

**UNIVERSIDADE DO ESTADO DE SANTA CATARINA - UDESC  
CENTRO DE CIÊNCIAS HUMANAS E DA EDUCAÇÃO – FAED  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO – MESTRADO  
LINHA: EDUCAÇÃO, COMUNICAÇÃO E TECNOLOGIA**

**ISABEL CRISTINA UARTE DECKER**

**A CATEGORIA EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E SUAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO SEXUAL  
EMANCIPATÓRIA**

**FLORIANÓPOLIS  
2010**

**ISABEL CRISTINA UARTHE DECKER**

**A CATEGORIA EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E SUAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO SEXUAL  
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - FAED – UDESC – Linha: Educação, Comunicação e Tecnologia, como requisito parcial para obter o grau de Mestre.

Orientadora Profa. Dra. Sonia Maria Martins de Melo

**FLORIANÓPOLIS  
2010**

D295 Decker, Isabel Cristina Uarthe

A categoria emancipação em Paulo Freire e suas contribuições para um processo de educação sexual emancipatória / Isabel Cristina Uarthe Decker – Florianópolis, 2010.

200p. : il. ; 30 cm

Orientadora: Sonia Maria Martins de Melo

Dissertação (mestrado) Universidade do Estado de Santa Catarina, Centro de Ciências Humanas e da Educação, Mestrado em Educação, Florianópolis, 2010.

1. Educação sexual – 2. Freire, Paulo, 1921-1997 – 3. Categoria emancipação. Radicalização – 4. Diálogo. - I. Melo, Sonia Martins de – II. Universidade do Estado de Santa Catarina. Mestrado em Educação. III. Título

CDD: 372.372 – 20.ed.

**ISABEL CRISTINA UARTHE DECKER**

**A CATEGORIA EMANCIPAÇÃO EM PAULO FREIRE E SUAS  
CONTRIBUIÇÕES PARA UM PROCESSO DE EDUCAÇÃO SEXUAL  
EMANCIPATÓRIA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação – Mestrado - FAED  
– UDESC – Linha: Educação, Comunicação e Tecnologia, como requisito parcial para  
obter o grau de Mestre.

**Banca Examinadora**

Orientadora \_\_\_\_\_

Professora Dra. Sonia Maria Martins de Melo  
Universidade de Estado de Santa Catarina -UDESC

Membros

\_\_\_\_\_  
Professor Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro  
Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”/ Araraquara - UNESP

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Ademilde Silveira Sartori  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

\_\_\_\_\_  
Professora Dra. Isabel Cristina Cunha  
Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC

Florianópolis, 25 fevereiro de 2010.

## DEDICO

Ao meu pai Lourival Pereira Uarthe (*in memoriam*) com muita saudade e uma lembrança constante das nossas longas conversas pelo tanto que com ele aprendi.

A minha mãe Noeli Peters por haver me acolhido em todos os momentos difíceis da minha vida e por sua grande e amorosa preocupação.

Ao meu filho Vinícius e a minha filha Brígida razões divinas do meu intenso viver de mãe.

Ao Ildemar Cassana Decker meu companheiro de muitas jornadas.

## AGRADECIMENTOS

### AGRADEÇO

À minha orientadora Professora Doutora Sonia Maria M. Melo pela qual tenho uma grande admiração pelo profissionalismo, dedicação e sabedoria, bem como por sua humildade e firmeza em conduzir a orientação.

Às professoras Dra. Ademilde Sartori, Dra. Martha Kaschny Borges e professor Dr. Paulo Rennes Marçal Ribeiro, por suas excelentes contribuições no processo de minha qualificação.

Aos meus professores e as todas às minhas colegas de mestrado.

Às minhas amigas Joseane Chagas, Patrícia de Oliveira e Silva Pereira Mendes e Maria Salete Bloemer.

### AOS FAMILIARES:

Ao meu marido, à minha filha e meu filho, os grandes amores da minha vida, pelo incentivo e apoio.

Ao meu irmão Pedro e à minha cunhada Nádia Zoé Uarthe, por suas presenças constantes em minha vida.

E agradeço o carinho, o incentivo e apoio de todas as amigas e amigos do mundo físico e do mundo espiritual que me acompanharam neste caminho.

## RESUMO

O trabalho teve como objetivo o Estudo da Categoria Emancipação em Obras de Paulo Freire como subsídio a uma proposta de Educação Sexual. Investigou quais as obras previamente selecionadas do referido autor que podem contribuir na perspectiva da construção de um projeto de educação sexual emancipatória, e com a intenção de colaborar com os professores e professoras em suas práticas educacionais para que as mesmas possam resultar em ações transformadoras da realidade social, na busca de cidadania para todos. Inicialmente a categoria emancipação foi minuciosamente esquadrinhada para entender e enfatizar o seu campo de ação na construção de um processo de educação emancipatório, reconhecendo-a também como parte fundamental da abordagem de educação sexual que é base da presente pesquisa, além da categoria da dialética, na perspectiva do materialismo histórico-dialético. Os significados da categoria emancipação foram se constituindo por meio dos indicadores como a Humanização, a Liberdade, que se desvelaram na Categoria de Suporte Ser Mais. Associados a esses indicadores foram encontrados os indicadores Utopia e Transformação Social que se desvelaram na Categoria de Suporte Radicalização. E completando a base de indicadores a Conscientização e a Palavra que se revelaram na Categoria de Suporte Diálogo. Os indicadores foram as raízes entremeadas nas profundezas dos textos estudados, em obras de Paulo Freire que, ao serem desvelados, emergiram e sustentaram vigorosamente com suas significações as Categorias de Suporte e esta tríade, por sua vez, ao se entrelaçar fundamentou a constituição da categoria emancipação e são elementos fundamentais para subsidiar processos intencionais de educação sexual.

**Palavras-chave:** Categoria emancipação. Obras de Paulo Freire. Educação Sexual. Ser Mais. Radicalização. Diálogo.

## **ABSTRACT**

This paper aimed to study the Emancipation category in selected works of Paulo Freire as a subsidy to a proposal for sexual education. The study investigated which contributions on previously selected works could contribute to the construction of an emancipatory sexual education project, and willingness to cooperate with the teachers in their educational practices, so that may result in processing actions of social reality, seeking to be more of citizenship for all. Initially the emancipation category was carefully framed to emphasize and understand their field of action in the construction of an emancipatory education process, recognizing it as well as a fundamental approach to sexual education that is the basis of this research beyond the dialectic's category, in view of historical and dialectical materialism. The meanings of the emancipation category were formed by indicators such as humanization and liberty, which unveiled in Be More Support category. Associated with these indicators were found Utopia and social transformation indicators that unveiled in the radicalization Support category. Awareness and Word complete the basis of indicators, unveiled in the Dialogue Support category. The indicators have been intertwined roots in the deep texts studied in works of Paulo Freire that emerged vigorously supported by its meanings of the Support category when unveiled, and this triad in turn, when interwoven and strengthened, motivated the establishment of the emancipation category and those are fundamental elements to subsidy the intentional sexual education process.

**Keys-word:** Emancipation Category. Works of Paulo Freire. Sexual Education. Be More. Radicalization. Dialogue.

## LISTAS DE ILUSTRAÇÕES

Figura 1 - Ilustração II – A.....	75
Figura 2 - Ilustração II – B.....	75
Quadro II – Ilustração II – C.....	88
Figura 3 - Ilustração II – D.....	92

## **ABREVIATURAS**

**CEAD** - Centro de Educação a distância

**CNPq** - Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico

**EDUSEX** - Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual CNPq/UDESC

**FAED** - Centro de Ciências Humanas e da Educação

**NES** - Núcleo de Estudos da Sexualidade

**PUC / SP** - Universidade Católica de São Paulo

**PE** - Estado de Pernambuco.

**PCNs** - Parâmetros Curriculares Nacionais

**PC** - Proposta Curricular de Santa Catarina

**SBRASH** - Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana

**SESI** - Serviço Social da Indústria.

**SP** - Estado de São Paulo

**TESH** - Título de Especialista em Sexualidade Humana na área da Educação Sexual

**UDESC** - Universidade do Estado de Santa Catarina.

**UNAIDS** - Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids

**UNESCO** - Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura.

**UNESP** - Universidade Estadual Paulista “Julio de Mesquita Filho”/Campus Araraquara.

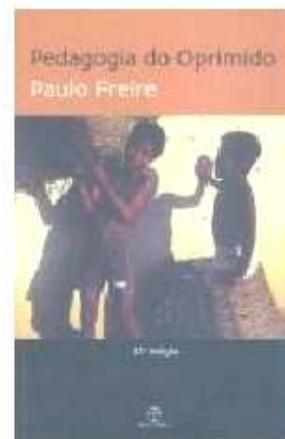
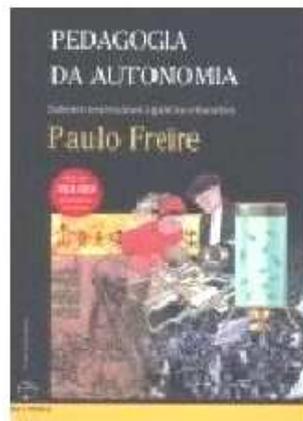
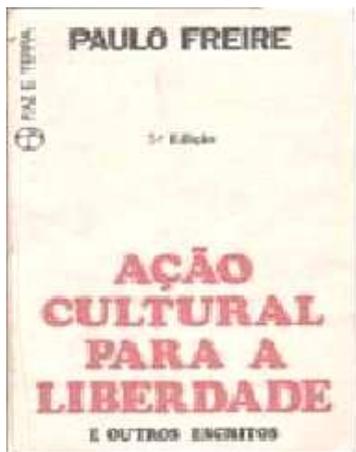
**UNICAMP** - Universidade Estadual de Campinas.

**UNODC** - O Escritório das Nações Unidas sobre Drogas e Crime.

**WAS** - World Association for Sexology

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO.....</b>	<b>12</b>
<b>ONDE E COMO NASCE A PESQUISA.....</b>	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO I.....</b>	<b>26</b>
<b>ESSA TAL DE EMANCIPAÇÃO.....</b>	<b>26</b>
ESSA TAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA.....	39
Uma síntese da abordagem médica-biologista.....	45
Uma síntese da abordagem terapêutico-descompressiva.....	49
Uma síntese da abordagem normativo-institucional. ....	51
Uma síntese da abordagem consumista-quantitativa.....	53
A abordagem sexual emancipatória.....	54
<b>CAPÍTULO II.....</b>	<b>64</b>
<b>AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS.....</b>	<b>64</b>
PORQUE PAULO FREIRE E SUAS OBRAS.....	76
Quem foi Paulo Freire?.....	77
Porque as obras escolhidas.....	81
RESULTADOS DA PESQUISA.....	87
A Coleta de Dados Pela Pesquisa Bibliográfica.....	87
Análise dos Dados Pela Análise de Conteúdo.....	89
<b>CAPÍTULO III.....</b>	<b>95</b>
<b>SIGNIFICADOS DA CATEGORIA EMANCIPAÇÃO NAS OBRAS DE PAULO FREIRE.....</b>	<b>95</b>
PRIMEIRA CATEGORIA DE SUPORTE: SER MAIS.....	95
SEGUNDA CATEGORIA DE SUPORTE: A RADICALIZAÇÃO.....	100
TERCEIRA CATEGORIA DE SUPORTE: O DIÁLOGO.....	105
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS.....</b>	<b>111</b>
<b>REFERÊNCIAS.....</b>	<b>116</b>
APÊNDICE A - Quadro II-I.....	124
APÊNDICE B - Quadro II-II.....	151
APÊNDICE C - Quadro II-III.....	165
APÊNDICE D - Quadro II-IV .....	178
APÊNDICE E - Quadro II-V.....	194



1

<sup>1</sup> Esta página é uma composição de algumas capas de livros do autor Paulo Freire na língua portuguesa.

## INTRODUÇÃO

### ONDE NASCE A PESQUISA

A proposta de pesquisa é resultado de um longo processo, que envolve como pontos mais relevantes a Especialização em Educação Sexual na Universidade do Estado de Santa Catarina - UDESC e o conseqüente trabalho na área da educação que engloba cursos, palestras para professores e a prática como educadora sexual no Ensino Fundamental no período de 2002 a 2006. E mais recentemente o trabalho com o Grupo de Pesquisa em Educação Sexual – EDUSEX – Formação de Educadores e Educação Sexual, CNPq - UDESC.

Minha experiência profissional primeiramente estava voltada para a Engenharia. A partir de 1979, porém, por motivos de cuidar dos filhos, foi abandonada. Retornei à atividade profissional quinze anos depois, desta vez como docente em uma escola pública de primeiro grau em Florianópolis. Fui professora de Matemática, disciplina condizente com minha graduação. A docência estava entremeadada de expectativas, dúvidas e conflitos, não só pelas características específicas do ensino-aprendizagem de matemática, mas também pela manifestação afetiva e sexual dos adolescentes na sala de aula e das falas do tipo “como lidar com estas questões”, “essa não toma mais jeito”, que circulavam no espaço escolar.

Essa situação me levou a procurar os cursos de formação básica (cursos de capacitação de professores), pois ansiava me preparar melhor para aquela relação professora-aluno. Tinha algumas inquietações de como motivar os alunos a se interessarem pela Matemática. Por exemplo, como desconstruir o mito da “dificuldade” que paira sobre o aprendizado da Matemática? Mas, ao mesmo tempo, uma preocupação em especial estava direcionada às diversas formas de manifestação da sexualidade em sala de aula, marcadas por certas atitudes, olhares, gestos e expressões tão intensamente vividas entre os alunos além das várias perguntas que me foram dirigidas sobre namoro, corpo e a higiene e a menstruação, dentre outras.

O ano de 1996 foi marcado por alguns eventos de formação continuada de professores promovidos pela Secretaria Estadual de Educação e o diferencial destas novas

experiências foi uma palestra ministrada pela professora Jussara Terezinha Cabral, salientando a Educação Sexual na Escola.

A primeira preocupação com o assunto desta pesquisa surgiu, portanto mais efetivamente, nessa experiência profissional em sala de aula e foi incrementada pela entusiástica sensibilização e incentivo ao estudo das questões da sexualidade na escola, abordados na palestra anteriormente citada.

Desse período devo ressaltar um momento decisivo para minha formação, que foi estar diante de um texto sobre educação sexual e Aids do teórico Paulo Freire (1997a). Essa aproximação descortinou-me um amplo campo teórico-metodológico que me estimulou a estudá-lo até os dias de hoje.

Em 1997 ingressei no Programa de Pós-Graduação da UDESC, no Curso de Especialização em Educação Sexual.

E lá estava eu, num mundo acadêmico totalmente diferente da minha graduação. Novo campo teórico, novo método de pesquisa, muitas leituras e o primeiro encontro com diversos teóricos das áreas afins ao estudo da sexualidade tais como: da história, da filosofia, da sociologia, da educação, da antropologia, dentre outras.

Nas muitas leituras alguns autores foram impactantes: Vasconcelos (1971, p. 4), em seu estudo sobre “Os Dogmatismos Sexuais” alerta que, no estudo da sexualidade, “antes de ser antidogmáticos, devemos descobrir-nos dogmáticos.” A autora explica que precisamos cuidar mais da nossa sexualidade, pois urge saber pensar a sexualidade, isto é, aplicar o “raciocínio crítico” sobre as questões da sexualidade, desviando-nos do discurso cartesiano que propunha “ideias claras e distintas” que resultou na postura dogmática, um aspecto que impôs sobre a sexualidade “ideias sedimentadas e métodos rígidos de pensamento.” (VASCONCELOS, 1971, p. 4).

Na especialização a sexualidade era objeto de conhecimento, um espaço de reflexão e de questionamento sobre os mitos, as proibições e toda negatividade que paira sobre o tema. Foram aprofundados aspectos resultantes de razões históricas e sócio-culturais que convertem a sexualidade em assunto desvalorizado e tratado sem que se perceba sua significação.

De acordo com Vasconcelos (1997, p. 7) a sexualidade teve uma “interpretação conforme um sistema moral e psicológico”, resultante da ação primeiramente dos padres,

depois dos psiquiatras, seguidos pelos médicos: todos detinham a autorização inquestionável em relação aos “segredos vivenciais sobre o sexo”.

Foucault (1997), em sua obra “A História da Sexualidade: a vontade de saber”, discute como o sexo é vigiado, controlado e disciplinado. Para o autor, na sociedade ocidental proliferam os diversos discursos sobre o sexo - artigos, regras religiosas, condutas escolares e disciplinares, livros e conhecimento científicos - que estimulam mais a fala do que a própria negação do sexo. A intenção presente nesses discursos é a de normatizar e controlar o sexo. A história da sexualidade esteve e está relacionada à história dos discursos sobre sexo, uma incitação discursiva proporcionada pela família, pela igreja, pela escola, pela medicina que visava e visa exercer um poder sobre os indivíduos, ou seja, um controle sobre as práticas sexuais da sociedade. Em seu estudo pode-se evidenciar que sua intenção não foi explicitar a história do comportamento sexual ou das práticas sexuais, mas evidenciar como os indivíduos foram e são submetidos a um controle através dos discursos. Discursos esses que a princípio eram legitimados pelas “técnicas de confissão” e são atualizados na sociedade contemporânea ainda por meio de um convite a confissão e dessa forma confessa-se não só diante dos pais, mas dos professores, dos amigos, nos consultórios médicos, programas de televisão, nas academias de fisioterapia ou ginástica, ou via Internet, em uma relação de “desejo de saber e poder saber”.

O propósito de Michel Foucault não foi saber porque fomos reprimidos nas questões do sexo, mas porque a sociedade ocidental afirma que o sexo é negado, e estabelece a “vontade de verdade”, um conjunto de leis, regras e interditos elaborados pelos homens das ciências na forma dos discursos pedagógico, jurídico, médico e psiquiátrico para o controle do sexo. Um discurso relacionado ao jogo de poder e desejo, uma “vontade de saber” baseado em técnicas úteis e moralmente aprovadas que fizeram proliferar inúmeros discursos sobre o sexo. A sociedade ocidental tornou-se uma “sociedade confessanda” que resulta na expansão e na implantação “das sexualidades polimorfos<sup>2</sup>.” (FOUCAULT, 1997, p. 59).

E assim, se descortinava para mim um mundo teórico muito envolvente, inserido no universo da educação, o campo da educação sexual. Na perspectiva de Nunes (1987, p. 30)

---

<sup>2</sup> Para Foucault (1997, p. 47) tais comportamentos polimorfos (os classificados fora do comportamento de ser homem e mulher heterossexual) foram, realmente extraídos do corpo dos homens, dos seus prazeres; ou melhor foram consolidados neles.

“a educação é para nós um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica, social cultural, étnica e produtiva.” E assim a educação sexual, “no seu sentido mais profundo, não é uma mera questão de técnica, mas sim uma questão social, estrutural, histórica.” (NUNES,1987, p. 14). Trata-se então de assumir que os sujeitos são determinados e determinantes socialmente também nas questões que se referem à sexualidade e que as diferenças no tipo de educação são dadas a partir do espaço e tempo que estamos considerando.

E o processo intencional de aprendizagem referente ao estudo da sexualidade foi acontecendo em minha vida. Um dos primeiros pré-requisitos na abordagem da educação sexual é a mudança que deve ocorrer no comportamento do educando, em relação às suas práticas ou experiências anteriores. Segundo Vasconcelos (1971, p. 4, grifos da autora) no estudo da sexualidade não só a sexualidade é questionada mas “será necessário pôr a nossa vida em questão, descobrir em nós mesmos as resistências à verdade, à medida que analisamos o assunto. Brevemente, será preciso suspeitar de nós mesmos . [...] em que *o homem se questiona.*”

Por sua vez Freire (1997a, p. 9) argumenta que a pedagogia a ser vivenciada deve ser a pedagogia do reencontro e do respeito à subjetividade, visto que, ao reforçá-la, é possível evitar os desvios ao subjetivismo. Além do que “essa importância da subjetividade é assumpção do corpo consciente, quer dizer, eu não sou só matéria, mas sou um corpo consciente. E o meu corpo consciente tem que ser o sujeito que lida, que trata, que discute, que decide”, muito diferenciado portanto, do corpo submisso, objeto e alienado.

Nesses termos, Cabral (1995, p. 153) reforça a necessidade da “reeducação da própria sexualidade”, visto que “educar o outro é fundar a ação pedagógica na reflexão da própria educação. Ou seja, o educador, ao se apropriar de um conhecimento passa por um processo de autotransformação, o que possibilita a produção e a transmissão de novos conhecimentos.”

Com auxílio dos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCNs - e a Orientação Sexual como Tema Transversal – vemos que a definição de corpo: “diz respeito às possibilidades de apropriação subjetiva de toda a experiência na interação com o meio.” (BRASIL, 1997, p. 33).

As contribuições de Melo (2001, p. 1) dão ênfase a uma educação sexual emancipatória, ao contemplar a “reflexão e o debate sobre os paradigmas de corporeidade subjacente às várias expressões pedagógicas no processo de educação sexual.” Fala a autora de um “SER Corpo no Mundo”, um ser não fragmentado, portanto um ser completo onde “não pode ter sua sexualidade vista como algo isolado, que pode ser ‘deixada fora’ do espaço escolar.” “Os corpos são as pessoas, pessoas estas sempre sexuadas também como professores e professoras. São os corpos os ancoradouros humanos de percepções e sentimentos.” (MELO, 2001, p. 10).

Este corpo compreendido como matriz da sexualidade apresenta potencialidades para vivenciar não só uma sexualidade mais humana, portanto mais prazerosa e responsável, mas está incluso nele a possibilidade de integração ao contexto, à realidade, para transformá-la. Para Freire (1980 p. 42, grifos do autor): “o homem integrado é o homem *Sujeito*”, conseqüentemente resultaria em uma “sociedade também sujeito.” (FREIRE, 1980, p. 36). Portanto, os homens e as mulheres integrados superam a postura de acomodação ou de ajuste ao aprenderem os mais diversos “temas e tarefas de sua época”, inclusive da sexualidade (FREIRE, 1980, p. 44). Então, no estudo sobre as questões da sexualidade, além de se basear no aspecto biopsicossocial dos educandos, deverá observar atentamente os direitos humanos e sexuais, como também a saúde sexual e reprodutiva, conforme a Declaração dos Direitos Sexuais<sup>3</sup>.

E assim, com a apropriação teórica necessária, em uma perspectiva emancipatória para subsidiar o aprofundamento de estudos sobre a sexualidade e educação sexual, foi se constituindo a minha trajetória na especialização e, posteriormente, essa abordagem tornou-se uma constante nas atividades requeridas para exercer a docência em educação sexual ou nas atividades de pesquisa na escola de ensino fundamental onde fui atuar em 2002.

Refletindo hoje, percebo que estive e estou imbuída por uma grande determinação em ampliar os meus conhecimentos sobre a educação sexual, pois além da prática docente nesta área, essa necessidade de formação continuada é que também me conduziu ao Mestrado em Educação, nessa mesma Universidade.

---

<sup>3</sup> Durante o XV Congresso Mundial de Sexologia, ocorrido em Hong Kong (China), entre 23 e 27 de agosto 2000 a Assembleia Geral da World Association for Sexology - WAS, ratificou a Declaração de Direitos Sexuais, decidida em Valência na Espanha, no XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997.

Até atingir esse objetivo do mestrado, procurei participar de um maior número possível de eventos (cursos, congressos científicos, seminários) relacionados à educação sexual, no intuito de tomar conhecimento do que estava sendo realizado por profissionais que também exerciam atividades na área. O meu propósito sempre foi não só querer estudar para amearhar o maior número de conteúdos, ou quantificar conhecimento, mas para entendê-los e tê-los como respaldo necessário à prática escolar vivenciada, compreendendo como já aponte, que esse processo passa pela transformação da compreensão de minha própria sexualidade e reeducação sexual.

Nesta trajetória o encantamento por diversos autores foi enriquecendo o meu caminho de investigação. Numa das disciplinas isoladas que cursei na Universidade Federal de Santa Catarina – UFSC, o encontro com teórico Pierre Bourdieu (1999) me chamou a atenção na ênfase dada à relação entre a teoria e a prática. E sobre o fato de que, na formulação das concepções, as mesmas devem passar por um crivo teórico, pois os objetos trabalhados não falam por si só, há uma necessidade de ir do racional ao real para o fato ser constatado, construído. O problema não existe no objeto em si (problema pesquisado), mas só surge a partir de um método e uma teoria, caso contrário se cria a ilusão que se faz teoria.

Bourdieu (1999), me encantou também quando relata a necessidade de confirmar um “sistema de hábitos intelectuais”, uma postura que colabore com a pesquisa, pois a criação depende da disposição mental para criar, desaprovando o autor certas atitudes de alguns pesquisadores que fazem a “dissociação entre o método, ou a teoria e as operações da pesquisa.” (BOURDIEU, 1999, p. 10). Epistemologia, técnica e teoria são coisas para serem pensadas juntas e em diálogo.

Conforme este autor, o corpo do conhecimento é algo para confrontar com a realidade, pois “estamos de acordo [...] na necessidade de levar em consideração todas as ferramentas conceituais ou técnicas que permitem dar todo o seu vigor e toda a sua força à verificação experimental.” (BOURDIEU, 1999, p. 10).

Paulo Freire hoje me auxilia na compreensão desse ato de estudar e pesquisar. Estudar é uma tarefa árdua, requer “uma disciplina intelectual” a ser construída, pois “estudar seriamente um texto é estudar o estudo de quem, estudando, o escreveu.” (FREIRE, 1978, p. 10). Estudar exige uma “postura crítica e sistemática”. Na elaboração de

uma produção o autor da “bibliografia” deve estar atento a “um triplo respeito: a quem ela se dirige, aos autores citados e a si mesmos.” (FREIRE, 1978, p. 9). E deve analisar o trecho estudado na sua sequência textual.

Quem estuda, pesquisa, deve se sentir envolvido e provocado pelo texto a compreender o seu significado. “Estudar não é um ato de consumir idéias, mas de criá-las e recriá-las.” (FREIRE, 1978, p. 12). “Estudar é dever revolucionário.” (FREIRE, 2006a, p. 59).

Embora os autores citados se apresentem pautados por perspectivas epistemológicas distintas, percebo que o rigor no ato de analisar, pesquisar, estudar, refletir e agir são pontos de convergências entre as teorias de Bourdieu e de Paulo Freire.

Para teoria freireana o ato de conhecimento exige uma presença curiosa da pesquisadora, isto é, de um sujeito crítico reflexivo, intuitivo e afetivo perante o mundo, perante a realidade objetivada. Mas o autor acrescenta ser

necessário que evitemos igualmente outros medos que o cientificismo nos inoculou. O medo, por exemplo, de nossos sentimentos, de nossas emoções, de nossos desejos, o medo de que ponham a perder nossa cientificidade. O que eu sei, sei com o meu corpo inteiro: com minha mente crítica, mas também com os meus sentimentos, com minhas intuições, com minhas emoções. O que eu não posso é parar satisfeito ao nível dos sentimentos, das emoções, das intuições. Devo submeter os objetos de minhas intuições a um tratamento sério, rigoroso, mas nunca desprezá-los. (FREIRE, 2009b, p. 42).

Enquanto Bourdieu (2000, p.49) refere-se à necessidade de uma “vigilância epistemológica”, pois o processo de pesquisa “exige a explicitação metódica das problemáticas e princípios de construção do objeto que são investidos tanto no material, quanto ao novo tratamento que lhe é aplicado.” Para Freire( 2006b, p. 74) “tomar distância epistemológica” é tomar o objeto em nossas mão para conhecê-lo; salienta o autor que “ no ‘cerco epistemológico’ não pretendo isolar o objeto para apreendê-lo em si; nessa operação procuro compreender o objeto, o interior de suas relações com outros.”

Os meus encontros com diferentes autores se sucederam e continuam acontecendo, sempre em busca de aprofundar os meus estudos, especificamente na área da educação sexual. Mesmo ciente das dificuldades e das grandes desconfianças que havia sobre o assunto da sexualidade e com exercício da educação sexual, eu enfrentava um desconforto maior e não explícito por parte de algumas pessoas.

A pergunta que pairava no ar era: por que optar por uma especialização na área de educação não condizente com a minha graduação na área das ciências exatas? A pressão não era só externa, mas havia uma situação pessoal de muitos questionamentos, pois estava entrando num outro campo do conhecimento. Uma opção, que segundo Fazenda (1992), requer do pesquisador o enfrentamento de algumas barreiras; a primeira “refere-se a problemas e dificuldades de decodificação simbólica, por exemplo, que ele tem de vencer e que lhe custa caro.” (FAZENDA, 1992, p. 16). A autora menciona a necessidade de não só haver um aprofundamento na teoria específica, mas o de ultrapassar esta situação, que é algo árduo para o pesquisador, pois exige uma disposição para enfrentar a “transformação interior” e suas consequências, pois “o medo maior é assumir essa transformação.” (FAZENDA, 1992, p. 17). Superado o medo, você sente “profundamente tocado para alçar vôos cada vez mais altos, aceitando sua mudança interior.” (FAZENDA, 1992, p. 7).

Porém alguns professores e professoras fizeram a diferença, nesta trajetória, incentivando-me, como a pequena mensagem escrita pelo professor Dr. César Nunes, na disciplina de História da Sexualidade Humana II, no ano de 1998: “A forma com que olhas a vida revela a voracidade de entender o mundo e posicionar-se frente a ele. Eu admiro esta sua ousadia [...]” A professora Dra. Sonia Melo, na disciplina Educação de “Educação Sexual para Pais e Professores” também naquele momento, trazia a sua contribuição valiosa para minha formação e sua porção de estímulo dizendo: “Percebo em você um ser humano com uma ânsia infinita e saudável, de aprender cada vez mais. [...] Continue assim, pois a eterna busca do conhecimento é que diferencia o ser humano das outras espécies, e os seres humanos especiais dos medíocres [...]”

Registro que as experiências profissionais mais marcantes na minha vida foram o período referente à minha atividade como engenheira e depois, certamente o período subsequente à especialização em educação sexual, que me descortinou uma extensa gama de experiências na área de educação agora entendida como uma educação sempre sexuada.

Portanto, o interesse na área da educação sexual foi reforçado com a atividade profissional de educadora numa escola particular do ensino fundamental em Florianópolis. Este período, além da experiência pedagógica e do envolvimento direto com as crianças e com os adolescentes, foi um período em que me fez perceber que pertencer a uma instituição educacional me abria vários caminhos pedagógicos: proporcionou minha

participação em vários congressos, cursos, entrevistas na mídia (escrita, televisiva e no rádio), e também, a possibilidade de participar de concursos. Outra característica desse momento é que a minha ação pedagógica referente à Matemática cede lugar para prática intencional da educação sexual.

O trabalho com os alunos foi uma experiência muito instigante, associada à sua boa receptividade. Os comentários eram favoráveis por parte deles no sentido de haver uma postura pedagógica de minha parte que lhes proporcionava uma abertura.

Os encontros, as conversas e as atividades

s, tudo era realizado em grupo. Os temas dos mesmos versavam sobre as diversas questões que envolviam a sexualidade, tais como as transformações do corpo, as questões de gênero, o ficar, o beijo, namoro, gravidez, a relação sexual. Além de temas tais como compreender e atuar diante dos novos desejos e os vários sentimentos aflorados na puberdade.

O trabalho de educação sexual nesta escola particular iniciou com as turmas das oitavas séries e foi se expandindo para as outras turmas. O diferencial estava na turma de quinta série. Havia ali um aluno cego e uma aluna surda. O processo de educação sexual prosseguiu até a oitava série, com o aluno cego incluído na turma.

O que marcou esse período foi o acolhimento não só da escola, mas a aceitação dos alunos, principalmente em razão de sua grande expectativa em relação ao estudo da sexualidade. Toda docência, porém, foi marcada por uma ação pedagógica diferenciada e trabalhosa. Demandava muita teoria, criatividade, relacionada à educação sexual que me forçava constantemente a uma reflexão crítica sobre minha própria prática. De acordo com Freire (1978, p. 135) a teoria e a prática não podem ser dicotomizadas, pois não há práxis autêntica fora da unidade dialética ação-reflexão, teoria-prática. E destaca que “separada da prática, a teoria é puro verbalismo inoperante; desvinculada da teoria, a prática é ativismo cego.” Procurava realizar encontros sistematizados e planejados, sendo os conteúdos apresentados de acordo com as exigências, anseios e as necessidades de cada turma.

Algumas colocações dos alunos em relação aos encontros: *“Aprende-se muito”*. *“Pode-se perguntar numa boa para professora?”*. *“Professora! O que a senhora estudou, mesmo?”*. *“A professora a senhora dá aula de sexo, não é?”*. *“Tenho aproveitado muito o*

*material das aulas e os indicados*”. “É muito bom trabalhar em grupo e tem muita dinâmica”.

Esse trabalho me possibilitou a participação em alguns concursos e congressos referente à educação sexual, sendo que a experiência na escola foi agraciada no ano de 2003 com o Prêmio Escola 2003<sup>4</sup>. Um concurso de âmbito nacional, que é um incentivo à prevenção do uso de drogas, às doenças sexualmente transmissíveis e à Aids no ambiente escolar.

Em 2005 participei do Congresso da Sociedade Brasileira de Sexualidade Humana - SBRASH, realizado em Porto Alegre, no qual me inscrevi na seleção para obter o Título de Especialista em Sexualidade Humana - TESH- na área de Educação Sexual, sendo aprovada no mesmo.

Ao refazer minha trajetória de vida, constato que fui fortemente marcada por essas experiências desenvolvidas na escola, com os alunos e paralelamente com professores, ministrando cursos no campo da educação sexual. E tudo isso foi compondo a minha história, numa nova história de vida profissional. Atualmente participo do trabalho no Grupo de Estudos em Educação Sexual – EDUSEX – que é a expressão do grupo de pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual, CNPq – UDESC.

O tema central da presente pesquisa é, conseqüentemente, uma questão recorrente nessa longa trajetória de educadora sexual e está pautado na busca por uma educação emancipatória agregada a “uma visão dinâmica e conflitiva” (GAMBOA, 2007, p. 91).

Inspirada em Gamboa (1996, p.35), reafirmo portanto, que o tema da pesquisa orienta-se para a Educação Sexual na perspectiva Emancipatória, e é o resultado da minha especialização no campo da educação sexual, das observações devido ao trabalho em sala de aula, bem como do processo de tentar solucionar certos problemas da minha área, “quer no sentido da necessidade de maior fundamentação teórico-prática, quer no sentido de falta de explicações científicas para determinados fatos ou circunstâncias.”

Para esta busca, Paulo Freire é cúmplice predominante na construção da pesquisa, pois além de enfatizar a importância em torno do ato de estudar, salienta que a construção de uma relação bibliográfica não é uma mera reprodução de idéias, cópia de trechos, ou

---

<sup>4</sup> Uma iniciativa do Escritório das Nações Unidas contra Drogas e Crime-UNODC e da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura - UNESCO no Brasil. O Prêmio Escola tem o apoio do Programa Conjunto das Nações Unidas sobre HIV/Aids (UNAIDS), do Programa Nacional de DST/Aids do Ministério da Saúde e do Ministério da Educação.

imitação de texto, mas “quem a sugere deve saber o que está sugerindo e porque o faz. Quem a recebe, por sua vez, deve ter nela, não uma prescrição dogmática de leitura, mas um desafio.” (FREIRE, 1978, p. 9).

O desafio atual é estar ligada ao Grupo de Pesquisa EDUSEX o que me levou a fazer a associação das minhas experiências anteriores com os anseios do atual grupo de pesquisa: aprofundar a questão da categoria emancipação. Então me propus a realizar no mestrado um trabalho de pesquisa que objetivasse buscar a relação do tema do pesquisador com a atuação dos profissionais. Este foi o objetivo inicial, posteriormente transformado.

Valho-me, na definição do tema, da perspectiva de dois autores: Luna e Gamboa.

Luna (1996) define a relevância do tema, como a “explicitação da inserção de um problema de pesquisa mais delimitado no contexto maior de um programa de pesquisa.” (LUNA, 1996, p. 39). Para Gamboa (1996, p. 35), a relevância “pode ser atribuída a alguma contribuição que a pesquisa irá trazer para a área de conhecimento do pesquisador ou do contexto global do conhecimento científico.”

Gamboa (1996, p. 35) refere-se à aplicabilidade do tema e “não exige que o tema seja absolutamente inédito”, mas que seja executável, “tanto no que diz respeito ao acesso dos dados que permitam realizá-la, quanto ao real interesse de seus resultados para a comunidade científica ou acadêmica.” (GAMBOA, 1996, p. 36).

Deve-se considerar a contribuição que o tema provavelmente proporcionará ao fortalecimento da respectiva linha de pesquisa do grupo, além, de contribuir com a realização pessoal da pesquisadora.

O método definido para a pesquisa é pautado nos fundamentos do materialismo histórico dialético, o método dialético, em que a investigação tem uma preocupação diacrônica, ou seja, “se articulam com a visão dinâmica da realidade e as noções ontológicas de ‘mundo inacabado’ e ‘universo em construção’.” (GAMBOA, 2007, p. 91).

Consequentemente, a pesquisa enquadra-se nos pressupostos da pesquisa de cunho qualitativa, pois não intenciona quantificar os dados, mas perceber as particularidades e compreender os significados dos dados, no caso em questão, os significados e particularidades da categoria emancipação. Segundo Chizzotti (2001), a abordagem qualitativa tem como um dos argumentos se distanciar do modelo único de pesquisa aplicado a todas as ciências, visto que “o conhecimento não se reduz a um rol de dados

isolados e conectados por uma teoria explicativa.” (CHIZZOTTI, 2001, p. 79). O outro fundamento dessa pesquisa é a “relação dinâmica entre o mundo real e o sujeito, uma interdependência viva entre o sujeito e o objeto.” (CHIZZOTTI, 2001, p.79).

Portanto, a inquietação com o tema deste trabalho de pesquisa surge da área da Educação Sexual numa perspectiva emancipatória, consolidado em minha formação em Educação Sexual pela Universidade do Estado de Santa Catarina e no meu trabalho como educadora sexual, intensificado com a minha participação no grupo EDUSEX - CNPq/UDESC.

Esse interesse de pesquisa, voltado para a investigação sobre “os significados” da categoria emancipação, será buscado em obras de Paulo Freire. Esta questão é desafiadora na medida em que o Grupo EDUSEX da UDESC trabalha com a referida categoria como suporte a um processo intencional de Educação Sexual em várias frentes ensino, pesquisa e extensão.

Definido o tema - a compreensão dos significados da categoria emancipação como subsídio à proposta intencional da Educação Sexual e a problemática da pesquisa é expressa pela seguinte questão - quais os significados da categoria emancipação em algumas obras de Paulo Freire?

