundo este autor, estes atos se realizam em dois planos fundamentais: um, em que o objeto da comunicação pertence ao domínio do emocional; outro, em que o ato comunica conhecimento ou estado mental.

No primeiro caso (que não nos interessa neste estudo), a comunicação, que se dá em nível emocional, “opera por contágio”, como sublinha Schaff.⁴² É uma comunicação na qual um dos sujeitos, por um lado, suscita um certo estado emocional no outro: medo, alegria, ódio etc., podendo contagiar-se de tal estado, e pode, por outro lado, conhecer, no que o expressa, o estado referido.

Não existe, contudo, neste tipo de comunicação, que se realiza também em nível animal, a “ad-miração” do objeto por parte dos sujeitos da comunicação.⁴³

A “ad-miração” do objeto da comunicação que é expressa através de signos linguísticos se dá no seguinte tipo de comunicação que distingue Urban.

Neste, a comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível.

Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto (a sementeira e suas técnicas, por exemplo) como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua coparticipação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.

A comunicação em nível emocional pode realizar-se tanto entre o sujeito “A” e o sujeito “B”, como, em uma multidão, entre esta e um líder carismático. Seu caráter fundamental é ser acrítica. No caso anterior, a comunicação implica a compreensão pelos sujeitos intercomunicantes do conteúdo sobre o qual ou a propósito do qual se estabelece a relação comunicativa.

E, como sublinhamos nas primeiras páginas deste capítulo, neste nível a comunicação é essencialmente linguística.

Tal fato irrecusável nos coloca problemas de real importância, que não devem ser esquecidos nem tampouco menosprezados.

Poderíamos reduzi-los ao seguinte: a comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação.

Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*.

Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode estar isenta destas marcas.

Por fim, nos parece claro o equívoco ao qual nos pode conduzir o conceito de extensão: o de estender um conhecimento técnico até os camponeses, em lugar de (pela comunicação eficiente) fazer do fato concreto ao qual se refira o conhecimento (expresso por signos linguísticos) objeto de compreensão mútua dos camponeses e dos agrônomos.

Só assim se dá a comunicação eficaz e somente através dela pode o agrônomo exercer com êxito o seu trabalho, que será coparticipado pelos camponeses.

Vejamos agora outro aspecto de igual importância problemática no campo da comunicação que deve ser tomado em consideração pelo agrônomo-educador em seu trabalho.

Não há, como já dissemos, possibilidade de uma relação comunicativa se entre os sujeitos interlocutores não se estabelece a compreensão em torno da significação do signo.⁴⁴

Ou o signo tem o mesmo significado para os sujeitos que se comunicam, ou a comunicação se torna inviável entre ambos por falta da compreensão indispensável.

Considerando este aspecto, Adam Schaff⁴⁵ admite dois tipos distintos de comunicação: uma que se centra em significados; outra cujo conteúdo são as convicções.

Na comunicação cujo conteúdo são convicções, ademais da compreensão significativa dos signos, há ainda o problema da adesão ou não adesão à convicção expressa por um dos sujeitos comunicantes.

A compreensão significativa dos signos, por sua vez, exige que os sujeitos da comunicação sejam capazes de reconstituir em si mesmos, de certo modo, o processo dinâmico em que se constitui a convicção expressa por ambos através dos signos linguísticos.

Posso entender a significação dos signos linguísticos de um camponês do Nordeste brasileiro que me diga, com absoluta convicção, que trata as feridas infectas de seu gado rezando sobre os rastros que este vai deixando no chão.

Desde logo, como afirmamos acima, o entendimento da significação dos signos linguísticos deste camponês implica a compreensão do contexto em que se gera a convicção que foi expressa pelos signos linguísticos.

Não obstante, a compreensão dos signos, como tampouco a compreensão do contexto, não é suficiente para que eu compartilhe de sua convicção.

Pois bem, ao não compartilhar da convicção ou da crença mágica deste camponês, invalido o que há nela de “teoria” ou pseudociência, que envolve todo um conjunto de “conhecimentos técnicos”.

Mas o que não se pode esquecer é que, o que constitui para nós, em contraposição à crença mágica do camponês, o domínio dos significados (no sentido aqui estudado e que lhe dá Schaff), aparece ao camponês como uma contradição à sua “ciência” também.

Neste caso, a convicção do camponês, de caráter mágico, convicção em torno de suas técnicas incipientes e empíricas, se choca necessariamente com os “significados” técnicos dos agrônomos.

Daí que a relação do agrônomo com os camponeses, de ordem sistemática e programada, não possa deixar de realizar-se numa situação gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa.

