

Assim, enquanto que a concepção ingenuamente tecnicista da reforma agrária não leva em conta a permanência, na estrutura nova, de que era feita a anterior, julgando que a solução dos problemas está no "adestramento" 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 no 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 num *pensar* e num *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.

* * *

(1) A concepção crítica não usa sequer o termo adestramento, referindo-se a homens.

FREIRE, Paulo. Extensão ou Comunicação?
11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2004.

a) Extensão ou Comunicação?

b) A Educação como uma Situação Gnosiológica

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.

Dáí 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 isto 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 Nicol¹ 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 lingüísticos.

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 transitivo².

Talvez, rigorosamente, 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 como a do primeiro sujeito e a do objeto), a presença de outro sujeito pensante, representado na expressão de companhia. Seria um verbo "co-subjetivo-objetivo", cuja ação incidente no *objeto* seria, por isto mesmo, co-participada.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação 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 co-participação 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.

(1) E. Nicol, obra citada.

(2) Eduardo Nicol, obra citada.

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 comunicados¹.

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

Por isto, 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 significante do significado, objeto do pensar e do conhecer.

Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante.

Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados 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 lingüísticos.

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. Isto é tão verdadeiro que, entre compreensão, inteligibilidade e comunicação

(1) Neste sentido, os comunicados são os "significados" que, ao se esgotar 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".

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 damasiado 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 isto 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 diálogo¹, 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 Urban² 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 Schaff³. É uma comunicação na qual um dos sujeitos, por 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 comunicação⁴.

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

Nesta, 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,

(1) Voltaremos a este ponto na última parte deste capítulo.

(2) Citado por Adam Schaff: “Introducción a la semántica” — Fondo de Cultura Económica, México, 1966, pág. 120.

(3) Obra citada, pág. 129.

(4) 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-ra-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 intercomuniquem ao nível do conhecimento.

a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua participação 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 na 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 lingüística.

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 "admiração" sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos lingüísticos 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 lingüísticos) 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 co-participado 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 signo¹.

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 Schaff² 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 lingüísticos.

Posso entender a significação dos signos lingüísticos 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 lingüísticos deste camponês implica na compreensão do contexto em que se gera a convicção que foi expressa pelos signos lingüísticos.

Não obstante, a compreensão dos signos, como tampouco a compreensão do contexto, não são suficientes 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"

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

Na linguagem cotidiana, para uma senhora brasileira "botar a 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.

(2) Adam Schaff: obra citada, pág. 164.

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 isto 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 pólos 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 isto 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 sócio-culturais.

Então, em lugar de levar esta verdade em conta e refletir sobre os condicionamentos sócio-culturais dos camponeses, que não são os seus, simplificam a questão e concluem (como afir-

mamos 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 sócio-cultural, que se constituem no processo da comunicação.

Ambas funcionam, dentro das relações sociais de comunicação, como signos que *apontam para*. Por isto 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 sócio-culturais, 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 caráter 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 melhor intencionado que seja quem o imagine.

Humanismo que não leve à procura de concretização de um modelo intemporal, uma espécie de idéia 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 este 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 isto, 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 isto 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 que fazer verdadeiramente educativo, que se encontram no conceito de comunicação.

Dáí 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. Dáí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, que toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com

o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialética, 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 transformação¹.

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 idéias 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 isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo — criando este em sua

(1) 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-Engels: *Obras escolhidas*, Editorial Moscou, 1960, Tese sobre Feuerbach III, págs. 404-405.

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 idéias de alguns homens, forjadas em sua consciência.

Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o que-fazer educativo, como qualquer outro que-fazer 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 que-fazer.

Tais relações não são uma pura enunciação, uma simples frase. Envolve um jogo dialético no qual um dos pólos 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 numa 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, repitamos, 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 diálogo invisível.

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 isto, contudo, é indispensável que, em lugar de comunicar e comunicar-se, faça *comunicados*. É necessário que, em nenhuma 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 como 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 co-participada, 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 mal sabidos.

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 isto 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 co-participante, 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 isto 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 na teoria da qual não se separa, implica também numa 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 inconseqüente porque é frustrador.

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um "conhecimento" memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ociosas são como as "dávivas", 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" ¹.

(1) 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

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 que a concepção "assistencialista" da educação "anestesia" os educandos e os deixa, por isto 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 conscientemente e não a memorizar.

Enquanto que 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 ¹.

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 conseqüência, 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.

da juventude (e, em certas áreas, do povo) que rompe com um mundo "assistencializado" e "assistencializador".

Nêles se observa que os "emresos" 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.

(1) A este propósito, ver Paulo Freire: "O papel do trabalhador social no processo de transformação".

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 apreenderá.

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, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados.

A problematização não é (substituamo-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 num 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.

A 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 discutir-lo do ponto de vista lingüístico, 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 idéias, 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 "admirado", 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 isto 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 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 vêem 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 dispõem 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 isto mesmo, permante, 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 isto, é necessário que sua transformação seja resultado das transformações experimentadas na realidade à qual se aplica. Isto 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 co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes.

Nesta co-intencionalidade ao objeto, os sujeitos cognoscentes vão penetrando nele, em busca de sua "razão". Assim como o objeto, desvelando-se aos sujeitos, se lhes apresenta 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 semente passa a ser apreendida, criticamente, como parte de uma realidade processual maior. E, por isto 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 semente 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 num 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,¹ 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 co-intencionalidade 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 esclareçamos.

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

(1) A este propósito, ver Paulo Freire: "A alfabetização de adultos — Crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica".

ação gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos 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".¹

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 numa pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora.²

(1) Este modo antidialógico de organizar os problemas (que se prolonga no antidialogo 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.

(2) Na *Pedagogia do Oprimido* dedicamos todo um capítulo a este problema.

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 autônomo) 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.¹

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 dialeticidade² 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 pólos.

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"¹ dos temas — que devem constituir o programa — como um 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 estejam usando um certo procedimento menos eficiente; situações que representem cenários que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele, etc.

Diante de uma "codificação" pedagógica² (situação problema) que representa, como dissemos, uma situação existen-

(1) A esse respeito, ver Paulo Freire: *Pedagogia do Oprimido*.

(2) 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; 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;

cial 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 isto 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, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na "ad-miração" da "ad-miração" e vai-se tornando uma forma de "re-ad-miração". Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como setes 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.

B) a codificação pedagógica, de caráter problemático, implica na descodificação que se realiza dialogicamente entre educador-educando e educando-educador; a publicidade, justamente em virtude da singularidade de seu núcleo "anunciador", impõe uma só descodificação. Diante de uma codificação publicitária, dois milhões de santragalinos descodificam da mesma maneira, em caso contrário, a publicidade estará errada;

C) na codificação pedagógica, há comunicação verdadeira, que é intercomunicação; a publicidade faz "comunicados". A primeira "crítica"; a segunda "ingenuidade" (de *ingenuidade*, como um dos níveis de percepção da realidade.

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 de 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 quarto¹ 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

1) Ver José Luis Fiori: "Dialética e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática".

bom que o repetamos —, 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 isto 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.