O caminho metodológico contemplado para encontrar tal significado foi o da pesquisa bibliográfica. Etapa desenvolvida com as contribuições do educador brasileiro Paulo Freire sobre a categoria emancipação e centrada preferencialmente nas cinco obras nomeadas a seguir, que tornaram-se, portanto, a minha “população-alvo”: - *Pedagogia do Oprimido*. 48ª. Edição, 2009; - *Extensão ou comunicação?* 10ª. Edição, 1988; - *Educação e Mudança*. 10ª. Edição, 1985; *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35ª. Edição, 2007; e pela *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 7ª. Reimpressão, 2000.

Optei pela interlocução com o autor Paulo Freire, na perspectiva defendida por Fazenda (1992). Relata a autora, quando da construção de seu trabalho, que: “a primeira parte de minha tese é este diálogo, meu, com meus inúmeros teóricos.” (FAZENDA, 1992, p.131). No caso desta pesquisa o eixo central é o diálogo da pesquisadora com Paulo Freire, nas obras citadas.

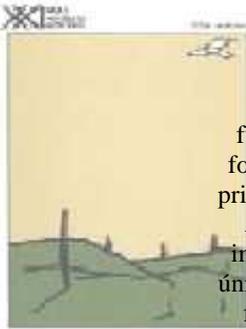
Percebo que o tema central do trabalho provoca muitos questionamentos, dentre eles o que significa realmente emancipação? Quais os sentidos da categoria emancipação presente nas obras contempladas de Paulo Freire? E na sequência, como uma compreensão ampliada dos significados da categoria emancipação em Paulo Freire poderá subsidiar propostas teóricas de educação sexual em autores contemporâneos, autores que trabalham na perspectiva emancipatória?

Na intenção de responder estas e outras tantas perguntas, o objetivo geral deste trabalho é, portanto, construir uma base conceitual oriunda do pensamento de Paulo Freire para ampliar o entendimento da categoria emancipação que possa solidificar perspectivas da construção de projetos intencionais de educação sexual hoje, no Brasil.

Como objetivos específicos há a busca de enunciar os significados, os indicadores encontrados da categoria emancipação em Freire para entender e enfatizar o campo de ação da categoria na construção de um processo de educação emancipatório, reconhecendo-a como parte fundamental da abordagem de educação sexual, assim como também reafirmar e valorizar o sentido da categoria emancipatória e a relevância desta categoria para processos de educação sexual intencionais. Essa caminhada me leva a buscar a final, o que significa “Essa tal de emancipação”.

¿gestión o comunicación?  
de comunicación en el mundo rural  
paulo freire

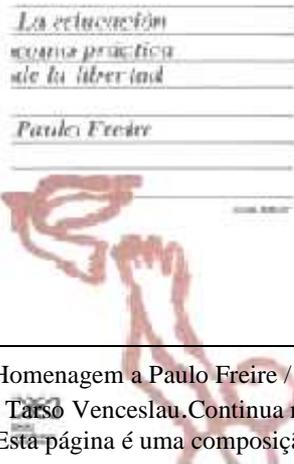
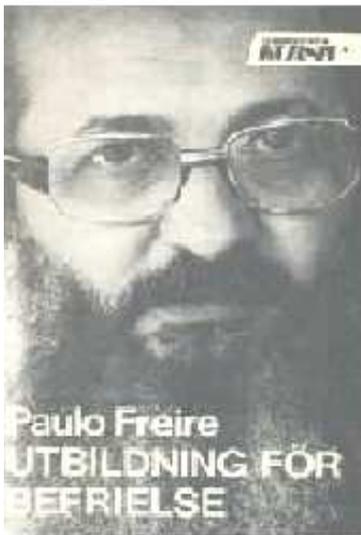
pedagogía de la  
autonomía  
castellano  
una historia de liberación humana



A formação da sexualidade é fundamental em educação. Como foi a formação do educador Paulo Freire? É a primeira vez que me fazem essa pergunta!

A questão da sexualidade sempre me impressionou. Na minha educação foi o único capítulo, talvez, em que as portas se fecharam. Um dia, devia ter uns doze anos, ao despertar, meu pai me chamou, não zangado, mas visivelmente contrafeito, e disse: Paulo, meu filho, na noite passada, sonhando, você falou uns nomes feios. Essas palavras não podem ser ditas. É muito interessante, do ponto de vista pedagógico, ver como não é possível coerência absoluta. A vida seria chatérrima se você fosse coerente o dia todo. Eu descobri que havia uma coisa falhando ali. Eu descobri um espaço proibido. E esse era o espaço da sexualidade, cujas explicações eu tinha que buscar fora. E como foi essa busca? Aos sete anos, brincando de pular corda, caí mal e fraturei o fêmur. Veio médico, aquela coisa antiga, com aquelas paletinhas de papelão, me puseram numa cama de cabeça para baixo, com três tijolos dependurados para fazer a distensão, coisas terríveis da medicina da época.

No dia seguinte, quando chegaram as visitas eu disse: quebrei a coxa". Minha mãe, muito delicadamente, pediu que eu falasse "fraturei o fêmur". Coxa é uma coisa que está muito próxima da geografia do pecado. A geração da mãe da minha mãe conheceu e pôde falar em tornozelo. A minha mãe falou em joelho. As mais jovens é que falaram no corpo todo. (FREIRE, 1992a)<sup>5</sup>



<sup>5</sup> Homenagem a Paulo Freire / Fundação Perseu Abramo. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortela e Paulo de Tarsó Venceslau. Continua na página 63.

<sup>6</sup> Esta página é uma composição de algumas capas de livros do autor Paulo Freire.

## CAPÍTULO I

### ESSA TAL DE EMANCIPAÇÃO ...

O ponto de partida, que determina o começo de um trabalho maior, é marcado por “Essa tal Emancipação”, na busca de uma melhor compreensão sobre a categoria emancipação, ao destacar algumas nuances do seu significado e as possibilidades de aplicabilidade da mesma, nos processos de educação sempre existente entre as pessoas e em alguns autores. Não há pretensão de exaurir a construção de sua trajetória histórica e significativa, ou atingir uma complexa abordagem etimológica da palavra. Mas é possível uma direção de certos usos e desvelar sentidos atribuídos à palavra emancipação, nas maneiras de como e quando foi concebida e aplicada.

Emancipação! O que significa emancipação para você e para nós?

O termo é empregado como muita frequência, porém apresentando diferentes sentidos. Nas diversas manifestações e conceituações, amalhadas da categoria emancipação no senso comum, isto é, no dia-dia das pessoas e aí incluindo expressões da mídia escrita, falada e televisionada inclusive a da Internet, a emancipação está sempre articulada a outros termos, tais como independência, liberdade, autonomia, educação, responsabilidade e maioridade.

Mas o que efetivamente é emancipação? Por que, na construção do seu sentido, a emancipação está associada a muitos termos? Por que a emancipação tem várias “caras”?

A emancipação em si é um tema que tem sido registrado em um número discreto de trabalhos no mundo acadêmico, mas é muito usada no âmbito jurídico e na política. O termo aparece com mais frequência em projetos de políticas públicas, sociais, educacionais e ambientais com conotação dita emancipatória, mas como tratam essa questão autores significativos para o tema da educação sexual?

O termo emancipação será tratado como categoria, pois vamos inicialmente a Marx, citado por Lukács (1972, p. 9), que define categoria como: “forma de ser, determinações da existência”, mesmo que a intenção não seja definir, isto é, fixar, demarcar, um conceito fechado e inalterado de termos. Isso porque, necessário se faz, realmente, perceber o limite ao estabelecer uma determinação, mas é indispensável estar aberto às alterações, a novos

conteúdos, que irão estabelecendo novas fronteiras ou, uma sequência de limites recentes como possibilidades de novas aberturas, pois uma categoria se organiza como possibilidade a novas reorganizações, a novos conteúdos.

Para Marx, as categorias trabalhadas na formação da teoria social são historicamente determinadas. Cada categoria significa um processo dinâmico, concreto e histórico e, não se ajusta a um conceito isolado e estático. Segundo a descrição de Triviños (1987, p. 55), pode-se entender “categorias com formas de conscientização nos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, a sociedade e o pensamento.”

Portanto, a emancipação é uma realidade social, tem história, e por isso para entendê-la é necessário analisar seu processo histórico de construção e de organização do seu significado.

Ao estudar o tema, percebe-se que da experiência cotidiana de algumas pessoas, de seus saberes forjados e partilhados no convívio social já surgem alguns entendimentos e significados do termo emancipação.

Valendo-me do apoio do Dicionário Novo da Língua Portuguesa de Aurélio Buarque de Holanda Ferreira, temos a palavra emancipação definida como substantivo feminino, oriunda do Latim – *emancipatione* - com o significado de: “ação ou efeito de emancipar (-se); alforria, libertação; *Dir.* Instituto jurídico pelo qual, no Brasil, o menor de 21 anos e maior de 18 adquire o gozo dos direitos civis.” (AURÉLIO, 1975, p. 506).

Por conseguinte, emancipar (verbo transitivo direto) tem com suas raízes no Latim - *emancipare* - significa “Eximir do pátrio poder ou da tutela; Tornar independente; Dar liberdade a; Tornar livre; livrar, libertar (de jugo, tutela, etc.); Livrar-se do pátrio poder ou de tutela; Tornar-se livre; libertar-se.” (AURÉLIO, 1975, p. 506).

Então o significado de emancipação pode estar relacionado a um indivíduo, a uma situação qualquer de raça, de gênero, de sexo, de religião, de nacionalidade, e a outras possibilidades, em relação a uma pessoa, a um grupo, a uma classe social, a uma região e um país que se libertam daquilo que os subjagam, ou melhor, desembaraçar-se da dependência econômica, política, cultural ou ideológica.

Continuando a investigação da palavra emancipação em alguns dicionários específicos como, por exemplo, no Dicionário Filosófico de Mora (1994, p. 813) o

significado de emancipação é: “o que se diz no verbete libertação pode ser aplicado à noção de emancipação; em grande número de casos, esses termos são utilizados com o mesmo significado.” Para Ulrich Hermann, em Mora (1994) o termo emancipação em alemão *Emanzipation*, é particularmente empregado em textos pedagógicos, e “em várias enciclopédias filosóficas, sociológicas e pedagógicas a *Emanzipation* contrapõe-se a *Entfremdung* (alienação).” (MORA, 1994, p. 813).

Continuado com o significado de emancipação por Mora (1994, p. 813), este relata que o termo emancipação mais recentemente está associado ao “interesse emancipador do conhecimento (emanzipatorische Erkenntnisinteresse) – diferente do interesse ‘prático’ ou ‘técnico’.” É mais que uma libertação, é um interesse no conceito de emancipação coordenado pelo conhecimento, ou seja, no sentido de Habermas (2001).

No Dicionário de Vocabulário Jurídico, de Silva (2005) o significado de emancipação, derivada do latim *emancipatio*:

tinha primitivamente o sentido de livre alienação de bens, significando ainda um dom ou dádiva de liberdade. Modernamente, de duas maneiras pode ser determinada ou promovida a emancipação: a) por concessão; b) por determinação legal. (SILVA, 2005, p. 511).

Para a primeira situação apresentada, a emancipação do filho-família era para que o mesmo pudesse dispor dos bens ou ter a disponibilidade de vendê-los. Atualmente, a concessão é dada pelos pais, através de um recurso público, ou pela sentença do juiz ou tutor se o filho ou a filha forem menor que 16 anos.

Prosseguindo na construção do significado e direcionando a procura a um Dicionário de Ciências Sociais, encontrei a definição de emancipação como um “ato simples ou complexo pelo qual uma pessoa, classe ou país se liberta do estado de sujeição em que se encontrava anteriormente.” (SILVA, 1986, p. 390). O mesmo autor coloca que fora do âmbito familiar e jurídico o termo emancipação é usado pelos movimentos feministas para se “referir também ao movimento de libertação da mulher.” (SILVA, 1986, p. 390). No mesmo caminho, Outhwaite e Bottomore (1996) encontram sentido semelhante nos estudos de Mary Wollstonecraft, no ano de 1792, registrando que “fora desses movimentos, também, a mulher emancipada era associada a um estilo de vida anticonvencional.” (OUTHWAITE; BOTTOMORE, 1996, p. 237).

Nos primeiros passos desta elaboração posso perceber a complexidade que é tratar da busca de significados do tema emancipação. Tomando como referência o trabalho sobre emancipação de Pogrebinschi (2004, p.8), a autora relata que a maioria dos estudos acadêmicos em geral se ocupa em trabalhar com os conceitos de liberdade ou a igualdade, mas “são raros os que se ocupam objetivamente em lidar com o conceito emancipação. O significado preciso do conceito fica, assim, perdido entre um vasto conjunto de conceitos correlatos. Ele passa a ser definido em função de outros conceitos.”

Adorno (2006) fala da necessidade do conceito de emancipação ser mais analisado, investigado. Em sua opinião,

a idéia de emancipação, como parece inevitável com conceitos deste tipo, é ela própria ainda demasiado abstrata, além de encontrar-se relacionada a uma dialética<sup>7</sup>. Esta precisa ser inserida no pensamento e também na prática educacional. (ADORNO, 2006, p. 143).

E mais, o entendimento da categoria emancipação estaria em correlação a outros termos: “de um certo modo, emancipação significa o mesmo que conscientização e racionalidade.” (ADORNO, 2006, p. 143).

Diante da problemática para definição do termo, as investidas para construções teóricas mais específicas se apresentam indispensáveis: se faz necessário estabelecer e aprofundar o estudo para o entendimento da categoria emancipação.

Para tanto, Adorno (2006) enfatiza a necessidade de uma atitude mais cautelosa ao aplicar a palavra emancipação, desviando-se da aplicação despreocupada, da simples “retórica”, visto que reinvidica um exame mais minucioso, “então por certo é preciso começar a ver efetivamente as enormes dificuldades que se opõem à emancipação nesta organização do mundo. Creio que deveríamos dizer algo a respeito.” (ADORNO, 2006, p. 181).

Inspirada nos estudo de Pogrebinschi (2004) sobre a categoria emancipação, acompanho as transformações sucessivas da formulação deste conceito a partir da antiga Roma. O conceito de emancipação em sua formulação latina original *emancipatio*, deriva de “*manu capere*”, o ato jurídico por meio do qual o *paterfamilias* da República Romana podia

---

<sup>7</sup> “Adorno que sustenta uma dialética já então ‘negativa’, baseada na negação determinada e na necessidade da crítica imanente.” (ADORNO, 1939, apud, BELAN, 2009, p. 4).

libertar seu filho do pátrio poder.” (POGREBINSCHI, 2004, p.2). Nesta direção SILVA (2005, p. 390) explica que o pai libertava o filho de seu poder, “através de três vendas – três *mancipationes* sucessivas – seguidas de outras tantas manumissões.” Somente na última transação é que o pai perdia o poder.

Deste período relativo à formação romana do conceito emancipação, Pogrebinschi (2004) destaca as principais características do termo que são: “um ato jurídico; que depende da vontade e da execução de outra pessoa que não o próprio emancipado; que implica simultaneamente na concessão e na restrição dos direitos.” (POGREBINSCHI, 2004, p. 2).

Para a autora, o conceito de emancipação é retomado pelos Iluministas – período da esperança na razão e no progresso e com ênfase ao indivíduo – que é a base para um projeto maior e universal da igualdade e da liberdade. O período iluminista exaltava a liberdade de pensamento, os valores morais, éticos e religiosos somados a emancipação política, que fundamentados nos valores da razão e do conhecimento/ciência almejavam alcançar os objetivos maiores que seriam a liberdade, a autonomia e a emancipação.

Pogrebinschi (2004), prosseguindo seus estudos, registra que o conceito de emancipação é redescoberto na Alemanha pelo idealismo só que não consegue se desvincular totalmente do seu significado jurídico original.

Autores como Kant e Adorno e seus estudos em relação ao conceito de emancipação foram intensamente analisados e refletidos em Pogrebinschi (2004) e, por nós revistos e reestudados para construção desta etapa do conceito.

O esclarecimento, para Kant, está associado à liberdade obtida com a saída da menoridade, um esforço do sujeito se desvincular da dependência do outro e tornar-se esclarecido. Então, encontramos na obra “Paz Perpétua. Um Projeto Filosófico” de Kant (1795) a liberdade jurídica assim compreendida: “A minha liberdade exterior (jurídica) deve antes se explicar assim: é a faculdade de não obedecer a quaisquer leis externas senão enquanto lhes pude dar o meu consentimento.” (KANT, 2008, p. 11).

Para o Estado, Kant define a igualdade exterior (jurídica) como “a relação entre os cidadãos segundo a qual nenhum pode vincular juridicamente outro sem que ele se submeta ao mesmo tempo à lei e possa ser reciprocamente também de igual modo vinculado por ela.” (KANT, 2008, p. 12).

Segundo Olivieri (2008), a formação do Estado Moderno (séc. XV), na sequência a Revolução Francesa (1789), pautada no distanciamento do absolutismo monárquico e acrescido à Revolução Americana (1776), caracterizada pela emancipação política das colônias inglesas que resultaram na formação de uma nova nação, uma nova idéia de estado-nação, são pontos históricos que conduzem a uma breve construção do conceito de sociedade e de estado.

A Revolução Americana e a Revolução Francesa são oriundas de processos progressistas e de distintos amadurecimentos que canalizaram a formas políticas próprias, porém, conforme Hannah Arendt, em Chaves (2005, p. 54), ambas as revoluções foram instigadas por “uma tradição republicana da modernidade que consiste na tentativa de universalizar a liberdade.”

A autora Arendt (1988) salienta, que a ideia de revolução conhecida na Idade Moderna foi pautada na experiência de ser livre. Situação que era bastante comum na Antiguidade greco-romana, mas naquele momento da modernidade era uma experiência nova,

pelo menos para aqueles que a viveram, foi, ao mesmo tempo, a experiência da capacidade do homem para iniciar alguma coisa nova. Essas duas coisas juntas – uma nova experiência que revela a capacidade do homem para a novidade – estão na base do enorme *pathos* que encontramos tanto na Revolução Americana como na Francesa. (ARENDR, 1988, p. 27).

Com apoio de Chaves (2005), tomamos conhecimento da singularidade de cada sistema:

A Revolução Francesa opta pelo Estado-Nação, enquanto a Americana faz a opção pela comunidade política, isto é, a sociedade civil. Se de um lado, o Estado-Nação vela a diferença, uma vez que trata do todo, de outro, a comunidade política, que se constitui de pessoas partilhando valores civis e objetivos comuns, abre espaço para a diferença. (CHAVES, 2005, p.54).

Segundo Chaves (2005) a questão americana era fundar um novo poder com formas políticas associativas, além da instauração de mecanismo de liberdade. O diferencial desta nova nação está na articulação, no movimento de um povo na luta pela própria emancipação e liberdade, onde nas instituições são modeladas pelos próprios cidadãos. “No caso americano, ela se sustentava no cidadão e na sua capacidade associativa de reivindicar,

expressando-se na sua diferença. A liberdade, como princípio, exige capacidade de lidar com a diferença.” (CHAVES, 2005, p. 53).

No caso da revolução francesa, os cidadãos eram modelados pelas instituições, embora seja esta revolução que “introduziu um novo padrão para a política, ligado ao conceito de necessidade, possibilitando aparecer a novidade e o popular na cena pública.” (CHAVES, p. 54). Contudo, esta revolução que proclamava os direitos humanos ou garantia dos direitos civis como possíveis metas revolucionárias, não os obteve. A revolução não materializou grande parte dos ideais, visto que “não se pode fundar a liberdade considerando só a questão social, porque o social pode tornar-se mais importante que a política e, conseqüentemente, destruir a liberdade.” (CHAVES, 2005, p. 55).

Arendt (1988) relata que houve uma tendência no século XX de interpretar as revoluções ativas na cena política à luz das conotações da Revolução Francesa. Acrescenta a autora: “a triste verdade da questão é que a Revolução Francesa, que redundou em desastre, tenha feito história no mundo, ao passo que a Revolução Americana, tão triunfante e vitoriosa, tenha permanecido um acontecimento de importância quase que apenas local.” (ARENDR, 1988, p.45).

Bresser-Pereira (2008, p. 3) concebe a definição de estado-nação como “a unidade político-territorial soberana formada por uma nação, um estado e um território.” Conceito associado ao surgimento do capitalismo. A nação ou a sociedade civil é a “sociedade politicamente organizada que se motiva principalmente pela garantia dos direitos civis e dos direitos sociais.” Há uma aproximação entre estes dois conceitos porque “indicam a sociedade politicamente organizada fora do estado.” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 3).

Para uma definição mais clara, o referido autor define o estado como “o sistema constitucional-legal e a organização que o garante; é a organização ou aparelho formado de políticos e burocratas e militares que tem o poder de legislar e tributar, e a própria ordem jurídica que é fruto dessa atividade.” (BRESSER-PEREIRA, 2008, p. 4).

No decorrer da ação emancipatória, a partir do século XIX o Estado “passa a ser o próprio objeto da emancipação, a fonte da opressão da qual se deseja emancipar.” (POGREBINSCHI, 2004, p. 2). Ainda de acordo com Pogrebinschi, o estudo de Marx não

só rompe com o ‘idealismo alemão’<sup>8</sup>, mas o seu diferencial está na cisão do conceito de emancipação com o Estado político (cujo seu alicerce é o mercado). Contudo, preserva do Iluminismo o conceito de emancipação, a maneira de pensar dos filósofos iluministas segundo o qual somente o homem seria capaz de livrar-se da ignorância dos mitos e das crenças religiosas e, ao libertar-se desta ignorância, seria um ser autônomo, ou seja, o que pensa por conta e, como consequência viveria numa sociedade mais livre. E assim, o homem desfruta da razão para submeter a tudo, todos e inclusive a natureza, à pesquisa científica. O foco estava no exercício da razão baseada no conhecimento científico, nas certezas da Matemática, da Física e do próprio empirismo.

Na perspectiva defendida por Zatti (2007), a visão de Kant era discordante quanto à ideia de razão restrita ao caráter científico, visto que a razão kantiana é mais abrangente, é a razão humanista. Para Kant o esclarecimento *Aufklärung*, “significa mais que conhecer simplesmente, acima de tudo, significa a realização de sua filosofia prática, que busca a moralização da ação humana através de um processo racional.” (ZATTI, 2007, p. 1).

Segundo Kant, somente o homem é capaz por meio do autocontrole e da liberdade, sair da sua menoridade, e o autor define o significado de esclarecimento como:

Esclarecimento [Aufklärung] é a saída do homem de sua menoridade, da qual ele próprio é culpado. A menoridade é a incapacidade de fazer uso de seu entendimento sem a direção de outro indivíduo. O homem é o próprio culpado dessa menoridade se a causa dela não se encontra na falta de entendimento, mas na falta de decisão e coragem de servir-se de si mesmo sem a direção de outrem. Sapere aude! Tem coragem de fazer uso de teu próprio entendimento, tal é o lema do esclarecimento [Aufklärung]. (KANT, 2005, p. 63-64).

A expressão *Sapere aude* significa – ouse saber. É de origem latina e foi articulada por Kant (2005) em seu famoso artigo “O que é esclarecimento”, com o propósito de sensibilizar as pessoas a saírem da menoridade, da imaturidade.

Para Adorno (2006), a maneira como Kant construiu suas idéias sobre esclarecimento “relewa o modo inteiramente consequente, não como uma categoria estática,

---

<sup>8</sup> Kant é tido como o fundador do idealismo alemão, recusa a realidade individual de todas as coisas diferenciadas do eu, tem a ideia como princípio. Segundo TRIVIÑOS (1987), o idealismo considera primário o espírito, a ideia, o pensamento e a consciência. O mundo real é resultado da consciência baseada nas idéias do absoluto, ou nas ideias da subjetividade. Os filósofos idealistas são: Kant, Fichte, Schelling, Schleiermachers, Hegel, Schopenhauer e Spinoza.

mas como uma categoria dinâmica, como uma vir-a-ser e não um ser.” (ADORNO, 2006 p. 181).

É no sentido de auto-emancipação conquistada pelo iluminismo que Marx reitera em seus estudos o conceito de emancipação, e passa a usá-lo com certa frequência na elaboração de todos seus trabalhos intelectuais.

Pogrebinschi (2004) destaca a importância que teve para o conceito de emancipação a ação dos estudos marxista ao separar o conceito de emancipação do Estado e de suas instituições, como o direito:

A superação do Estado, o *aufhebung*, constitui o momento máximo da emancipação – e não apenas da emancipação política, que é apenas uma etapa de algo maior, a emancipação humana. (...) em Marx a emancipação é sempre um processo auto-reflexivo, auto-executável. Em outras palavras, a emancipação é sempre auto-emancipação, mesmo que estejamos falando de sujeitos coletivos, como ‘os judeus’, ‘os cidadãos’ ou ‘a humanidade’. POGREBINSCHI (2004, p.5).

Prosseguimos com Pogrebinschi (2004) em sua análise, quando a autora enfatiza que na presença de todos os trabalhos intelectuais de Marx é na “Questão Judaica” (2007), que o autor elabora a diferenciação entre os conceitos de emancipação humana, emancipação religiosa e emancipação política. A maneira como o homem elabora, como produz e reproduz a sua existência real, a manutenção da vida concreta decididamente influencia nas esferas da vida social como na cultura, na instituição política, na religiosa e na ideologia.

Para Marx (2007, p. 23), a emancipação política, no contexto, representa um grande progresso. A ideia é trabalhar pela emancipação dos trabalhadores e não só focar a destituição do Estado político e de sua base o mercado. “Embora não seja a última etapa da emancipação humana em geral, ela se caracteriza como a derradeira etapa da emancipação humana dentro do contexto do mundo atual. É obvio que nos referimos à emancipação real, à emancipação prática.” A emancipação para todo sentido e qualidade humana é resultante da extinção da propriedade privada.

Dessa forma, o marxismo torna-se herdeiro de um conceito mais concreto e mais abrangente de emancipação: “*emancipação humana geral*”, a mais elevada expressão das potencialidades humanas. Marx (2007 p.42) expressa que:

somente quando o homem individual real recuperar em si o cidadão abstrato e se converter, como homem individual, em ser genérico, em seu trabalho individual e em suas relações individuais, somente quando o homem tenha reconhecido e organizado suas “forces propres”<sup>9</sup> como as forças sociais e quando, portanto já não separa de si a força social sob a forma de força política, somente então processa a emancipação humana.

O autor embasa sua obra no conhecimento e na crítica à sociedade burguesa, vislumbrando alternativas, propostas, caminhos e ações de emancipação humana.

Em Marx (2007), emancipação é a reordenação do mundo humano, a reestruturação das relações, em síntese, do próprio homem. Recuperar a essência humana.

Por sua vez, Bottomore (2001) acrescenta que Marx e os marxistas tendem a ver “a liberdade em termos de eliminação dos obstáculos à emancipação humana, isto é, ao múltiplo desenvolvimento das possibilidades humanas e à criação de uma forma de associação digna da condição humana.” (BOTTOMORE, 2001, p.123). Através da comunidade e na interação dos indivíduos entre si e com a própria comunidade, é que existe a possibilidade de desenvolvimento pessoal de cada indivíduo.

A transformação da categoria emancipação com os estudos de Marx não passa despercebida pela Teoria Crítica da Escola de Frankfurt, no século XX.

A proposta de Adorno (2006), um dos estudiosos da Escola de Frankfurt<sup>10</sup>, traz a educação como exigência primordial para evitar a barbárie, a repetição de uma ação despótica e destrutiva que resultou em Auschwitz<sup>11</sup>. A barbárie foi a condição para que Auschwitz<sup>12</sup> acontecesse. Para Adorno (2006), a educação deve contemplar a emancipação, não para um ser isolado, mas para um ser social. Uma educação de maneira distinta da

---

<sup>9</sup> Próprias forças.

<sup>10</sup> A Escola de Frankfurt foi um conjunto de pesquisadores e filósofos direcionados a estudos interdisciplinares, que se preocuparam também com o estudo da categoria emancipação, para promover a transformação da sociedade, a “teoria crítica da sociedade”. Escola fundada em 1924, na Universidade de Frankfurt, na Alemanha, no início do séc. XX. Numa primeira fase os teóricos da escola incorporaram à idéia de emancipação ligada à revolução proletária, mas no decorrer do tempo a idéia original de Marx teve distorções (mudanças). Alguns dos membros da Escola Frankfurt: Max Horkheimer - filósofo e sociólogo, Walter Benjamim - filósofo e sociólogo, Theodor Adorno - filósofo e sociólogo, Erich Fromm - psicanalista, Herbert Marcuse - sociólogo e filósofo e Jürgen Habermas - filósofo.

<sup>11</sup> “Fala-se de uma ameaça de regressão à barbárie. Mas não se trata de uma ameaça, pois Auschwitz foi a regressão; a barbárie continuará existindo enquanto persistirem no que têm de fundamental as condições que geram esta regressão. É isto que apavora”. (ADORNO, 2007. p.119)

<sup>12</sup> Auschwitz era um campo de concentração e extermínio construído pelos nazistas. Primeiramente tinha a função de prender os opositores políticos do regime nazista. Com sua expansão o campo se torna um campo de extermínio de judeus, polacos, ciganos e homossexuais localizado no sul da Polônia. O conjunto de campos de concentração era formado por campos de extermínio de pessoas, e várias outras unidades direcionadas a trabalhos forçados e a experiências médicas (ENCICLOPÉDIA DO HOLOCAUSTO).

prática educativa severa, de uma educação autoritária, que não priorizar a conscientização. Segundo o pensamento do autor a “educação tem sentido unicamente como educação dirigida a uma auto-reflexão crítica.” (ADORNO, 2006, p.121).

A educação precisa ser repensada no sentido de contemplar a necessidades humanas nos espaços educativos. Mesmo com todas as dificuldades, o autor reivindica uma educação transformadora na direção emancipatória:

Evidentemente não a assim chamada modelagem de pessoas, porque não temos o direito de modelar as pessoas a partir do seu exterior; mas também não a mera transmissão de conhecimento, cuja característica de coisa morta já foi mais do que destacada, mas a produção de uma consciência verdadeira. Isto seria inclusive da maior importância política; sua idéia (de H. Becker – NV-) se é permitido dizer assim, é uma exigência política. Isto é: uma democracia com o dever de não apenas funcionar, mas operar conforme seu conceito, demanda pessoas emancipadas. Uma democracia efetiva só pode ser imaginada enquanto uma sociedade de quem é emancipado. (ADORNO, 2006, p. 141).

Uma educação que prepare o sujeito a se orientar no mundo, a pensar os seus próprios atos, a ter uma postura decisiva e autodeterminada e, acima de tudo, acredite na possibilidade que a “única concretização efetiva da emancipação consiste em que aquelas poucas pessoas interessadas nessa direção orientem toda a sua energia para que a educação seja uma educação para a contradição e para a resistência.” (ADORNO, 2006, p. 183).

Educação direcionada à formação do juízo, formação das idéias próprias, da autoconsciência, um processo auto-reflexivo para evitar o desencadeamento de novas tragédias. Uma educação voltada à conscientização e à racionalidade, uma educação como possibilidade de uma proposta emancipadora, uma emancipação.

Na sequência dos estudos da Escola de Frankfurt, Marcuse define conceito de emancipação, ao evocar a conscientização. A conscientização é responsabilidade do indivíduo; a emancipação é autoconsciência. Porém, é com os estudos de Jürgen Habermas que o conceito de emancipação retoma o sentido inicial, evocando o sentido jurídico. “Em outras palavras, o elemento jurídico é não apenas realçado, mas ampliado em todos os seus efeitos – e fundamentos. A emancipação se converte em cessão de direitos – e de direitos universalizáveis.” (POGREBINSCHI, 2004, p.7). Na fala de Pogrebinschi (2004), Habermas é o intelectual que prioriza em seus estudos a categoria emancipação relacionada com a comunicação, mediada pela a razão e pela perspectiva político cultural.

Para Habermas, o agir através da ação comunicativa<sup>13</sup>, através da palavra verdadeira, quando o dito é bem compreendido e numa comunicação não distorcida, os sujeitos estariam se direcionando a um processo de libertação, com possibilidade de emancipação.

A ação emancipatória exige uma apropriação da teoria, no caso do presente estudo, das teorias envolvidas, possibilitando uma análise reflexiva que irá pautar a ação e desencadear novos valores, novas ideias, novas possibilidades e não sujeitos autômatos, um simples repetidor das ideias vigentes, ou um periférico de um hardware qualquer – que não tem sentido isolado do mesmo. O autor Guess (1998, p.141), por sua vez relata em seus estudos sobre a teoria crítica de Habermas que

a emancipação aqui em questão deve ser emancipação “real”. Ou seja, não basta que os agentes oprimidos cessem de colaborar voluntariamente com sua própria frustração, deve haver uma mudança nas instituições sociais básicas que suprima o sofrimento vivido e as restrições das possibilidades humanas que motivam os agentes a adotar a teoria crítica.

Na presente análise e discussão a intenção não é abraçar todas as possíveis reciprocidades nas teóricas de Habermas - Teoria da Ação comunicativa – (papel da linguagem e do sujeito) e de Paulo Freire - a Teoria Dialógica -, mas uma justaposição entre elas. Assinalo ser a emancipação humana um fio condutor entre a emancipação habermasiana para a sociedade conquistar a sua autonomia, ou seja, uma teoria da sociedade que deve ser prolongada para educação, e a emancipação freireana construída pelos sujeitos na sociedade e com a sociedade para a libertação, uma prática educativa que se prolonga para a sociedade. Para Freire (1997c), é necessário reconhecer que a educação não pode tudo, mas pode alguma coisa. Salienta o autor

sua força, [...], reside na sua fraqueza. Uma das nossas tarefas, como educadores e educadoras, é descobrir o que historicamente pode ser feito no sentido de contribuir para a transformação do mundo, de que resulte um mundo mais “redondo”, menos arestoso, mais humano, e em que se prepare a materialização da grande Utopia: *Unidade na Diversidade*. (FREIRE, 1997c, p.36, grifos do autor).

---

13 Ação comunicativa, isto é, “uma interação simbolicamente mediada”, a qual se orienta “segundo normas de vigência obrigatória que definem as expectativas recíprocas de comportamento e que têm de ser entendidas e reconhecidas, pelo menos, por dois sujeitos agentes.” Habermas (apud GONÇALVES, 1999, p. 125).

Para essa fase da pesquisa estudei alguns autores, que posso chamá-los com certeza de autores clássicos. Visto que o clássico não é só um sinal de obra antiga ou de obra anterior às obras atuais, mas obras utilizadas como referência a um grupo de pessoas, a uma comunidade específica ou, a uma sociedade em geral. Os clássicos são obras, nas mais diversas formas de expressão do conhecimento, que trazem assuntos de grande efeito sobre as pessoas num curto prazo de tempo ou por um tempo indeterminado. Os autores clássicos refletem de maneira velada ou não, a cultura a que pertencem, porque a cultura (ou as culturas) estabelece a visão de mundo, articula a comunicação, as formas de pensar, as concepções de gênero, o modo de se expressar e de se movimentar dos sujeitos, [...] O clássico é um tradutor de uma cultura. O clássico não está longe o quanto se pensa e nem tão velho que não apresenta credibilidade, ou ainda a possibilidade de estudo ou, até mesmo contribuir para a formação dos valores nas sociedades atuais. Dentre os muito motivos para ler os clássicos, Calvino (1993, p. 9 ) refere-se a estes como: “aqueles livros que constituem uma riqueza para que os tenham lido e amado; mas constituem uma riqueza não menor para quem se reserva a sorte de lê-los pela primeira vez nas melhores condições para apreciá-los.”

Portanto, a leitura de autores clássicos é colocada por Freire (2006a, p. 18), como uma necessidade que devem ter os “educadores e educandos, de ler, sempre e seriamente, os clássicos neste ou naquele campo do saber, de nos adentrarmos nos textos, de criar uma disciplina intelectual, sem a qual inviabilizamos a nossa prática enquanto professores e estudantes.”

Na construção da trajetória descrita pela necessidade de uma referência teórica mais específica em relação à categoria de emancipação, chego a Paulo Freire. A atitude do educador me leva cada vez mais perto do desafio de desvendar o significado desta categoria, trabalhada em sua teoria. Freire (1978) fala sobre emancipação quando menciona que

é como seres conscientes que mulheres e homens estão não apenas no mundo, mas com o mundo. Somente homens e mulheres, como seres ‘abertos’, são capazes de realizar a complexa operação de, simultaneamente, transformando o mundo através de sua ação, captar a realidade e expressá-la por meio da linguagem criadora. E é enquanto são capazes de tal operação, que implica em ‘tomar distância’ distância do mundo, objetivando-o, que homens e mulheres se fazem seres *como* o mundo. (FREIRE, 1978, p.65, grifos do autor).

Para Freire (1978) o ato de existir é uma das características de um ser transformador capaz de produzir, de decidir, de comunicar e como a curiosidade, todas, fazem parte da natureza humana. É este o sentido que as autoras, curiosas, humanas que são, buscam aprofundar o estudo sobre as imensas e maravilhosas possibilidades da categoria emancipação na perspectiva “paulofreireana” como fortalecimento do trabalho do grupo Edusex.

Qual o significado da categoria emancipação que dá ou dará suporte a essa utopia da emancipação humana?

Segundo Freire em Brandão (1982), no texto “Educação. O sonho possível”, a utopia está relacionada a uma prática dialética e dinâmica entre a denúncia e o anúncio “entre a denúncia de uma sociedade injusta e espoliadora e o anúncio do sonho possível de uma sociedade que pelo menos seja menos espoliadora.” (FREIRE, 1982, p. 100).

Assim, sensibilizada por Freire (1982) acredito na capacidade de sonhar, na coragem de denunciar as diversas formas da negação do ser humano e na confiança de anunciar um sonho possível: a possibilidade de ao compreender o significado da categoria emancipação e contribuir para a emancipação humana. Conforme Freire, esta prática utópica é o caminho para uma educação libertadora.

## ESSA TAL DE EDUCAÇÃO SEXUAL EMANCIPATÓRIA...

Atualmente, tem-se uma consciência maior sobre a importância de se construir processos intencionais de educação sexual, até por já haverem sido superadas várias barreiras geradas historicamente pela negação e pelo silêncio a que foi submetida a questão da sexualidade. Constata-se, nas últimas décadas, um avanço dos estudos, das pesquisas sobre a sexualidade, dos debates em geral sobre esta temática, porém, há muito ainda a ser feito.

O debate e a luta em prol da educação sexual intencional na perspectiva emancipatória fazem parte de um conjunto de propostas sólidas sobre educação sexual em âmbito mundial. As várias abordagens, existentes atualmente sobre educação sexual, se materializam, primeiramente na Declaração dos Direitos Sexuais como Direitos Humanos

aprovada durante o XV Congresso Mundial de Sexologia ocorrido em Hong Kong (China), entre 21 e 27 de agosto de 1999, na Assembléia Geral da *World Association for Sexology* - WAS. Neste encontro, foi sancionada a Declaração que havia sido previamente elaborada em Valência na Espanha, no XIII Congresso Mundial de Sexologia, em 1997.