Ainda quando estivéssemos de acordo — o que não é o caso — com a ação “extensiva” do conhecimento, em que um sujeito o leva a outro (que deixa, por isso mesmo, de ser sujeito), seria necessário não somente que os signos tivessem o mesmo significado, mas também que o conteúdo do

conhecimento estendido se gerasse num terreno comum aos polos da relação.

Como esta não é a situação concreta entre nós, a tendência do extensionismo é cair facilmente no uso de técnicas de propaganda, de persuasão, no vasto setor que se vem chamando “meios de comunicação de massa”.

Em última análise, meios de *comunicados* às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isso mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador.

Esta advertência que fazemos, é óbvio, só se dirige a quem se serve destes procedimentos equivocadamente e não por outras razões.

Um dos motivos do equívoco está em que, ao sentir as primeiras dificuldades em sua tentativa de comunicação com os camponeses, não percebem que estas dificuldades, entre outras causas, tem esta ainda: o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos socioculturais.

Então, em lugar de levar esta verdade em conta e refletir sobre os condicionamentos socioculturais dos camponeses, que não são os seus, simplificam a questão e concluem (como afirmamos anteriormente) pela incapacidade dialógica dos camponeses.

Daí aos atos de invasão cultural e de manipulação há só um passo, que já está praticamente dado.

Há algo ainda que deve ser considerado no processo da comunicação, de indiscutível importância para o trabalho do educador em suas relações com os camponeses.

Queremos referir-nos a certas manifestações, ora de caráter natural, que não dependem do homem para sua existência, ora de caráter sociocultural, que se constituem no processo da comunicação.

Ambas funcionam, dentro das relações sociais de comunicação, como signos que *apontam para*. Por isso mesmo, são indicadores ou anúncios de algo.

A relação de causa e efeito que os camponeses podem descobrir entre alguns destes signos — naturais ou não — e certos fatos, nem sempre é a mesma para o agrônomo que os capta também.

Em qualquer dos casos, seja diante de indicadores naturais ou de indicadores socioculturais, a comunicação entre o agrônomo e os camponeses pode romper-se se aquele, inadvertidamente, assume posições consideradas negativas dentro dos limites de cada um destes indicadores.

Por último, parecem-nos indispensáveis algumas considerações finais, neste capítulo, a propósito do aspecto humanista em que deve estar inspirado o trabalho de comunicação entre técnicos, num processo de reforma agrária, e camponeses.

Aspecto humanista de carácter concreto, rigorosamente científico, e não abstrato.

Humanismo que não se nutra de visões de um homem ideal, fora do mundo; de um perfil de homem fabricado pela imaginação, por mais bem-intencionado que seja quem o imagine.

Humanismo que não leve à procura de concretização de um modelo intemporal, uma espécie de ideia ou de mito, ao qual o homem concreto se aliene.

Humanismo que, não tendo uma visão crítica do homem concreto, pretende um *será* para ele; ele que, tragicamente, *está sendo* uma forma de quase *não ser*.

Pelo contrário, o humanismo que se impõe ao trabalho de comunicação entre técnicos e camponeses no processo da reforma agrária se baseia na ciência, e não na *doxa*, e não no “eu gostaria que fosse” ou em gestos puramente humanitários.

É um humanismo que, pretendendo verdadeiramente a humanização dos homens, rejeita toda forma de manipulação, na medida em que esta contradiz sua libertação.

Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo, “mergulhados” na realidade, só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados” ou quase “coisificados”.

Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isso, esperançosamente crítico. E sua esperança crítica repousa numa crença também crítica: a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que,

fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estar sendo* em busca do *ser mais*.

Neste humanismo científico (que nem por isso deixa de ser amoroso) deve estar apoiada a ação comunicativa do agrônomo-educador.

Por tudo isso, uma vez mais, estamos obrigados a negar ao termo “extensão” e a seu derivado “extensionismo” as conotações do quefazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação.

Daí que, à pergunta que dá título não só à primeira parte do presente capítulo, mas a este ensaio — extensão ou comunicação? — respondamos negativamente à extensão e afirmativamente à comunicação.

B) A EDUCAÇÃO COMO UMA SITUAÇÃO GNOSIOLÓGICA

O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência *de* em permanente despego até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma cor po na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isso mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. Ambas carecem de sentido teleológico.

Se o solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar uma realidade externa a ela, erra também o objetivismo a-crítico e mecanicista, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transformaria a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação.⁴⁶

Estas duas maneiras errôneas de considerar o homem e de explicar sua presença no mundo e seu papel na história originam também concepções falsas da educação.

Uma que, partindo da negação de toda realidade concreta e objetiva, afirma a exclusividade da consciência como criadora da própria realidade concreta.