O conjunto de direitos expressos no documento que hoje percorre o planeta contempla várias dimensões da sexualidade numa abordagem emancipatória, pois afirma ser ela uma parte integral da personalidade de todo ser humano, construída através da interação entre o indivíduo e as estruturas sociais, sendo a saúde sexual<sup>14</sup> direito básico do todo o ser humano, assim como registra ser o total desenvolvimento da sexualidade essencial para o bem estar individual, interpessoal e social.

Dentre os direitos abordados, destaco o nono e o décimo, por estarem relacionados mais diretamente com a questão da educação sexual:

*9.O direito à informação baseada no conhecimento científico-* A informação sexual deve ser gerada através de um processo científico e ético, e disseminado em formas apropriadas e a todos os níveis sociais.

*10.O direito à educação sexual compreensiva* - Este é um processo que dura a vida toda, desde o nascimento, e deveria envolver todas as instituições sociais. (WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY, 2009, grifos do autor).

No âmbito do Brasil, a educação sexual foi assumida como tema transversal nos Parâmetros Curriculares Nacionais – PCN -, denominada de orientação sexual, assim, definida:

O trabalho sistemático e sistematizado de Orientação Sexual dentro da escola, articula-se, portanto, como a promoção da saúde das crianças e dos Adolescentes. (...) contribui para o bem-estar das crianças e dos jovens na vivência de sua sexualidade atual e futura. (BRASIL, 1997, p. 33).

Na sequência do processo de oficialização da educação sexual, insere-se também a Proposta Curricular de Santa Catarina - PC, no ano de 1998, em seus Temas Multidisciplinares:

---

<sup>14</sup> A saúde sexual é definida como a integração dos aspectos somáticos, emocionais, intelectuais e sociais do ser sexual, de maneira a enriquecer positivamente e fortalecer a personalidade, a comunicação e o amor. Organização Mundial da Saúde - OMS (1986), Conferência Internacional sobre a Promoção da Saúde: Carta de Ottawa.

Educação Sexual é processual e que não se esgota em séries e/ou idades. (...) Que o conhecimento científico e a linguagem afetiva devam ser trabalhadas/consideradas a partir do ingresso da criança na escola, como uma possibilidade de conquista de autonomia afetiva, da liberdade de escolha e de uma vida mais prazerosa. (SANTA CATARINA, 1998, p. 23).

A educação sexual no Brasil é presença pedagógica em algumas escolas, muito antes da sua institucionalização pelos PCNs. Existiram várias iniciativas educativas nessa área, marcadas ora por sucessos e ora por retrocessos, devido a movimentos contrários a sua implantação na escola.

Conforme Ribeiro (2004, p.18), nas primeiras décadas do século XX, há o domínio do discurso médico em relação às questões da sexualidade, proporcionando “o surgimento da sexologia enquanto campo oficial do saber médico e com a publicação, principalmente a partir de 1920/40, de dezenas de livros de educação sexual e orientação sexual.” Continuando com os estudos do autor, este relata a inserção médica na educação e o aparecimento das primeiras e numerosas propostas para o desenvolvimento da educação sexual. Porém, o conteúdo do discurso médico, muitas vezes estava carregado de preconceitos originários da repressão sexual Vitoriana. Era um discurso que “através do respaldo científico exigia o controle sexual” (RIBEIRO,1990, p. 11).

A preocupação com a saúde pública priorizava o controle das doenças venéreas, a higienização, o combate à masturbação, além de garantir a reprodução da espécie ao incentivar a mulher a maternidade.

Segundo Ribeiro (1990, p. 12), este momento de educação sexual perdura até o final da década de 50, mas somente “entre nos anos de 1963 e 1969, algumas escolas pioneiras tentam implantar a orientação sexual nos programas para os alunos.” Projetos que, posteriormente, foram reprimidos e proibidos pelos pareceres das Secretárias de Educação. As iniciativas foram todas “abortadas em função da ideologia moralista defendida com o sucesso do golpe de Estado ocorrido em 31 de março de 1964.” (RIBEIRO, 1990, p. 12).

Mesmo diante de ações conservadoras que tentavam impedir a implantação da educação sexual nas escolas, algumas experiências mais persistentes, mesmo isoladas, começaram a fazer a diferença, inserindo-se na história da educação sexual no Brasil.

Discorre Ribeiro (1990) ser uma das iniciativas pioneiras a série de conferências realizadas sobre Orientação Sexual, para os alunos do 2º. Grau da Escola Preparatória de Cadetes do Exército, em Campinas - SP, sobre o comando do General José Maria de

Toledo Camargo. No período de 1978/79 , o autor destaca a implantação de um projeto piloto sobre orientação sexual pela prefeitura de São Paulo. Posteriormente, esse projeto foi expandido para vinte escolas municipais. Conclui o autor que mesmo sendo “experiências incomuns”, em 1980 a Secretaria de Educação do Estado de São Paulo, através da Coordenadoria de Ensino e Normas Pedagógicas – CENP-, “desenvolveu todo um planejamento visando a implantação definitiva da orientação sexual nas escolas estaduais paulistas.” (RIBEIRO, 1990, p. 14).

Uma ação educativa dessa natureza surge em Santa Catarina, a partir da década de 1980, com o início das primeiras discussões sobre a Educação Sexual na Universidade do Estado de Santa Catarina – UDESC, por um grupo de docentes preocupadas com a temática e sua importância nos currículos de Formação de Professores.

No ano de 1991 tem-se a formação do Núcleo de Estudos da Sexualidade – NES-UDESC, que, dentre várias ações integradas entre ensino, pesquisa e extensão e no ano de 1994, cria e implanta um Curso de Especialização Lato Sensu em Educação Sexual. Este curso foi o primeiro da América Latina no gênero e foi vivenciado até agora por seis turmas, produzindo em torno de 120 monografias sobre a temática. Atualmente, apresenta-se inserido em uma linha de pesquisa no programa de Pós-Graduação em Educação / Mestrado em Educação/FAED/UDESC: Linha Educação, Comunicação e Tecnologia, com uma produção de pesquisas na área.

Nesta trajetória histórica encontra-se a base do Grupo de Pesquisa Formação de Educadores e Educação Sexual, - CNPq – UDESC, também chamado de EDUSEX, que há mais de 20 anos vem trabalhando em atividades integradas em ensino, pesquisa e extensão, pautadas na inserção intencional da temática educação sexual emancipatória em uma universidade pública estadual, baseada em autores clássicos e contemporâneos que lidam com a temática.

Para o grupo, o conceito de educação sexual emancipatória é elaborado no sentido de NUNES (2003, p.160), que esclarece ser essa “uma educação que constrói a emancipação, a autonomia, a responsabilidade afetiva e social.”

A educação, num sentido amplo e, em Nunes (1996, p.73), é assim definida:

A educação é para nós um fenômeno humano e social, com suas determinações históricas. Educar é produzir o homem, construir sua identidade ontológica,

social, cultural, étnica e produtiva. A educação é o campo da ação humana e, conseqüentemente, toda a sociedade ou qualquer grupo social é uma agência educadora. Não se reduz unilateralmente educação à escolarização ou instrução. Educar é construir redes de significações culturais e comportamentos padronizados, de acordo com os códigos sociais vigentes.

Ainda na perspectiva de Nunes (2003, p. 35), a emancipação se expressa na ação emancipatória:

A ação emancipatória torna-se efetiva quando articula a teoria, a reflexão analítica, com a ação consistente, metódica, politicamente determinada com a intencionalidade propositiva. Chamamos de emancipatória a perspectiva e prospectiva que visa produzir autonomia crítica, cultural e simbólica, esclarecimento científico, libertação de toda forma de alienação e erro, de toda submissão, engodo, falácia ou pensamento colonizado, incapaz de esclarecer os processos materiais, culturais e políticos.

Nunes (1996) apresenta uma classificação dos modelos de educação sexual predominantes nos sistemas pedagógicos brasileiros. Estes modelos, nomeados por ele como abordagens dominantes em educação sexual no Brasil, abrangem o período da organização colonial até os dias de hoje.

A matriz da moral sexual brasileira colonial, de acordo com o autor, se constituiu sob influência jesuíta, com predomínio da moral sexual patriarcal, instituindo a atividade sexual da mulher restrita ao casamento. Para o homem, o espaço público; para a mulher, espaço doméstico. NUNES (1998) descreve ser uma concepção predominantemente baseada na natureza de que homens e mulheres não são iguais, e que justificou a implantação da “moral sexual da tolerância masculina”, mas alerta que ainda hoje há vestígios destes ranços, visto que, diante de “uma questão cultural, somos prisioneiros de verdades históricas.” No mesmo caminho, Nunes (1998) descreve:

O Brasil nasceu sob o estigma do medievalismo, os jesuítas transplantaram para as novas terras as velhas e desgastadas instituições medievais: a família patriarcal; escola elitista; repartição pública burocrática; favorecimento nepotista; vassalagem social; culto a um luxo ostensivo; a exaltação do que é estrangeiro; a moral de aparências; a captura, a submissão e violência sexual.

Portanto, para esse autor a matriz da moral sexual brasileira é pensada de acordo com os valores culturais, sociais e políticos, visto que, “as relações sexuais são relações sociais, construídas historicamente em determinadas estruturas, modelos e valores que

dizem respeito a determinados interesses de épocas diferentes.” (NUNES, 1987, p. 15). Uma matriz que sofre variações ao longo do tempo, caracterizada por elementos que perderam as funções e os poderes de atuação, alguns princípios que persistem ou são reativados e novos que surgem, apresentando veladas ou explícitas influências na conduta sexual da sociedade, como a forte reprodução dos papéis sexuais de ser mulher e ser homem na sociedade; há predomínio e valorização do casamento monogâmico e heterossexual; a família patriarcal ainda é esqueleto para a família contemporânea, impondo “um forte peso cultural referente à frustração simbólica de perder a família”, isto é, o padrão patriarcal e o tipo social clássico de família. Comenta Nunes (1998, p. 45): “a família patriarcal cede lugar à unidade de consumo, mediatizada pelo acesso aos bens da sociedade globalizante.” Contudo, ainda há um controle da sexualidade, além de haver uma velada obrigatoriedade procriativa.

As abordagens dominantes em educação sexual no Brasil, estudadas e analisadas por Nunes, compreendem os materiais escritos, os discursos predominantes, as práticas pedagógicas utilizadas ou, as posturas de quem as apoia ou as divulga. NUNES (1996) as classifica em cinco grandes grupos conforme a concepção dada à sexualidade: a abordagem normativo-institucional, a médico-biologista, a terapêutica-descompressiva, a consumista-quantitativa e a abordagem emancipatória.

Comentam Melo e Pocovi (2002, p. 31), que tais classificações “[...] ‘mudaram’ a educação sexual para não mudar. Assim como tem acontecido com as várias ‘mudanças do capitalismo’, que realiza aparentes mudanças, que não mudam o fundamental: o próprio modo de produção.”

Parafraseando Freire (2009) cada abordagem apresenta o seu “círculo de segurança”, caracterizado pela apropriação do tempo, com sua verdade, com seus princípios, com normas e regras de conduta.

Retornando com Ribeiro (2004), em sua análise sobre a trajetória histórica da educação sexual no Brasil, destaca a importância da instituição dos PCNs, Os mesmos são visto como “linhas a serem seguidas para se concretizar a meta de educação para o exercício da cidadania”, e enfatiza o autor, “ a Orientação sexual teve um reconhecimento oficial de sua necessidade e importância enquanto ação educativa escolar.”(RIBEIRO, 2004, p. 24).

Para Ribeiro essa publicação proporcionou um tratamento mais crítico e responsável a essa temática. E é através dessa iniciativa oficial que “abrem-se as portas para que as escolas, instituições, educadores e outros profissionais possam realizar trabalhos de orientação sexual contando com o apoio e acompanhamento dos órgãos governamentais.”(Ribeiro, 2004, p. 24).

Foi o momento em que a educação sexual oficialmente apresentou possibilidades de deixar de ser ilhas isoladas de atuação, para ser prática pedagógica sexualizada com a perspectiva de uma ação unânime nas escolas, sobre a temática. Porém, diante dessa expectativa há uma luta intensa, um trabalho a ser realizado para a sensibilização e expansão dos processos intencionais de educação sexual emancipatória, hoje no Brasil.

Apresento uma síntese sobre cada abordagem dos estudos de Nunes (1996):

- Uma síntese da abordagem médica-biologista.

A abordagem médica-biologista entende a sexualidade na perspectiva biológica, resultado da própria cosmovisão positivista que teve larga influência na cultura brasileira recente.

Ao aplicar o paradigma das ciências naturais às ciências humanas, o corpo humano passa a ser visto como uma máquina e, portanto, pode ser fragmentado. Como máquina, a sua principal função é a de reprodução, isto é, a procriação. De acordo com Nunes (1996, p. 139), esta representação biologistica embasa-se “numa antropologia reducionista que faz da ‘evolução natural’ uma única lei, radicada na interpretação darwinista ou cientificista do século XX.” Esta visão da sexualidade, pautada no discurso instintivo-procriativo-biológico, resulta numa “compreensão descritiva e controladora do que seria uma força natural supostamente instintiva ou selvagem do corpo humano.” (NUNES, 1996, p. 139).

Nesta suposta ordem do “natural”, há um determinismo explícito em relação ao padrão normal de ser, ou o anormal; portanto está configurado o que é ser homem e o que é ser mulher, e o que é ser heterossexual e o que é ser homossexual.

Esta abordagem, em uma de suas visões biológicas, reforça e propaga a “natural complementaridade entre os sexos do Homem e da Mulher” e, naturaliza a diferença biológica entre ambos (NUNES, 1996, p. 148). De acordo com Melo e Pocovi (2000, p. 32),

a própria questão de reforçar a desigualdade entre os sexos – estipulando, no cotidiano escolar, tarefas próprias para meninos, acirrando a competição, e tarefas para meninas, estimulando a submissão - pauta-se num suposto diferencial biológico que justifica o sexismo.

É uma abordagem de ensino a ser implementada para crianças e jovens à luz do discurso científico, especificamente sobre a função do órgão reprodutor masculino e do feminino. É uma abordagem, ainda hoje, vigorosa e persistente, visto que o seu estabelecimento se dá a partir da década de 30, no século XX, através da proliferação dos livros de ciências e cursos e das intervenções marcadamente biologistas.

Comenta Nunes (1996) que esta abordagem biologista-reprodutiva no primeiro momento está associada ao discurso médico, ao enfatizar como problemáticos os temas referente a proliferação de doenças venéreas, hoje ditas doenças sexualmente transmissíveis. Caracteriza-se por reforçar e propagar posturas conservadoras, vigentes na tradição da cultura brasileira, como a de não explicitar claramente a vinculação do fenômeno da vida e da procriação para crianças e adolescentes. Muito próxima a essa é a variante higienista, cujo interesse está especialmente nas primeiras manifestações da sexualidade dos adolescentes. Sua diretriz maior pode ser traduzida na tese: “a educação sexual deveria fundar-se em noções de higiene corporal, e até da higiene sexual.”(NUNES, 1996, p. 143).

Nunes (1996, p. 143) relata que é através desta variante que ocorre “o avanço das instituições de saúde pública, sobrepondo à esfera individual ou familiar.” Dentro desta visão higienista e psicologizante, a educação sexual em algumas escolas são subsidiadas por palestras isoladas de empresas, que preparam os profissionais. São empresas relacionadas a venda de absorventes higiênicos ou a outros produtos direcionados a higiene corporal. Os adolescentes são instruídos não só para visão da higiene do corpo e dos órgãos reprodutores, mas ao controle da menstruação e o controle biológico e até psicológico do corpo feminino.

Nessa mesma perspectiva, Melo (2004) descreve que esse paradigma repressor da sexualidade prioriza os “perigos iminentes”, as inconveniências que estariam expostos os jovens ao despertar da sexualidade, incluindo aí todas as transformações físicas do corpo, como a manifestação do desejo, e do prazer e o risco da perda da virgindade, tudo isso

exigindo um controle intenso destes impulsos; então, os mesmos deveriam “ser enquadrados culturalmente em modelos que os contivessem dentro de limites pré-estabelecidos, considerados aceitáveis para o padrão vigente sobre a sexualidade e educação.” (MELO, 2004, p. 131).

No contexto das décadas de 70 e 80, no século XX, algumas escolas paulistas e cariocas se utilizavam da abordagem com a intenção, embora velada, de se contrapor ao discurso de “características sócio-culturais presentes no apogeu da ‘revolução sexual’ e que tinha influência e espaço nos meios de comunicação e também no cotidiano da vida pública.” (NUNES, 1996, p. 140).

Comenta Ribeiro (1990) que a questão da educação sexual, na década de 80, do século XX, foi objeto de estudo e pesquisa por especialistas como psicólogo e educadores. Esses contribuíram para implementar um campo teórico em relação à sexualidade e, como consequência, houve a aplicação de alguns projetos na área. No entanto, a encarregada das transformações foi a libertação sexual (decorrente da abertura política), pois trouxe “novos comportamentos, questionando preconceitos, derrubando tabus e abalando sólidas tradições conservadoras [...] ainda que quase sempre mantendo posturas ambivalentes.” (RIBEIRO, 1990, p. 32).

De acordo com Nunes (1998), esta abordagem apresenta uma certa deferência nas escolas no ensino de ciência, por apresentar a concepção da sexualidade que prioriza a “nomenclatura sobre os aparelhos reprodutores” além de prescrever as “normas higiênicas e profiláticas para a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis.”

É certo que essa abordagem prioriza a formação de um sujeito específico, para fazer uso da sexualidade e do corpo de acordo com os preceitos políticos, sócio-culturais que a estrutura. Apesar de contemplar, de modo repressor ou impactante, a informação de como evitar as doenças venéreas.

A abordagem biologista-reprodutiva, para Nunes (1996), ainda apresenta um enfoque mais reducionista ao traçar um paralelo ente o mundo natural e físico ao mundo cultural e humano.

Nunes (1996, p. 144) considera esta abordagem como uma “versão agropecuária” da sexualidade, pois:

Quantas revistas, quantos livros, quantas outras formas de socializar o conhecimento estão marcados pelo suposto recurso pedagógico associativo da sexualidade humana à sexualidade animal, de porquinhos, galinhas, coelhinhos, etc. [...] Falamos do pólen das abelhas, passando para as galinhas até atingir o universo humano. Creemos que embora haja aparentemente boa intenção nesta associação metodológica, até como recurso pedagógico, esta interpretação simplista do mundo natural como o mundo humano pode também engendrar inúmeros traumas, equívocos e até preconceitos.

Segundo o autor, os programas educativos baseados na abordagem biologista-reprodutiva “fundados na dimensão biologista, naturalista, descritiva e disciplinativa redundam em flagrante fracasso, não formando os adolescentes, os jovens para serem pessoas-sujeitos, e [...] abertamente capaz de ampliar e articular vivências humanas e significativas.” (NUNES, 1996, p. 146).

Essa abordagem tem uma grande receptividade nas escolas, haja vista toda as dificuldades persistentes na nossa cultura para tratar dos assuntos relativos à sexualidade, já que a intenção fica focada nos aspectos físicos sexualidade. Ainda que os processos educativos sejam direcionados ao funcionamento do aparelho reprodutor sexual feminino e masculino, além de estarem associados às práticas educativas preventivas direcionadas aos métodos anticoncepcionais, à higiene corporal e sexual das doenças sexualmente transmissíveis – DSTs – e ao uso da camisinha, esta abordagem contempla um conhecimento biológico da sexualidade humana.

Segundo Werebe (1998), até mesmo nos tempos atuais a ciência biológica continua sendo privilegiada para o estudo da sexualidade. Esta ciência, através de seus modelos biológicos de explicação da vida sexual, salienta o papel das condições biológicas para exprimir a sexualidade através da maturação e bom funcionamento do aparelho genital e do sistema nervoso, bem como o estado físico geral do indivíduo. A autora ressalta que, mesmo diante dos grandes progressos realizados pelos estudos biológicos na compreensão da sexualidade humana, é necessário “considerar que a sexualidade humana, embora esteja enraizada no biológico, é humana na sua própria estrutura.”( WEREBE, 1989, p. 11). Ou seja, o estudo da sexualidade deve agregar, além dos aspectos biológicos, os aspectos psicossociais e culturais, pois esses também apresentam parcelas determinantes nas práticas sexuais dos indivíduos. Nunes (2006, p.11) salienta a necessidade do segmento histórico para a compreensão das sexualidades humanas, pois a biologia, no entanto, “não explica

nem condiciona nossas vivências sexuais, não cria as redes padronizadas de suas manifestações, que são historicamente constituídas.”

-Uma síntese da abordagem terapêutico-descompressiva.

Segundo Nunes (1996) esta abordagem caracteriza-se por uma educação sexual cujo objetivo é uma sexualidade mais gratificante em relação à abordagem anterior e foi baseada em manuais para pais e educadores. Um exemplo específico é o intitulado: “Cem dúvidas sobre sexo [...] que você gostaria de resolver”. Embora fossem textos ilustrativos nunca atingiram a escola, pois “limitaram-se a serem alardeados, mas não foram assumidos como subsídios institucionais de programas curriculares ou de extensão na estrutura escolar.” (NUNES, 1996, p. 166).

Ainda de acordo com Nunes (1996), esta outra abordagem caracteriza-se por uma apropriação superficial da psicanálise freudiana associada a uma massificação do discurso sexual liberalizante. Acrescidas a estas, estão outras interpretações psicoterapêuticas que resultam “numa consultoria sexual prescritiva e receituária.”

Manifesta-se esta abordagem através dos diversos tipos de consultoria sexual veiculados na mídia escrita, falada e televisionada. Com algumas exceções a grande maioria prioriza o discurso superficial sobre sexo. Massificam-se as questões sexuais. Segundo Foucault (1997), há descompressão da fala sobre o sexo, - do dito, do não dito, e como dito e, que resultam em mecanismos de controle sobre os corpos e sobre as práticas sexuais dos indivíduos, ao impor uma maneira ideal de viver sexualidade.

Marcam esta visão certas vertentes do movimento feminista. Apesar de todo os avanços conquistados pelas mulheres como maior liberdade sexual e profissional, continuam as denúncias de violência sexual, física e psicológica contra a mulher e a luta contra a discriminação sexual e a homofóbica.

Para Nunes (1987), mesmo com o triunfo do modelo consumista, que levou não só o sexo a ser objeto de consumo, mas o corpo a ser consumido, o processo, que é histórico, tem suas contradições: “houve também maior liberdade sexual, espaços conquistados pelas mulheres, pelos homossexuais e outros grupos. Houve uma contestação da juventude na música, no comportamento, na própria vivência de novas formas de relacionamento.” (NUNES, 1987, p. 98).

A educação escolar também está envolvida pela abordagem terapêutico-descompressiva, mesmo que de maneira indireta,

mas chega até ela com toda a sua força, trazidas pelas pessoas pertencentes à comunidade escolar, através de suas várias atitudes e fala, através de conteúdos de livros e revistas, de expressões corporais, dos padrões das piadinhas, das músicas da moda que exploram essa vertente de “descompressão” etc. (MELO; POCIVI, 2002, p.33).

A abordagem terapêutico-descompressiva coloca em pauta o conceito de “sociedade confessanda” de Foucault (1997). Para ele, a incitação ao discurso da sexualidade é uma forma de expressão da moral sexual moderna, que tem suas raízes na repressão sexual constituída na era vitoriana - século XIX – e estende seus efeitos na sociedade contemporânea. Segundo Foucault (1997), essa forma discursiva não implica em liberdade da sexualidade ou a vivência de uma sexualidade mais positiva, ao contrário, há uma proliferação de novos meios de repressão. A idéia de repressão sexual é expressa por um poder que não delimita, cerceia ou constrange, mas apresenta princípios de incitação, há um estímulo a falar do sexo. De acordo com o autor, a intenção não era gerar um silêncio em torno do sexo ou das práticas sexuais, mas a produção de um saber sexo.

O sexo tornou-se objeto de verdade, objeto de saber, pois este é “confessado” em todos os lugares, não só nas igrejas mas nos consultórios médicos, psiquiátricos e de sexólogos, nos ônibus, nas escolas, nos programas de rádio e de TV, na Internet, nos shoppings, nos bares, na praia... Como colocam Melo e Pocovi (2002, p. 33) são “confissões compulsivas no reino do ‘eu acho...’ São utilizadas técnicas e metodologias no encaminhamento do sexo individual e coletivo. São dadas receitas de como viver a sexualidade.”

Salienta Ribeiro (1990) que, diante das exigências da sociedade de consumo como a valorização em demasia do aparente, há necessidade de levar vantagem em tudo, inclusive com o uso do outro para se atingir um objetivo.

A presença dos programas de TV ou as propagandas da mídia em geral influenciam o modo de pensar e estimulam os ouvintes, os expectadores e internautas para que “compre... leve... faça isso... faça aquilo...”. E o autor destaca: “O jovem segue as novas regras sem nenhum questionamento, apenas porque alguém sugere que isso é bom ou ruim, porque todo mundo faz ou porque está na moda.”( RIBEIRO, 1990, p. 16).

Ao receber informações incompletas, distorcidas ou até mesmo aquelas causadoras de dúvidas, de medo para os jovens, o mesmo autor enfatiza a necessidade de uma tarefa de esclarecimento, um momento para debater estas dúvidas e suas ansiedade, então

a escola poderia se tornar um campo propício à orientação sexual, um lugar onde, além de receber informações mais completas, os alunos pudessem pensar, questionar, raciocinar e estabelecer juízo de valor. Distorções trazidas desde a infância poderiam ser esclarecidas ou corrigidas. (RIBEIRO, 1990, p. 17).

Na presença dessa proliferação de informações (em função do momento sócio-cultural e político) intensifica-se a urgência de instituir espaços para o desenvolvimento integral da criança, do jovem, priorizando a obtenção de orientações seguras a respeito das questões da sexualidade e de como expressar a sua sexualidade.

- Uma síntese da abordagem normativo-institucional.

Nessa abordagem, a sexualidade é caracterizada por um conjunto de regras e normas morais e religiosas, que associadas ao discurso científico, reforçam e propagam a moral sexual repressiva, a chamada moral sexual judaico-cristã. Um dos objetivos dessa abordagem foi fazer frente à conduta sexual liberal da “Revolução Sexual<sup>15</sup>”.

A “Revolução Sexual”, com seus movimentos comportamentais, e mais a “revolução da pílula”, permitiram a uma parcela significativa das mulheres vivenciarem e deliberarem sobre a sua própria sexualidade. Homens e mulheres vivenciando uma liberdade sexual, “que era símbolo e matriz de outras liberdades exigidas.” (NUNES, 1987, p. 98).

Nunes (1996) assinala para esta abordagem um controle intensivo a qualquer manifestação sexual fora do padrão heterossexual, monogâmico e procriativo. Este caracteriza-se por um conjunto de prescrições morais centradas na defesa do casamento monogâmico tradicional. Casar é o lugar de ser feliz, o lugar de amar e de descobrir o

---

<sup>15</sup>Para Nunes (1996, p.132), a Revolução Sexual percebida com uma grande revolução comportamental, com o concurso da Psicanálise e a expansão mirabolante dos *mass media* a sexualidade atingiu às massas do pós-guerra, pois a indústria do entretenimento, o cinema e o rádio passaram a ditar normas e comportamentos no pós-guerra, e a explosão da sexualidade foi uma ‘boa nova’ anunciada às massas. O prazer sexual imbricado nas práticas sexuais alternativas, a eclosão do feminismo, as bandeiras da juventude e as contestações conjunturais dos anos 50 e 60 ampliam esta “revolução” com as lutas de grupos sociais específicos, para a célebre tese da geração parisiense de 68 “Faça Amor, Não Faça Guerra” [...]. A este deslocamento e expansão, com que Reich chamava de “economia sexual” contribuiu sobremaneira a massificação da natalidade.

prazer. O padrão comportamental sexual não é só estabelecido pela família, mas também por outros agentes sociais, como “a estrutura dos ‘*mass media*’<sup>16</sup>, que passa a enquadrar comportamentos.” (NUNES, 1996, p. 171).

Segundo Nunes (1998) essa abordagem é praticável em algumas iniciativas de educação sexual nas escolas, mas existe também nas famílias tradicionais e nas igrejas. O autor observa a respeito desta concepção da sexualidade,

jovens e adolescentes não são convencidos ou formados para uma sexualidade humanizada e responsável, mas amedrontados e estimulados a uma sexualidade contida, dentro dos poderes estabelecidos, pois a suposta saída ou desvio do modelo tradicional além das noções religiosas de pecado, estaria submetida às possibilidades de doenças venéreas, perversões psíquicas ou até grandes perversões sexuais. (NUNES, 1996, p.189).

A família, as igrejas e as escolas destacam-se como agentes de propagação dessa abordagem ao disponibilizarem manuais e cartilhas e os cursos preparatórios de noivos, além de uma série de palestras, livros e revistas com seus valores e princípios expressos de maneira a restaurarem ou reconstruírem os conceitos e normas tradicionais da moral sexual.

O trabalho de Figueiró (2001) também apresenta uma classificação referente às abordagens de educação sexual. A Abordagem Religiosa descrita por Figueiró (2001, p.23, grifos da autora), com o foco tradicional apresentando “um educador comprometido” que

liga a vivência da sexualidade ao amor de Deus e a submissão às normas religiosas e oficiais; tem como metas básicas a preservação dos *valores morais* cristãos e o desenvolvimento da vida espiritual; vincula sexo ao amor pelo parceiro, ao *casamento e à procriação*; encara o matrimônio e a *virgindade/castidade* como dois únicos modos de viver a aliança com Deus; valoriza a informação de conteúdos específicos da sexualidade( encarando-a, porém, como uma meta secundária); pode estar comprometido com uma educação para o pudor.

São posturas pedagógicas pautadas no aconselhamento, no medo como método para inibir as práticas sexuais, um impacto que inculca o sentimento de culpa nos jovens. Nunes (1987) descreve que a questão sexual exige uma normatização equilibrada e tolerante, requer o cuidado acrescido da compreensão e da superação das contradições presentes

---

<sup>16</sup> Referente a “Mass media”: significa “conjunto dos meios de comunicação de massa (jornal, rádio, televisão, Internet,...)”, significado do dicionário Houaiss (2010): meios de comunicação social.

sobre sexualidade no cotidiano. “A temperança nos assuntos do desejo recusam anomia e a heteronomia parciais e propõem a busca coerente da autonomia.” (NUNES, 1987, p. 108).

-Uma síntese da abordagem consumista-quantitativa.

Esta abordagem é caracterizada por Nunes (1998) como “uma intervenção institucional e ou ideológica social baseada na quantificação das práticas sexuais, na mitologização do sexo compensatório, na satisfação consumista dos prazeres do sexo corporal e na proliferação excêntrica de consumo sexual.”

As múltiplas transformações sociais, econômicas e políticas trouxeram alterações também na conduta sexual humana que indicavam uma aparente liberação e descompressão das práticas sexuais.

As práticas sexuais ficaram sujeitas uma nova moral sexual. Na verdade, diante de uma aparente liberação da sexualidade, o que houve foi uma reprodução da repressão sexual. Agora, não mais pelas antigas éticas sexuais da proibição, ou do pecado, ou ainda do controle asséptico do médico, mas pela incitação à quantificação das práticas sexuais ao proporcionar relações pontuais e descartáveis. O corpo e as relações sexuais passam a ser objetos de consumo. O sexo, privado da erotização e do afeto, passa ser uma prática sexual impessoal, um ato mecanizado. Comenta Nunes (1996 p. 203): “primeiro o corpo da mulher e depois o corpo do homem tornam-se os fetiches de consumo, toda a lógica e todo consumo e todo o estereótipo da sexualidade se alia à indústria do entretenimento, do cinema, dos desejos.”

A sexualidade passa ser cada vez mais impessoal e objeto de consumo; além do culto ao corpo perfeito, há uma procura intensiva do prazer a qualquer custo. É a ditadura do prazer e da transa. Para Melo e Pocovi (2002, p. 33), “é o consumo das relações: um consome o outro. Homem, mulher, criança: todos são usados como mercadorias sexuais. Naturaliza-se o sexo como mercadoria, uma vez que ele se apresenta mecânico e deserotizado.” O amor está em função das coisas obtidas, das mercadorias conquistadas, são relações fugazes, e não há a busca do outro ou do ‘nós’, há uma sexualidade dilacerada, não há nenhum empenho para a relação de amor ou de outras formas de erotização.

A indústria sexual e toda a sua produção de objetos de sedução, fetiches e bens de consumo também influenciam nas práticas educacionais relacionadas à educação sexual.

Portanto, essa abordagem reforça a necessidade de um espaço institucionalizado para educação sexual, para os processos intencionais de educação sexual.

Afirma Nunes (1996, p. 216) que:

as matrizes conceituais de diferentes abordagens sobre a sexualidade e educação, presentes nas escolas brasileiras para além do trabalho investigativo, exigem uma definição também política para as possibilidades de diferenciar nossa interpretação destas práticas institucionais. Nesta direção é que torna-se uma desafiante exigência a tarefa de construir abordagens ou proposituras que sigam adiante, não produzindo as mesmas contradições que encontramos nas experiências analisadas.

Freire (1974) salienta que é impossível haver neutralidade na educação, por isso é necessário definir as ações através de uma análise cuidadosa, crítica e consciente e da percepção dos conhecimentos e de suas distinções nos diferentes caminhos, no campo da educação sexual. Ao apropriar o ser humano desses contextos sociais, desses modelos históricos de significações, modelos ora proibitivos, ora permissivos que originaram as diversas concepções da sexualidade, sob a luz de uma teoria específica, todas são ações necessárias na busca, no encontro de um novo caminho mais humano para educação sexual.

-A abordagem sexual emancipatória.

O ponto de partida da abordagem emancipatória é marcado por “um grande sonho” de um grupo seleto de autores e autoras, como Goldberg (1998), Ribeiro (1990, 2004), Nunes (1987), Nunes e Silva (1997), Melo (2004), Figueiró (2001), [...] O grupo se caracteriza por um profissionalismo pautado na “prática pedagógica sexuada”. Ao investir na abordagem emancipatória, esses autores e autoras diferenciam-se pela intervenção educacional intencional, qualitativa e científica, constituída nas dimensões ética, estética e política, além da coerência informativa (pautada no senso científico) relativa às questões da sexualidade, ou seja, um processo intencional de educação sexual emancipatória.

No sentido de buscar e de aprofundar o tema de uma educação sexual como proposta emancipatória, chegamos à proposta de Goldberg (1988) que, no final dos anos 80 do século XX, consagra-se como uma das grandes defensoras da educação sexual intencional, compromissada. Ao constatar a necessidade de uma educação diferenciada na área da sexualidade, a autora encorajava a uma “educação sexual como luta”, por isso, no seu entender, equivaleria “aceitar o desafio de participar de uma prática de libertação para

si e para sua sociedade, ampliando assim a margem de liberdade pessoal, social e histórica.” (GOLDBERG, 1988, p. 83). Para a autora, essa educação sexual “só vai valer a pena se você se dispuser a vivê-la ‘como uma experiência pessoalmente exaltante’.” (GOLDBERG, 1988, p. 12). Pois essa luta exige, além do compromisso pessoal, uma coerência entre o agir e o pensar.

Encontramos, também, no início desta trajetória emancipatória Ribeiro (1990), que defende a intervenção de uma educação sexual, ou melhor, da orientação sexual na perspectiva de uma sexualidade mais prazerosa e mais humana, pois a educação deve “contribuir para tornar a transmissão dos valores mais próxima de um padrão de comportamento voltado para o exercício de uma sexualidade sem culpa (na esfera pessoal) e sem opressão (na esfera social).” RIBEIRO (1990, p. 42).

RIBEIRO (2004, p. 24, grifos do autor) enfatiza a importância e o reconhecimento oficial da Orientação Sexual através do PCN e designa ser a inclusão das questões da sexualidade no currículo escolar como “o *sexto momento de educação sexual* no Brasil, que parece prometer um tratamento responsável e crítico, preocupado com a dignidade da pessoa humana, voltado para atender à necessidade de os alunos viverem plenamente a sua sexualidade.”

Para Ribeiro (2004), o processo de educação sexual no Brasil, que é um dos seus objetos de pesquisa, compreende um período que vai desde o tempo da Colônia, no século XVI, até a implantação de programas de Orientação Sexual e oficialização dos mesmos no PCN no século XX. Esse é processo que foi dividido nas várias etapas que acompanharam o desenrolar-se da história da sociedade brasileira, etapas divididas “*em momentos de educação sexual*”:

De acordo com autor, o “*primeiro momento de educação sexual*” foi de total liberdade sexual para o homem na Colônia, “sexo pluriétnico libidinoso para o homem; submissão e repressão do comportamento sexual da mulher; e normas, regras e condenações por parte da Igreja.” (Ribeiro, 2004, p. 16).

No século XIX, na presença da medicina que atuava diretamente com o Estado, surge o “*segundo momento de educação sexual*” para Ribeiro (2004, p. 17), definido pelo “controle da sexualidade e das práticas sexuais licenciosas (originadas na Colônia) sob a normatização da moral médica”.

Já o “*terceiro momento de educação sexual*”, entre o século XIX e as primeiras décadas do século XX, foi marcado pela “veiculação da importância e necessidade da educação sexual através de livros publicados por médicos, professores e sacerdotes, cientificamente fundamentados, que visam orientar a prática sexual dos indivíduos.” (RIBEIRO, 2004, p. 18).

A partir de 1960, Ribeiro (2004, p. 19, grifos do autor) cita um “*quarto momento da educação sexual*”, que se diferencia dos momentos anteriores devido “à implantação de programas de orientação sexual em várias escolas, sendo um período bastante favorável a esta ação educacional.” No “*quinto momento de educação sexual*” encontramos o período de 1980 até ano de 2000, “quando órgãos públicos - no caso secretarias da esfera municipal e estadual – assumem projetos de orientação sexual nas escolas.” (RIBEIRO, 2004, p. 21-22).

Na construção dessa proposta emancipatória de educação sexual, encontramos forte apoio teórico-prático nas obras do pesquisador Paulo Rennes Marçal Ribeiro, também pioneiro desta trajetória emancipatória no Brasil que, conforme os PCNs, usam o termo orientação sexual para assinalar uma das propostas dos temas transversais.

É necessário marcar, na perspectiva defendida por este autor, que os termos educação sexual e orientação sexual apresentam diferenças em suas conceituações.

Ribeiro (1990, p. 2) define educação sexual como um processo amplo por se tratar “dos processos culturais contínuos desde o nascimento que, de uma forma ou de outra, direcionam os indivíduos para diferentes atitudes e comportamentos ligados à manifestação de sua sexualidade.”

Conforme o autor, é um aprendizado de todos os valores e símbolos, de todas as normas e práticas referentes às questões sexualidade que vigoram em um determinado padrão sócio-cultural, visto que é uma “educação que ocorre na família, na escola, no bairro, com os amigos, pela televisão, pelos jornais, pela revista.” (RIBEIRO, 1990, p. 3). Atualmente, pode-se acrescentar o aprendizado das questões sexuais pelas mídias em geral como sites da Internet, blogs, wiki, telefone celular etc.

O que a distingue é que “a orientação sexual consiste numa intervenção institucionalizada, sistematizada, organizada e localizada, com a participação de profissionais treinados para este trabalho.” (RIBEIRO, 1990, p. 3).

A orientação sexual descrita acima orienta-se na perspectiva emancipatória, pois visa abordar as questões da sexualidade tratando de questionar mitos, tabus e preconceitos e também “refletir sobre os aspectos de ordem afetiva e emocional, favorecer a reflexão sobre atitudes, valores e comportamentos e vivências no campo da sexualidade”, uma educação que promove o desenvolvimento “do sujeito sexual autônomo, que respeite a diversidade e seja livre para realizar suas escolhas que mais lhe convenham neste campo.” (CARRADORE; RIBEIRO, 2004, p. 6).

Vale a pena destacar a importância deste caminho, representado pelo entrelaçamento dessas autoras e autores que desenvolvem e fomentam o campo teórico da educação sexual, pois por ele perpassa o paradigma emancipatório.

A abordagem emancipatória vai se delineando também no Brasil com o estudo de Nunes, como explica Silva (2001 p. 264), “termo e estatuto estudados e trazidos para este campo por NUNES, registrados pela primeira vez em sua tese de doutoramento Filosofia, Sexualidade e Educação (UNICAMP, 1996).”

Esta abordagem trabalha com a visão emancipatória da sexualidade, que é um desafio didático-pedagógico incrementada por uma utopia político-social, e pressupõem propagação e a implementação dos projetos intencionais de educação sexual.

É importante retomarmos com Nunes (2003, p. 35-36), que a “emancipação significa coerência, autonomia, convicção e libertação política, a construir-se em grupos e comunidades de pessoas esclarecidas pela ciência e motivadas pelos ideais e virtudes coletivas.” A ação emancipatória é resultante da produção social de mulheres e de homens livres e conscientes, cujo processo de educação é percebido como uma das possibilidades de transformação social, ao sensibilizar através de espaços e práticas educativas baseadas em idéias emancipatórias.

Alguns princípios norteadores são expressos por Nunes e Silva (1997, p. 136) a uma educação sexual na concepção emancipatória,

ser científica, crítica, criativa, e ao mesmo tempo cultural e politicamente aberta e livre. A crítica histórica dos papéis sexuais nos permite dizer que só é possível criar uma concepção ampla da sexualidade nas crianças e jovens por aqueles que acreditam na liberdade, a liberdades dos homens e das pessoas assumirem com plenitude seu papel único de sujeitos.

A educação sexual pautada na abordagem emancipatória procura estudar, rever a construção cultural e sócio-histórica sobre as questões da sexualidade e da educação sexual para demarcar todos os entraves de reducionismo ou da visão fragmentária, dos tabus, dos mitos negando a sexualidade, as éticas sexuais. Portanto, ciente das “formas de opressão é que poderemos construir o horizonte da utopia e da possibilidade concreta de superar todas as formas de desumanização e exploração do homem.” (NUNES, 1996, p. 137). Enfim, a intenção é superar a visão “do senso comum e as noções por este produzidas e introjetadas exaustivamente.” (NUNES; SILVA, 1997, p. 114).

A abordagem emancipatória considera a sexualidade como parte integrante do ser humano, mas é influenciada pela cultura e pelo segmento histórico.

Ao se enfatizar a educação intencional sexual das crianças e dos adolescentes, pela qual, a seu tempo, as crianças e os jovens possam transformar-se em sujeitos, em “pessoas-sujeitos” na busca de uma sexualidade mais responsável, mais afetiva e “abertamente capaz de ampliar e articular vivências humanas significativas.” (NUNES, 1996, p. 146), cria-se um cenário de possibilidades para as crianças e jovens vivenciarem uma sexualidade baseada em posturas críticas e reflexivas no aspecto individual e social.

Como afirma Silva (2001), a concepção emancipatória de educação sexual requer como pré-requisitos algumas concepções e fundamentos que embasam a sua concretização, entre eles,

o resgate da compreensão ampla do corpo, que redundaria numa nova estética, [...] a reflexão crítica dos papéis sexuais e dos modelos estereotipados de homem e de mulher, a superação do egocentrismo que desbloqueia a afetividade e possibilita a partilha significativa das vivências sexuais, aproximação do universo sexual como parte dialética da vida intelectual, do trabalho e das estruturas sócio-políticas, a compreensão pedagógica dos diferentes níveis do desenvolvimento humano integrando as dimensões do campo lógico-cognitivo e sócio afetivo, para uma didática não casuísta, mas solidificadora das categorias cognitivas da criança e do adolescente, oferecendo-lhes informações seguras e compatíveis com a sua possibilidade de entendimento e assimilação. (SILVA, 2001, p. 264-265).

Essa abordagem emancipatória também é comungada e defendida por Melo (2008, p.1) e é assim elucidada: “uma abordagem de educação sexual emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que ocorre continuamente nas relações sociais.”

Ao partilhar dessa mesma linha de concepção, Melo e Pocovi (2002, p. 39) apresentam quatro indicadores como possibilidades de indução a “uma abordagem emancipatória da vida, vida esta sempre sexuada”, assim definidos:

Há que se partir de uma segura metodologia de análise da realidade social que não se limite a uma compreensão ético-religiosa da conjuntura, mas que consiga entender a dimensão estrutural dialética da produção de vida social.[...] Como processo de construção da cidadania percorre um caminho que se inicia com a formação da identidade - quem sou eu? - e da auto-estima, passando das aprendizagens básicas para a convivência, efetivando-se na solidariedade e na participação social, [...] temos de ter sempre presente que o lugar do ser no mundo é a sua corporeidade, não apenas como equipamento psicofísico ou conjunto anatómico, mas como um nó de significações vivas. É o corpo o lugar híbrido da natureza e da cultura [...].Ao reencontrar-se com sua corporeidade, o ser humano vê ampliada suas possibilidades de reassumir-se cada vez mais como sujeito pleno.E, ao sujeito pleno, fica mais fácil lutar pela liberdade de escolha de seus caminhos. (MELO; POCОВI, 2002, p 40-41).

Esta luta pela educação sexual, ou em defesa “por uma pedagogia sexuada”, também é defendida por Melo (1997). Essa proposta deixa marcas incontestáveis no processo histórico da implantação da educação sexual no Centro de Ciência da Educação – FAED/ UDESC, numa perspectiva emancipatória.

Nesta longa trajetória a favor de “uma pedagogia sexuada”, o grupo EDUSEX propõe defender, com propósito firme, “que a questão da educação sexual seja discutida, refletida e trabalhada com profundidade pelos educadores sérios deste país, que realmente estejam preocupados com uma educação de qualidade para todos.” (MELO, 1997, p. 64).

A proposta de Educação Sexual desenvolvida e difundida pelo grupo, está na direção de um compromisso com um processo de educação sexual intencional e o posicionamento emancipatório na formação de educadores. Uma educação com determinantes sociais e individuais que a autora define como “uma busca da reconstrução consciente e participativa de um saber amplo e universal sobre a dimensão humana da sexualidade, sem distinção de qualquer ordem.” (MELO, 2008, p. 1).

E para tanto, Melo e Pocovi (2002, p. 37-38) enfatizam que

uma abordagem de educação sexual emancipatória é visualizada como uma intervenção qualitativa, intencional, no processo educacional que sempre está ocorrendo nas relações sociais. Essa abordagem mostra-se com um veio temático político-pedagógico fundamental que busca desalojar certezas, desafiar debates e reflexões, posturas fundamentais na busca do desenvolvimento pessoal do ser

humano como ser corporificado, sexuado, contribuindo na busca de cidadania para todos.

Enfim, este chamamento para “uma luta em educação sexual” se propaga de muitas maneiras e uma delas sensibiliza a pesquisadora Mary Neide Figueiró. A autora considera a concepção de Goldeberg “o conceito mais abrangente em educação sexual” (FIGUEIRÓ, 2001, p. xvii).

De acordo com Goldeberg (1988, p. 12) a educação sexual é apresentada como um “compromisso pessoal a exigir coerência entre o pensar e o agir; como uma forma de luta capaz de inquietar mais do que acalmar; como uma aventura humana, comportando boa dose de risco e incerteza [...]” A autora enfatiza que esta educação deve ser uma série de lutas travadas no seu espaço social, no “aqui e agora”. Lutas que requerem um “caminhante que faz seu caminho ao andar” ou seja, é engajar-se pela transformação dos padrões de relacionamento sexual.(GOLDEBERG, 1988, p. 11).

O próprio trabalho de Figueiró (2001) é uma das proeminentes contribuições e possibilidades no campo da educação sexual emancipatória e, a autora considera a Educação Sexual como sendo:

Toda ação ensino-aprendizagem sobre a sexualidade humana, seja no nível do conhecimento de informações básicas, seja no nível do conhecimento e/ou discussões e reflexões sobre valores, normas, sentimentos, emoções e atitudes relacionados à vida sexual. (FIGUEIRÓ, 2001, p. xvii).

Figueiró (2001) menciona que essa abordagem de educação sexual é uma abordagem política, isto é, “no sentido de engajamento com a transformação social” e, está em consonância com a abordagem emancipatória, propalada por alguns pesquisadores.

Assim, em suas teses de doutorado sobre a sexualidade, tanto o filósofo e docente da UNICAMP, Nunes (1996), quanto Melo (2001), pedagoga e docente da Universidade Estadual de Santa Catarina UDESC, referem-se à “Educação sexual Emancipatória”. Devo dizer que considero uma denominação bastante apropriada. (FIGUEIRÓ, 2001, p. xx).

Figueiró (2007) expressa a importância da educação sexual como parte efetiva e permanente do conjunto educativo do indivíduo, pois a educação sexual apresenta possibilidades pedagógicas de ajudar , de sensibilizar muito as pessoas a se conhecerem”. E acrescenta a autora “por isso acredito no potencial mobilizador da educação sexual, por

estar ligada as relações humanas, auto-imagem, afetividades, e aos valores sociais que podem ser transformados.” ( FIGUEIRÓ, 2007, p.2).

As contribuições de Goldberg, Ribeiro, Nunes, Silva, bem como as de Melo e Pocovi e Figueiró pertencem a um conjunto considerável de autores e autoras brasileiras que se entrelaçam e reforçam a possibilidade da construção de um paradigma emancipatório de educação sexual.

Após essa caminhada, o diálogo com esses autores e autoras que propõem a educação sexual emancipatória, no sentido de colaborar com o aprofundamento da compreensão da categoria emancipação, eixo comum ao trabalho dos vários teóricos citados, retomo a teoria freireana, pois lá encontro fundamentos sólidos para aprofundar uma investigação em algumas de suas obras sobre a categoria emancipação e suas nuances.

Na opção por Paulo Freire percebo que os seus escritos sensibilizam para uma educação ética e estética, para um ser pensante de capacidade crítica e um ser não fragmentado, mas de uma ativa “presença no mundo e com o mundo”. Um ser sexuado, um ser que se forma e é formado num contexto social-histórico e cultural, também nas questões da sexualidade. Sua teoria, por isso, contribui para a temática da educação sexual: “A sexualidade, enquanto possibilidade e alongamento de nós mesmos, de produção de vida e de existência, de gozo e de boniteza, exige de nós essa volta crítico-amorosa, em busca de saber de nosso corpo.” (FREIRE, 1997a, p. 7).

Paulo Freire constrói com clareza a necessidade de uma pedagogia que respeite a subjetividade, uma ação estabelecida na ética e no respeito do educador e do educando, distinta da perspectiva educacional naturalizante, a-histórica, da simples transferência de dados, sem a possibilidade do ser humano (a mulher e o homem) agir e intervir na realidade, no seu meio social. O educando não pode ser visto como alguém que pode ser manipulado e visto como um simples receptor de dados (educação bancária).

O autor tem, até mesmo, registrada uma preocupação específica com a educação sexual, que está expressa quando o reivindica uma “informação sexual filosoficamente posta, cientificamente posta.” (FREIRE, 1997a, p. 2). Para ele há uma grande necessidade de fazer uma educação sexual que leve para além da “libertação”, para a liberdade sexual:

A educação sexual não leva à promiscuidade. Isso aí é um não senso. O que poderia fazer essa imensa promiscuidade, esse descompasso, seria, e é,

exatamente a falta de educação sexual, a falta de informação da sexualidade [...]. Quer dizer, é óbvio para mim, que no momento em que você, num trabalho sério crítico, sobre sexualidade, desafia o jovem a pensar entorno do seu corpo, não há dúvida nenhuma que no fundo o cara descobre a importância de seu corpo no mundo. A importância de descobrir, desinibidamente, o seu corpo no mundo. Ele descobre o corpo com o mundo, o corpo com os outros. O que leva ao descompasso é a falsa compreensão, é a compreensão do corpo que se esconde no esconderijo para não desvelar nunca o corpo. Quer dizer, é o esconderijo do corpo o que leva não a curiosidade, mas a perdição dele mesmo. (FREIRE, 1997a, p. 2).

Portanto, estudar a teoria de Paulo Freire, em algumas de suas obras, para subsidiar uma reflexão sobre a categoria emancipação, que é a base de propostas contemporâneas de educação sexual, além de ser um caminho prazeroso, implica em aprender, em recriar, em desconstruir e em reconstruir práticas educativas, sempre sexuadas. Para essa reconstrução, o diálogo por ele proposto é ferramenta preciosa.

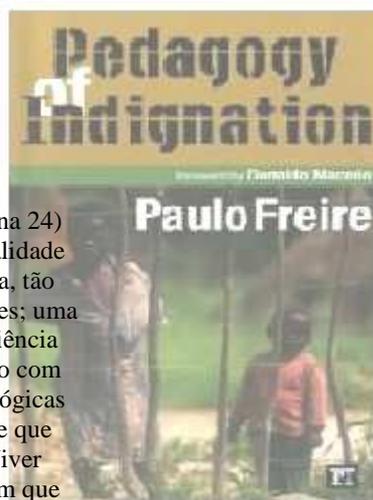
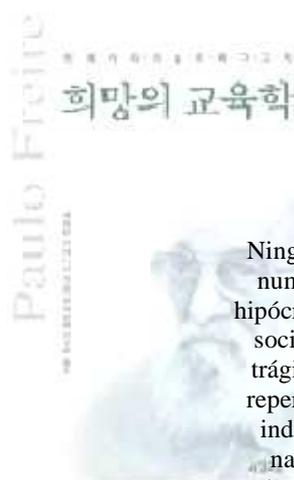
Percebo, que nas questões da sexualidade e da educação sexual no foco emancipatório, está inserida a necessidade do reconhecimento e do acolhimento “do diferente”, daquela sexualidade periférica, que não está enquadrada no padrão dito de normalidade, isto é, da manifestação hegemonicamente heterossexual. Isto requer de todos e para todos uma aceitação respeitosa ou de tolerância que “significa apenas que os diferentes têm o direito de continuar diferentes e o direito de aprender de suas diferenças. Diferenças de natureza religiosa, cultural, sexual, político-ideológica, diferenças raciais, de classe.” (FREIRE, 1997c, p. 114). Em busca de uma convivência possível respeitando as diferenças. Há que reconhecer e considerar as diversas manifestações sexuais, visto que a sexualidade, em suas múltiplas orientações e desejos, é uma maravilhosa dimensão humana.

Há uma pergunta importante que fica no ar: percorrem este caminho os autores em suas propostas emancipatórias contemporâneas?

Trabalhar a educação sexual emancipatória é uma tarefa árdua, mas é um projeto sonhado, já que nos diz o mestre “porque sei que é difícil mudar mas é possível que eu me dou ao esforço crítico de trabalhar num projeto de formação de educadores.” (FREIRE, 2000, p. 94).

“Educação sexual? O nosso sonho pede passagem!” (MELO, 2000, p. 12).

Sonhou Paulo Freire, sonham Goldeberg, Ribeiro, Nunes, Silva, Melo e Figueiró dentre outros e outras. Estão todos e todas falando da mesma emancipação?



(cont.da página 24)

Ninguém vive bem sua sexualidade numa sociedade tão restritiva, tão hipócrita e falseadora de valores; uma sociedade que viveu a experiência trágica da interdição do corpo com repercussões políticas e ideológicas indiscutíveis; uma sociedade que nasceu negando o corpo. Viver plenamente a sexualidade sem que esses fantasmas, mesmo os mais leves,

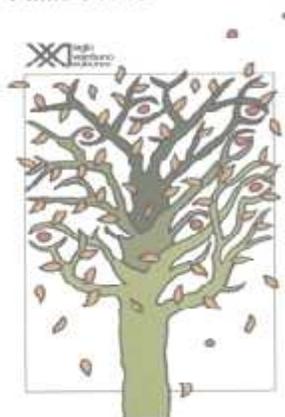
os mais meigos, interfiram na intimidade do casal que ama e que faz amor, é muito difícil. É preciso viver relativamente bem a sexualidade. Não podemos assumir com êxito pelo menos relativo, a paternidade, a maternidade, o professorado, a política, sem que estejamos mais ou menos em paz com a sexualidade. No fundo, sua pergunta é uma advertência para que assumamos, tanto quanto possível, o que estamos sendo.

O senhor pode falar das suas experiências de criança? Essa é a primeira vez que eu vou contar isso e não tenho por que não dizer. A crise de 29 abalou o mundo e repercutiu no Brasil, afetando a economia. Minha família, que era de classe média, foi obrigada a deixar a casa em Recife para morar em Jaboatão, com uma idéia mágica de que saindo de lá as coisas melhorariam. No entanto, elas pioraram. Esse fato provocou uma mudança fundamental na minha vida. Meu universo cresceu. Eu morava em Jaboatão à beira de um rio que na época tinha peixe, camarão, onde eu pescava para comer e nadava.

(FREIRE, 1992a).<sup>17</sup>

*Política y educación*

Paulo Freire



18

<sup>17</sup> Continua na página 94.

<sup>18</sup> Esta página é uma composição de algumas capas de livros do autor Paulo Freire.

## CAPÍTULO II

### AS ESCOLHAS METODOLÓGICAS

Ciente que todo o projeto de pesquisa tem como pressuposto básico um entendimento de vida e nele de ciência, parto da abordagem de Boaventura de Souza Santos sobre o processo de constituição do paradigma da ciência pós-moderna. Nele, o autor relata a crise do paradigma dominante da ciência moderna, mas já anuncia a transição para um novo paradigma, o paradigma emergente. Santos (2006) descreve que estamos diante de um outro momento de transição paradigmática social e epistemológica cuja transição, na dimensão epistemológica, é a passagem de um paradigma dominante da ciência moderna ao paradigma emergente. E, é nas concepções do conhecimento deste novo paradigma, o paradigma emergente, que a minha ação de pesquisadora se embasa, para trilhar esta pesquisa iniciando com uma sucinta descrição sobre a permanência, a crise e o declínio do paradigma da modernidade e da proposta de Santos (2006) sobre o novo paradigma emergente.

O paradigma dominante da ciência moderna formou-se a partir da revolução científica do século XVI, ao passar do modelo teocêntrico –que remete ao domínio de Deus e à metafísica como explicação de tudo, ao modelo antropocêntrico - domínio agora do Homem no mundo e sobre o mundo.

A nova matriz disciplinar, ou o paradigma dominante, formado sob a lógica matemática das ciências naturais, foi aplicado a todas as ciências. Conforme Santos (2006, p. 54) este rigor científico existe “porque fundado no rigor matemático, é um rigor que quantifica e que, ao quantificar, desqualifica, um rigor que, ao objectivar os fenômenos, os objectualiza e os degrada, que, ao caracterizar os fenômenos, os caricaturiza.”

É um rigor que avalia pela medição, pela experimentação e pela quantificação visto que tudo que não é quantificável deixa de ter interesse científico. Uma matriz disciplinar que fixa a redução da complexidade, pois para conhecer, reduz o todo em partes.

A definição desse paradigma, resultante do desenvolvimento das ciências naturais, compreende “a formulação de um conjunto de princípios e de teorias sobre a estrutura da

matéria que são aceites sem discussão por toda comunidade científica.” (SANTOS, 2006, p. 37).

Assim, fortaleceu-se o modelo da racionalidade, regulando, na ciência moderna, “um conhecimento objetivo, factual e rigoroso que não tolerava a interferência de valores humanos ou religiosos. Foi nesta base que se construiu a distinção dicotômica sujeito/objeto.” (SANTOS, 2006, p. 80). Provocando mudanças relacionadas à dicotomia entre homem, natureza e objetividade.

Ainda de acordo com Santos (2006), no século XVIII já havia indícios de inculcar esta racionalidade nas Ciências Sociais, porém a ação só é efetivada no século XIX, com o modelo global e de ação totalitária. Duas formas de conhecimento foram consagradas: o conhecimento científico e “o não científico”, como o senso comum e as chamadas humanidades – estudos históricos, filológicos, jurídicos, literários, filosóficos e teológicos, entre outras.

As ciências sociais surgem então para serem empíricas, visto que, ao ficarem submetidas ao rigor científico das ciências naturais, apresentam uma certa dificuldade ao relacionar as regras epistemológicas e metodológicas ao seu objeto de pesquisa, devido à dicotomia sujeito/ objeto anteriormente citada. As ciências sociais não constituíam, portanto, um consenso paradigmático. Surge então a dicotomia entre ciências sociais e ciências naturais, com base na visão mecanicista, contrapondo o humano, a sociedade e a cultura com a natureza e a matéria. Hoje as Ciências Sociais e Humanas já trazem os seus estatutos científicos, seus métodos científicos.

A eficiência deste paradigma dominante começou a ser minada no momento em que cumpriu algumas de suas metas anunciadas, como o aumento da sobrevivência humana, mas deixou de cumprir outras tantas. São promessas feitas pelo avanço da ciência moderna para melhorar a vida das pessoas e do mundo em geral, que parcialmente não foram cumpridas ou estão longe de se concretizar.

Para Santos (2006), estamos vivendo, experimentando ou assistindo neste momento o enfraquecimento, a crise do paradigma da modernidade, um paradigma baseado nas proposições das ciências naturais de racionalidade mecanicista, experimental e neutra, que foram impostas a todas as outras ciências.

O autor considera que há um processo de transição, durante a qual eclodem sinais de um novo paradigma; sinais não resultantes do paradigma atual, mas “há borbulhas, indícios do paradigma”, de “um conhecimento prudente para uma vida decente.” (SANTOS, 2006, p. 60) Um paradigma não só científico, o conhecimento prudente, associado a um paradigma social, conhecimento para uma vida decente.

O autor propõe ainda a construção de uma ciência que enfoque não somente um conhecimento com ampla diversidade interna e com fronteiras ultrapassáveis, mas que compreenda os mais variados conhecimentos, que promova a harmonização entre os diversos conhecimentos e suas racionalidades específicas.

Para tanto, concordo com Santos (2006) também sobre o conhecimento tecnológico, quando registra entender que “a ciência pós-moderna, ao sensocomunicar-se, não despreza o conhecimento que produz tecnologia, mas entende que, tal como o conhecimento se deve traduzir em autoconhecimento, o desenvolvimento tecnológico deve traduzir-se em sabedoria de vida.”(SANTOS, 2006, p. 91).

Portanto, urge construir-se uma nova ciência que diminua a distância entre o conhecimento do senso comum e o conhecimento produzido por alguns cientistas, pesquisadores, até agora inacessível à grande maioria da humanidade.

Segundo Santos (2006), serão homens e mulheres questionadores, pesquisadores, desprovidos da distinção soberba e hierárquica existente entre o conhecimento científico e o conhecimento vulgar, abertos a outras racionalidades; estas é que poderão promover a revalorização e a conseqüente transformação das humanidades, e portanto fazer a diferença.

Compartilho ainda com Santos (2006) a necessidade de fomentar o desenvolvimento de um conhecimento que amealhe todo os tipos de conhecimentos produzidos por homens e mulheres. No campo de trabalho do grupo EDUSEX, por exemplo, sensibilizar a participação de professoras e professores na construção de um novo senso científico para a educação sexual.

Isso possibilitará a vivência de uma ciência com consciência, o ensino para cidadania na escola quando começar “a ser criado”, e não ensinado, nos educadores e professores, a luta para o novo senso. Ainda na perspectiva de Santos, citado por Gandin e Hypolito em 2003, é essencial ser um agente alternativo, ou procurar formas de

conhecimento que permitam ser alternativo e, por consequência, comunicativo, instigando a criação das “subjetividades paradigmáticas”, visto que, a “transição paradigmática põe a questão do conhecimento e o conhecimento põe a questão da aprendizagem e a aprendizagem põe a questão da escola e a escola põe a questão da educação.” (SANTOS apud GANDIN; HYPOLITO, 2003).

Sigo o pensamento de Santos (2006) como fio condutor para trilhar este processo de pesquisa no que tange à definição paradigmática.

Assumo esse compromisso para investigar o significado da categoria emancipação em algumas obras de Paulo Freire. Para atingir o objetivo geral da presente pesquisa é necessário também seguir um enfoque teórico-metodológico que me possibilite desvendar, analisar e compreender o significado da categoria emancipatória nas obras citadas.

Isto porque as ciências sociais e ciências humanas, no momento atual, também defrontam-se com um novo desafio que lhes vêm das diversas críticas e discussões sobre o seu próprio campo epistemológico, isto é, a necessidade de requerer uma atividade científica que tenha seus métodos, técnicas e teorias que sejam adequados à complexidade do seu objeto de pesquisa e possa considerar a relação ontológica estabelecida entre sujeito e objeto (no caso desta pesquisa é uma relação histórica entre os dois polos).

Refletindo com Teixeira (2005, p. 87, grifos da autora), vejo que a tarefa da epistemologia “consiste em conhecer o *dever* do conhecimento e analisar as etapas de sua estruturação, chegando sempre a um conhecimento provisório, jamais acabado ou definitivo.”

Entendo o conhecimento com um produto resultante de um processo – ou de uma sequência de processos distintos de uma dada ciência, um conhecimento em construção contínuo, não finito, fechado em si, mas de caráter provisório, aberto a outras possibilidades, a outras interações, resultando em um conhecimento baseado em uma postura filosófica e científica.

Paulo Freire tem uma definição de ciências semelhante, quando afirma: “Fazer ciência é *descobrir, desvelar* verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas, que repousam à espera do desnudamento, é dar sentido objetivo a algo que novas necessidades emergentes da prática social colocam às mulheres e aos homens.” (FREIRE, 2009b, p. 102 grifos do autor).

Então, o fazer pesquisa em ciências sociais e em educação requer da pesquisadora além de expor em linhas gerais o problema, identificar o eixo epistemológico (enfoque de pesquisa) e na sequência estabelecer os elementos lógicos: – técnico, teórico e epistemológico - e os pressupostos gnosiológicos e ontológicos para desenvolver o projeto de pesquisa.

Para essa tarefa acima, recorro a Triviños (1987), que descreve os conceitos fundamentais das correntes de pensamento (eixo epistemológico de pesquisa), as bases teóricas que têm orientado na atualidade as pesquisas em educação e em ciências sociais.

Os três enfoques na pesquisa em ciências sociais e educação são: o positivismo, a fenomenologia e o materialismo histórico-dialético.

Na presente pesquisa o problema de pesquisa - o significado da categoria emancipação em algumas obras Paulo Freire - aponta “para uma inter-relação do todo com as partes e vice-versa, dos elementos micro com o macro, os elementos históricos.” (TEIXEIRA, 2005, p. 128). Portanto, o enfoque de pesquisa é calcado no materialismo histórico-dialético. A pesquisa caminha na visão dialética de educação - educação sexual - e da história, já que o propósito maior da pesquisadora é amearhar um suporte teórico para propor indicativos de uma transformação da realidade em estudo.

A pesquisa, na visão do materialismo histórico-dialético, busca um olhar dialético, pois ao mesmo tempo em que solicita, aponta a permissão do movimento do pensamento, enfocando a relação (de tensão) que o fenômeno estudado estabelece com a ação do pensar e, ao mesmo tempo, o fato de que o fenômeno não deve ser estudado isoladamente, fora do seu contexto.

Com o materialismo histórico-dialético percebo o ser humano (mulheres e homens) com outros seres humanos no mundo fazendo e sendo história. Entendo, de acordo com Melo (2008), que é nas relações sociais que ser humano, ao produzir vida na materialidade, vai criando as categorias e os seus significados.

O referencial teórico é, portanto o do materialismo histórico-dialético, definido como “a ciência filosófica do marxismo que estuda as leis sociológicas que caracterizam a vida da sociedade, de sua evolução histórica e da prática social dos homens, no desenvolvimento da humanidade.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 51).

O mesmo autor compreende como categoria as “formas de conscientização dos conceitos dos modos universais da relação do homem com o mundo, que refletem as propriedades e leis mais gerais e essenciais da natureza, da sociedade e do pensamento.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 54). E lei é entendida como “ligação necessária, geral, iterativa e estável.”

Percebo, então, o método dialético como instrumento central para interpretar os significados da categoria emancipação nas obras de Paulo Freire escolhidas para a análise.

Também me valho de Meksenas (2007, p. 1) para contribuir na construção da metodologia necessária para vivenciar o método. Ele define a metodologia como “o conjunto de estratégias para coletar informações acerca da realidade examinada pelo pesquisador e o método “nos ajuda a pensar o mundo”:

Quando falamos em método nos referimos ao conjunto de procedimentos que nos ensinam a pensar ou a interpretar a realidade social de determinado modo e não de outro. Por exemplo, o *marxismo* é um método porque os conceitos que formam o marxismo nos levam a pensar e a interpretar o mundo por meio da noção de *luta de classes*.

Para Paulo Freire, existem várias formas de “pronunciar o mundo”, como a maneira “das classes dominantes, que determina o silêncio das classes dominadas, [...] e as das classes dominadas, que demandam sua organização revolucionária para abolição das estruturas de opressão.” (FREIRE, 1978, p. 50). Para Marx, o antagonismo entre o proletariado e a burguesia é uma luta de uma classe contra outra.

Paulo Freire (1997b), em uma das suas entrevistas registrada no Youtube, comenta: foi “uma certa lealdade ao Cristo” o real impulso que o levou aos mangues, às favelas, aos morros de Recife e ao interior rural de Pernambuco, e que junto deles pode, “vivenciar a realidade dura do favelado, a realidade do camponês, e da camponesa, a tendência a adaptação, a negação do seu ser como gente, [...] foi a realidade deles que me remeteu a Marx.” Ele comenta que não foi à leitura de Marx que o levou aos oprimidos, aos negados, aos dominados e sim o contrário. Portanto, a intenção central é examinar e descrever, no conhecimento produzido por Paulo Freire, os pontos explícitos ou implícitos referente ao

significado da rica categoria emancipação, ou seja, essas nuances<sup>19</sup> que “pronunciam o mundo”.

Temos, no pensamento de Paulo Freire que somente no empenho da reflexão com a prática há a manifestação de “um contexto teórico verdadeiro”, visto que “não há contexto teórico ‘verdadeiro a não ser em unidade dialética com o contexto concreto’. [...] No ‘contexto teórico’, ‘tomando a distância’ do concreto, buscamos a razão de ser dos fatos.” (FREIRE, 1978, p. 135). É o que pretende essa pesquisa.

Através do método dialético definido em Triviños (1987, p. 125), pode-se especificar “as causas e as consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existem, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa.” Uma característica da dialética é a contextualização do tópico-problema a ser estudado. E ressalta o quanto a vida do ser humano é social e está submetida às leis da história.

Por tanto, é um enfoque qualitativo que respalda esta pesquisa como forma de abordagem do problema, do tópico-problema, pontuando o processo e seus significados. Este permite escolher a maneira de estudar o fenômeno para além da aparência, o que, por sua vez, admite organizar os capítulos de forma interligados.

Relembro que, de acordo com Triviños (1987, p. 125), “o teor de qualquer enfoque qualitativo que se desenvolva será dado pelo referencial teórico no qual se apoie o pesquisador.”

Para a definição de pesquisa qualitativa Bogdan e Biklen (1994, p. 11), a conceituaram-na como resultado de:

Um campo que era dominado pelas questões da mensuração, definição operacionais, variáveis, tese de hipótese e estatística, alargou-se para contemplar uma metodologia de investigação que enfatiza a descrição, a indução, a teoria fundamentada e o estudo das percepções pessoais. Designamos esta abordagem de Investigação Qualitativa.

Ambos os autores ainda comentam que a investigação qualitativa em educação “assume muitas formas e é conduzida em múltiplos contextos.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). Então, as perguntas formuladas para pesquisa serão “formuladas com o

---

<sup>19</sup> Nuance para dicionário Houaiss (2009) é: “diferença sutil entre coisas, mais ou menos similares, postas em contrastes; matiz, sutileza.”

objetivo de investigar os fenômenos em toda a sua complexidade e em contexto natural.” (BOGDAN; BIKLEN, 1994, p. 16). São direcionadas para compreender os fenômenos em sua complexidade e onde se realizam historicamente (isto é, onde ocorrem os processos com suas mudanças e transformações no social, no mundo). As questões norteadoras não são imposta aleatoriamente, mas surgem de uma necessidade, no caso desta investigação, do grupo de pesquisa EDUSEX.

Escolho, então, para me auxiliar na vivência do método dialético, a metodologia de pesquisa bibliográfica, para trabalhar com as obras de Paulo Freire. Essa metodologia pode contribuir a qualquer tipo de pesquisa, mas pode ser aplicada de maneira exclusiva, abordando um assunto, no caso uma categoria, amplamente estudado ou proposto por um autor, ou por alguns autores.

Sob outro registro básico sobre esta metodologia, a pesquisa bibliográfica consiste na investigação de literatura científica para amear dados impressos ou em arquivos eletrônicos e fazer o levantamento e análise do que existe sobre um determinado tema. Essa metodologia de pesquisa bibliográfica subsidia a coleta de dados nas obras definida como corpus do trabalho.

Com o avanço da investigação tomamos Bardin (2004) como referência principal para nortear o processo de análise do conteúdo extraídos das obras citadas.

Na perspectiva defendida por Luna (1996, p. 67), os textos sobre a análise de conteúdo, organizados por Bardin e outros autores, auxiliaram na tarefa de análise “na medida em que começaram a indicar caminhos e a discutir procedimentos.”

Com a contribuição de Triviños (1987) é possível fazer o uso da análise de conteúdo nas mensagens escritas e ressaltar a importância de passos (categorização dos elementos; investigar suas peculiaridades e nuances e o sentido conveniente a ser desvelado) no campo da pesquisa qualitativa. A análise de conteúdo é vista como uma técnica para o tratamento dos dados obtidos, no intuito de destacar o que está sendo manifestado no conteúdo da mensagem a respeito de determinado tema.

Bardin (2004, p. 37) conceitua a análise de conteúdo como:

Um conjunto de técnicas de análise das comunicações visando obter, por procedimentos sistemáticos e objetivos de descrição do conteúdo das mensagens (quantitativos ou não) que permitam a inferência de conhecimentos relativos às condições de produção/recepção (variáveis inferidas) destas mensagens.

Um dos objetivos da análise de conteúdo, portanto, é entender criticamente o propósito, o sentido das comunicações entre os humanos, com ênfase no conteúdo que está evidente ou velado nas mensagens, isto é, as significações explícitas ou ocultas.

Na perspectiva defendida por Luna (1996) os textos sobre a análise de conteúdo, organizados por Bardin e outros autores, auxiliaram na tarefa de análise “na medida em que começaram a indicar caminhos e a discutir procedimentos.” (LUNA, 1996, p 67).

A técnica de análise de conteúdo supõe alguns passos básicos, como coloca Bardin (2004): a pré-análise; a descrição analítica e a interpretação referencial.

A pré-análise é uma etapa preparatória de organização do material escrito que, além da definição do *corpus*, requer a elaboração dos indicadores que estabelecem a interpretação final. A descrição analítica é a etapa onde o material que constitui o *corpus* é processado, as informações são transformadas em dados através dos procedimentos de estudos como a codificação, a classificação e a categorização. A categorização é a descrição mais próxima das características pertinentes ao conteúdo expresso no texto.

De toda esta análise, surge o quadro básico de referência por obra, que resultará na busca de sínteses coincidentes ou divergentes de ideias.

A interpretação referencial é o passo onde há o tratamento dos resultados, das informações processadas para colocá-las em destaque. Inspirada em Melo (2004) esta etapa trata da questão fundamental, “o homem, o Ser no mundo”, o ser humano como um todo de corpo e alma e com capacidade de ação, de interação como o mundo com os outros “corpos-sujeito”. As características deste passo são a inferência e a interpretação, pois, segundo Triviños (1987), o pesquisador não deve só analisar o ‘conteúdo manifesto’, mas deve aprofundar-se no desvelar do ‘conteúdo latente’ pela própria característica dos fenômenos sociais de serem dinâmicos, estrutural e histórico.

Essa indicação aparece em Bardin (2004), como suporte referencial nessa etapa do trabalho: após a separação das mensagens e a organização do seu conteúdo podem-se destacar indicadores que admitem inferir sobre uma outra realidade que não a mesma da mensagem. Já o tratamento dos dados requer, para Bardin (2004), que o texto seja dividido em unidades, ou seja, destacar no texto os indicativos da categoria emancipação. Depois de amalhado os indicativos, há que se procurar as palavras-chave como indicadores.

Através da pesquisa bibliográfica, do estudo prudente e minucioso dos livros, a análise resultante foi estruturada na forma de quadros, conforme os objetivos do trabalho, na busca do significado da categoria emancipação na teoria freireana.

Aproveito então do trabalho de Salomon (2006, p. 31) sua descoberta do Suporte Referencial de Superação – SuRS, entendido “como ferramenta psicoepistemológica a ser empregada com eficácia metodológica no próprio processo de produção de conhecimento científico.” Na sua explanação sobre SuRS, discorre ser este o “dissolutor de conflitos no nível de pensar, do agir, e da linguagem.”(SALOMON,2006, p. 61). O SuRS é instrumento, um suporte e um referencial “porque visa à superação do conflito, da oposição encontrada no bojo de uma situação-problema.”(SALOMON,2006, p. 60). Salienta que o sentido de superado não traz o significado do dicionário Aurélio (1975) “de obsoleto, ultrapassado, removido e vencido” ou ainda de descartável, mas “ao contrário, o superado é elevado a nível superior. [...] porque serviu de etapa, de mediação para obtenção do resultado superior.” (SALOMON, 2006, p. 60).

Chego então à possibilidade da chamada “categoria de suporte” assim, nomeada para este trabalho por ser um dos apoios à superação dos conflitos e das contradições para tecer os significados da categoria emancipação. Diferenciando-se da conotação em ‘estrutura-suporte’, definido por Freire (1985, p.56), pois esta está relacionada ao animal que, “como um ser em si, não é capaz de ‘significá-la animalmente’.”

Primeiramente, foram amealhados das obras escolhidas os chamados indicadores. Estes serviram de ponto de partida e formaram uma base fundamental; precederam, portanto, a obtenção dos resultados ulteriores, as chamadas categorias de suportes que resultaram nas nuances da categoria emancipação em obras de Paulo Freire.