Outra que, negando praticamente a presença do homem como um ser da transformação do mundo, subordina-o à transformação da realidade, que se daria sem sua decisão.

Tanto erra o idealismo ao afirmar que as ideias separadas da realidade governam o processo histórico quanto erra o objetivismo mecanicista que, transformando os homens em abstrações, nega-lhes a presença decisiva nas transformações históricas.

Na verdade, não conduz a coisa alguma a educação que esteja fundada numa ou noutra destas formas de negar o homem.

É preciso vê-lo, portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora.

É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isso mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo — criando este em sua consciência — nem tampouco o mundo sem o homem — incapaz de transformá-lo.

Educação que, no fundo, se tornaria a-histórica: no primeiro caso, por “faltar” o mundo concretamente; no segundo, por carecer do homem.

A história, na verdade, não existe sem os dois. Não é, de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras incidências dos fatos; de outro, o resultado de puras ideias de alguns homens, forjadas em sua consciência.

Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo que nela se vão fazendo também. E, se o quefazer educativo, como qualquer outro quefazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico-cultural, as relações homens-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele quefazer.

Tais relações não são uma pura enunciação, uma simples frase. Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se.

Se, por outro lado, este mundo histórico-cultural fosse um mundo criado, acabado, já não seria transformável. Mais ainda: se fosse um mundo acabado, não seria *mundo*, como tampouco o homem seria homem.

O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, na qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação.

Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade.

Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.

A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham.

Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista.

Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo, por todas as razões a que já fizemos referência.

Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se.

A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação.

Toda objetivação implica uma percepção que, por sua vez, se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade.

Desta maneira, há níveis distintos da tomada de consciência. Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade.

Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.

Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repetamos, de caráter individual, mas sim social.

Basta que se saiba que a conscientização não se verifica em seres abstratos e no ar, mas nos homens concretos e em estruturas sociais, para que se compreenda que ela não pode permanecer em nível individual.

Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação.

Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.

O educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las.

Se tenta fazê-lo, estará prescrevendo suas opções aos demais; ao prescrevê-las, estará manipulando; ao manipular, estará “coisificando” e ao coisificar, estabelecerá uma relação de “domesticação” que pode, inclusive, ser disfarçada sob roupagens em tudo aparentemente inofensivas.

Então, falar de conscientização é uma farsa.

De qualquer maneira, porém, só é possível a este falso educador “domesticar”, na medida em que, em lugar do empenho crítico de desmitificação da realidade mitificada, a mitifique ainda mais.

Para isso, contudo, é indispensável que, em lugar de comunicar e comunicar-se, faça *comunicados*. É necessário que, em nenhum momento, instaure uma relação realmente gnosiológica, visto que, por meio desta, seria impossível a manipulação.

Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.

Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes.

Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam. Poder-se-á dizer, e não têm sido poucas as vezes que temos escutado: “Como é possível pôr o educador e o educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe? Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador?”

Tais indagações — no fundo, objeções — não podem esconder os preconceitos de quem as faz. Partem sempre dos que se julgam possuidores do saber frente a educandos considerados ignorantes absolutos. De quem, por equívoco, erro ou ideologia, vê na educação dialógica e comunicativa uma ameaça. Ameaça, na melhor das hipóteses, a seu falso saber.

Na verdade, muitos entre os que rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é coparticipada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir a postura cognoscente. Permanecem no domínio da *doxa*, fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou malsabidos.

Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sozinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado deste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu.

No momento mesmo em que pesquisa, em que se põe como um sujeito cognoscente frente ao objeto cognoscível, não está senão aparentemente só. Além do diálogo invisível e misterioso que estabelece com os homens que, antes dele, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um diálogo

também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. Indaga, pergunta a si mesmo.

E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se ele fica isolado do mundo e dos homens.

Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo — como uma fundamental estrutura do conhecimento — a outros sujeitos cognoscentes.

Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que este é transmitido.

Precisamente porque não dicotomiza o seu quefazer em dois momentos distintos: um em que conhece, e outro em que fala sobre seu “conhecimento” — seu quefazer é permanente ato cognoscitivo.

Jamais, por isso mesmo, se deixa burocratizar em explicações sonoras, repetidas e mecanizadas.

Isso é tão certo que, em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, ele re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado.

Re-fazer este esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto.

Os professores que não fazem este esforço, porque simplesmente memorizam suas lições, necessariamente rejeitam a educação como uma situação gnosiológica, e assim não podem querer o diálogo comunicativo.