Neste ponto da pesquisa senti a necessidade de aprofundar mais o que realmente entendia por categoria, instigada por Kosik (1976, p. 120), que em sua obra afirma que: “o homem descobre o sentido das coisas porque ele se cria um sentido humano para as coisas.”

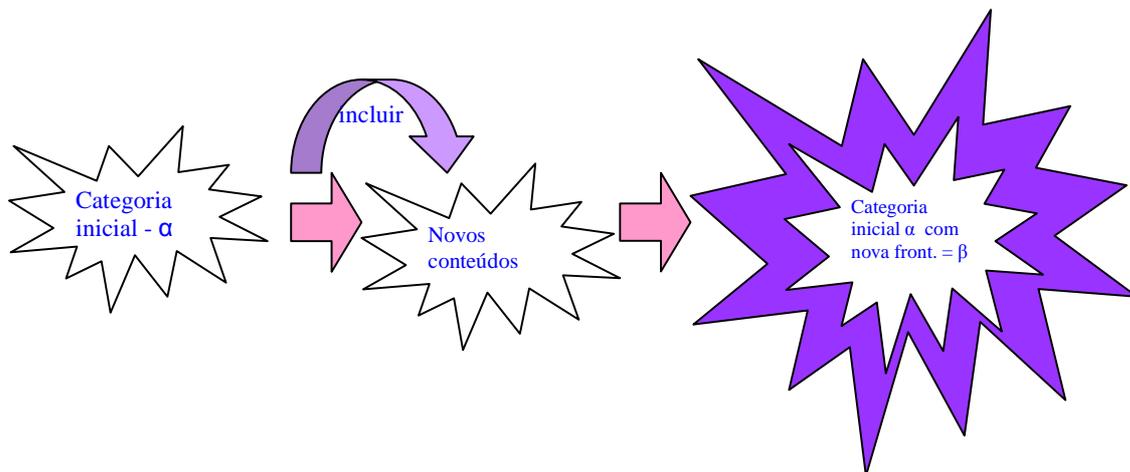
Retomando o enunciado de categoria do Capítulo I, página 25, caracterizado por determinação e abstração do real, pela realidade concreta, e não por definição, isto é, como algo fechado e limitado. Tomo categoria como termo delimitado, marcado por uma fronteira, que se abre a novos conteúdos, a novos significados e, com isso expande-se,

formando um novo limite, uma nova fronteira. Neste sentido, oferece a possibilidade de ampliação do significado ao ser associado um novo conteúdo real à categoria inicial.

A categoria se engendra no desenvolvimento histórico do conhecimento e na prática social.

Sobre a influência e contribuições resultantes das leituras em obras específicas e clássicas dos autores como Marx (2005), Lukács (1972), Triviños (1987), Kosik (1976), Salomon (2006) e Meksenas( 2002) percebi que, não só com um simples olhar ou uma reflexão despreziosa, mas através de um agir, de uma elaboração, ou da reelaboração e da análise do que estava dado, isto é, da “ação, reflexão, ação”, é que pude delinear a síntese e a representação gráfica que me ajudaram a entender melhor o movimento da categoria.

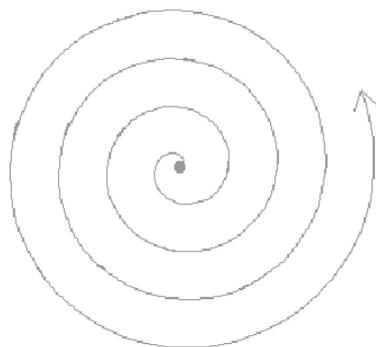
Portanto, do diálogo com Salomom (2006), uma das fontes inspiradoras, desvelou-se a seguinte representação gráfica, a ilustração II-A, que pretende explicitar uma sequência de expansão possível de uma categoria, ao amearhar novos conteúdos num processo intenso, vivo e dinâmico. Como não estamos na presença de um sistema isolado, esta categoria ao ser otimizada, pensada, poderá incluir novos conteúdos e assim, sucessivamente, o processo está sempre apto a se reiniciar.



**Figura 1 - Ilustração II – A**

Salomon (2006) também me ofereceu os elementos que deram origem não só à ilustração II-A, mas o seguinte resultado: entendi que, ao considerar categoria inicial Alfa-  $\alpha$  passando pelo processo dinâmico, eleva-se a Beta-  $\beta$ , a categoria  $\alpha$  diferencia-se da nova categoria  $\beta$  e  $\beta$  pode desencadear um novo processo que resultará em Gama-  $\gamma$  no nível mais elevado. A categoria  $\gamma$  é diferenciada de  $\beta$ , e assim, sucessivamente. (Essa descrição explicita a construção da figura 1, porém a categoria -  $\gamma$  não se encontra nomeada na figura, pois seria o resultado da próxima interação a partir da categoria -  $\beta$ ). A cada fase do processo (pensamento e pesquisa), a categoria que surge sobrepõe-se à categoria anterior, porém, esta se encontra na categoria superior devido à mediação ou ao incremento entre ambas para “obtenção do resultado superior”, provavelmente a próxima categoria que surge. A categoria anterior, apesar de ser superada, pode impregnar na próxima categoria vestígios intensos ou moderados.

Salomon (2006, p. 61) por sua vez relata que o modo de pensar dialeticamente não consiste num pensar de modo linear ou circular, ou seja, não “permite pensar a natureza, a vida, o pensamento, a não ser em movimento, como processo e como espiral”:



**Figura 2 - Ilustração II - B**

Na fala de Kramer (1993, p. 35) também me foi possível ampliar a compreensão sobre o desenvolvimento do conhecimento neste princípio metodológico, visto que, “para o pensamento dialético, o conhecimento humano se processa em espiral, na qual cada início é abstrato e relativo, numa totalidade sempre em construção.” O evento é tido abstrato ao

estar isolado da mediação do todo-parte ou da parte-todo, visto que se concretizará ao estabelecer sua pertença ao conjunto, ao todo.

Percebo então que o pensamento dialético, base do método e da metodologia utilizada, é fenômeno aberto, e revela as contradições internas da realidade. Esta realidade não está dada, fixa, mas é uma “totalidade de contradições, dinâmica e viva.” (KRAMER, 1993, p. 35). Esse entendimento é fundamental para a presente pesquisa.

Por sua vez, Salomon (2006, p. 337) relata que “tudo é e não é ao mesmo tempo.” O conhecimento existente, visto como tese, ainda não é o novo que inicia com a problematização cuja localização é o pólo oposto, ou seja, está em contradição ao que existia - a antítese. Do confronto das posições anteriores da tese e da antítese, surge a síntese, que permite compreender o desempenho de novos conhecimentos surgidos.

Ao me sentir envolvida pelas análises, ou segundo Freire (1978, p.10) “com o estudo de quem, estudando, o escreveu”, apresentadas pelas autoras e autores que me acompanharam neste caminho trilhado, fui construindo com uma atitude crítica, gradualmente, os patamares desta espiral que me propus a iniciar.

## PORQUE PAULO FREIRE E SUAS OBRAS

Sei que há muitos estudiosos e pesquisadores que têm o conhecimento profundo sobre esse grande educador, mas conheço Paulo Freire e sua obra como aprendiz que está, humildemente, adentrando aos estudos, sempre buscando transcender “*a curiosidade ingênua*” até atingir a “*curiosidade crítica*” sobre a Educação Sexual Emancipatória e sua vivência na formação dos professores. Ao dialogar com Paulo Freire tenho um importante registro em uma de suas obras: “na formação permanente dos professores, o momento fundamental é o da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de hoje ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.” Freire (2007, p. 39).

Esta é a minha contribuição: estudar, pensar criticamente algumas categorias fundamentais no meu trabalho em Educação Sexual, tendo por referência as obras de Paulo Freire: -*Pedagogia do oprimido* (2009). - *Extensão ou comunicação?* (1988). - *Educação e mudança* (1985). - *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (2007). - *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000).

Quem foi Paulo Freire?

Escolhido o autor, há que lhe fazer uma breve visita.

Gadotti (1996) conta que Paulo Freire nasceu no ano de 1921 em Recife, estado de Pernambuco, onde ocorreram os primeiros contatos com a “leitura da palavra” sobre a orientação de sua mãe. Freire relata: “minha alfabetização não foi nada enfadonha, porque partiu de palavras e frases ligadas à minha experiência, escritas em gravetos no chão de terra do quintal.” (GADOTTI, 1996, p. 31). Na escola primária, o contato com o novo aprendizado foi um prolongamento suave do que tinha ocorrido em casa. Freire comenta que a professora “me pedia que colocasse numa folha de papel tantas palavras quantas eu conhecesse. Eu ia dando forma às sentenças com essas palavras que eu escolhi e escrevi.” (GADOTTI, 1996, p. 31).

Forma-se em Direito pela Universidade de Recife: “fez esta ‘opção’ por ser a que se oferecia dentro da área de Ciências Humanas.” (GADOTTI, 1996, p. 30). Centraliza o seu trabalho na área de educação, primeiro como professor e depois na direção do SESI/PE, e compromete-se com a educação de adultos. Desenvolvem-se as primeiras práticas de educação de adultos diferenciadas da alfabetização das crianças. Gadotti (1996) ressalta que é como Diretor do Serviço de Extensão Cultural da Universidade Federal de Recife (SEC) que encontramos em Freire o ponto de partida para a ordenação do método:

“Foi no SEC da Universidade Federal do Recife que ele teve a possibilidade de sistematizar o ‘Método Paulo Freire’ e prestar serviços relevantes à população local com a Rádio Educativa da Universidade, esta também idealizada por ela.” (GADOTTI, 1996, p. 44).

Ilustra Brandão (1986) que é no início da década de 60 que começam ocorrer as primeiras experiências em relação à educação de adultos. O grupo inicial tinha cinco alfabetizando, mas somente três completaram a alfabetização. O processo de alfabetização continuou a se propagar, de Angicos no Nordeste para o centro do Brasil. Como descreve Brandão (1986, p. 18):

Lavradores do nordeste foram os primeiros homens a viverem a experiência nova do “círculo de cultura”. Foram os primeiros a serem alfabetizados de dentro para fora, através do seu próprio trabalho. Depois de haver sido testado em “círculos”

na roça e na cidade, no Nordeste, o trabalho com o método foi levado por muitas mãos ao Rio Janeiro, a São Paulo, a Brasília.

Os resultados do método são promissores e impressionam a opinião pública. Devido à experiência bem sucedida com 300 trabalhadores em 45 dias, o método de Paulo Freire tornar-se conhecido no Brasil e recebe o apoio do Governo Federal – cujo o presidente era João Goulart e que tinha como propósito era um programa Nacional de Alfabetização.

O plano de ação para o ano de 1964 era instalar 20.000 “círculos de cultura” em todo o Brasil. O plano, registra Brandão (1986, p. 19), foi interrompido pela ação do governo militar: “Logo nos primeiros dias de abril, a Campanha Nacional de Alfabetização idealizada por Paulo Freire, pelo governo deposto, foi denunciada publicamente ‘perigosamente subversiva’.” Após as notificações dadas pela polícia-militar, Paulo Freire, intimidado, é coagido a deixar o país. Recorre ao exílio no Chile junto com sua família. Permanece exilado por 16 anos, retornando ao Brasil 1980 “para aprender tudo de novo”.

A caminhada de Paulo Freire por diversos países é marcada pela ação de educador, de pesquisador, de poeta e de escritor. Trabalhou em várias instituições. Primeiro, no Chile, de novembro de 1964 a abril de 1969, como assessor do Instituto de *Desarrollo Agropecuario* e consultor da UNESCO; como Professor Convidado na Universidade Harvard, de abril 1969 a fevereiro 1970; logo depois vai para Genebra como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Permanece na Suíça durante 10 anos onde foi também professor na Universidade da Genebra.

Nesse período de viagens e atividades educativas, Paulo Freire faz a propagação de suas ideias:

A serviço do Conselho, andou, como gosta de dizer, pela África, pela Ásia, pela Oceania e pela América, com exceção do Brasil – para a sua tristeza-, e ajudava, principalmente, os países que tinham conquistado sua independência política a sistematizarem seus planos de educação. (...) Esses povos queriam e precisavam se libertar da “consciência hospedeira da opressão” para se tornar cidadãos de seus países e do mundo. Freire os assistiu nesta tarefa difícil. (GADOTTI, 1996, p. 43).

Começa a expansão de seu método e a consolidação de sua Teoria do Conhecimento perante o mundo. Sua teoria cativa não só os pedagogos, mas cientistas e estudiosos de

todas as áreas do conhecimento. Brandão (1986, p. 20) já antecipava o seu reconhecimento mundial:

Por toda a parte há sinais de sua passagem e, quanto mais o poder do pensamento oficial procura fazer com que se esqueça o seu nome aqui no Brasil, tanto mais ele é convidado a falar em inúmeros países de todo mundo, tanto mais é lido e estudado e tanto mais o seu método é difundido e repensado.

Paulo Freire, segundo Brandão (apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 40), foi chamado de “O andarilho da Utopia”, nome dado a uma série de programas dedicados a ele dedicados pela Rádio Neederland da Holanda. Andarilhar tornou-se uma característica constante na vida de Paulo Freire, ora porque precisou devido ao exílio e ora por dever, em inúmeras viagens para ouvir e falar. “E elas iam de uma universidade europeia a um acampamento de MST no Rio Grande do Sul.” (BRANDÃO apud STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2008, p. 41).

Sua obra apresenta-se através de uma ampla produção científica com artigos, palestras em congresso e/ou conferências, orientação de teses, artigos em revistas especializadas, entrevistas em rádios, em TVs etc. Inúmeras são as obras escritas sobre Paulo Freire: por Paulo Freire, com Paulo Freire e de Paulo Freire. Seus livros estão quase todos publicados em outras línguas como inglês, francês e espanhol e uma parte em alemão e italiano.

Em seu retorno ao Brasil, exerce a docência na Universidade de Campinas – UNICAMP - período de 1980 a 1997; posteriormente dedica-se à atividade de professor na Pontifícia Católica de São Paulo - PUC. Foi Secretário Municipal de Educação do Estado de São Paulo no governo de Eloísa Erundina, comprometendo-se com uma escola pública de qualidade para todos e não como privilégio de uma parcela da sociedade, incluindo a Educação de Jovens e Adultos - Projeto Mova.

Recebe o título doutor *Honoris Causa* da Universidade Carl Von Ossietzky em Oldenburgo, Alemanha em 1997. Em 2 de Maio de 1997 morre Paulo Freire, deixando vasta obra produzida.

Relembrando que o conjunto de obras analisadas de Paulo Freire é formado pela: - *Pedagogia do Oprimido*. 48ª. Edição, 2009; - *Extensão ou comunicação?* 10ª. Edição. 1988; - *Educação e Mudança*. 10ª. Edição, 1985; *Pedagogia da Autonomia: saberes*

necessários à prática educativa. 35ª. Edição. 2007; e pela *Pedagogia da Indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. 7ª. Reimpressão, 2000, suas especificidades foram revisitadas durante a coleta de dados.

A *Pedagogia do Oprimido* é um livro de referência fundamental, com um poderoso discurso da pedagogia da libertação contra o discurso de opressão não só no Brasil, mas no mundo. Apresenta as possibilidades de um processo de educação para a revolução da concretude opressora, para a liberação, contra a introjeção da consciência do opressor no oprimido.

Quanto ao livro *Extensão ou Comunicação?*, Paulo Freire, ao responder a pergunta expressando-se negativamente para a extensão e positivamente para a comunicação, traça um paralelo entre a ação técnica do agrônomo e a sua ação pedagógica, isto é, entre a técnica e a conscientização, entre a extensão e a comunicação. Freire salienta a possibilidade do processo educativo com prática para liberdade não estar necessariamente restrito à escola, mas da possibilidade de realizar-se em muitos outros lugares, por exemplo, no campo junto com os camponeses e os agricultores. Expressa Paulo Freire que “educação é comunicação”, mas educação é diálogo, por consequência comunicação é diálogo. Então a educação é situação gnosiológica e, portanto não é transferência de conhecimento ou a extensão de conteúdos técnicos ou ainda transmissão de comunicados. A educação é uma relação dialógico-comunicativa.

Na obra *Educação e Mudança* o interesse foi o de aprofundar as diversas teses nele apresentadas tais como: a fala da relação do homem (homens e mulheres) com o mundo e não só no mundo, a caracterização da consciência ingênua, de postura fatalista, exalta a consciência crítica e a capacidade do ser humano se ver como sujeito, fala do compromisso e da capacidade de agir e de refletir do trabalhador social, há um ser humano com potencial de luta para a mudança no processo social. “Mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem” (FREIRE, 1985, p. 52), pois requer um engajamento na laboriosa e gratificante ação de transformar pela a sua prática educativa. Freire (1985), solicita um educador efetivo cujo papel é problematizar a realidade aos educandos, de estimular a criatividade do educando, de proporcionar a conscientização dos educandos com quem trabalha, e ao mesmo tempo de se conscientizar com eles.

*Pedagogia da Autonomia e Pedagogia da Indignação* são os livros preferidos dos professores. O propósito, de todos eles, foi o de colaborar com os professores para um melhor desenvolvimento de sua prática pedagógica e instigá-los a uma séria reflexão crítica sobre suas práticas educativas no cotidiano escolar, visto que Freire (2007, p.24) assim entende: “Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.”

Porque as obras escolhidas

Os primeiros dois livros contemplados *Pedagogia do Oprimido*, 1ª. Edição (1970) e *Extensão e Comunicação?* 1ª. Edição (1971) fazem parte de um conjunto de produções referentes ao período em que Paulo Freire se encontrava no exílio. No dicionário Aurélio (1975, p. 597) a palavra Exílio, com origem do latim “*exiliu*”, significa “expatriação forçada ou voluntária; degredo, desterro”. Comenta Rexhepi citado por Streck; Redin; Zitkoski (2008, p.183) sobre o afastamento do Brasil, que “os 16 anos de exílio de Paulo Freire coincidiram com aquele que foi, provavelmente, seu período intelectual mais profícuo.”

O livro *Educação e Mudança*, 1ª. Edição (1981) foi sua primeira obra publicada no retorno ao Brasil, após o exílio de 16 anos. São quatro os textos que compõem este livro, produzidos entre o fim da década de 60 e início da década de 70.

O livro *Pedagogia da Autonomia*, 1ª. Edição (1996) foi sua última obra publicada quando ainda estava entre nós. E a *Pedagogia da Indignação* foi sua primeira obra publicada no ano de 2000, após seu falecimento, organizada e apresentada por Ana Maria Araújo Freire – Nita, sua esposa.

Entendo que os livros escolhidos, com suas respectivas edições, descrevem uma breve, mas fundamental, síntese de alguns pontos da trajetória teórica de Paulo Freire, principalmente no que se refere a indicadores da categoria emancipação.

A seguir um pouco de cada obra, a começar por *Extensão ou comunicação?* 10. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

É um livro escrito em consequência das experiências pedagógicas no Chile, de 1969 a 1970. À função de docente foi acrescida à prática de consultor prestada aos programas de

ensino deste país e para a UNESCO. O livro continua sendo reeditado, visto que seus temas são extremamente atuais. Aborda a prática pedagógica do agrônomo ou do técnico e seus alunos, isto é, os camponeses e/ou agricultores, criticando a visão da educação bancária, pautada na transmissão de conhecimento e na propaganda. Descreve a necessidade da prática pedagógica dialógica, responsável, que respeite a cultura local, ao conhecimento do senso comum dos camponeses, que representa a sua visão de mundo, ou seja, a relação dos camponeses com aquele contexto-sócio histórico. Requer uma prática distinta da ação de extensão direcionada à “transmissão, à entrega, à doação, ao messianismo, ao mecanicismo e à manipulação.”(FREIRE, 1988, p. 22). Distinta do assistencialismo ou da invasão cultural, mas um “quefazer” para a liberdade. As categorias fundamentais desta obra são: humanismo, teoria, comunicação, extensão, invasão cultural, diálogo, “quefazer” dialógico, conscientização, situação gnosiológica (ato gnosiológico) e a educação como prática de libertação. Desde o início suas obras já eram marcadas pela preocupação com a educação e com a problemática da libertação.

O livro *Pedagogia do oprimido*. 48. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 2009.

Embora escrito em português, no período em que Paulo Freire estava no exílio, foi publicado em inglês em 1970. O próprio autor (2001, p. 165), comenta a respeito desta produção: “Eu escrevi os três primeiros capítulos da *Pedagogia do Oprimido* em quinze dias. O quarto capítulo é que me deu mais trabalho; passei um mês nele [...]”

Relata, na conferência realizada em fevereiro de 1997, em Recife (PE) promovida pelo SESI, que este livro foi resultante de uma somatória de experiências vivenciadas por ele, cujo âmago do trabalho foi marcado por sua atuação na direção do Departamento de Educação e Cultural do SESI em Recife, iniciada no ano de 1947. Comenta Freire (2001 p. 164):

Minhas reflexões sobre a consciência oprimida, sobre a atualidade do oprimido e a profundidade de dominante do dominador, a possibilidade de adequar-se, de adaptar-se, para poder sobreviver, do oprimido, isso tudo eu aprendi aqui, e confirmei, depois, nas minhas experiências de África e América Latina.

O livro apresenta como ponto central alguns aspectos que compõem a pedagogia do oprimido: “aquela que tem de ser forjada com ele e não para ele, enquanto homens ou povos, na luta incessante de recuperação da Humanidade.” (FREIRE, 2009, p. 34).

Não é uma simples relação superficial que envolve oprimido e opressor. O oprimido internaliza as características do opressor. O opressor habita na intimidade do oprimido. O opressor não reconhece o oprimido como sujeito, mas como objeto. Tão pouco o oprimido se reconhece capaz, se acha ignorante e incompetente, está imerso na estrutura dominadora e receia a liberdade.

Lutar pela libertação ocorre na prática, pela pedagogia do oprimido, situação em que não basta o oprimido reconhecer o poder de opressão do opressor, mas exige “o reconhecimento crítico, a razão desta situação, para que, através de uma ação transformadora que inicia sobre ela, se instaure uma a outra, que possibilite aquela busca de ser mais.” (FREIRE, 2009, p. 37). O oprimido deverá preencher o espaço vazio, deixado pela saída do opressor, pelo conteúdo de sua autonomia.

Paulo Freire critica a educação bancária, que está a serviço do poder opressor, que visa à memorização dos conteúdos, que vê o professor como a fonte do saber e os alunos os receptores destes saberes emitidos. A intenção da educação bancária é formar pessoas adaptadas, acomodadas e sem desenvolvimento de consciência crítica com ação limitada.

A educação com prática para liberdade está baseada na relação professor-aluno, e aluno-professor. A educação é comunicação, é baseada no diálogo horizontal. “Ninguém educa ninguém, ninguém educa a si mesmo, os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2009, p. 78). O sujeito com potencial de mudança é ressaltado na obra.

Neste livro há a ênfase à concepção dialética e crítica, onde não se pode pensar em objetividade sem subjetividade, isto é, não podem ser dicotomizadas (FREIRE, 2009, p. 41). Como a ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente ligados (FREIRE, 2009, p. 44). Ou ainda, consciência e mundo, mundo consciência. Permanência e mudança ambas dialeticamente antagônicas se processam, na e sobre a estrutura social (FREIRE, 2009, p. 207).

Diante da crescente relevância, na atualidade, referente às questões de gênero, Freire (2001, p. 263) relata: “eu não estava consciente das questões de gênero quando escrevi Pedagogia do Oprimido, é um fato absoluto.” Essa sua fala explícita porque não se referia

sobre as questões de gênero ou até mesmo a presença extremamente criticada de uma linguagem dita sexista desse livro.

Seria viável direcionar, continua o autor, as questões do oprimido, do opressor, no auxílio de uma luta de mulheres e homens juntos contra qualquer estrutura opressiva não só como na discriminação de classe e as injustiças sociais, mas também para questões de gênero na busca de mais liberdade e igualdade para as mulheres. O estado de docilidade e a submissão, imposta à mulher pela sociedade machista, não deixa de ser um processo de desumanização. E alerta o autor: os mesmos livros devem ser lidos de maneira a considerar o contexto sócio-histórico na qual a produção, as contribuições estão inseridas. “Estou apenas esclarecendo que, durante os meus anos de formação, eu não escapei dos poderes envolventes de cultura altamente sexista do meu país.” (FREIRE, 2001, p. 261).

Sobre *Educação e mudança*. 10. ed. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1985. Edição. Gadotti (1979) comenta no prefácio: “o lançamento desta obra em português se dá no momento em que o educador brasileiro retorna de quinze anos de exílio. Retorna ao Brasil ‘distante do qual estava há 14 anos, mas distante do qual nunca estava também’, como declarou ele no ano passado”, foi um momento em que não pôde participar do I Seminário de Educação Brasileira devido à negativa para obtenção do passaporte. (ou liberação do passaporte) (GADOTTI, 1979, apud FREIRE, 1985, p. 9).

Paulo Freire destaca, nesta obra, o compromisso do profissional com a sociedade, que ocorre no plano concreto e requer uma “decisão lúcida e profunda de quem assume.” (FREIRE, 1985, p. 15). São os chamados de comprometidos, mesmo sendo o compromisso uma característica da existência humana, somente as mulheres e homens que optam pelo engajamento real, ou seja, ‘em cujas águas’ os homens verdadeiramente comprometidos ficam ‘molhados’ e ensopados” (FREIRE, 1985, p.19) à procura da humanização e da libertação.

O homem se sabe inacabado e por isso busca educar-se. Esta é a raiz da educação. “O homem é sujeito da sua própria educação. Não pode ser objeto. [...] O homem é comunicação.” (FREIRE, 1985, p. 28). O papel do educador social, que optou pela mudança, é tentar a conscientização dos indivíduos com quem trabalha, e também se conscientizar com eles. O homem é um ser de relações que implica em pluralidade, criticidade, consequência e temporalidade.

Sobre *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 35. ed. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007.

No início da síntese deste livro, contemplo a própria fala de Paulo Freire sobre a obra. “É um livro em que me preocupei em analisar determinados saberes que considero particularmente indispensáveis a qualquer educador, obviamente com nuances, em função de se o educador é progressista ou se é conservador.” (FREIRE, 2001, p. 166).

O livro expõe as inquietações fundamentais, direcionadas ao desenvolvimento da rigorosidade metódica e da pesquisa como partes integrantes do ensinar, voltadas à competência profissional associada à reflexão crítica sobre a prática pedagógica. Registrou a exigência do ciclo gnosiológico (ensinar, pesquisar e aprender). Ensinar para Freire é uma especificidade humana; não é transmitir conteúdo. É saber dialogar e escutar. É saber ensinar a pensar certo. “Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo”, [...] pensar certo é o fazer certo.” (FREIRE, 2007, p. 34).

Enfatiza a dimensão ética e estética. A decência e a boniteza de mãos dadas. Trabalha a ética universal do ser humano, o respeito pelos saberes dos educandos e a promoção do saber ingênuo à curiosidade crítica. Afirma que somos seres condicionados, mas não determinados. Registra a esperança de lutar pela redução das razões objetivas da desesperança que nos imobiliza. Assevera a necessidade da luta para transformar o presente, pois a realidade está sendo esta, mas poderia ser outra, por isso os educadores progressistas lutam.

Neste livro, o autor apresenta críticas ao neoliberalismo. “Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?” (FREIRE, 2007, p. 34).

Segundo Gadotti (1997, p. 4), a investida de Paulo Freire contra o pensamento e a prática neoliberal é “porque o neoliberalismo é visceralmente contrário ao núcleo central do pensamento de Paulo Freire que é a utopia. [...] Para Paulo Freire o futuro é possibilidade. Para o neoliberalismo o futuro é uma fatalidade.”

Uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade. Paulo Freire define o que é ensinar e os saberes necessários a esta prática.

*Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. 7ª Reimpressão.

Foi publicada em 2000, após sua morte. Com apresentação e organização de Ana Maria Araújo Freire – Nita. Além dos comentários de Nita, o livro é uma coletânea de textos que traz, na primeira parte, as últimas produções de Paulo Freire, a coleção de cartas pedagógicas. A segunda apresenta seis textos, nomeados com “outros escritos”, dos quais cinco produzidos em 1996. Menciona Ana Maria A. Freire, em Freire (2001, p. 12), que as Cartas pedagógicas são: A primeira carta: Do espírito deste livro; escrita em janeiro de 1997. A segunda carta: Do direito e do dever de mudar o mundo; escrita em abril de 1997. A terceira carta: Do assassinato do índio Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó.

A preocupação era escrever de maneira simples, abrangente e de interesse para pais e mães, jovens, professoras e professores sobre as relações cotidianas e das tensões entre a autoridade e liberdade. “Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando de problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhas e filhos ou alunas e alunos na experiência do dia-a-dia.” (FREIRE, 2000 p. 29). O livro não apresenta um manual para professores, mas evidencia uma postura docente, pautada nas dimensões éticas e morais, da justiça e do respeito às diferenças para as atividades de ensino-aprendizagem diárias em sala de aula.

Nesta obra, Paulo Freire destaca a necessidade de abertura para o novo, associada a uma postura crítica perante a nova geração de jovens, de adolescentes perante às rápidas mudanças decorrentes das revoluções tecnológicas. “Capacidade crítica de que resulta um saber tão fundamental quanto óbvio: não há cultura nem história imóveis.” ( FREIRE, 2000, p. 30).

Mudar implica em riscos, viver é um risco, mas a questão está em como se preparar para enfrentar este risco, escrevia Freire. Há que evitar os possíveis riscos pautados somente na boa vontade ou na espontaneidade; é preciso inserir na prática docente os riscos informados e orientados pelo senso científico, pela curiosidade epistemológica, abordando os estudos da história, da cultura e das questões sociais e políticas.

Na obra, o papel dos professores e dos pais é reafirmado no desenvolvimento da postura crítica do educando, no desenvolvimento do potencial intelectual. Devemos contemplar novos pensamentos, novas ações, na luta para uma transformação em um mundo mais humano e mais digno. Estar no mundo e com o mundo implica em perceber as

responsabilidades consigo, com os outros e com o mundo, a compreensão crítica de estar no mundo. Portanto, não ser só objetos da história também ser sujeito da história: “é o saber da História como possibilidade e não como determinação. O mundo não é. O mundo está sendo.” (FREIRE, 2000, p.79).

## RESULTADOS DA PESQUISA

### A Coleta de Dados Pela Pesquisa Bibliográfica

Mioto e Lima (2007, p. 38) afirmam que a pesquisa bibliográfica implica em um conjunto ordenado de procedimentos de busca por soluções, com atenção ao objeto de estudo. As soluções ou os resultados, portanto, não podem ser aleatórios.

Nesse trabalho a pesquisa bibliográfica (para a coleta de dados) foi definida a ser realizada em algumas obras de Paulo Freire, e foi executada na leitura de acordo com as etapas descritas a seguir:

1º) etapa da pré-análise: leitura rápida para determinar a representatividade de cada documento, e obter uma visão geral do conjunto dos documentos; 2º) etapa da leitura exploratória: leitura minuciosa para organizar as informações e extrair trechos indicadores da categoria emancipação. 3º) etapa da leitura interpretativa: visa submeter o conteúdo das obras (dos artigos/trabalhos) a um processo de análise de conteúdo de modo a inferir a presença da perspectiva emancipatória. (CUNHA; VILARINHO, 2009, p. 136).

Comecei a trilhar a pesquisa já com um ponto inicial definido, uma categoria base para a pesquisa bibliográfica: a categoria emancipação em Paulo Freire, para a qual foram referidos todos os dados coletados nas respectivas obras citadas. Em cada dado considerado ou em cada uma das informações selecionadas, cada elemento teve a participação na formação de conjunto maior, ou seja, os significados que buscamos da categoria em Freire, para urdir a nossa “colcha de retalho”, o conjunto de significados da categoria emancipação. A “colcha de retalhos” foi, portanto, formada por indicadores, que tecem as categorias de suporte encontradas nas obras analisadas, que se relacionaram com a categoria emancipação e que podem contribuir para propostas teóricas contemporâneas de educação sexual numa perspectiva emancipatória.

Na seleção das obras de Paulo Freire e na organização das mesmas para determinar a sequência e prioridade das leituras, e durante as próprias leituras, dei-me conta da

necessidade de, muitas vezes, de complementar e ampliar determinados conteúdos em outras obras do autor. Isto me permitiu entender ainda mais o contexto das obras, primeira etapa da coleta.

Na sequência, ocorreu a leitura exaustiva de cada obra escolhida em função da especificidade do objetivo geral, visto que já parti com uma categoria explícita, com o foco de buscar os indicadores, às nuances, da categoria emancipação. Procurei-os em palavras-chave em cada obra.

A segunda etapa foi assinalada por uma leitura bem mais detalhada: foi o momento para a pesquisadora, de se apropriar dos sentidos explícitos e/ou implícitos da categoria emancipação. Foi a fase para destacar os trechos, ou frases, ou palavras, inseridas nos respectivos textos, que apontavam para a categoria. Procurei destacar os trechos-circunstâncias, que indicassem a relação das ideias do autor com emancipação, ou seja, o significado geral da categoria emancipação e seus vários indicadores.

O passo seguinte à leitura de cada livro foi a estruturação dos quadros descritos a seguir. Cada quadro tem uma coluna referente aos trechos, ou frases, outra coluna referente à página dos textos ou frases; completando o quadro, uma coluna para as palavras-chave percebidas como indicadores. E na sequência, a evidência das categorias de suporte.

A seguir, apenas um exemplo reduzido de um dos livros pesquisados. O Quadro II – V refere-se ao livro: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*. São Paulo: UNESP, 2000. Todos os quadros constituem um apêndice a esse trabalho.

Página	Trecho	Palavra-chave/ indicadores
30	Uma das qualidades mais urgentes que precisamos forjar em nós nos dias que se passam e sem a qual dificilmente podemos estar, de um lado, sequer mais ou menos à altura do nosso tempo, de outro, compreender adolescentes e jovens, é a capacidade crítica, jamais 'sonolenta' sempre desperta à inteligência do novo.	Crítica

31	Se a mudança faz parte necessária da experiência cultural, fora da qual não somos, o que se impõe a nós é tentar entendê-la na ou nas razões de ser. Para aceitá-la ou negá-la devemos compreendê-la, sabendo que, se não somos puro objeto seu, ela não é tampouco o resultado de decisões voluntarista de pessoas ou grupos.	Mudança
.....	.....	.....

**Quadro II – Ilustração II – C**

O conjunto de quadros ficou então formado pelo Quadro II-I referente ao livro: *Pedagogia do oprimido* e encontra-se na página 123; o Quadro II-II refere-se ao livro: *Extensão ou comunicação?* e encontra-se na página 150; o Quadro II-III refere-se ao livro: *Educação e mudança* e encontra-se na página 164; o Quadro II-IV refere-se ao livro: *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* e encontra-se na página 177 e a último Quadro II-V refere-se ao livro: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos*, encontra-se na página 193.

#### Análise dos Dados Pela Análise de Conteúdo

Na análise de Paulo Freire encontro emancipação quando se refere: “a primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.” (FREIRE, 1985, p. 16). Ou ainda, vislumbro mais uma das muitas significações da categoria emancipação em Freire quando diz, “eu sou, pelo contrário, um ser da esperança que, por ‘n’ razões se tornou desesperançado. Daí que uma das brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.” (FREIRE, 2007, p. 73).

Um saber freireano, que iluminou e ilumina e que também poderá estimular a todos aqueles e aquelas que se deixem atravessar por este saber, ou que projetam ansiosamente a construção de um novo projeto de humanidade, certamente está impregnado da categoria emancipação.

No desenvolvimento de sua teoria, Paulo Freire apresenta uma questão primordial do seu trabalho: a libertação dos homens e todos os seus envolvimento. Em sua obra *Pedagogia do Oprimido*, contribui para visão emancipatória explicitamente ao definir os conceitos de sectarização e radicalização:

É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva. A sectarização, porque mítica e irracional, transforma a realidade numa falsa realidade, que, assim, não pode ser mudada. (FREIRE, 2009, p. 26).

O sectarismo, portanto, nada mais é de que um estorvo à liberdade, inibidor da criatividade, pois tudo está pronto e acabado, o futuro está dado tal o seu presente, está contra a viver a vida, a vida verdadeiramente humana. Nesta direção Paulo Freire comenta: “a sectarização é um obstáculo à emancipação humana.” (FREIRE, 2009, p. 26).

Portanto, na teoria freireana encontro uma ampla reflexão sobre a emancipação humana, a qual me convida para um diálogo.

Paulo Freire, por sua vez relata que: “para mim o utópico não é o irrealizável; a utopia não é o idealismo, é a dialetização dos atos de denunciar e anunciar, o ato de denunciar a estrutura desumanizante e de anunciar a estrutura humanizante. Por esta razão a utopia é também um compromisso histórico.” (FREIRE, 1979, p. 16).

A utopia não morreu relata a filósofa Marilena Chauí (2008), e também não é só um discurso, mas “um conjunto de práticas e de movimentos sociais contestadores da sociedade presente no seu todo”. A autora enfatiza que: “A utopia é um projeto de vida”. (CHAÍ, 2008, p. 8).

Para ambos a utopia é o projeto colocado em ação transformadora, visto que, “é na práxis histórica que o anteprojeto se torna projeto.” (FREIRE, 1979, p. 16).

As reflexões freireanas me levam entusiasmamente a acreditar que é possível reconstruir um mundo melhor, mais humano, mais amoroso, mais digno, mais solidário, mais ético para a humanidade. E, neste momento específico, quero expressar o meu sonho, a minha utopia em acreditar e propagar também a possibilidade de uma educação sexual emancipatória. Para Freire (1982, p. 103) “Utopia é sonho possível. [...] A questão do

sonho possível tem a ver exatamente com a educação libertadora, não com a educação domesticadora”, ou seja, é tudo que ainda não foi feito, mas pode ser feito em relação à prática intencional de educação sexual.

A categoria emancipatória que busco em Freire vai me agregando conteúdos, marcadores das essências da teoria freireana, marcadores esses que, no decorrer da leitura vão sendo assimilados, e podem servir de indicadores de análise preciosos, tais como por exemplo: a capacidade do ser humano de “ser mais”, a possibilidade de reinventar a história, a consciência de ser inacabado, mas de poder transformar o mundo etc.

Com este estudo sobre o estado da arte sobre a categoria emancipação intuí que Paulo Freire tem contribuições fundamentais para esta proposta de trabalho.

Na sequência da análise voltei aos quadros com auxílio de Bardin (2004), vivenciando os seus estágios. Ao terminar a coleta de dados verbais com leitura exaustiva, passando a análise dos dados, na busca de categorias de suporte.