Para eles, a educação é a transferência de “conhecimentos”; consiste em estendê-los aos educandos passivos, com o que impedem nestes últimos e neles o desenvolvimento da postura ativa e coparticipante, característica de quem conhece.

Esta falsa concepção da educação, que se baseia no depósito de informes nos educandos, constitui, no fundo, um obstáculo à transformação. Por isso mesmo é uma concepção anti-histórica da educação.

Os sistemas educacionais que se baseiam nela se erigem numa espécie de paliçada que detém a criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo ocioso, mas, sim, na práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo.

Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando a teoria da qual não se separa, implica também uma postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe.

Daí que, na medida em que a educação não se constitua em situação verdadeiramente gnosiológica, se esgote num verbalismo que só não é inconsequente porque é frustrador.

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos constituem uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ocas são como as “dádivas”, características das formas assistencialistas no domínio do social.

Ambas estas formas assistencialistas que no fundo se implicam — a material como a intelectual — impedem que os “assistidos” sejam, clara e criticamente, a realidade. Que a desvelem, que a desnudem, que a apreendam como está sendo. Impedem que os “assistidos” se vejam a si mesmos como “assistidos”.⁴⁷

A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera *doxa* e o acesso ao *logos*. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma.

Enquanto a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isso mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar corretamente, e não a memorizar.

Enquanto a primeira é rígida, dogmática e autoritária, a segunda é móvel e crítica; daí que não confunda autoridade com autoritarismo, nem liberdade com libertinagem.

Daí que reconheça, dentro do tempo, as relações entre uma unidade epocal e outra que, estabelecendo-se através da “estrutura horizontal”, explica a “duração” cultural. “Duração” que não quer dizer *permanência*, mas o jogo entre permanência e transformação.⁴⁸

A primeira concepção é, indubitavelmente, instrumento de dominação; a segunda, busca constante de libertação.

Pois bem, se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer, ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador.

A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.

Neste ato de problematizar os educandos, ele se encontra igualmente problematizado.

A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo.

Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização.

Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao colocar o fato-problema, enquanto os educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado.

É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos.

O educador, problematizado só em problematizar, “re-admira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos.

Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo, e quanto mais humilde seja na “re-ad-miração” que faça através da “ad-miração” dos educandos, mais aprenderá.

Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos

signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados.

Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, por meio dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados.

A problematização não é (sublinhemo-lo uma vez mais) um entretenimento intelectualista, alienado e alienante; uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real.

Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas.

Esta é a razão pela qual, partindo destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta.

No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade.

Não há problematização sem esta última. (Daí que a própria discussão sobre o *além* deva ter, como ponto de partida, a discussão sobre o *aqui*, que, para o homem, é sempre um agora igualmente.)

Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem-mundo. Não em torno da problematização do homem isolado do mundo nem da deste sem ele, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos.

Não obstante, esta afirmação, por sua própria importância, merece ser esclarecida.

Que será, realmente, a problematização do homem-mundo? Que será a problematização das relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos?

A problematização, na verdade, não é a do termo “relação”, em si mesma. O termo “relação” indica o próprio do homem frente ao mundo,

que é estar nele e com ele, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo.

Não que fosse ilegítimo discutir o conceito de relação, da esfera estritamente humana, contrapondo-o ao de *contato*, da esfera animal, por exemplo, ou que fosse impossível discuti-lo do ponto de vista linguístico, filosófico, sociológico, antropológico etc.

O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que, resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens, seus criadores.

Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.

Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada.

Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “ad-mirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor.

Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica.

Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isso mesmo, se lhes vai revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e de desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista.

E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que veem melhor agora porque o revivem,

mais se dão conta de que este não é para os homens um beco sem saída, uma condição intransponível que os esmaga.

Descobrem, ou pelo menos se predispõem a fazê-lo, que a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo.

A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é “duração”.

A educação “dura” na contradição permanência-mudança.

Esta é a razão pela qual somente no sentido de “duração” é possível dizer que a educação é permanente. Por isso mesmo, permanente, neste caso, não significa a permanência de valores, mas a permanência do processo educativo, que é o jogo entre a permanência e a mudança culturais.

A dialetização referida — permanência-mudança — que torna o processo educativo “durável” é a que explica a educação como um quefazer que *está sendo*, e não que *é*. Daí seu condicionamento histórico-sociológico.

A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não estaria sendo.

Esta é a razão por que, “durando” na medida em que se transforma, a educação pode também ser força de transformação. Mas, para isso, é necessário que sua transformação seja resultado das transformações experimentadas na realidade à qual se aplica. Isso equivale a dizer que a educação de uma sociedade deixa de *estar sendo* — e já não *é* agora — se se encontra determinada pelas transformações que se realizam em outra sociedade da qual depende.

A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta “educação”, que deixa de *ser* porque não *está sendo* em relação dialética com o seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade.

Como estamos vendo, a educação, enquanto uma situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, abre a estes múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como seres da práxis.

Assim é que vemos o trabalho do agrônomo-educador. Trabalho no qual deve buscar, em diálogo com os camponeses, conhecer a realidade, para com eles melhor transformá-la.

Dissemos que a educação, como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se cointencionam educador e educando como sujeitos cognoscentes.

Nesta cointencionalidade ao objeto, os sujeitos cognoscentes vão penetrando nele, em busca de sua “razão”. Assim como o objeto, desvelando-se aos sujeitos, se lhes presentifica num sistema estrutural no qual se encontra em relação direta ou indireta com outro.

Deste modo, o objeto (que pode ser uma situação-problema), inicialmente “ad-mirado” como se fosse um todo isolado, vai-se “entregando” aos sujeitos cognoscentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior.

Passo a passo, portanto, os sujeitos cognoscentes vão perseguindo a solidariedade entre as partes constituintes da totalidade.

Assim, por exemplo, a sementeira passa a ser apreendida, criticamente, como parte de uma realidade processual maior. E, por isso mesmo, em relação direta, não somente com outros aspectos desta realidade processual, mas também com fenômenos de ordem natural e cultural.

Assim é que a sementeira tanto está associada às condições da terra — boas ou más —, às condições meteorológicas, ao tempo determinado para realizá-la, ao estado — bom ou mau — das sementes quanto às técnicas usadas e às crenças mágicas dos camponeses. Como também à posse da terra.

Todo esforço, portanto, em um sentido, implica um esforço totalizador.

Não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas. Não é possível, tampouco, um trabalho de alfabetização de adultos, como pretende sua concepção ingênua,⁴⁹ que não esteja associado ao trabalho dos homens, à sua capacitação técnica, à sua visão do mundo.

Todo quefazer educativo, portanto, seja o educador agrônomo ou não, que se limite a dissertar, a narrar, a falar de *algo*, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno deste algo, além de

neutralizar aquela capacidade cognoscitiva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à “ingenuidade”, e não à conscientização dos educandos.

Eis aí a razão por que a autenticidade da assistência técnica estará em tornar-se uma ação de caráter educativo (no sentido aqui defendido) com a superação de procedimentos de pura “assistencialização” técnica.

Chegamos, no desenvolvimento deste capítulo, a um aspecto da mais alta importância para a educação que defendemos.

Quem, entre os sujeitos cognoscentes, propõe os temas básicos que serão objeto da ação cognoscitiva?

Se a educação, como situação gnosiológica, tem, na relação dialógica, sua essência, visto que, sem ela, desapareceria a cointencionalidade dos sujeitos ao objeto cognoscível, quando começa esta relação?

Como organizar o conteúdo programático desta educação?

As respostas a estas perguntas se encontram mais ou menos implícitas não só neste capítulo, mas também no corpo deste ensaio. O fato, porém, de que apareçam apenas implícitas impõe-nos que as aclaremos.

Defendendo a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível, resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático.

Desta maneira, os conteúdos problemáticos que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente.

Se assim fosse, e infelizmente assim vem sendo (com a exclusividade da escolha que cabe, obviamente, ao educador), começar-se-ia o quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista”.⁵⁰

No caso do agrônomo, se ele elabora, mesmo em equipe, o programa da assistência técnica sem a percepção crítica de como os camponeses percebem sua realidade — não importa, inclusive, que esteja a par dos problemas mais urgentes da área —, sua tendência é incorrer na invasão cultural da qual falamos no capítulo anterior.

Não serão raras as ocasiões (já o dissemos em outros momentos deste ensaio, mas o repetimos) em que o que é problema real para nós não o é para os camponeses, e vice-versa. Não são raras também as ocasiões em que os camponeses, apesar de sua base cultural mágica, revelam conhecimentos empíricos apreciáveis, em torno de questões fundamentais de técnicas agrícolas.

Em qualquer das hipóteses, se se considera a dialogicidade da educação, seu caráter gnosiológico, não é possível prescindir de um prévio conhecimento a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão do mundo que tenham os educandos — em nosso caso, os camponeses.

Será a partir deste conhecimento que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade.

Pois bem, o conhecimento desta visão do mundo dos camponeses, que contém seus “temas geradores” (que, captados, estudados, colocados num quadro científico a eles são devolvidos como temas problemáticos), implica uma pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora.⁵¹

Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica são momentos de um mesmo processo.