Relembrando: a coleta de dados verbais, ocorreu pela leitura detalhada e exaustiva das obras escolhidas de Paulo Freire que constituíram o *corpus* da pesquisa com a formação dos quadros referentes a cada livro. A esta etapa, seguiu-se a apreensão do sentido todo: no decorrer da releitura, isto é, do diálogo com Paulo Freire, fui amalhando os diversos sentidos do pensamento do autor referente ao significado da categoria emancipação. A esta, seguiu-se a etapa da discriminação das unidades de significados: na releitura dos quadros, salientei os indicadores que se tornaram predominantes, assinalando-os de maneira distinta conforme similaridade e convergência de seus conteúdos ou seus significados. A terceira etapa constituiu-se na elaboração das sínteses das estruturas do significado, resultante do diálogo com Paulo Freire na procura das características mais importantes, na busca das categorias de suporte, de acordo com a diretriz de Carvalho (2009, p. 78), que diz ser indispensável considerar na síntese “todas as unidades significativas, integrando-as e sintetizando-as em uma descrição consistente com a estrutura do acontecimento.” Esta etapa também foi marcada por uma releitura bem mais detalhada dos quadros, com o envolvimento da pesquisadora para apropriar-se cada vez mais dos sentidos explícitos e/ou implícitos da categoria emancipação. Nesta fase retomamos trechos, ou frases, ou palavras, inseridas nos respectivos textos, que apontaram para as categorias suporte. Procurei destacar os trechos-circunstâncias, que indicassem a relação das ideias do autor com a

emancipação. Fui então desvelando as categorias suporte: o fiz examinando com atenção os indicadores encontrados e como o apoio teórico que ilumina esta caminhada, encontrei as categorias de suporte. Estas categorias resultaram da tecitura dos diversos indicadores, como “delicados fios em movimento, fios esses que, entrelaçados e inseparáveis tecem” conforme Melo (2004, p. 57), os componentes da colcha de retalhos, os vários significados da categoria emancipação, resultando em três categorias de suporte:

A primeira categoria suporte é o “Ser Mais”, composta por dois indicadores: Humanização e Liberdade.

A segunda é a “Radicalização”, composta por dois indicadores: Utopia e Transformação Social.

A terceira é o “Diálogo”, composta por dois indicadores Conscientização e Palavra.

A categoria emancipação e as Categorias de Suporte desveladas com seus indicadores estão esquematizadas na ilustração II-D:

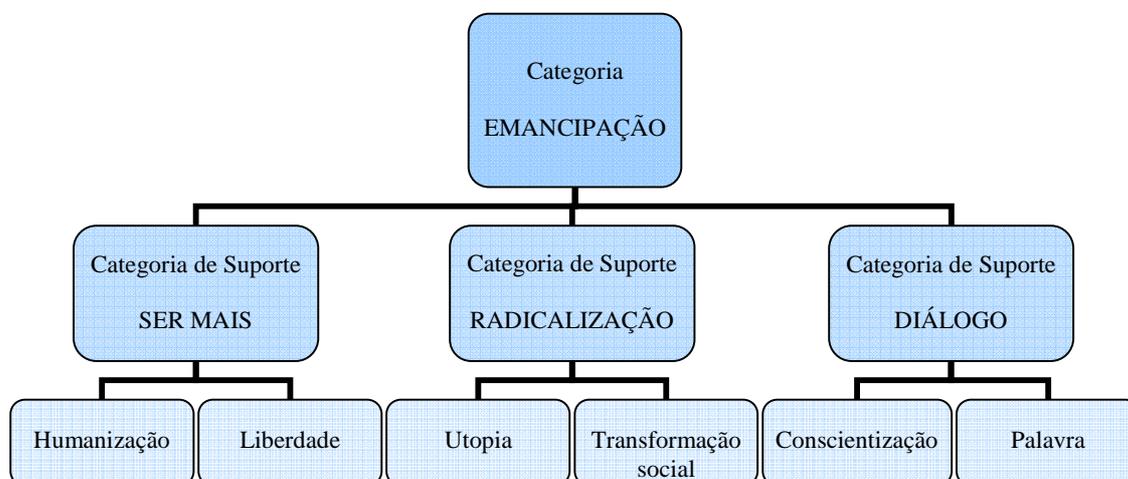


Figura 3 - Ilustração II – D

Os indicadores seriam as raízes entremeadas nas profundezas dos textos estudados de Paulo Freire nas obras já referidas, que ao serem desvelados emergem e sustentam vigorosamente com suas significações as Categorias de Suporte, e esta tríade, por sua vez, ao se entrelaçar e se reforçar, fundamenta a constituição da categoria emancipação.

A “emancipação” surge na vocação ontológica do ser humano – da mulher e do homem - de “ser mais” devido ao seu inacabamento e da consciência de seu inacabamento que o possibilita ser um ser de desejo, um ser criativo para aprender; de um ser humano comprometido com a liberdade e seus envolvimento na intenção de ir as raízes dos fatos e das ideias e apropria-se desta realidade para transformá-la. Pensamento e ação o fazem um “ser radical”, um “ser utópico” – uma das posturas fundamentais do ser humano na busca da emancipação. E, é através da “relação dialógica”, o encontro de mulheres e homens para o “ser mais” emancipado, que traz resgate da palavra, da “palavra verdadeira que é práxis social”, de pronunciar um mundo mais humanizado e de uma proposta e luta por uma educação libertadora. Nesta prática de educação libertadora, inclui o processo intencional de educação sexual, que tem como um dos pré-requisitos visualizar as condições de falta de liberdade, ou a falta de liberdade sexual presente na realidade vivida, para auxiliar na superação dessas condições, para recriá-la na direção da mudança social – da “transformação social”, também nas questões da sexualidade.

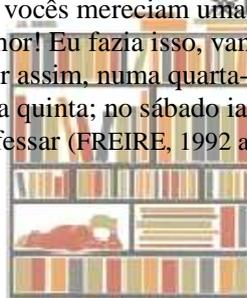
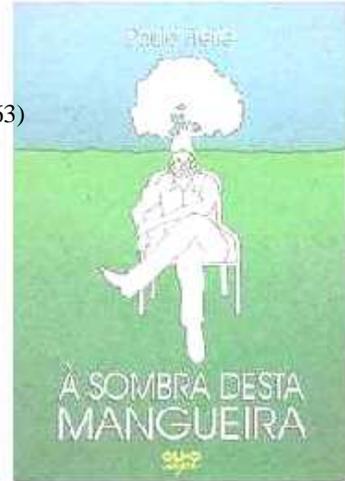
Acrescento ser essencial no processo de busca da “liberdade”, que inclui a liberdade sexual, um forte comprometimento com o processo de “humanização” que leva ao ser mais, de “conscientização” que leva ao ser radical e de “construção das utopias” que leva ao ser dialógico, na formação de professores e na formação de jovens e crianças para contemplar a “emancipação” do ser humano.

A seguir, reflexões sobre cada categoria suporte.



( cont. da página 63)

Em Jaboatão passei a ver lavadeiras incautas despindo-se para tomar banho depois que cumpriam a sua tarefa de lavar roupa. Tiravam a roupa e banhavam-se nas águas limpas do rio. Eu quero deixar muito claro que eu jamais aceitei a explicação de que a mulher violentada teve culpa porque expôs o seu corpo. Essa é uma tese machista, imoral, indecente, que eu recusei quando era menino ainda. Nada justifica a agressão. O único direito que eu tenho é o de admirar a boniteza do corpo que passa diante de mim. E como se comportava o jovem Paulo Freire? Às vezes me escondia em touceiras de arbustos, excitado. Possivelmente alguém encontrará aí certas razões que expliquem ao contrário a Pedagogia do Oprimido. Eu digo, desde logo, que nada disso tem a ver com a minha pedagogia. Sou um homem sensual. Essa sensualidade que me marca não tem nada de imoral, pelo contrário, é profundamente ética. É vida, é sinal de vida, é biofilia e não necrofilia. Às incautas lavadeiras nem pediria perdão mas diria: que corpos bonitos vocês tinham! E como vocês mereciam uma vida melhor! Eu fazia isso, vamos admitir assim, numa quarta-feira, numa quinta; no sábado ia me confessar (FREIRE, 1992 a)<sup>20</sup>.



21

<sup>20</sup> Continua na página 110.

<sup>21</sup> Esta página é uma composição de algumas capas de livros do autor Paulo Freire.

## Capítulo III

### **SIGNIFICADOS DA CATEGORIA EMANCIPAÇÃO NAS OBRAS DE PAULO FREIRE**

O trabalho em questão se iniciou com a categoria emancipação pré-definida, para buscar seu significado nas já citadas obras de Paulo Freire, pois sempre acreditamos ser a categoria emancipação quase uma síntese da teoria freireana.

No caminho trilhado foram sendo desveladas as diversas possibilidades sobre os significados da categoria emancipação, através das contribuições teóricas firmes, diferenciadas e amorosas de Freire que contribuíram para ampliar e concretizar o entendimento da categoria emancipação. A categoria emancipação em Freire foi se constituindo por meio das categorias de suportes e estas por sua vez foram constituídas pelos indicadores, assim nominados para esta pesquisa.

O processo de estudar, de pesquisar essas nuances, reafirmou que pesquisar “não é ato de consumir ideias, mas criá-las e recriá-las.” (FREIRE, 1978, p. 12). Foi como resultado desse ato de criar e recriar as idéias que as palavras-chave, os indicadores foram se constituindo no nosso caminho trilhado. Os mesmos indicadores ao se deslocarem, desvelaram-se como constituintes de categorias a eles relacionadas, as chamadas Categorias de Suporte. As Categorias de Suporte são formadas pela a categoria “Ser Mais” e seus indicadores Humanização e Liberdade; a categoria Radicalização e seus indicadores Utopia e Transformação Social; e a categoria Diálogo com seus indicadores Conscientização e Palavra.

#### **PRIMEIRA CATEGORIA DE SUPORTE: SER MAIS.**

A primeira Categoria de Suporte é Ser Mais que é uma expressão muito empregada (recorrente) nas obras analisadas.

A aventura de indagar, de examinar, de pensar sobre a natureza da mulher e do homem, de refletir sobre o próprio homem e a sobre própria mulher é uma “marca da natureza humana.” (FREIRE, 2007, p. 18). A procura do conhecimento sobre si e sobre o mundo é uma vocação humana. Para tanto, Freire (1985, p. 27 grifos nossos) expressa: “O

homem pode refletir sobre si mesmo e colocar-se num determinado momento, numa busca constante de *ser mais* e, como pode fazer a auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.”

Então, é na natureza do homem e da mulher que está o essencial, aquilo que serve de núcleo, de base, que impulsiona o processo de educação; “este núcleo seria o inacabamento ou a inconclusão do homem<sup>22</sup>.” (FREIRE, 1985 p.27). Esta característica de inacabado é “próprio da experiência de vital”, porém o diferencial do ser humano está no ímpeto criador resultante desta inconclusão, visto que somente “entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.” (FREIRE, 2007, p.50).

Os seres humanos não apenas sabem do mundo ou da realidade vivida “que sendo histórica também é igualmente inacabada” (FREIRE, 2007, p. 83), mas sabem o porquê de saber do mundo.

A educação é uma característica essencialmente humana, visto que os animais como os pássaros, os cães, as plantas ou as árvores são também seres inacabados, são seres vivos, contudo “estão simplesmente no mundo, incapazes de objetivar-se e ao mundo [...] vivem uma vida sem tempo, nela submerso, sem possibilidade de emergir dela, ajustados aderidos ao seu contorno.” (FREIRE, 1978, 68). O animal, mesmo pertencendo a uma estrutura social, caracteriza-se por um ser de contatos, de acomodação e não de interações, por estas razões não tem a alternativa de mudar a estrutura social a que pertence. O animal não apresenta condições de “significá-la animalmente”, por ser um ser determinado pelo instinto e sem história (FREIRE, 1978, p. 68).

Portanto, a educação é uma resposta a esse inacabamento do ser humano, é o resultado de buscas constantes derivadas dos questionamentos, das curiosidades geradas por necessidades e prazeres das mulheres e dos homens. Mas, atentamente, Freire (1985, p.28) expõe que esta “busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de si mesmo.”

A proposta pedagógica freireana enfatiza que o homem não é, pois,

---

<sup>22</sup> O termo homem significa “o ser humano em geral” e, envolve o homem e a mulher, uma postura presente nas primeiras obras Paulo Freire. Na década de 1970, através dos movimentos feministas, Paulo Freire direciona-se às questões de gênero visto que, a partir da publicação da “Pedagogia do Oprimido”, é questionado e acusado pelas feministas de discriminação de gênero, motivo que levou o autor “a refletir mais profundamente e aprender mais sistematicamente sobre o trabalho feminista.” Freire (2001 p. 260).

um homem para adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais. O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história. (FREIRE, 1985, 31).

Consequentemente, o ser humano é um ser de relações e não de contatos, pois a sua “presença no mundo não é a de quem a ele se adapta. É a posição de quem luta para não ser apenas objeto, mas sujeito também da história.” (FREIRE, 2007, p. 54).

Nesta educação contemplada por Paulo Freire também está contida, ainda que velada, uma dimensão fundamental neste todo educativo: a educação sexual, já que o ser humano é impecavelmente sexuado.

O ser humano sempre sexuado deve investir na sua busca, sendo a busca uma construção individual há um destaque especial para o “óbvio de que nenhum de nós está só no mundo. Cada um de nós é um ser no mundo, com o mundo e com os outros.” (FREIRE, 2006a, p.26), proporcionando a potencialidade do ser humano de relacionar-se.

Parafraseando Freire (2007, p.124), expresse que ninguém é sujeito da busca de ninguém, ou seja, “ninguém pode conhecer por mim assim como não posso conhecer pelo aluno”, logo não devo fazer a busca do conhecimento pelo outro, e nem que o outro “seja mais em minha busca e não na dele.” (FREIRE, 2007, p. 28). Cada ser humano deve ser sujeito da busca de sua sexualidade. Freire (2009, p.86) ressalta que “este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirigir ao ser mais, à humanização dos homens.”

A busca não dever ser isolada, visto que a busca isolada de característica exclusivamente individual “poderia traduzir-se em ter mais, que é uma forma de ser menos.” (FREIRE, 1985, p.28). O ser menos é uma situação desumana, é o que ocorre quando este ter mais, “não que não seja fundamental – repetamos ter para ser. Precisamente porque é, não pode o ter de alguns converter-se na obstacularização ao ter dos demais, robustecendo o poder dos primeiros, com o qual esmagam os segundos, na sua escassez de poder.” ( FREIRE, 2009, p. 86 ).

Este movimento de busca é também com um dos pré-requisitos essenciais ao processo intencional de educação sexual ao pleitear a construção de uma sexualidade mais amorosa, mais refletida, mais humana, isto é, dirigida ao ser mais. Uma das propostas é a busca de uma atitude crítica frente ao processo de desumanização da sexualidade, que é um

fato concreto e vigente no nosso contexto social-cultural, causado por uma moral sexual altamente suscetível a uma propaganda ideológica, política, ou publicitária que objectualiza a mulher e o homem, no sentido de banalizar a sexualidade humana. Esta coisificação, ou seja, a alienação<sup>23</sup>, pode ser traduzida como a subordinação dos valores sexuais ao domínio da determinação, isto é, sexualidade sobre domínio do instinto, do natural, “difícilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética.” (FREIRE, 2007, p. 75). Quanto ao domínio do fatalismo, este expressa-se por num discurso não só imobilizador, mas que induz o ser humano acreditar que nada pode ser feito para mudar a realidade vivida: “não há o que fazer” (FREIRE, 2007 p. 67), mesmo se referindo ao automatismo das ações, ou a mecanização das práticas sexuais. Tais posturas não conduzem o ser humano à libertação.

Se a pleiteamos a libertação das mulheres e dos homens, ou seja, o ser humano integral, a educação informal ou formal não deve aliená-los ou mantê-los alienados, mas instigá-los a uma permanente busca, porque “a libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É a práxis, que implica a ação e a reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.” (FREIRE, 2009, p. 77) .

No sentido de Freire (1985, p.19) o educador comprometido deve assumir-se como sujeito comprometido e incluir na sua prática pedagógica que “o verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em coisas.” Este compromisso verdadeiro travado com as mulheres e os homens concretos se traduz em humanismo, quando por meio de um processo educacional intencional “os homens podem superar a situação em que *estão sendo* um quase *não ser* e passar a ser um *estado sendo* em busca do *ser mais*.” (FREIRE, 1988, p. 74, grifos do autor). Mas só há o estado de estar sendo na presença dialética entre a mudança e o estático.

Freire (2009) destaca que esse humanismo deve recusar atitudes extremas como otimismo ingênuo ou o desânimo total, mas deve estar embasado na esperança crítica, na intenção de superação a contradição opressores-oprimidos, pois a “superação da contradição é um parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor, não mais

---

<sup>23</sup> É uma posição de autodesvalia, de inferioridade, pois “quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo. [...] Quanto mais alguém quer ser outro, tanto menos ele é ele mesmo. [...] Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação concreta.” (FREIRE, 1985, p. 35).

oprimido, mas homem libertando-se.” (FREIRE, 2009, p. 38). Com o esclarecimento de Freire (2001, p. 263), posso aplicar o conteúdo teórico direcionado à superação da contradição entre opressores-oprimidos para a superação da contradição referente à sexualidade, visto que o autor apresenta esta possibilidade ao relatar:

O que eu gostaria de pensar é que sem querer universalizar a opressão, eu fiz algumas contribuições positivas para compreensão das estruturas opressivas e que essa compreensão também pode contribuir para a luta de todas as mulheres em suas válidas questões por igualdade e libertação. (FREIRE, 2001, p.263).

Na confirmação de “que há especificidade na opressão” (FREIRE, 2001, p. 263), então, sugiro estar incluso nas estruturas opressivas a estrutura de opressão gerada pela atuação de mitos, de tabus e proibições e outros obstáculos já referidos, que geram condições de submissão, de discriminação, de adaptação e de resignação referente às questões da sexualidade, visto que são posturas externamente bloqueadoras à vivência de uma sexualidade mais plena, mais humana, uma sexualidade para Ser Mais.

Freire (2007, p. 76), ao se referir à adaptação, faz a seguinte advertência: “a adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática política.”

A teoria freireana enfatiza que ser humano não está concluso, “não tem um destino dado” (FREIRE, 2009, p. 32), não nasce pré-determinado, mas condicionado a um programa sócio-cultural e histórico que o tornar apto, não somente a transformar-se, mas ser um agente transformador. Diante disso concordo com Freire: “se as mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.” (FREIRE, 2000, p.40). E acrescento também: se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação sexual.

Nesta “busca freirena”, a busca vivenciada pela mulher e pelo homem gera possibilidades destes humanizarem-se e humanizarem o mundo, ou seja, este processo hominização<sup>24</sup> acarreta a libertação da mulher e do homem. No processo de libertação do homem e da mulher estes precisam lutar pela liberdade de si e dos outros, reconhecendo-se como tais “na sua vocação ontológica e histórica de ser mais.” (FREIRE, 2009, p.59)

---

24 A “hominização” não é adaptação: o homem não se naturaliza, humaniza o mundo. A “hominização” não é só um processo biológico, mas também história (FREIRE, 2009, p.13).

Freire (2007, p. 104) se posiciona firmemente a favor da liberdade, mas alerta que “a liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada”, contudo deixa explícito o seu desejo de afirmar a liberdade ao dizer: “o quanto aposto na liberdade, o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões. [...] A liberdade amadurece no confronto com outras liberdades.” (FREIRE, 2007, p. 105).

É por meio da inconclusão do ser humano e de saber-se inacabado que a educação é um processo constante, a busca do conhecimento é um processo permanente. Freire caracteriza que a educação pautada na análise crítica reflexiva faz parte de um processo de humanização, em que nos tornamos mais humanos, e essa educação tem um papel revolucionário, não o único para a transformação social, ao priorizar o ‘ser mais’ para o ser humano.

Neste saber inacabado do ser humano está incluída a busca aos saberes da sexualidade, um conhecimento que está sujeito a mudanças e às incessantes transformações. Então, o ser humano através do processo de educação sexual intencional - uma força de mudanças e libertação (FREIRE, 1980, p. 36)- terá condições de amearhar e apropriar-se do conhecimento científico produzido historicamente referente à sexualidade. O processo intencional de educação sexual apresenta como uma das possibilidades para o ser humano desvencilhar-se das amarras que envolvem a sexualidade. É a educação em prol do “homem-sujeito”, com o direito de optar, de fazer escolhas, de refletir e de “marchar” (FREIRE, 2000) em busca de alternativas para vivenciar uma sexualidade com mais liberdade, mais humana para um Ser Mais.

Portanto a categoria Ser Mais apresentada através dos indicadores Humanização e Liberdade é uma das vias para se chegar à categoria emancipação, ao ser humano emancipado.

## SEGUNDA CATEGORIA DE SUPORTE: A RADICALIZAÇÃO.

A categoria Radicalização em Paulo Freire se refere ao homem radical<sup>25</sup>, a posição radical de sua própria obra e a intervenção educacional radical expressada como: pedagogia da liberdade, pedagogia do oprimido, ação cultural para liberdade, pedagogia transformadora, [...]

---

<sup>25</sup> Em Houaiss(2009), radical significa: “relativo ou pertencente à raiz ou à origem; original que parte ou provém da raiz”.

Ao ser questionado sobre “o que mudou em Paulo Freire?”, na entrevista concedida a Neidson Rodrigues, Freire (1995, p. 236) responde: “que vem se aprofundando em Paulo Freire uma maior radicalidade com relação às suas opções políticas e ideológicas; possivelmente, uma maior clareza diante do que chamo de leitura de mundo, mas nunca numa posição sectária.”

Paulo Freire salienta em detalhes a radicalização em (1980, 1985, 2007, 2009), como sendo:

Um enraizamento que o homem faz na opção que fez, é positiva, porque preponderantemente crítica. Porque crítica e amorosa, humilde e comunicativa. O homem radical na sua opção, não nega o direito do outro optar. Não pretende impor a sua opção. Dialoga sobre ela. (FREIRE, 1980, p. 50).

A narração anterior reforça a importância da radicalização na teoria freireana, pois a postura crítica embasa a radicalização e, portanto, esta é libertadora. “Libertadora porque, implicando o enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço da transformação da realidade concreta.” (FREIRE, 2009, p. 26).

A maneira de agir frente à realidade de opressão, de massificação, de coisificação, de desumanização pode ser classificada como uma atitude sectária ou radical.

Para a educação radical de Freire (1985, p. 29), “não há educação sem amor. O amor implica em luta contra o egoísmo.” Visto que a educação para libertação de Freire pressupõe a necessidade do educador ser capaz de amar os seres inacabados, caso contrário deve evitar ser educador: “quem não tem esperança na educação [...] deverá procurar trabalho noutro lugar.”(FREIRE, 1985, p. 30). Entre outros pré-requisitos necessários ao processo radical de educação, nele incluída o processo de educação sexual intencional, destaco a tarefa político-pedagógica de acreditar na potencialidade de transformação da mulher e homem neste processo radical para a humanização da sexualidade, conseqüentemente no processo radical de transformação do mundo.

Conforme Freire (1985, p. 38) a transformação é um ato de criação dos homens que por meio da ação nas partes deste todo, busca a visão da totalidade. “O destino do homem deve ser transformar o mundo, sendo sujeito de sua ação.”

Há preocupação constante de Paulo Freire com a transformação social, e um dos obstáculos a esta é o efeito da ideologia<sup>26</sup> dominante dos grupos ou das classes dominantes ao priorizar seus interesses de mercado em vez de privilegiar os interesses radicalmente humanos. Para Freire (2007, p. 129) “A liberdade do comércio não pode estar acima da liberdade do ser humano.” Mas Freire (2007, p. 100) expressa radicalmente, que “continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessidade radical que me faz desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos direitos humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.” Frente às ideologias a educação sofre influências destas.

Esta é uma crítica à ideologia fatalista, imobilizante do discurso e da política neoliberal, sempre com a intenção de distanciar-se da postura sectária, como o próprio Freire (2001, p. 236) menciona: “Eu não posso poluir meu sonho político, minha utopia, fazendo uma dialogicidade rigorosa, profunda com os neoliberais, mas também não posso, sectariamente, me fechar a uma conversa com um neoliberal. O que não posso é fazer acordo com ele.”

O sectário é sempre castrador, pelo fanatismo que o sustenta e por desejar impor este fanatismo aos outros, visto que, simplesmente desrespeita a opção do outros.

Como o sectário nada cria, a realidade não pode ser mudada na visão deste, ou seja, a realidade é transformada numa falsa realidade, porque “o sectário por sua vez, qualquer que seja a opção de onde parta na sua irracionalidade que o cega, não percebe ou não pode perceber a dinâmica da realidade ou a percebe equivocadamente.” (FREIRE, 2009, p. 27).

A utopia do sectário traz uma realidade baseada em slogans, é um jeito mítico de expressar a realidade. Sua vocação é para o ativismo, “que é ação sem vigilância da reflexão.” (FREIRE, 1980, p. 51).

Freire (1980, p. 51) acrescenta que sectarização “tem uma matriz preponderantemente emocional e acrítica. É arrogante, antidialógica e por isso anticomunicativa. É reacionária, seja assumida por direitista, que para nós é um sectário de ‘nascença’ ou esquerdista.”

Para o autor, ambas as posturas citadas se comportam como donas do processo histórico. A primeira visão “pretende frear o processo, “domesticar” o tempo e assim, os homens” e o futuro é uma simples repetição do presente. A visão do sectário esquerdista

---

<sup>26</sup> Diz Freire (2007, p. 125): “É que a ideologia tem que ver diretamente com a ocultação da verdade dos fatos, com uso da linguagem para penumbra ou opacizar a realidade ao mesmo tempo que nos torna ‘míopes’.”

“transforma o futuro em algo pré-estabelecido, uma espécie de fado, de sina ou de destino irremediáveis. [...] Ambos se fazem reacionários porque, a partir de sua falsa visão da história, desenvolvem uma ou outra forma de ação negadora da liberdade.” (FREIRE, 2009, p. 27).

Afirma Freire (2009 p.26): “parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. Daí que seja doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário.”

O processo de sectarização encontra um campo aberto para atuar nas questões da sexualidade, visto que ao impor suas forças nefastas submetem homens e mulheres à ditadura do corpo perfeito ou ainda a valorização de determinadas partes do corpo. Neste sentido, impõem a construção de um corpo fragmentado e privado de emoções e de sentimentos. Há um domínio de certezas universais sobre as questões sexuais, um poder sobre o outro, sobre o corpo do outro, que nem sempre é percebido pelo homem ou pela mulher induzindo-os a procura de um prazer direcionado as práticas sexuais não emancipatórias. A visão sectária não contempla uma busca para qualidade das práticas sexuais, não objetiva a construção de uma sexualidade por meio de práticas educativas radicais que contemplem possibilidades de emancipação do ser humano.

A tensão dialética da denúncia e do anúncio manifesta-se através de um processo de denúncia da realidade estagnada, ahistórica, da falsa realidade, da realidade perversa e do anúncio de uma realidade diferente, de inovação, uma realidade aberta a novidade, uma realidade com direito a dúvida, uma realidade nova como novos seres humanos.

Frente a essas descobertas plenas na categoria radicalização e associada a uma ousadia (humilde e amorosa), é que anuncio a possibilidade de estar permeada desta educação para a libertação. A educação sexual intencional emancipatória, ao contemplar a presença de ser humano sexuado, sabedor da sua sexualidade, junto com outros seres humanos sexuados e, consciente na sua forma de atuar e pensar, pode proporcionar a vivência de uma sexualidade no âmbito da Radicalização e de Ser Mais. E ao vivenciar os caminhos dessa “busca”, há possibilidade de vislumbrar um ser humano emancipado.

Um processo de educação radical que potencializa a curiosidade dos seres humanos sexualizados para a uma análise crítica, radical e rigorosa sobre o conhecimento acumulado historicamente no que se refere à sexualidade, instigando-os ao pensar de forma crítica para

que possam, na práxis<sup>27</sup>, intervir para a transformação social, incluindo a transformação social para uma sexualidade mais humana, mais amoroso e mais pensada. Expressa Freire (2007, p. 77) que “não sou apenas objeto da História mas seu sujeito igualmente. No mundo da história, da cultura, da política, constato não para adaptar, mas para mudar.”

O homem e a mulher podem e devem ser sujeitos na construção da própria sexualidade, uma prática sexual para Ser Mais radicalmente.

Nesse sentido, a pedagogia em Freire (2000, p. 118) é chamada de pedagogia utópica visto que “implica na denúncia de como estamos vivendo e o anúncio a de como poderíamos viver.” A característica utópica dessa pedagogia é “tão permanente quanto a educação mesma.” (FREIRE, 1978, p. 59). Que aponte para um futuro a ser construído por uma visão revolucionária, diferenciando da visão sectária.

É utópica ao recusar o tempo pré-dado, a realidade como pronta e acabada ou de forma determinada e inexorável e, ainda desproblematizando o futuro. Segundo Freire (2007, p.73) a “desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou a negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança.”

Sem sonho, sem utopia, sem projetos, não é possível pensar em transformar o mundo, pois a transformação do mundo necessita tanto do sonho quanto da posição autêntica:

E da lealdade de quem sonha a condições históricas, materiais, aos níveis de desenvolvimento tecnológico, científico do contexto do sonhador. Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica em luta. (FREIRE, 2000, p.54).

Neste sonho, sonhado por Paulo Freire, aprendemos a sonhar com ele *os sonhos possíveis* que são impulsionados pela utopia e pela esperança de mulheres e homens fazendo-se e refazendo-se na busca de Ser Mais. Consequentemente, sonho vivenciar projetos de educação sexual intencional no sentido freireano, para reivindicar o direito de práticas sexuais mais humanas. Freire (2000, p. 61) fala das marchas realizadas pelo povo para protestar e para exigir os direitos fundamentais.

---

<sup>27</sup> “Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.” (FREIRE, 2009, p.106).

A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível. (FREIRE, 2000, p. 61).

Acrescento a estas marchas mais uma marcha de possibilidades que investe na educação radical, uma marcha da educação sexual intencional, uma “marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.” Visto que a situação concreta da sexualidade “não é destino certo ou vontade de Deus, algo que não pode ser mudado.” (FREIRE, 2000, p. 82).

Com o respaldo da Teoria de Paulo Freire vou amalhando suportes necessários na intenção de subjugar certos determinismos históricos e fatalistas e, especificamente, através da pedagogia da utopia e da esperança para sustentar a possibilidade de construir um novo futuro. De acordo com Freire (2000, p. 82), “o futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.” A educação sexual é uma luta, é um desafio que devemos enfrentar, também sensibilizados pela Radicalização expressa na teoria freireana.

Na trajetória trilhada, para entender a categoria Radicalização, encontrei fortes preceitos freireanos com a utopia e a esperança, que associados aos sonhos tidos como “motores da história”, criam possibilidades de transformação social, da transformação do mundo. (FREIRE, 1992b, p. 91). Para estas transformações desejadas precisamos nos imbuir de uma forma radical de diálogo.

A categoria Radicalização apresentada através dos indicadores Utopia e Transformação social, é também uma das vias para chegar à categoria emancipação, ao ser humano emancipado.

### TERCEIRA CATEGORIA DE SUPORTE: O DIÁLOGO.

A terceira categoria de suporte é a categoria do Diálogo.

É uma das categorias primordiais na teoria freireana, pois o diálogo é um instrumento para a educação radical, para a libertação das mulheres e dos homens do efeito perverso da manipulação, da discriminação, da opressão, da alienação [...] Para Freire (1985, p. 69) “quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.”

O que é o diálogo em Freire?

É uma relação horizontal de A com B. “Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade. Nutre-se do amor, de humildade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. [...] É uma relação de empatia na procura de algo.”(FREIRE, 1985, p. 68).

Apresenta Freire (1980, p. 107) o esquema para a Teoria Dialógica: O diálogo existe porque os dois pólos se fazem críticos na busca de algo.

$A \text{---} B = \text{Diálogo / Comunicação/ Intercomunicação}$

$A \leftrightarrow B$  Relação de simpatia entre os polos em busca de algo.

A contradição da Teoria Dialógica é a Teoria Antidialógica, pois é no diálogo que nos opomos ao antidiálogo:

O antidiálogo que implica numa relação de A sobre B [...]. É desamoroso. Não é humilde. Não é esperançoso; arrogante; auto-suficiente. Quebra-se a relação de ‘empatia’ entre os polos, que caracteriza o diálogo. Por tudo isso o antidiálogo não comunica. Faz comunicados. (FREIRE, 1980, p.69).

E na sequência Freire (1980, p.108) apresenta o esquema para Teoria Antidialógica:

A  
 $A \uparrow \quad |$   
 $B \downarrow \quad B = \text{Comunicado}$

A pedagogia antidialógica caracteriza-se por uma relação de verticalidade entre o educador e o educando, em que o educador é o sujeito e o educando o objeto. Na pedagogia dialógica a relação entre o educador e o educando se caracteriza por ser uma relação de respeito horizontal, visto que ambos são sujeitos do ato cognoscente. Requer um diálogo autêntico, uma interação entre educador e educando. Como define Freire: “Embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado.” (FREIRE, 2007, p. 23).

Para a teoria dialógica em Paulo Freire, a palavra verdadeira é práxis. Freire (2009, p. 89) apresenta o esquema da palavra verdadeira como:

(ação)  
 Palavra ----- = Práxis  
 (reflexão)

A manifestação da palavra é inautêntica ao sacrificar a ação, portanto a palavra se torna um blablabá, ou a palavra também é inautência ao sacrificar a reflexão, é uma manifestação que leva ao um ativismo. Ambas negam a práxis verdadeira logo, impossibilitam o diálogo. “É que o diálogo não pode travar-se numa relação antagônica.” (FREIRE, 1988, p. 43).

O esquema da palavra inautêntica, segundo Freire (2009, p. 89) é:

(da ação) = palavreria, verbalismo, blablablá  
Sacrifício -----  
(de reflexão) = ativismo

Acrescenta Freire (2009, p.90) que “a existência porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. [...] Dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.”

Então a palavra verdadeira é alimentadora do diálogo verdadeiro que corresponde a uma educação verdadeira, pois a educação é comunicação, é diálogo “na medida em que não é transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.” (FREIRE, 1988, p. 69).

O autor destaca: “A educação autêntica, repitamos, não se faz de ‘A’ para ‘B’ ou de ‘A’ sobre ‘B’, mas de ‘A’ com ‘B’, mediatizados pelo mundo.”(FREIRE, 2009, p. 97) . Este é um dos pré-requisitos da educação libertadora.

Por outro lado, Freire (2007, p. 81) reforça que é preciso estar ciente de que nessa prática radical,

a dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é *dialógica*, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam *epistemologicamente curiosos*.

O diálogo verdadeiro é constitutivo para educação libertadora, pois 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.” (FREIRE, 1988, p. 43). O diálogo é o caminho pelo qual as mulheres e os homens pronunciam o mundo conforme a maneira de vê-lo, de pensar e, este deve estar em consonância com o modo de agir humanizador. O diálogo também é um caminho para pronunciar a sexualidade, exige um pensar verdadeiro direcionado à realidade sexual. Esta se constitui por meio de um processo dinâmico e histórico e, não como algo estático que não precisa ser pensado ou modificado para contemplar a liberdade, ou a busca de ser mais, ou a busca de um ser mais sexuado.

Diante da relação dialógica é que mulheres e homens se educam no mundo e com o mundo, pois “ninguém educa ninguém, como também ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo.” (FREIRE, 2009, p. 79). E é através do diálogo horizontal, ou seja, da relação de respeito e de intercomunicação que surge a interação entre os sujeitos, entre os seus saberes e suas experiências. É na relação dialógica que o movimento da “práxis” é potencializado, e que a visão de mundo, a percepção de mundo de cada ser humano pode ser ampliada e mudada, além ter uma ação transformadora sobre mundo. Mundo este sempre parte e fruto das relações sociais sempre sexuais.

E é através da relação dialógica que se processa a conscientização. Segundo Freire (2007, p. 54) “a conscientização não é uma panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale, dizer de suas razões de ser.” A conscientização não é somente repetir de maneira mecânica o que está dado referente a moral sexual vigente em nossa sociedade, mas necessário se faz pensá-la, recriá-la, isto é, ir em busca de uma nova moral sexual, ou seja, criar uma existência sexual mais humana com o material relativo às questões sexuais que a vida lhe oferece. É necessário que mulheres e homens se percebam como seres sexuados no mundo e com o mundo.

Freire (1980, p. 59) propõe uma educação reflexiva: “Uma educação que lhe propiciasse a reflexão sobre seu poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicação de suas potencialidade, de que decorreria sua capacidade de opção.”

Penso que a educação sexual intencional que busco construir está embasada nos preceitos freireanos. Um dos princípios que destaco no sentido da emancipação do ser

humano é quando o ser humano, ao se reconhecer inacabado historicamente, investe numa busca constante, portanto o inacabamento gera a curiosidade e, esta promove a educação.

A Educação radical é comunicação, é diálogo. É possibilidade de emancipação das mulheres e dos homens através da conscientização do mundo e da “consciência de si como ser inacabado” (FREIRE, 2007, 57). Mas para completude da conscientização tem que haver ação para transformar, para lutar.



(Cont. da página 94 )

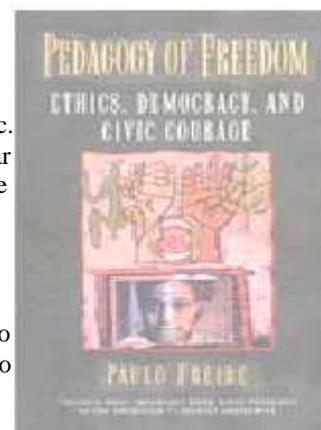
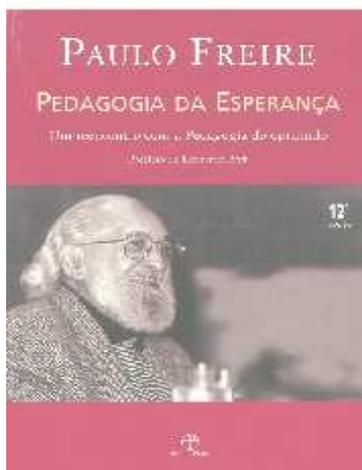
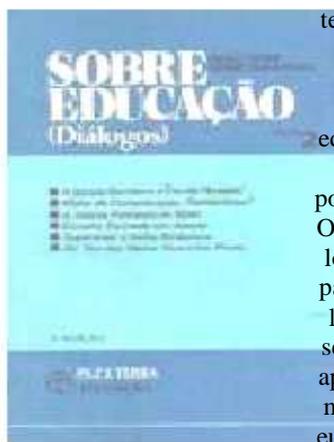
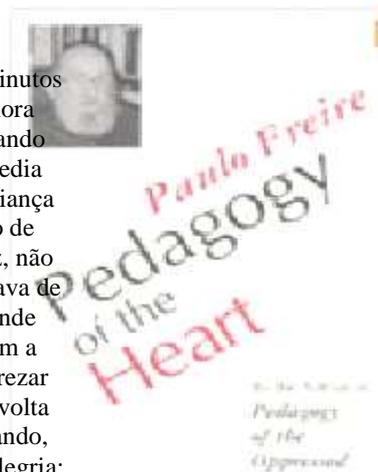
Normalmente eu levaria quinze minutos para chegar à igreja. Mas passava uma hora rodando para cá, para lá. Quando ia chegando minha vez na fila do confessorário, eu cedia lugar a uma senhora e ela me dizia: que criança educada!" Nada disso. Eu tinha era medo de confessar. Finalmente, chegava minha vez, não sabia para onde ir. Eu me ajoelhava e contava de novo a história. O padre, que era um grande maestro, um grande músico, entendia bem a situação. Me dava penitências pequenas; rezar uns três padre-nossos, três ave-marias. A volta para casa era uma maravilha. Eu saía pulando, correndo, cantando, assobiando, cheio de alegria; a esperança renascia, a certeza de que eu prestava voltava. No domingo eu jogava um futebol excelente; na segunda bem firme; na terça não muito, na quarta eu estava de novo na touceira à beira do rio.