Submetida aos camponeses sua própria temática para que exerçam sobre ela um diálogo com o educador (quer este seja ou não agrônomo) no ato cognoscente, esta mesma temática, tão logo seja apreendida em suas relações como “afins”, necessariamente “gerará” outros temas com a transformação sofrida pela percepção da realidade.⁵²

Desta maneira, passa-se de uma etapa em que a preponderância cabe à pesquisa do “tema gerador” a outra em que a preponderância é educativo-gnosiológica. Esta, por sua vez, na medida em que se aprofunda a compreensão da realidade com o ato cognoscitivo, se faz concomitantemente pesquisa de nova temática.

Assim, o conteúdo do quefazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando.

Os “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura”; estes, por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Esta dialeticidade⁵³ gera uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos”.

Daí que o quefazer que se baseia nela seja inteiramente o contrário da ação puramente extensiva dos conteúdos escolhidos por um de seus polos.

A assistência técnica, que é indispensável, qualquer que seja o seu domínio, só é válida na medida em que o seu programa, nascendo da pesquisa do “tema gerador” do povo, vá mais além do puro treinamento técnico.

A capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos.

Não pode nunca reduzir-se ao adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio do humano.

O homem, como antes afirmamos, ao contrário do animal, cuja atividade é ele próprio, é capaz de exercer um ato de reflexão, não somente sobre si mesmo, mas sobre a sua atividade, que se encontra separada dele, como separado dele se acha o produto de sua atividade.

A assistência técnica na qual se pratica a capacitação, para ser verdadeira, só pode realizar-se na práxis. Na ação e na reflexão. Na compreensão crítica das implicações da própria técnica.

A capacitação técnica, que não é adestramento animal, jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos camponeses, de sua visão cultural, de suas crenças. Deve partir do nível em que eles se encontram, e não daquele em que o agrônomo julgue deveriam estar.

Desafiados a refletir sobre como e por que *estão sendo* de uma certa forma, à qual corresponde seu procedimento técnico, e desafiados a refletir sobre por que e como podem substituir este ou aquele procedimento técnico, estarão sendo verdadeiramente capacitados.

Há, contudo, um outro aspecto que devemos esclarecer.

Admitindo que já contamos com vários grupos de camponeses numa certa área dispostos a participar de um trabalho de capacitação técnica e cujo “universo temático” já conhecemos, que fazer e como agir?

O “tratamento” da temática pesquisada considera a “redução” e a “codificação”⁵⁴ dos temas — que devem constituir o programa — como uma estrutura. Isto é, como um sistema de relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas.

As “codificações” temáticas são representações de situações existenciais — situações de trabalho no campo em que os camponeses usam certo procedimento menos eficiente; situações que representem cenas que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele etc.

Diante de uma “codificação” pedagógica⁵⁵ (situação-problema) que representa, como dissemos, uma situação existencial dada, os sujeitos interlocutores se intencionam a ela, buscando, dialogicamente, a compreensão significativa de seu significado.

Como esta é uma situação gnosiológica, cujo objeto cognoscível é a situação existencial representada nela, não cabe ao educador narrar aos educandos (camponeses) o que, para ele, constitua seu saber da realidade ou da dimensão técnica que esteja envolvida nela.

Pelo contrário, sua tarefa é de desafiar os camponeses, cada vez mais, no sentido de que penetrem na significação do conteúdo temático diante do qual se acham.

Se a codificação representa uma situação existencial, uma situação, por isso mesmo, vivida pelos camponeses que, enquanto a viviam, ou não a “ad-miravam” ou, se a “ad-miravam”, o faziam através de um mero dar-se conta da situação, a descodificação, como um ato cognoscitivo, lhes possibilita “ad-mirar” sua não “ad-miração” ou sua “ad-miração” anterior.

A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na “ad-miração” da “ad-miração”, que vai-se tornando uma forma de “re-ad-miração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres transformadores do mundo.

Se, antes, cortar uma árvore, fazê-la em pedaços, transformá-la em tábuas e construir com elas mesas e cadeiras podia significar algo pouco mais além do que o trabalho físico mesmo, agora, na “re-ad-miração”, estes

atos ganham a significação verdadeira que devem ter: a da práxis. A mesa e as cadeiras já não serão nunca mais simplesmente mesa e cadeiras. São algo mais: são produtos de seu trabalho. Aprender a fazê-las melhor, se este fosse o caso, deveria começar por esta descoberta.

Aparentemente, o primeiro momento da descodificação é aquele em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo.

Na verdade, contudo, há um momento que precede a este: o momento em que as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo. Este momento, de modo geral, se dá no silêncio de cada um.

A “ad-miração” se faz, portanto, neste momento, em que a consciência (ou o corpo consciente) se relaciona com o objeto da sua “intencionalidade”.

A etapa descritiva é já o segundo momento: o da cisão da totalidade “ad-mirada”.

Esta cisão, na qual não termina o ato de apreensão da totalidade, é uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade de dentro.

No terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à “ad-miração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade.

Deste modo, prepara-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária.

Na medida em que esta percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se finalmente o quarto⁵⁶ momento da descodificação.

Neste quarto momento, o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta.

Todos estes passos aqui mencionados, entre os quais não há a separação aparentemente rígida que a sua descrição sugere, formam parte do processo da conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade.

A educação que não tente fazer esforço e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode

esconder sua face desumanista.

Os agrônomos-educadores, cujo trabalho lhes exige a capacitação técnica dos camponeses — já o dissemos, mas é bom que o repitamos —, não podem deixar de vê-la como um processo de real conhecimento.

Não podem fazer capacitação técnica por ela mesma nem tampouco como um mero e exclusivo instrumento de aumento da produção, que é, sem sombra de dúvida, indispensável.

Simultaneamente com a melhor instrumentação para o aumento da produção, que é um fenômeno social, a capacitação técnica deve constituir-se, como processo que é, em objeto da reflexão dos camponeses.

Reflexão que os faça descobrir todo o conjunto de relações em que se acha envolvida a sua capacitação.

É justamente por isso que, de um ponto de vista mais crítico e de uma visão mais histórica, para a América Latina como para o Terceiro Mundo em geral, não somente a capacitação técnica, mas qualquer outra dimensão educativa popular, no processo de reforma agrária ou não, tem que estar associada a este esforço através do qual os homens simples se decifram a si mesmos como homens, como pessoas proibidas de ser.

Não foram raras as vezes em que, em seus relatórios, os educadores chilenos, que punham em prática uma tal concepção educativa em seu trabalho com os camponeses, transcreviam afirmações que estes faziam, tais como esta: “Não há diferença alguma entre o homem e o animal; e, quando há, é em vantagem deste: é mais livre do que nós...”

Falamos — não poucas vezes — de codificação temática, remetendo o leitor a um trabalho nosso já citado em várias oportunidades. Codificação que, representando uma situação existencial, cujo conteúdo conduz ao tema central da análise, tanto pode ser representada por uma foto ou um desenho desta situação quanto por um cartaz.

O objeto que representa a codificação — foto, desenho ou cartaz — serve apenas, porém, como ponto de apoio.

Um ponto de apoio visual é um ponto de apoio visual, e nada mais. Tanto pode ser usado como um recurso eficaz para “domesticar” como pode servir a propósitos libertadores.

Daí que nossa preocupação, em todo este ensaio, tenha sido sempre a de acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade.

Deste modo, o importante é que, quaisquer que sejam os pontos de apoio dos quais possa dispor o agrônomo-educador, saiba ele que estes são auxiliares que só se justificam se forem usados num quefazer libertador.

Quefazer que, tendo nele um de seus sujeitos, lhe coloca uma exigência fundamental: que se pergunte a si mesmo se realmente crê no povo, nos homens simples, nos camponeses. Se realmente é capaz de comungar com eles e com eles “pronunciar” o mundo.

Se não for capaz de crer nos camponeses, de comungar com eles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais.

Notas

³⁷ Op. cit.

³⁸ Op. cit.

³⁹ Neste sentido, os comunicados são os “significados” que, ao se esgotarem em seu dinamismo próprio, transformam-se em conteúdos estáticos, cristalizados. Conteúdos que, à maneira de petrificações, um sujeito deposita nos outros, que ficam impedidos de pensar, pelo menos de forma correta.

Esta é a forma típica de agir do “educador” na concepção da educação que, ironicamente, chamamos “bancária”.

⁴⁰ Voltaremos a este ponto na última parte deste capítulo.

⁴¹ Apud Adam Schaff, *Introducción a la semantica*. México: Fondo de Cultura Económica, 1966, p. 128.

⁴² Op. cit., p. 129.

⁴³ O caráter fortemente emocional da comunicação, neste caso, impede que o sujeito que o expressa se afaste de si mesmo e de seu próprio estado para se ver e para “vê-lo”, para “ad-mi-rá-lo”. Dificulta igualmente a mesma operação em seu interlocutor que, desta ou daquela maneira, se encontra enredado na situação emocional. Deste modo, é difícil que ambos tenham no estado expressado o objeto em torno do qual se intercomunique ao nível do conhecimento.