E como isso refletiu no educador?

Essa pergunta coloca a questão do desejo. O educador não pode passar por cima dos desejos, não pode escondê-los, não pode traí-los, não pode punir o desejos, nem punir os que desejam. O que a pedagogia tem que fazer é compreendê-los, tentar ver os caminhos de solução legítima para eles. Ao abafá-los, negá-los ou discriminá-los estamos interditando o corpo. Eu continuo sendo um homem para quem a sexualidade não apenas existe mas é importante, fundamental. A minha sexualidade tem a ver com os livros que eu escrevo, com o amor que eu tenho à vida. Se, de repente, me sentir faltoso da sexualidade, o que vai acontecer um dia, espero já estar absolutamente preparado.

Não foi por acaso que, quando secretário, [...].

Cerca de 5 mil adolescentes transaram a compreensão crítico-amorosa de seus corpos e, com isso, melhoraram seu desempenho com relação à História, à Geografia, à Matemática etc. É que no fundo a sexualidade, sem querer chegar a nenhum reducionismo, tem muito de centro de nós mesmos. Uma coisa é a sexualidade do fenômeno vital, do animal. A outra é a sexualidade que se inventa, que vira jogo, que vira brinquedo. O estudo da sexualidade não pode ser reduzido à pura descrição fisiológica do corpo. É, sobretudo, um grito em torno do direito de gozar. Eu nunca tinha dito isso. Foi bom dizer. (FREIRE, 1992a ).<sup>28</sup>



<sup>28</sup> Esta página é uma composição de algumas capas de livros do autor Paulo Freire.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Imersa no tema-projeto apresentado, que continua me movendo pelos caminhos da vida, percebo que atingi o meu objetivo de encontrar quais os significados da categoria emancipação em obras de Paulo Freire.

Encontrei os subsídios buscados na teoria freireana, por meio dos indicadores que me levaram às categorias de suporte: a categoria Ser Mais, a categoria Radicalização e a categoria Diálogo. Categorias que, ao serem desveladas, entremearam-se e, por isso, as mesmas ampliaram e intensificaram a categoria emancipação, uma categoria fundamental na proposta de educação sexual do grupo Edusex. Assim, houve um revigoramento das possibilidades de propostas de educação sexual emancipatória realizadas na perspectiva freireana. Isso pode contribuir com professoras e professores na sensibilização para as possibilidades de mudanças na construção de práticas educativas com perspectivas mais humanas e solidárias, diferenciando-a da visão mecanicista que foca no treinamento, quase adestramento, devido ao uso da técnica<sup>29</sup>.

Para evitar esse viés, e reforçar as verdades provisórias possíveis na busca da construção da emancipação do ser humano, é possível buscar-se em Freire. Na teoria freireana o ser humano é um ser de aprendizado e que pode transformar-se e ser um transformador e esperançoso ou ainda, num ser radical e atuante.

Na teoria freireana encontrei fundamentos sólidos, fortes e cheios da boniteza, visto que objetivam uma educação ética e estética, baseada em uma relação educanda(o)-professora(o) que priorize um ser pensante, crítico, um ser que seja inteiro. Um ser completo e não fragmentado, mas uma ativa “presença no mundo e com o mundo” na constante busca para ser mais. Um ser sexuado, um ser consciente de sua sexualidade, “um corpo consciente” que pensa, que é crítico sobre a prática sexual, que tem condições de pensar criticamente e de dialogar sobre as questões da sua sexualidade.

Entendo, que Paulo Freire apresenta com clareza a necessidade de uma pedagogia que respeite a subjetividade, uma ação estabelecida na ética e no respeito do educador e do educando, distinta da perspectiva educacional naturalizante, a-histórica, da simples

---

<sup>29</sup> Expressa Freire quanto ao uso da técnica (2000, p.124), “O que precisamos, contudo é algo mais do que isso. Precisamos, na verdade, de saber técnico real, com o qual respondamos a desafios tecnológicos. Saber que se sabe compondo um universo maior de saberes.”

transferência de dados, sem a possibilidade do ser humano (da mulher e do homem) agir e intervir na realidade, no seu meio social (educação bancária). O educando não pode ser visto como alguém que pode ser manipulado e visto como um simples receptor de dados. Há que se buscar uma experiência educativa (sempre sexuada!) como prática formadora distinta do treinamento, ou do consumismo onde vigora apenas a ética do mercado - do corpo objeto, pois urge formar para a busca de uma ética universal do ser humano, de uma sexualidade mais humana.

Com respaldo da teoria freireana, afirmo que há a possibilidade de um ensino-aprendizagem emancipatório sobre os saberes da sexualidade, dos desejos, dos sentimentos, dos amores, das esperanças, das críticas, das confianças, das criações, do resgate do existir humano como ser sempre sexuado, do resgate de um ser mais humano. Mesmo sabendo da dificuldade que é mudar, mas vejo que é possível. Neste possível, está inserida uma sexualidade vivida plenamente para todos os seres humanos. Cada mulher e cada homem, percebidos como seres únicos que pensam, que elaboram e buscam alternativas para vivenciar a sua vida sempre plena de sexualidade, uma sexualidade livre da negação da dignidade humana.

Não há uma única resposta a uma determinada pergunta sobre as questões da sexualidade, mas uma resposta possível é função da sua concretude, que está condicionada a um processo social resultante de uma história e de uma cultura. Então, não há uma resposta universal, ela não está dada, não é destino, a resposta é sua construção.

Essa prática crítico-educativa com base freireana é importante subsídio a propostas de educação sexual emancipatória, na intenção de colaborar com os professores e professoras em suas práticas educacionais radicais para que as mesmas possam resultar em ações transformadoras da realidade social, na busca da cidadania para todos. Por meio da ação pedagógica utópica há que gerar condições de denúncias da realidade opressora e anunciar uma nova realidade radical que forme condições emancipatórias na mulher e no homem. Aí incluindo a beleza e a dimensão da sexualidade.

Nessa tensão dialética da realidade denunciada e o anúncio de uma realidade diferente, é que há a possibilidade de uma nova realidade que sonho e desejo ter feito no decorrer deste trabalho. Uma realidade que nasce alavancada por todas as categorias de suporte amealhadas por meio de seus indicadores na intenção de transformar a realidade

concreta da sexualidade e anunciar as novas possibilidades de vivenciá-la fomentada por uma educação radical, um processo intencional de educação sexual emancipatória. Faço minhas as palavras de Paulo Freire: sozinha essa educação não muda a sociedade, mas sem ela a sociedade também não muda e, acrescento, não muda para uma sociedade consciente de sua sexualidade.

Na possibilidade de reinventar o mundo, um mundo de seres conscientes e sexuados, a prática da educação radical é requerida para constituir a busca de ser mais, pois deve instigar mulheres e homens a serem sujeitos na busca sexual. A busca curiosa e crítica deve ser um permanente, pois a liberdade verdadeira do ser humano sexuado, que também é um elemento fundamental do processo de humanização, deve/pode ser construída na relação social com seres também sexuados radicalmente.

Essa educação com prática de liberdade é um ato de conhecimento que requer um admirar crítico da realidade, da realidade sexual que borbulha no mundo e com mundo de seres sexuados. O ato de conhecimento é um processo, portanto o conhecimento está sujeito a sofrer mudanças e as incessantes transformações. Concluo que o conhecimento sobre as questões da sexualidade também é um conhecimento a ser construído.

E é por meio da pedagogia utópica e de todo o seu potencial educativo radical que resulta no conhecer e, nesse conhecer, está incluído o conhecer sobre a sexualidade, visto que, conhecer é descobrir a sexualidade e o corpo, é descobrir o seu conjunto de possibilidades das práticas sexuais, é entender os processos sócio-históricos culturais em que resultaram na realidade sexual vivida atualmente.

Ao averiguar esse processo a intenção não é encontrar verdades absolutas sobre as questões sexuais, mas gerar possibilidade por meio de um processo educativo radical e utópico, para que mulheres e homens possam vivenciar um diálogo radical, uma comunicação sobre os temas sexuais. E ao perceberem o inacabamento do seu ser sexual, este ato possa acarretar no processo de conscientização. A conscientização desvela a sexualidade por meio da relação dialógica e crítica, por meio de um processo educativo dialógico que tem como finalidade na busca de um ser humano livre, emancipado.

A conscientização da sexualidade se concretiza pela ação e reflexão – na práxis, ou seja, resulta na criação de novas possibilidades sexuais para a criação e recriação da humanização, permeadas de uma existência sexual e de práticas sexuais mais amorosas,

mais solidárias, com mais liberdade para o prazer, como o direito a ser diferente, com o respeito à dignidade do outro ou da outra, de ser um ser humano responsável, enfim, é a busca do ser mais. É a busca de um ser autônomo que possa ser sujeito na construção da própria sexualidade, que possa ter o direito de decidir, de optar, um ser para si.

A busca para um ser emancipado é a busca do ser mais, é a busca para vivenciar a existência humana, é a busca para liberdade da sua condição de ser sexuado, por meio de uma prática educativa radical que é vivenciada por um diálogo radical através de uma palavra verdadeira. É essa educação dialógica que no processo de conscientização prepara o homem e a mulher como sujeitos para agir, comprometendo-se na luta pela transformação da realidade social, ou seja, ao fazerem-se e refazendo-se transformam o mundo e ao mesmo tempo são transformados pelo mundo.

Respondendo minha própria pergunta inicial se todos falamos sobre a mesma emancipação, sobre uma práxis de educação sexual, um caminho pelo qual optei percorrer, bem como outros autores e autoras da área referenciadas, durante o trabalho, parece que falamos sim, de uma maneira abrangente, da mesma emancipação. Mas o trabalho de análise individual, de traçar um paralelo entre elas e eles fica como proposta para outro trabalho.

Nas palavras de Freire: “o grande problema do educador não é discutir se a educação pode ou não pode, mas é discutir onde pode, como pode, com quem pode, quando pode; é reconhecer os limites de sua prática.” (FREIRE, 2001, p. 98).

Emancipação é sentir-se na vida e com a vida, é ser um ser dialógico, um ser radical, além disso, um ser para ser mais.

A emancipação consiste em uma relação dialógica entre os homens e mulheres mediados pelo mundo, que encharcados na postura radical que é criadora pela criticidade que a fomenta, deve possibilitar a liberdade do ser humano. Homens e mulheres enraizados nas opções que fizeram e que os comprometem na ação, na busca da transformação da realidade vivida, junto com os outros homens e mulheres, no mundo e com o mundo. É a busca para “ser mais” que contempla a vocação ontológica e histórica do ser humano – todas as mulheres e todos os homens, na busca das suas autonomias.

Conforme Freire (1974), nós não devemos esperar para que ocorra a mudança total das estruturas, devemos atuar na realidade dada e com a realidade dada, com o sistema

existente até criar uma nova filosofia de educação, que conduza a uma mudança. Urge buscar, gerar e vivenciar uma concepção de educação radicalmente nova, a educação libertadora. Uma educação que “não apenas liberta e se liberta dos esquemas de domínio, mas que liberta as energias criadoras e crítico-reflexivas do homem, a fim de que ele chegue a ser uma pessoa comprometida com os outros na mudança de estruturas” (p.68).

O intento foi contemplar a proposta pedagógica no campo da educação sexual emancipatória fundamentada em algumas premissas contidas na teoria freireana, - os significados da categoria emancipação – que diante desses desvelamentos a reforçam em direção a luta pela libertação, e esta pedagogia faz e se refaz visando atender à formação de professores na área de educação sexual. Porque o propósito pedagógico da educação sexual emancipatório está direcionado para uma pedagogia da libertação, por uma ação cultural para liberdade que, por meio da práxis educativa, desejo e desejamos cada vez mais humanizar a vida em sociedade.

Acredito que, num processo de formação continuada professores e professoras, educadoras e educadores se sensibilizarão para os conhecimentos específicos da sexualidade humana: uma práxis educativa sexualizada através de processos intencionais de educação sexual emancipatória.

## REFERÊNCIAS

- ADORNO, Theodoro W. *Educação e emancipação*. Rio Janeiro: Paz e Terra, 2006.
- ARANHA, Ma. Lúcia Arruda. *Filosofando: introdução a filosofia*. São Paulo: Moderna, 1993.
- ARENDT, Hannah. *Da revolução*. Ática: São Paulo. 1988.
- AURÉLIO, Buarque Holanda Ferreira. *Dicionário novo da língua portuguesa*. Rio de Janeiro: Editora Nova Fronteira, 1975.
- AURÉLIO, Dicionário do. *Dicionário da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Século XXI, 1999. Versão 3. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>> . Acesso em: 24 jul. 2008.
- BARDIN, Laurence. *Análise de conteúdo*. Lisboa: Edições 70, 2004.
- BELAN, Alessandro. *Dialética aberta ou negação determinada?* Discussão da dialética nos Seminários da Escola de Frankfurt. In: DEPOSIT. 2009. Disponível em: <<http://poars1982.wordpress.com/category/critical-theory/>> . Acesso em: 28 de dez. 2009.
- BOGDAN, R.; BIKLEN, S. *Investigação qualitativa em educação*. Porto: Porto Editora, 1994.
- BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento Marxista*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed. 2001.
- BOURDIEU, Pierre. *A profissão de sociólogo: preliminares epistemológicas*. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. *O que é método Paulo Freire*. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRASIL. Secretaria de Educação Fundamental. *Parâmetros Curriculares Nacionais: pluralidade cultural e orientação sexual* . Brasília, 1997.
- BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. *Nação, estado e estado-nação*. In: BRESSER-PEREIRA Website. São Paulo, 2008. Disponível em: <<http://www.bresserpereira.org.br/papers/2008/08.21.Nação.Estado.Estado-Nação-Março18.pdf>>. Acesso em: 31 nov. 2009.
- CABRAL, Jussara T. *A sexualidade no mundo ocidental*. Campinas: Papirus, 1995.
- CALVINO, Ítalo. *Porque ler os clássicos?* São Paulo: Companhia das letras, 1993.

CARVALHO, Gabriela M. Dutra de. “*Tá ligado?*” Diálogo entre adolescentes e telenovelas na rede globo; interfaces na construção da compreensão da sexualidade. 2009. Dissertação (Mestrado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação, Centro de Ciências Humanas e da Educação Universidade do Estado de Santa Catarina, Florianópolis, 2009.

CARRADORE, Vânia M.; RIBEIRO, Paulo R. M. Aids e a educação sexual: algumas reflexões sobre a necessidade da orientação sexual na escola. *Revista Psi Artigos*, Rio de Janeiro, n. 2, 2004. Disponível em: <<http://www.uff.br/ichf/publicacoes/revista-psi-artigos/2004-2-Cap5.pdf>>. Acesso em: 9 jun. 2009.

CHAUÍ, Marilena. *Repressão: essa nossa (des) conhecida*. São Paulo: Brasiliense, 1984.

\_\_\_\_\_. *Convite à filosofia*. São Paulo: Ática, 2006.

\_\_\_\_\_. *Notas Sobre Utopia*. Revista Ciência e Cultura, São Paulo, v.60, no.spe1, jul 2008. Disponível em: <[http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500003&script=sci\\_arttext](http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S0009-67252008000500003&script=sci_arttext)>. Acesso em: 29 de jan 2010.

CHAVES, Edneila Rodrigues. *Modernidade, revolução e fundação da liberdade: as revoluções americana e alemã*. *Saeculum: Revista Histórica*, João Pessoa, n. 13, p. 52-62, jul./dez. 2005. Disponível em: <[http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13\\_art04\\_chaves.pdf](http://www.cchla.ufpb.br/saeculum/saeculum13_art04_chaves.pdf)>. Acesso em: 27 dez. 2009.

CHIZZOTTI, A. *Pesquisa em ciências humanas e sociais*. São Paulo: Cortez, 2001.

CUNHA, Marta Lyrio da Cunha; VILARINHO, Lúcia Regina Goulart. *Concepção emancipatória: uma orientação na formação continuada a distância de professores*. *Revista Diálogo Educacional*, Curitiba, v. 9, n. 26, p. 133-148, jan./abr. 2009. Disponível em: <<http://www2.pucpr.br/reol/index.php/DIALOGO?dd1=2579&dd99=view>>. Acesso em: 20 maio 2009.

ENCICLOPÉDIA do Holocausto; United States Holocaust Memorial Museum. Disponível em: < <http://www.ushmm.org/wlc/ptbr/article.php?ModuleId=10005144> >. Acesso em: 2 fev. 2010.

FAZENDA, Ivani. *Novos enfoques da pesquisa educacional*. São Paulo: Cortez, 1992.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. *Dicionário novo da Língua Portuguesa*. Rio de Janeiro: Século XXI, 1999. Versão 3. Disponível em: <<http://www.dicionariodoaurelio.com/>>. Acesso em: 24 jul. 2008.

FIGUERÓ, Mary N. D. *Educação sexual: retomando uma proposta, um desafio*. Londrina: Ed. UEL, 2001.

FIGUERÓ, Mary N. D. A Inserção do Projeto de formação do educador sexual no Programa Brasil sem homofobia. In: \_\_\_\_\_. *Educação sexual para ser feliz*. [S.l.]: 2006. Disponível em: <[http://www.maryneidefigueiro.com.br/pdf/projeto\\_brasil\\_sem\\_homofobia.pdf](http://www.maryneidefigueiro.com.br/pdf/projeto_brasil_sem_homofobia.pdf)>. Acesso em: 25 de nov. 2009.

FIGUERÓ, Mary N. D. Formação de educadores sexuais: *adiar não é mais possível*. In: *CONEXÃO Ciência*. 2007. Disponível em: <<http://www.conexaociencia.jex.com.br/entrevista/formacao+de+educadores+sexuais+adiao+nao+e+mais+possivel>> .Acesso em: 26 de nov. 2009

FOUCAULT, M. *História da sexualidade I*: a vontade de saber. Rio de Janeiro: Edições Graal, 1997.

FREIRE, Paulo. *A ação cultural para a liberdade e outros escritos*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

\_\_\_\_\_. *À Sombra desta mangueira*. São Paulo: Editora Olho d'Água, 2006b.

\_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. São Paulo, Cortez & Moraes 1992.

\_\_\_\_\_. *Crescendo de bem com a vida: salto para o Futuro*. [S.l.: s.n.], 1997a. (Série Saúde).

\_\_\_\_\_. Crítico, radical e otimista: entrevista concedida a Neidson Rodrigues. *Presenças Pedagógica*, Belo Horizonte, ano 1, n.1, p. 231, jan./fev. 1995.

\_\_\_\_\_. *Educação: o sonho possível*. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). *O educador: vida e morte: escritos sobre uma espécie em perigo*. Rio de Janeiro: Graal, 1982. p. 91-101.

\_\_\_\_\_. *Educação como prática da liberdade*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.

\_\_\_\_\_. *Uma educação para liberdade: textos marginais*. Porto, Portugal: Editora Dinalivro, 1974.

\_\_\_\_\_. *A importância do ato de ler: em três artigos que se completam*. São Paulo: Cortez, 2006a.

\_\_\_\_\_. Memória: entrevista Paulo Freire. *Revista Teoria & Debate*, São Paulo, ano 4, n.17, jan./mar.1992a. Entrevista concedida a Mario Sérgio Cortela e Paulo de Tarso Venceslau. Disponível em < <http://www2.fpa.org.br/o-que-fazemos/editora/teoria-e-debate/edicoes-anteriores/memoria-entrevista-paulo-freire>>. Acesso em 22 de mar. de 2009.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire: “Karl Marx, camarada de Jesus Cristo”*. In: YOU TUBE, 1997b. Disponível em: <<http://www.youtube.com/watch?v=nM88zjY1J8w>>. Acesso em: 12 de dez. de 2009.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia da esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992b.

\_\_\_\_\_. *Pedagogia dos sonhos possíveis*. São Paulo: Editora UNESP, 2001.

\_\_\_\_\_. *Política e educação: ensaios*. São Paulo: Cortez, 1997c. (Coleção Questões da Nossa Época; 23).

\_\_\_\_\_. *Professora sim, tia não: Cartas a quem ousa ensinar*. São Paulo: Olho d'Água, 2009b.

GADOTTI, Moacir. Aprender, ensinar: um olhar sobre Paulo Freire. *Abceducatio: a Revista da Educação*, São Paulo, v. 3, n. 13, p. 16-22, jan. 2002.

\_\_\_\_\_. *História das idéias pedagógicas*. São Paulo: Ática, 1993.

\_\_\_\_\_. Lições de Freire. *Revista da Faculdade de Educação*, São Paul, v. 23, n. 1-2, jan./dez. 1997. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci\\_arttext](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S0102-25551997000100002&script=sci_arttext)>. Acesso em: 26 set. 2009.

\_\_\_\_\_. *Paulo Freire: uma bibliografia*. Brasília: Cortez, 1996.

GAMBOA, Silvio S. *Epistemologia da pesquisa em educação*. Campinas: Práxis, 1996.

\_\_\_\_\_. *Fundamentos para la investigación educativa: presupuestos epistemológico que orientan al investigador*. Santa Fé de Bogotá: Cooperativa Editorial Magisterio, 1998.

\_\_\_\_\_. *Pesquisa em educação: métodos e epistemologia*. Chapecó: Argos, 2007.

GANDIN, Luis A.; HYPOLITO, Álvaro Moreira. Dilemas do nosso tempo: globalização, multiculturalismo e conhecimento. *Currículo sem Fronteiras*, Pelotas, v. 3, n. 2, p.5-23, jul./dez. 2003. Entrevista concedida a Boaventura de Sousa Santos. Disponível em: <<http://www.curriculosemfronteiras.org/vol3iss2articles/boaventura.pdf>>. Acesso em: 20 abr. 2009.

GOLDBERG, Maria Amélia A. *Educação sexual: uma proposta um desafio*. São Paulo: Cortez, 1998.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Teoria da ação comunicativa de Habermas: possibilidades de uma ação educativa de cunho interdisciplinar na escola. 1999. *Revista Educação & Sociedade*, São Paulo, ano 20, n. 66, abr. 1999. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/es/v20n66/v20n66a6.pdf>> . Acesso em: 27 dez. 2009.

GUESS, Raymond. *Teoria crítica: Habermas e a escola de Frankfurt*. Campinas, SP: Papyrus, 1998.

HABERMAS, Jürgen. *Técnica e ciência como "ideologia"*. Lisboa: Edições 70 Brasil, 2001.

\_\_\_\_\_. *Teoría de la acción comunicativa I*. Cátedra: Madrid, 1999.

HEGEL, Friedrich. *Filosofia da história*. Brasília, DF: Ed. da UnB, 1995.

HOUAISS, Antonio. *Dicionário Houaiss*: virtual e-book. In: UOL. Disponível em: <<http://houaiss.uol.com.br/busca.jhtm?verbete=sinônimo>> . Acesso em 3 de Jan. de 2010.

KANT, Immanuel. *Resposta à pergunta: que é "Esclarecimento"?(Aufklärung)*. Petrópolis, RJ: Vozes, 2005.

\_\_\_\_\_. *A paz perpétua: um projecto filosófico: 1795*. In: LUSOFIA: press: Biblioteca on-line de filosofia. Covilhã, 2008. (Coleção Textos Clássicos de Filosofia. A universidade da Beira Interior). Disponível em: <[http://www.lusosofia.net/textos/kant\\_immanuel\\_paz\\_perpetua.pdf](http://www.lusosofia.net/textos/kant_immanuel_paz_perpetua.pdf)>. Acesso em: 2 nov. 2009.

KRAMER, Sonia. *Por entre as pedras: arma e sonho na escola*. São Paulo: Ática, 1994.

KOSIK, Karel. *Dialética do concreto*. 5. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCÁS, Györg. *Os princípios ontológicos fundamentais de Marx: para uma ontologia do ser social*. São Paulo: Livraria e Editora de Ciências Humanas, 1972. Disponível em: <<http://www.scribd.com/doc/6973989/Gyorg-Lukacs-Os-Principios-Ontologicos-Fundamentais-de-Marx-Para-uma-Ontologia-do-Ser-Social>>. Acesso em: 12 de out. 2009.

LIMA, Livia Ferreira de; CAMPOS, Hercília Cristina Leal. *A utilização do Ava moodle em um curso de ciências biológicas na modalidade a distância: as interações síncronas e assíncronas no ambiente virtual*. In: SEMINÁRIO NACIONAL DE EDUCAÇÃO PROFISSIONAL E TECNOLÓGICA, 1., 2008, Belo Horizonte. *Anais eletrônicos...* Belo Horizonte: Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação Tecnológica, 2008. Disponível em: <[http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos\\_senept/anais/terca\\_tema5/TerxaTema5Poster5.pdf](http://www.senept.cefetmg.br/galerias/Arquivos_senept/anais/terca_tema5/TerxaTema5Poster5.pdf)> . Acesso em: mar. 2009.

LUNA, Sergio Vasconcelos de. *Planejamento de pesquisa: uma introdução*. São Paulo: EDUC, 1996.

MARX, K. *A Questão judaica*. São Paulo: Centauro Editora, 2007.

\_\_\_\_\_. *O manifesto comunista*. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

\_\_\_\_\_; ENGELS, F. *A ideologia alemã*. São Paulo: Moraes, 1984.

MEKSENAS, Paulo. *Pesquisa social e ação pedagógica: conceitos, métodos e práticas*. São Paulo: Loyola, 2002.

\_\_\_\_\_. Aspectos metodológicos da pesquisa empírica: a contribuição de Paulo Freire. *Revista espaço acadêmico*, ano 7, n.78, nov. 2007. Disponível em :<<http://www.espacoacademico.com.br/078/78meksenas.htm>>. Acesso em: out.2009.

MELO, Sonia Maria Martins de. *Corpos no espelho: a percepção da corporeidade em professoras*. Florianópolis: UDESC; Campinas: Mercado de Letras, 2004.

\_\_\_\_\_. *A Construção da dicotomia Corpo-Mente*. In: UDESC. 2001. Disponível em: <[http://sistemas.virtual.udesc.br/html/Documentos/educ\\_sex/dicotomia%20do%20corpo.doc](http://sistemas.virtual.udesc.br/html/Documentos/educ_sex/dicotomia%20do%20corpo.doc)>. Acesso em: 28 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. *Reflexões sobre educação e sexualidade: quando o óbvio precisa ser constantemente reafirmado*. 2008. In: PORTAL UNESP: imprensa: ACI: Debate Acadêmico, [2009]. Disponível em : <[http://www.unesp.br/aci/debate/melo\\_sexualidade.php](http://www.unesp.br/aci/debate/melo_sexualidade.php)>. Acesso em: 28 fev. 2009.

\_\_\_\_\_. Por uma pedagogia sexuada. *Revista Prospectiva*, Porto Alegre, n. 24, p. 63- 67, 1997.

\_\_\_\_\_ et. al. Educação sexual em debate. Nas Ondas da Rádio UDESC. In: UemaNet: biblioteca virtual: artigos. Maranhão, 2009. Disponível em: <[http://www.uemanet.uema.br/artigos\\_esud/60587.pdf](http://www.uemanet.uema.br/artigos_esud/60587.pdf)>. Acesso em: 30 de nov. de 2009.

\_\_\_\_\_; POCOVI, Rosa Maria de Souza. *Educação e sexualidade*. Florianópolis: UDESC, 2002.

MIOTO, Regina Célia T.; LIMA, Telma Cristina Sasso. Procedimentos metodológicos na construção do conhecimento científico: a pesquisa bibliográfica. *Revista Katál*, Florianópolis, v. 10 n. esp. p. 37-45, 2007. Disponível em: <<http://www.scielo.br/pdf/rk/v10nspe/a0410spe.pdf>>. Acesso em: 3de Jun. 2 009.

MORA, José Ferrater. *Dicionário filosófico*. São Paulo: Loyola, 1994. Tomo II.

NUNES, César A. *Desvendando a sexualidade*. Campinas: Papyrus, 1987.

\_\_\_\_\_. *Filosofia, sexualidade e educação: as relações entre pressupostos ético-sociais e históricos-culturais presentes nas abordagens institucionais sobre a educação sexual escolar*. 1996. Tese (Doutorado em Educação)- Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1996.

\_\_\_\_\_. *História da Sexualidade Humana II*. Florianópolis: UDESC/FAED, 1998. Apontamentos da disciplina no Curso de Especialização em Educação Sexual, em março a de 1998.

\_\_\_\_\_. *Educar para emancipação*. Florianópolis: Sophos, 2003.

\_\_\_\_\_. Ética, sexualidade e educação. In: GOERGEN, Pedro; LOMBARDI, José C. (Org.) *Ética e educação: reflexões filosóficas e históricas*. Campinas, SP: Autores Associados: HISTEDBR, 2005.

\_\_\_\_\_. Dialética da sexualidade e educação sexual no Brasil. *Revista Linhas*, Florianópolis, v.7, n. 1, p. 1-16, 2006. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/linhas/article/viewFile/1329/1138>>. Acesso em 2/12/2009.

NUNES, César; SILVA, Edna. *As manifestações da sexualidade da criança: desafios teóricos e subsídios didáticos para pais e educadores*. Campinas: Século XXI, 1997.

OLIVIERI, Antonio Carlos. Revolução Francesa: do estado absolutista à queda da Bastilha. In: PÁGINA 3 *Pedagogia & Comunicação*. 2008. Disponível em: <<http://educacao.uol.com.br/historia/ult1704u85.jhtm>>. Acesso em: 23 dez. 2009.

OUTHWAITE, William; BOTTOMORE, Tom. *Dicionário do pensamento social do Século XX*. Rio Janeiro: Jorge Zahar, 1996.

POGREBINSCH, Thamy. Emancipação: um conceito em busca de uma teoria. In: ENCONTRO NACIONAL DA ABCP - ASSOCIAÇÃO BRASILEIRA DE CIÊNCIA POLÍTICA, 4., Rio de Janeiro. *Anais eletrônico...* Rio de Janeiro, 2004. Área Teoria Política. Painel 2. Disponível em: <[http://www.cienciapolitica.org.br/abcp/arquivos/programa\\_new.pdf](http://www.cienciapolitica.org.br/abcp/arquivos/programa_new.pdf)>. Acesso em: 10.ago. 2009.

RIBEIRO, Paulo Rennes M. *Educação sexual além da informação*. São Paulo: EPU, 1990.

\_\_\_\_\_. *Sexualidade e educação: aproximações necessárias*. São Paulo: Arte & Ciência. 2004.

\_\_\_\_\_. *Apontamentos do III colóquio sobre Grupos de Pesquisa Formação de Educadores e educação sexual*. Florianópolis: UDESC/ CEAD/ Direção de Extensão, 2009.

SALOMON, Délcio Vieira. *A maravilhosa incerteza: ensaio da metodologia dialética sobre a problematização no processo de pensar, pesquisar e criar*. São Paulo: Martins Fontes, 2006.

SANTA CATARINA. Secretaria de Estado da Educação e do Desporto. *Proposta curricular de Santa Catarina: educação infantil, ensino fundamental e médio: temas multidisciplinares*. Florianópolis: COGEN, 1998.

- SANTOS, Boaventura de S. *Um discurso sobre ciência*. 4. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.
- SATORI, Adelmide Silveira; SOARES, Maria Salete Prado. *Concepção dialógica e as NTICS: a educomunicação e os ecossistemas comunicativos*. In: COLÓQUIO INTERNACIONAL PAULO FREIRE, 5., Recife, 2005. *Anais...* Recife: Centro Paulo Freire: Estudos e Pesquisas, 2005. Comunicações Orais. Disponível em: <[http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes\\_orais/CONCEPÇÃO%20DIALÓGICA%20E%20AS%20NTICS-%20A%20EDUCOMUNICAÇÃO%20E%20OS%20ECOSSISTEMAS%20COMUNICATIVOS.pdf](http://www.paulofreire.org.br/pdf/comunicacoes_orais/CONCEPÇÃO%20DIALÓGICA%20E%20AS%20NTICS-%20A%20EDUCOMUNICAÇÃO%20E%20OS%20ECOSSISTEMAS%20COMUNICATIVOS.pdf)>. Acesso em: 15 de nov. 2009.
- SILVA, Benedicto. *Dicionário de ciências sociais*. Rio de Janeiro: Editora da Fundação Getulio Vargas, 1986.
- SILVA, Edna Aparecida. *Filosofia, educação e educação sexual: matrizes filosóficas e determinações pedagógicas do pensamento de Freud, Reich e Foucault para abordagem educacional da Sexualidade Humana*. Campinas, SP: UNICAMP, 2001.
- SILVA, Plácido. *Vocabulário jurídico*. Rio Janeiro: Companhia Editora Florense, 2005.
- STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.
- TEIXEIRA, Elizabete. *As Três metodologias: acadêmica, da ciência e da pesquisa*. Petrópolis: Vozes, 2005.
- TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. *Introdução a pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em Educação*. São Paulo: Atlas, 1987.
- VASCONCELOS, Naumi. *Os dogmatismos sexuais*. Rio de Janeiro, RJ: Paz e Terra, 1971.
- \_\_\_\_\_. *Amor e sexo na adolescência*. São Paulo: Moderna, 1997.
- WEREBE, Maria José Garcia. *Sexualidade, política, educação*. Campinas, SP: Autores Associados, 1998.
- WORLD ASSOCIATION FOR SEXOLOGY. *Declaração dos Direitos Sexuais*. In: WAS World Association For Sexual Health. [SL], 2009. Disponível em <[http://www.worldsexology.org/about\\_sexualrights\\_portuguese.asp](http://www.worldsexology.org/about_sexualrights_portuguese.asp)> Acesso em: 30 mar. de 2009.
- ZATTI, Vicente. *Autonomia e educação em Immanuel Kant e Paulo Freire*. Porto Alegre: Edipucrs, 2007. Disponível em: <<http://www.pucrs.br/edipucrs/online/autonomia/autonomia/2.1.1.html>> . Acesso em: 15 out. 2009

## APÊNDICE A - Quadro II-I

página	<p style="color: red;">PEDAGOGIA DO OPRIMIDO</p> <p style="color: red;">PRIMEIRA PALAVRAS</p> <p style="color: red;">trecho</p>	Indicadores
26	<p>sectariamente, assumam posições fechadas, “irracionais”, rechaçarão o diálogo que pretendemos estabelecer através deste livro</p> <p>É que a sectarização é sempre castradora, pelo fanatismo de que se nutre. A radicalização, pelo contrário, é sempre criadora, pela criticidade que a alimenta. Enquanto a <b>sectarização</b> é mítica, por isso alienante, a radicalização é crítica, por isso libertadora.</p> <p>Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.</p> <p>Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens.</p> <p>o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria ideia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente.</p>	<p>Sectarização</p> <p>Sectarização/ alienante</p> <p>Radicalização/ libertadora</p> <p>Libertadora</p> <p>a sectarização obstáculo emancipação</p> <p>subjetividade e objetividade unidade dialética</p>
27	<p>exatamente esta unidade dialética é que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.</p>	<p>um pensar certos</p>
28	<p>E esta não é a dos homens lutando e aprendendo, uns com os outros, a edificar este futuro, que ainda não está dado, como se fosse destino, como se devesse ser recebido pelos homens e não criado por eles.</p> <p>Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.</p>	<p>“circulo de segurança”</p> <p>O radical</p> <p>Radical comprometido</p>
32	<p style="color: red;">1. Justificativa da «pedagogia do oprimido»</p> <p>Humanizaçãoe desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.</p> <p>só a primeira nos parece ser o que chamamos de vocação dos homens</p>	<p>Humanizaçãoe desumanização,</p> <p>Humanização</p>
33	<p>a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é porém, <i>destino dado</i>, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o <i>ser menos</i>.</p> <p>a grande tarefa humanista e histórica dos oprimidos – libertar-se a si e aos opressores.</p> <p>Só o poder que nasça da debilidade dos oprimidos será suficientemente forte para libertara ambos.</p> <p>Por isso é que o poder dos opressores, quando se pretende amenizar ante a</p>	<p>a desumanização</p> <p>tarefa humanista</p> <p>Falsa generosidade</p> <p>Permanência da injustiça</p>

	debilidade dos oprimidos, não apenas quase sempre se expressa em falsa generosidade, como jamais a ultrapassa.	
34	<p>(...) verdadeira generosidade está em lutar para que desapareçam as razões que alimentam o falso amor. A falsa caridade, da qual decorre a mão estendida do "demitido da vida", medroso e inseguro, esmagado e vencido.</p> <p>E se vão fazendo, cada vez mais, mãos humanas, que trabalhem e transformem o mundo.</p> <p>Lutando pela restauração de sua humanidade estarão, sejam homens ou povos, tentando a restauração da generosidade verdadeira</p> <p>Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.</p>	<p>verdadeira generosidade "condenados da terra"</p> <p>"Demitido da vida"</p> <p>agentes transformadores</p> <p>restauração da generosidade verdadeira</p> <p>Pedagogia</p>
35	<p>Pedagogia que faça da opressão e de suas causas objeto da reflexão dos oprimidos, de que resultará o seu engajamento necessário na luta por sua libertação, em que esta pedagogia se fará e refará.</p> <p>A pedagogia do oprimido, que não pode ser elaborada pelos opressores, é um dos instrumentos para esta descoberta crítica – a dos oprimidos por si mesmos e a dos opressores pelos oprimidos, como manifestações da desumanização</p> <p>a "admirá-lo", o que os levaria a objetivá-lo, a descobri-lo fora de si.</p>	<p>Pedagogia</p> <p>A pedagogia do oprimido</p> <p>Ad- mirar</p>
37	<p>O seu conhecimento de si mesmos, como oprimidos, se encontra, contudo, prejudicado pela "imersão" em que se acham na realidade opressora. "Reconhecerem-se" a este nível, contrários ao outro, não significa ainda lutar pela superação da contradição.</p> <p>Toda prescrição é a imposição da opção de uma consciência a outra. Daí, o sentido alienador das prescrições que transformam a consciência recebedora no que vimos chamando de consciência "hospedeira" da consciência opressora.</p> <p>Os oprimidos, que introjetam a "sombra" dos opressores e seguem suas pautas, temem a liberdade, a medida em que esta, implicando na expulsão desta sombra, exigiria deles que "preenchessem" o "vazio" deixado pela expulsão, com outro "conteúdo" – o de sua autonomia.</p> <p>A liberdade, que é uma conquista, e não uma doação, exige uma permanente busca. Busca permanente que só existe no ato responsável de quem a faz.</p> <p>superar a situação opressora. Isto implica no reconhecimento crítico, na "razão" desta situação, para que, através de uma ação transformadora que incida sobre ela, se instaure uma outra, que possibilite aquela busca do ser mais.</p>	<p>prejudicado pela "imersão"</p> <p>prescrição</p> <p>sentido alienador</p> <p>introjetar "sombra" do opressor</p> <p>X autonomia</p> <p>Liberdade superar a situação opressora</p> <p>busca do ser mais.</p>
38	<p>Quando descobrem em si o anseio por libertar-se, percebem que este anseio somente se faz concretude na concretude de outros anseios.</p> <p>Sua luta se trava entre serem eles mesmos ou serem duplos. Entre expulsarem ou não ao opressor de "dentro" de si. Entre se desalienarem ou se manterem alienados. Entre seguirem prescrições ou terem opções. Entre serem espectadores ou atores. Entre atuarem ou terem a ilusão de que atuam, na</p>	<p>concretude</p> <p>foco da pedagogia do oprimido</p> <p>A superação da contradição</p>