⁴⁴ Isto ocorre com muita frequência entre brasileiros recém-chegados ao Chile e chilenos. A semelhança de signos linguísticos, desde o ponto de vista ortográfico e às vezes prosódico, não corresponde, contudo, à sua significação.

Na linguagem cotidiana, para uma senhora brasileira *botar la mesa* (em português: botar a mesa) é servir a mesa; para uma senhora chilena, é derrubar ou jogar a mesa ao solo.

Se se disser a uma criança chilena recém-chegada ao Brasil: “Meu filho, podes tirar o livro” (em castelhano: *mi hijo, puedes tirar el libro*), provavelmente ele o lançará ao solo ou o jogará fora.

⁴⁵ Adam Schaff, op. cit., p. 164.

⁴⁶ Na terceira tese sobre Feuerbach, diz Marx: “A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens modificados são produto de circunstâncias distintas e de uma educação distinta, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens, e que o próprio

educador precisa ser educado.” Marx e Engels, *Obras escogidas*. Editorial Moscou: 1966, pp. 404-5.

⁴⁷ O fato de que o assistencialismo, em qualquer de suas formas, contenha este impedimento, não significa, na verdade, que os assistidos não possam, mais cedo ou mais tarde, emergir da própria condição de assistidos na qual se encontram, para afirmar-se, na ação, como seres da decisão.

Não tememos afirmar, a este respeito, que os movimentos de rebelião que se generalizam hoje em dia têm muito da emersão da juventude (e, em certas áreas, do povo) que rompe com um mundo “assistencializado” e “assistencializador”.

Neles se observa que os “emersos” põem em questão a validade dos “comunicados” feitos “assistencialisticamente” em torno da existência humana. Suas preocupações não se limitam ao domínio instrumental do *como*, mas vão do *quê* ao *porquê* e ao *para quê* das coisas, da ação e da existência.

⁴⁸ A este propósito, cf. Paulo Freire, “O papel do trabalhador social no processo de transformação”.

⁴⁹ A este propósito, cf. Paulo Freire, “A alfabetização de adultos: crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica”.

⁵⁰ Este modo antidialógico de organizar os problemas (que se prolonga no antidiálogo das atividades educativas) peca não só pelo que há nele de uma ideologia da dominação — ideologia nem sempre percebida por quem a utiliza —, mas também pela ausência total de rigor científico. Esperamos deixar clara esta afirmação nas páginas que seguem.

⁵¹ Na *Pedagogia do oprimido* dedicamos todo um capítulo a este problema.

⁵² Sobre transformação de percepção e transformação estrutural, cf. Paulo Freire, “O papel do trabalhador social no processo de transformação”.

⁵³ A este propósito, cf. José Luis Fiori, “Dialética e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática”. ICIRA, Santiago, 1968.

⁵⁴ A esse respeito, cf. Paulo Freire, *Pedagogia do oprimido*.

⁵⁵ A codificação pedagógica se distingue da publicitária porque: a) a pedagógica tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações, enquanto a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de “anunciadores” que apontam para uma só direção: a que o propagandista impõe; b) a codificação pedagógica, de caráter problemático, implica a descodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador, enquanto a publicitária, justamente em virtude da singularidade de seu núcleo “anunciador”, impõe uma só descodificação. Diante de uma codificação publicitária, dois milhões de

santraguinosa descodificam da mesma maneira, em caso contrário, a publicidade estará errada; c) na codificação pedagógica, há comunicação verdadeira, que é intercomunicação, enquanto a publicitária faz “comunicados”. A primeira “criticiza” e a segunda “ingenuíza” (de *ingenuidade*), como um dos níveis de percepção da realidade.

⁵⁶ Cf. José Luis Fiori, “Dialética e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática”.

COORDENAÇÃO EDITORIAL
Izabel Aleixo

PRODUÇÃO EDITORIAL
Hugo Langone
Mariana Elia

REVISÃO
Flávia Midori

PROJETO GRÁFICO
Priscila Cardoso

DIAGRAMAÇÃO DA VERSÃO IMPRESSA
Filigrana



PAZ E TERRA

Este e-book foi desenvolvido em formato ePub pela Distribuidora Record de Serviços de Imprensa S.A.

Índice

Rosto	2
Créditos	3
Sumário	4
Prefácio à edição chilena	5
Introdução	8
1 a) Aproximação semântica do termo extensão	10
b) O equívoco gnosiológico da extensão	15
2 a) Extensão e invasão cultural	30
b) Reforma agrária, transformação cultural e o papel do agrônomo-educador	45
3 a) Extensão ou comunicação?	56
b) A educação como uma situação gnosiológica	65
Ficha técnica	87
Colofão	88