	<p>atuação dos opressores. Entre dizerem a palavra ou não terem voz, castrados no seu poder de criar e recriar, no seu poder de transformar o mundo.</p> <p>A superação da contradição é o parto que traz ao mundo este homem novo não mais opressor; não mais oprimido, mas homem libertando-se.</p>	homem novo
39	<p>Ao reconhecerem o limite que a realidade opressora lhes impõe, tenham, neste reconhecimento, o motor de sua ação libertadora.</p> <p>A solidariedade, exigindo de quem se solidariza, que “assuma” a situação de com quem se solidarizou, é uma atitude radical.</p>	<p>reconhecer o limite</p> <p><a href="#">A solidariedade</a></p>
41	<p>Não se pode pensar em objetividade sem subjetividade. Não há uma sem a outra, que não podem ser dicotomizadas.</p> <p>A objetividade dicotomizada da subjetividade, a negação desta na análise da realidade ou na ação sobre ela, é <i>objetivismo</i>.</p> <p>a negação da objetividade, na análise como na ação, conduzindo ao subjetivismo</p> <p>subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade</p> <p>Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “inversão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.</p>	<p>objetividade / subjetividade.</p> <p><i>objetivismo.</i></p> <p><i>subjetivismo</i></p> <p><a href="#">Unidade dialética</a></p> <p>Ação do homem na realidade social</p> <p>Transformar e ser transformado</p>
42	<p>esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.</p> <p>A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos</p> <p>Desta forma, esta superação exige a inserção crítica dos oprimidos na realidade opressora, com que, objetivando-a, simultaneamente atuam sobre ela.</p> <p>inserção crítica e ação já são a mesma coisa.</p>	<p>Ação realidade</p> <p>Força</p> <p><a href="#">A práxis,</a></p> <p><a href="#">inserção crítica e ação</a></p>
43	<p>“é reconhecimento verdadeiro”.</p> <p>a “inserção crítica”, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade</p>	
44	<p>Quanto mais as massas populares desvelam a realidade objetiva e desafiadora sobre a qual elas devem incidir sua ação transformadora, tanto mais se “inserem” nela criticamente.</p> <p>Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários</p> <p>Mas, a ação só é humana quando, mais que um puro fazer, é um quefazer, isto é, quando também não se dicotomiza da reflexão.</p> <p>a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação.</p>	<p><a href="#">Inserção crítica</a></p> <p>Pensar dialético</p> <p>Ação /mundo</p> <p><a href="#">quefazer</a></p> <p>dialogar</p>

	Lukács - P. Freire	
45	coincide com a exigência que fazemos da inserção crítica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma	da inserção crítica práxis
46	na distinção entre <i>educação sistemática</i> , a que só pode ser mudada com o poder, e os <i>trabalhos educativos</i> , que devem ser realizados com os oprimidos, no processo de sua organização.	<i>educação sistemática</i> , <i>os trabalhos educativos</i> ,
47	Violência real, não importa que, muitas vezes, adocicada pela falsa generosidade a que nos referimos, porque fere a ontológica e histórica vocação dos homens – a do ser mais.  Não haveria oprimidos, se não houvesse uma relação de violência que os conforma como violentados, numa situação objetiva de opressão.  Inauguram a violência os que oprimem, os que exploram, os que não se reconhecem nos outros.  Quem inaugura a negação dos homens não são os que tiveram a sua humanidade negada, mas as que a negaram, negando também a sua.	violência real vocação do homem a do ser mais  relação de violência  opressores
48	O importante, por isso mesmo, é que a luta dos oprimidos se faça para superar a contradição em que se acham. Que esta superação seja o surgimento do homem novo – não mais opressor, não mais oprimido, mas homem libertando-se.	Luta dos Oprimidos  homem novo
49	A opressão só existe quando se constitui em um ato proibitivo do <i>ser mais</i> dos homens.  <b>A SITUAÇÃO CONCRETA DE OPRESSÃO E OS OPRESSORES</b>	A opressão um ato proibitivo
50	É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos.  Esta maneira de assim proceder, de assim compreender o mundo e os homens (que necessariamente os faz reagir à instalação de um novo poder) explica-se, como já dissemos, na experiência em que se constituem como classe dominadora.  Em verdade, instaurada uma situação de violência, de opressão, ela gera toda uma forma de ser e comportar-se nos que estão envolvidos nela. Nos opressores e nos oprimidos.	opressores  direito de pessoa  classe dominadora  A situação de violência,
51	Este clima cria nos opressores uma consciência fortemente possessiva. Possessiva do mundo e dos homens. Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. <b>Não podem ser</b>  Nesta ânsia irrefreada de posse, desenvolvem em si a convicção de que lhes é possível transformar tudo a seu poder de compra. Daí a sua concepção estritamente materialista da existência.	Ter mais é condição para ser opressor

52	<p>Na medida em que, para dominar, se esforçam por deter a ânsia de busca, a inquietação, o poder de criar, que caracterizam a vida, os opressores matam a vida.</p> <p>Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades.</p> <p>Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam ( marcuse)</p>	<p>Dominar , o poder de criar</p> <p>Ciência Tecnologia</p> <p>“ordem” opressora</p>
53	<p>Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.</p> <p>E crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Uma revolucionária se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela.</p>	<p>Os oprimidos</p> <p>“coisas”,</p> <p>crer no povo Comungar com povo</p>
54	<p>Daí que esta passagem deva ter o sentido profundo do renascer. Os que passam têm de assumir uma forma nova de <i>estar sendo</i>; já, não podem atuar como atuavam; já não podem permanecer como <i>estavam sendo</i>.</p> <p><b>A SITUAÇÃO CONCRETA DE OPRESSÃO E OS OPRIMIDOS</b></p> <p>a dualidade existencial dos oprimidos que, “hospedando” o opressor cuja “sombra” eles “introjetam”, são eles e ao mesmo tempo são o outro.</p> <p>fatalismo está referido ao poder do destino ou da sina ou do fado – potências irremovíveis – ou a uma destorcida visão de Deus. Dentro do mundo mágico ou místico em que se encontra a consciência oprimida, sobretudo camponesa, quase imersa na natureza, encontra no sofrimento, produto da exploração em que está, a vontade de Deus, como se Ele fosse o fazedor desta “desordem organizada”.</p>	<p>Renascer</p> <p>Estar sendo</p> <p>Estrutura de dominação</p> <p>Dualidade</p> <p>Fatalismo</p>
56	<p>A autodesvalia é outra característica dos oprimidos. Resulta da introjeção que fazem eles da visão que deles têm os opressores</p> <p>Não se percebem, quase sempre, conhecendo, nas relações que estabelecem com o mundo e com os outros homens, ainda que um conhecimento ao nível <i>da pura doxa</i>.</p>	<p>A autodesvalia</p> <p>Incapacidade</p> <p>Não percebem o seu conhecimento</p>
57	<p>Enquanto se encontra nítida sua ambiguidade, os oprimidos dificilmente lutam, nem sequer confiam em si mesmos. Têm uma crença difusa, mágica, na invulnerabilidade do opressor.</p> <p>Até o momento em que os oprimidos não tomem consciência das razões de seu estado de Opressão, “aceitam” fatalistamente a sua exploração.</p>	<p>Ambiguidade</p> <p>Tomar consciência</p>
58	<p><b>NINGUÉM LIBERTA NINGUÉM, NINGUÉM SE LIBERTA SOZINHO: OS HOMENS SE LIBERTAM EM COMUNHÃO</b></p> <p>É esse caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que pode levá-los a manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro, oprimido também.</p>	<p>dependência emocional</p>
59	<p>O diálogo crítico e libertador, por isso mesmo que supõe a ação, tem de ser</p>	<p>O diálogo crítico e libertador</p>

	<p>feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação.</p> <p>O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo.</p> <p>Os oprimidos, nos vários momentos de sua libertação, precisam reconhecer-se como homens, na sua vocação ontológica e histórica de Ser Mais.</p> <p>se o momento já é o da ação, esta se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.</p>	<p>conteúdo do diálogo</p> <p>reconhecer-se como homens</p> <p>da consciência oprimida.</p>
60	<p>é preciso que creiamos nos homens oprimidos. Que os vejamos como capazes de pensar certo também.</p> <p>A ação política junto aos oprimidos tem de ser, no fundo, "ação cultural" para a liberdade, por isto mesmo, ação com eles.</p> <p>A ação libertadora, pelo contrário, reconhecendo esta dependência dos oprimidos como ponto vulnerável, deve tentar, através da reflexão e da ação, transformá-la em independência.</p>	<p>A ação política</p> <p>"ação cultural</p> <p>A ação libertadora</p>
61	<p>O caminho, por isso mesmo, para um trabalho de libertação a ser realizado pela liderança revolucionário não é a "propaganda libertadora". Não está no mero ato de "depositar" a crença da liberdade nos oprimidos, pensando conquistar a sua confiança, mas no dialogar com eles.</p>	<p>Não à "propaganda libertadora"</p>
62	<p>eles se convençam de que esta luta exige deles, a partir do momento em que a aceitam, a sua responsabilidade total. E que esta luta não se justifica apenas em que passem a ter liberdade para comer, mas "liberdade para criar e construir, para admirar e aventurar-se".</p>	<p>Indivíduos ativos e responsáveis</p> <p>Lutar como homens</p>
63	<p>Prática pedagógica em que o método deixa de ser, como salientamos no nosso trabalho anterior, instrumento do educador (no caso, a liderança revolucionária), com o qual manipula os educandos (no caso, os oprimidos) porque é já a própria consciência.</p> <p>O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade.</p> <p>a consciência é, em sua essência, um 'caminho para' algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. (Álvaro Vieira Pinto)</p>	<p>Pedagogia humanizadora</p> <p>Método</p> <p>a consciência</p>
64	<p>Educador e educandos (liderança e massas), co-intencionados à realidade, se encontram numa tarefa em que ambos são sujeitos no ato, não só de desvelá-la e, assim, criticamente conhecê-la, mas também no de recriar este conhecimento.</p>	<p>Educador e educandos</p> <p>co-intencionados</p> <p>são sujeitos no ato</p>
65	<p>2. A concepção «bancária» da educação como instrumento da opressão. Seus</p>	<p>narradoras, dissertadoras</p>

	<p><b>pressupostos, sua crítica</b></p> <p>as relações educador-educandos, na escola, em qualquer de seus níveis (...) relações fundamentalmente <i>narradoras, dissertadoras</i>.</p> <p>Narração de conteúdos que, por isso mesmo, tendem a petrificar-se ou a fazer-se algo quase morto, sejam valores ou dimensões concretas da realidade.</p> <p>Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação.</p> <p>Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.</p>	<p>Narração</p> <p><b>Realidade</b></p> <p><b>Conteúdos</b></p>
66	<p>A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante.</p> <p>A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado.</p> <p>Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão.</p> <p>a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.</p> <p>o educador faz “comunicados” e depósitos que os educandos, meras incidências, recebem pacientemente, memorizam e repetem. Eis aí a concepção “bancária” da educação, em que a única margem de ação que se oferece aos educandos é a de receberem os depósitos, guardá-los e arquivá-los.</p> <p>Arquivados, porque, fora da busca, fora da práxis, os homens não podem ser. (...) nesta destorcida visão da educação, não há criatividade, não há transformação, não há saber.</p>	<p><b>Palavra</b></p> <p>memorização mecânica do conteúdo</p> <p>alunos “vasilhas” “enchidos”</p> <p>ato de depositar</p> <p><b>o educador faz “comunicados</b></p> <p><b>concepção “bancária” da educação</b></p> <p>Arquivados,</p>
67	<p>Só existe saber na invenção, na reinvenção, na busca inquieta, impaciente, permanente, que os homens fazem no mundo, com o mundo e com os outros. Busca esperançosa também.</p> <p>Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que se julgam sábios aos que julgam nada saber.</p> <p>A absolutização da ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro.</p> <p>Na concepção “bancária” que estamos criticando, para a qual a educação é o ato de depositar, de transferir, de transmitir valores e conhecimentos</p>	<p><b>Saber</b></p> <p>Bancária o “saber” é uma doação</p> <p>A absolutização da ignorância</p>
68	<p>nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento.</p>	<p><b>concepção “bancária</b></p>
69	<p>Como marginalizados, “seres fora de” ou “à margem de”, a solução para eles estaria em que fossem “integrados”, “incorporados” à sociedade sadia de onde um dia “partiram”, renunciando, como trãsfugas, a uma vida feliz...</p>	<p><b>seres adaptação e do ajustamento</b></p> <p>marginalizados,</p> <p>“seres fora de”</p>

	contra qualquer tentativa de uma educação estimulante <b>do pensar autêntico</b>	do pensar autêntico
70	<p>os oprimidos jamais estiveram <i>fora de</i>. Sempre estiveram <i>dentro de</i>. Dentro da estrutura que os transforma em “seres para outro”.</p> <p>Sua solução, pois, não está em “integrar-se”, em “incorporar-se” a esta estrutura que os oprime, mas em transformá-la para que possam fazer-se “seres para si”.</p> <p>A questão está em que, <b>pensar autenticamente</b>, é perigoso. O estranho humanismo desta concepção “bancária” se reduz à tentativa de fazer dos homens o seu contrário – o autômato, que é a negação de sua ontológica vocação de Ser Mais.</p> <p>A sua “domesticação” e a da realidade, da qual se lhes fala como algo estático, pode despertá-los como contradição de si mesmos e da realidade.</p>	<p><i>dentro de</i></p> <p>“seres para outro”</p> <p>não “seres para si”</p> <p>Pensar autenticamente</p> <p>“domesticação”</p>
71	<p><b>A CONCEPÇÃO PROBLEMATIZADORA E LIBERTADORA DA EDUCAÇÃO. SEUS PRESSUPOSTOS</b></p> <p>Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. (...) pode ser feito: dialogar sobre a negação do próprio diálogo.</p> <p>Sua ação, identificando-se, desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos. Do pensar autêntico e não no sentido da doação, da entrega do saber.</p> <p>Saber com os educandos, enquanto estes soubessem com ele, seria sua tarefa. Já não estaria a serviço da desumanização. A serviço da opressão, mas a serviço da libertação.</p> <p><b>A CONCEPÇÃO “BANCÁRIA” E A CONTRADIÇÃO EDUCADOR-EDUCANDO</b></p>	<p>educador humanista, revolucionário</p> <p>humanização</p> <p>Do pensar autêntico</p> <p>a serviço da libertação</p> <p>educação bancária</p>
72	<p>Sugere uma dicotomia inexistente homens-mundo. Homens espectadores e não recriadores do mundo</p> <p>Concebe a sua consciência como algo especializado neles e não aos homens como “corpos conscientes”. A consciência como se fosse alguma seção “dentro” dos homens, mecanicistamente compartimentada, passivamente aberta ao mundo que a irá “enchendo” de realidade</p> <p>Seu trabalho será, também, o de imitar o mundo. O de ordenar o que já se faz espontaneamente.</p> <p>O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber</p>	<p>consciência</p> <p>visão bancária</p> <p>Educador bancário</p>
73	<p>E porque os homens, nesta visão, ao receberem o mundo que neles entra, já são seres passivos, cabe à educação apassivá-los mais ainda e adaptá-los ao mundo.</p> <p>seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há, sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro.</p>	<p>“Concepção digestiva do saber” Satre (<b>Sartre?</b>)</p> <p>adaptação</p> <p>“educandos”</p> <p>seres passivos</p> <p>dificultar</p>

	<p>Não pode entender que permanecer é buscar <i>ser, com</i> os outros. É con-viver, sim-patizar. Nunca sobrepor-se, nem sequer justapor-se aos educandos, des-simpatizar. Não há permanência na hipertrofia.</p> <p>Mas, em nada disso pode o educador “bancário” crer. Conviver, simpatizar implicam em comunicar-se, o que a concepção que informa sua prática rechaça e teme.</p>	<p>o pensar autêntico pensar verdadeiro.</p> <p>Educador “bancário”</p>
74	<p>Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. (...) não deva ser um pensar no isolamento, na torre de marfim, mas na e pela comunicação, em torno, repitamos de uma realidade.</p> <p>se o pensar só assim tem sentido, se tem sua fonte geradora na ação sobre o mundo, o qual mediatiza as consciências em comunicação, não será possível a superposição dos homens aos homens.</p> <p>Esta superposição, que é uma das notas fundamentais da <b>concepção “educativa”</b> que estamos criticando, mais uma vez a situa como prática da dominação.</p> <p>Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens, – reduzidos a meras coisas, Nutre-se do amor à morte e não do amor à vida.</p>	<p>Concepção de educação bancária</p> <p>comunicação</p> <p>Pensar</p> <p>superposição,</p> <p>necrófila (Fromm)</p> <p>“amor à morte”</p>
75	<p>marca necrófila. Não se deixa mover pelo ânimo de libertar o pensamento pela ação dos homens uns com os outros na tarefa comum de refazerem o mundo e de torná-la mais e mais humano.</p> <p>Seu ânimo é justamente o contrário – o de controlar o pensar e a ação, levando os homens ao ajustamento ao mundo. É inibir o poder de criar, de atuar.</p> <p>Quando, porém, por um motivo qualquer, os homens se sentem proibidos de atuar, quando se descobrem incapazes de usar suas faculdades, sofrem. Tentam, então, “restabelecer a sua capacidade de atuar”. Fromm.</p>	<p>marca necrófila</p> <p>Controlar</p> <p>Ajustar</p> <p>Frustrados</p> <p>sofrem</p>
77	<p>A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante.</p> <p>a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua <i>intencionalidade</i>, nega os comunicados e existência à comunicação. (...) mas também</p> <p>quando se volta sobre si mesma, (...) <i>Cisão</i> em que a consciência é consciência de consciência.(Jasper)</p>	<p>A libertação autêntica</p> <p>É práxis</p> <p>educação problematizadora</p> <p>cisão</p>
78	<p>a educação libertadora, problematizadora, já não pode ser o ato de depositar, ou de narrar, ou de transferir, ou de transmitir “conhecimentos” e valores aos educandos, meros pacientes, à maneira da educação “bancária”, mas um ato cognoscente.</p> <p>situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro</p> <p>a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos..</p>	<p>a educação libertadora, problematizadora</p> <p>situação gnosiológica</p> <p>Superação contradição</p>

	<b>NINGUÉM EDUCA NINGUÉM, NINGUÉM EDUCA A SI MESMO, OS HOMENS SE EDUCAM ENTRE SI, MEDIATIZADOS PELO MUNDO</b>	
79	o educador já não é o que apenas educa, mas o que, enquanto educa, é educado, em diálogo com o educando que, ao ser educado, também educa. Já agora ninguém educa ninguém, como tampouco ninguém se educa a si mesmo: os homens se educam em comunhão, mediatizados pelo mundo. É sempre um sujeito cognoscente, quer quando se prepara, quer quando se encontra dialogicamente com os educandos.	o educador
80	o educador problematizador re-faz, constantemente, seu ato cognoscente, na cognoscibilidade dos educandos.  Na medida em que o educador apresenta aos educandos, como objeto de sua “ad-miração”, o conteúdo, qualquer que ele seja, do estudo a ser feito, “re-admira” a “ad-miração” que antes fez, na “ad-miração” que fazem os educandos.  a educação problematizadora, de caráter autenticamente reflexivo, implica num constante ato de desvelamento da realidade.  Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder ao desafio. Desafiados, compreendem o desafio na própria ação de captá-lo.	o educador problematizador  ad-miração  “re-admira”  “ad-miração” Emersão das consciências Inserção crítica  Problematizar  desafiar
81	“Não! respondeu enfático, faltaria quem dissesse: <i>Isto é mundo</i> ”. O camponês quis dizer, exatamente, que faltaria a consciência do mundo que, necessariamente, implica no mundo da consciência. (Satre) ( <b>Sartre?</b> )	a consciência do mundo  no mundo da consciência.
82	Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão aumentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” Husserl “visões de fundo” prática problematizadora, vão os educandos desenvolvendo o seu poder de captação e de compreensão do mundo que lhes aparece, em suas relações com ele, não mais como uma realidade estática, mas como uma realidade em transformação, em processo.  Se, de fato, não é possível entendê-los (homens) fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebam no mundo.	“percebidos destacado”  prática problematizadora  realidade em transformação  relações dialéticas
83	servindo à libertação, se funda na criatividade e estimula a reflexão e a ação verdadeiras dos homens sobre a realidade, responde à sua vocação, como seres que não podem autenticar-se fora da busca e ria transformação criadora.  <b>O HOMEM COMO UM SER INCONCLUSO, CONSCIENTE DE SUA INCONCLUSÃO, E SEU PERMANENTE MOVIMENTO DE BUSCA DO SER MAIS</b>  A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens.	a educação problematizadora  concepção e a prática “bancárias” a-histórico  problematizadora caráter histórico

84	<p>Têm a consciência de sua inconclusão. Aí se encontram as raízes da educação mesma, como manifestação exclusivamente humana.</p> <p>Permanente, na razão da inconclusão dos homens e do devenir da realidade. Desta maneira, a educação se re-faz constantemente na práxis. Para <i>ser</i> tem que <i>estar sendo</i>.</p> <p>A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa.</p>	<p>EDUCAÇÃO Ser Estar Sendo</p> <p>educação problematizadora esperançosa</p>
85	<p>movimento que é histórico e que tem o seu ponto de partida, o seu sujeito, o seu objetivo.</p> <p>E porque é capaz de perceber-se enquanto percebe a realidade que lhe parecia em si inexorável, é capaz de objetivá-la.</p>	<p>a tomada de consciência da situação</p>
86	<p>Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.</p> <p>Este movimento de busca, porém, só se justifica na medida em que se dirige ao <i>ser mais</i>, à humanização dos homens.</p> <p>Esta busca do <i>ser mais</i>, porém, não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas entre opressores e oprimidos.</p> <p>Por isto é que esta educação, em que educadores e educandos se fazem sujeitos do seu processo, superando o intelectualismo alienante, superando o autoritarismo do educador “bancário”, supera também a falsa consciência do mundo.</p>	<p>situação violência</p> <p>aliená-los</p> <p>Ser mais humanização</p> <p><i>ser mais não pode</i></p> <p>Supera a falsa consciência</p>
87	<p>O mundo, agora, já não é algo sobre que se fala com falsas palavras, mas o mediatizador dos sujeitos da educação, a incidência da ação transformadora dos homens, de que resulte a sua humanização.</p> <p><i>Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la.</i></p>	<p>MUNDO</p>
89	<p><b>3. A dialogicidade – essência da educação como prática da liberdade</b></p> <p>Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se resente, imediatamente, a outra.</p> <p>Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo</p> <p>(ação) Palavra ----- = Práxis (reflexão)</p> <p>(da ação) = palavreria, verbalismo, blabláblá Sacrifício ----- (de reflexão) = ativismo</p>	<p>palavra verdadeira</p> <p>PALAVRA</p> <p>Ação /Reflexão</p> <p>Alienada e alienante Ação pela ação</p>

90	<p>Existir, humanamente, é <i>pronunciar</i> o mundo, é modificá-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo <i>pronunciar</i>.</p> <p>Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.</p>	<p>Existir,</p> <p>Palavra verdadeira direito de todos os homens</p>
91	<p>O diálogo é este encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para <i>pronunciá-lo</i>, não se esgotando, portanto, na relação eu-tu.</p> <p>Se é dizendo a palavra com que, “<i>pronunciando</i>” o mundo, os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens. É um ato de criação</p> <p>A conquista implícita no diálogo é a do mundo pelos sujeitos dialógicos, não a de um pelo outro. Conquista do mundo para a libertação dos homens.</p> <p><b>EDUCAÇÃO DIALÓGICA E DIÁLOGO</b></p> <p>Não é possível a <i>pronúncia</i> do mundo, que é um ato de criação e recriação, se não há, amor que a infunda.</p>	<p>O diálogo</p> <p><i>pronunciar</i></p> <p>“<i>pronunciando</i>” pronunciam pronunciar</p> <p>A conquista</p> <p>amor</p>
92	<p>Porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens.</p> <p>Se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo.</p>	<p>amor compromisso</p> <p>amor diálogo</p>
93	<p>O diálogo, como encontro dos homens para a tarefa comum de saber agir, se rompe, se seus pólos (ou um deles) perdem a humildade. A fé nos homens é um dado a priori do diálogo.</p>	<p>Diálogo humildade</p>
94	<p>Ao fundar-se no amor, na humildade, na fé nos homens, o diálogo se faz uma relação horizontal, em que a <i>confiança</i> de um pólo no outro é consequência óbvia. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança.</p> <p>A esperança está na própria essência da imperfeição dos homens, levando-os a uma eterna busca. Uma tal busca, como já vimos, não se faz no isolamento, mas na comunicação entre os homens –o que é impraticável numa situação de agressão.</p>	<p>diálogo a <i>confiança</i></p> <p>Diálogo esperança</p> <p>Busca</p>
95	<p>Não é, porém, a esperança um cruzar de braços e esperar. Movo-me na esperança enquanto luto e, se luto com esperança, espero.</p> <p>Se o diálogo é o encontro dos homens para Ser Mais, não pode fazer-se na desesperança</p> <p>não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico.</p> <p>Para o pensar ingênuo, o importante é a acomodação a este hoje normalizado.</p>	<p>Esperança mover</p> <p>Dialogo / pensar verdadeiro. Pensar crítico.</p> <p>o pensar ingênuo</p> <p>Pensar crítico</p>

	Para o crítico, a transformação permanente da realidade, para a permanente humanização dos homens.	
96	Sem ele,(diálogo) não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação.  Para o educador-educando, dialógico, problematizador, o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que este lhe entregou de forma desestruturada	conteúdo programático da educação
97	A educação autêntica, repitamos, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizados pelo mundo.  “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto”.	A educação autêntica  O humanismo
98	Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes. Ao revolucionário cabe libertar e libertar-se com o povo, não conquistá-lo.	a incidência da ação
99	O empenho dos humanistas, pelo contrário, está em que os oprimidos tornem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser	consciência
100	<b>AS RELAÇÕES HOMENS-MUNDO, OS TEMAS GERADORES E O CONTEÚDO PROGRAMÁTICO DESTA EDUCAÇÃO</b>  Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua <i>situação</i> no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto.	sua <i>situação</i>  A ação educativa e política
101	Daí também que o conteúdo programático para a ação, que é de ambos, não possa ser de exclusiva eleição daqueles, mas deles e do povo.  O que se pretende investigar, realmente, não são os homens, como se fossem peças anatômicas, mas o seu pensamento-linguagem referido à realidade, os níveis de sua percepção desta realidade, a sua visão do mundo, em que se encontram envolvidos seus “temas geradores”.	conteúdo programático  “temas geradores”.
103	(...) animal se constitui, fundamentalmente, como um “ser fechado em si”.  Ao não ter este ponto de decisão em si, ao não poder objetivar-se nem à sua atividade, ao carecer de finalidades que se proponha, e que proponha, ao viver “imerso” no “mundo” a que não consegue dar sentido, ao não ter um amanhã nem um hoje, por viver num presente esmagador, o animal é a-histórico.  O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero <i>suporte</i> . Seu contorno não lhe é <i>problemático</i> , mas <i>estimulante</i> .	“ser fechado em si”.  a-histórico  Mundo suporte estimulante
104	Não é possível ao animal	carecendo da consciência de si,

	<p>sobrepasar os limites impostos pelo <i>aqui</i>, pelo <i>agora</i> ou pelo <i>ali</i>.</p> <p>Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade.</p> <p>(...) em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse</p>	<p>Homem “corpo consciente”</p> <p>situações-limites</p> <p>“percebidos destacados”</p> <p>“visão de fundo”.</p>
105	<p>No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma, se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”.</p> <p>Superadas estas, com a transformação da realidade, novas surgirão, provocando outros “atos-limites” dos homens.</p>	<p>“atos-limites”</p> <p>“ser para si”,</p>
106	<p>(...) os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis.</p> <p>Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação.</p>	<p>Seres da práxis.</p> <p>Práxis</p> <p>criação</p>
107	<p>Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.</p> <p>As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com as outras na dinâmica da continuidade histórica</p> <p>Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude.</p> <p>A representação concreta de muitas destas idéias, destes valores, destas concepções e esperanças, como também os obstáculos ao ser mais dos homens, constituem os temas da época.</p> <p>Desta forma, não há, como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos.</p> <p>Como também não há outro lugar para encontrá-los que não seja nas relações homens-mundo</p>	<p>seres histórico-sociais.</p> <p>unidades epocais</p> <p>unidade epocal</p> <p>temas da época.</p> <p>temas históricos</p> <p>tarefas a cumprir</p>
108	<p>Na medida em que se aprofunda o antagonismo entre os temas que são a expressão da realidade, há uma tendência para a mitificação da temática e da realidade mesma, o que, de modo geral, instaura um clima de “irracionalismo” e de sectarismo.</p> <p>Neste caso, os temas se encontram encobertos pelas “situações-limites” que se apresentam aos homens como se fossem determinantes históricas, esmagadoras, em face das quais não lhes cabe outra alternativa, senão adaptar-se.</p> <p>Desta forma, os homens não chegam a transcender as “situações-limites” e a descobrir ou a divisar, mais além delas e em relação com elas, o “<i>inédito viável</i>”</p>	<p>mito</p> <p>“irracionalismo” e de sectarismo</p> <p>os temas</p> <p>“situações-limites”</p> <p>o “<i>inédito viável</i>”</p>
109	<p>Em síntese, as “situações-limites” implicam na existência daqueles a quem</p>	

	direta ou indiretamente “servem” e daqueles a quem “negam” e “freiam”.	
110	Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados..	meta da humanização
111	<b>A INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES E SUA METODOLOGIA</b> O esforço de propor aos indivíduos dimensões significativas de sua realidade, cuja análise crítica lhes possibilite reconhecer a interação de suas partes.	coisificados” realidade interação das partes
112	A captação e a compreensão da realidade se refazem, ganhando um nível que até então não tinham. Na análise de uma situação existencial concreta, “codificada”, se verifica exatamente este movimento do pensar. A descodificação da situação existencial provoca esta postura normal, que implica num partir abstratamente até o concreto; que implica numa ida das partes ao todo e numa volta deste às partes, que implica num reconhecimento do sujeito no objeto (a situação existencial concreta) e do objeto como situação em que está o sujeito	codificada”,  descodificação
113	Em todas as etapas da descodificação, estarão os homens exteriorizando sua visão do mundo, sua forma de pensá-lo, sua percepção fatalista das “situações-limites”, sua percepção estática ou dinâmica da realidade.	
114	É importante reenfatar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada dos homens. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo.	o “tema gerador
115	Os temas, em verdade, existem nos homens, em suas relações com o mundo, referidos a fatos concretos. Captá-los e entendê-los é entender os homens que os encarnam e a realidade a eles referida.	Os temas
116	<b>A SIGNIFICAÇÃO CONSCIENTIZADORA DA INVESTIGAÇÃO DOS TEMAS GERADORES. OS VÁRIOS MOMENTOS DA INVESTIGAÇÃO</b>	
117	A investigação da temática, repitamos, envolve a investigação do próprio pensar do povo. Pensar que não se dá fora dos homens, nem num homem só, nem no vazio, mas nos homens e entre os homens, e sempre referido à realidade. Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaco que os marcam e a que eles igualmente marcam. Sua tendência é refletir sobre sua própria <i>situacionalidade</i> , na medida em que, desapoitados por ela, agem sobre ela.	investigação da temática Pensar situação <i>situacionalidade</i>
118	Da <i>imersão</i> em que se achavam, <i>emergem</i> , capacitando-se para <i>inserir -se</i> na realidade que se vai desvelando. Desta maneira, a <i>inserção</i> é um estado maior que a <i>emersão</i> e resulta da conscientização da situação. É a própria consciência histórica.	<i>inserir</i>  <i>a inserção</i>

119	A tarefa do educador dialógico é, trabalhando em equipe interdisciplinar este universo temático, recolhido na investigação, devolvê-lo, como problema, não como dissertação, aos homens de quem recebeu.	problema dissertação
121	A única dimensão que se supõe devam ter os investigadores, neste marco no qual se movem, que se espera se faça comum aos homens cuja temática se busca investigar, é a da percepção crítica de sua realidade, que implica num método correto de aproximação do concreto para desvelá-lo. E isto não se impõe.  Neste sentido é que, desde o começo, a investigação temática se vai expressando como um quefazer educativo. Como ação cultural.  Em suas visitas os investigadores vão fixando sua “mirada” crítica na área em estudo, como se ela fosse, para eles, uma espécie de enorme e <i>sui-generis</i> “codificação” ao vivo, que os desafia  Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando.	percepção crítica  quefazer educativo. Como ação cultural.  “mirada”  total  “cisão partes
123	Neste momento, “re-admiram” sua admiração anterior no relato da “admiração” dos demais.	ad-miração” “re-admiram”
124	Uma “situação-limite”, como realidade concreta, pode provocar em indivíduos de áreas diferentes e até de subáreas de uma mesma área, temas e tarefas opostos, que exigem, portanto, diversificação programática para o seu desvelamento  Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman <sup>28</sup> chama de “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível”. ao nível da “consciência real”, <b>os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além</b> das “situações-limites”, o que chamamos de “inérito viável”.  “inérito viável”/consciência real “ação editanda”/ “consciência máxima possível”	“situação-limite  “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível  “inérito viável”.
125	“consciência possível”= “soluções praticáveis desapercibidas”= “inérito viável” “soluções praticáveis percebidas”= “soluções efetivamente realizadas,” = “consciência real”	“inérito viável”/  consciência real
126	As codificações não são <i>slogans</i> , são objetos cognoscíveis, desafios sobre que deve incidir a reflexão crítica dos sujeitos descodificadores	As codificações
127	Promovendo a percepção da percepção anterior e o conhecimento do conhecimento anterior, a descodificação, desta forma, promove o surgimento de nova percepção e o desenvolvimento de novo conhecimento.	descodificação
129	conseguiu propor à cognoscibilidade dos indivíduos, através da dialeticidade entre a codificação “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da <i>totalidade</i> .	
132	Conscientização, é óbvio, que não pára, estoicamente, noreconhecimento puro, de caráter subjetivo, da situação, mas, pelo contrário, que prepara os homens,	Conscientização

	no plano da ação, para a luta contra os obstáculos à sua humanização.	
134	<p>Se a programação educativa é dialógica, isto significa o direito que também têm os educadores-educandos de participar dela, incluindo temas não sugeridos. A estes, por sua função, chamamos “temas dobradiça”.</p> <p>O conceito antropológico de cultura é um destes “temas dobradiça”, que prendem a concepção geral do mundo que o povo esteja tendo ao resto do programa.</p>	<p>“temas dobradiça”</p> <p>Conceito de cultura</p>
135	Esclarece, através de sua compreensão, o papel dos homens no mundo e com o mundo, como seres da transformação e não da adaptação.	Conceito de cultura
138	Na proporção em que discutem o mundo da cultura, vão explicitando seu nível de consciência da realidade, no qual estão implicados vários temas.	o do conceito antropológico de cultura.
139	O importante, do ponto de vista de uma educação libertadora, e não “bancária”, é que, em qualquer dos casos, os homens se sintam sujeitos de seu pensar, discutindo o seu pensar, sua própria visão do mundo, manifestada implícita ou explicitamente, nas suas sugestões e nas de seus companheiros.	educação libertadora
141	<p><b>4. A teoria da ação antidialógica</b></p> <p>pretendemos analisar as teorias da ação cultural que se desenvolvem a partir da matriz antidialógica e da dialógica, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo.</p> <p>O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.</p>	<p>as teorias da ação cultural</p> <p>Práxis</p> <p>Teoria para iluminar</p>
142	Todos quantos(...) se comprometem com os oprimidos, com a causa de sua libertação, uma permanente e corajosa reflexão.	permanente e corajosa reflexão
143	<p>O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação.</p> <p>Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo.</p> <p>As massas populares não têm que, autenticamente, “ad-mirar” o mundo. denunciá-lo, questioná-lo, transformá-lo para a sua humanização, mas adaptar-se à realidade que serve ao dominador. O quefazer deste não pode, por isto mesmo, ser dialógico.</p>	<p>dominador</p> <p>Negar pensar certo</p> <p>As massas populares</p>
145	<p>A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira</p> <p>Este diálogo, como exigência radical da revolução, e responde a outra exigência radical – a dos homens como seres que não podem ser fora da comunicação, pois que são comunicação</p>	<p>A verdadeira revolução</p> <p>Diálogo</p> <p>Comunicação</p>
146	<p>Ação e reflexão se dão simultaneamente.</p> <p>Se, na educação como situação gnosiológica, o ato cognoscente do sujeito educador (também educando) sobre o objeto cognoscível, não morre, ou nele se esgota, porque, dialogicamente, se estende a outros</p>	<p>A práxis</p> <p>A teoria do fazer</p> <p>situação gnosiológica,</p>

	<p>sujeitos cognoscentes, de tal maneira que o objeto cognoscível se faz mediador da cognoscibilidade dos dois, na teoria da ação revolucionária se dá o mesmo.</p> <p>não é possível falar nem em ator, no singular, nem apenas em atores, no plural, mas em atores em intersubjetividade, em intercomunicação</p>	<p>na educação</p> <p>na teoria da ação revolucionária</p>
147	<p>Matamos a vida, em lugar de alimentarmos a vida. Em lugar e buscá-la, corremos dela.</p> <p>Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliená-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores.</p> <p>O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens.</p>	<p>Opressores</p> <p>necrófilos</p> <p>a revolução autêntica</p>
148	<p>Não há, realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há, história <i>sem</i> homens como não há, uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx.</p> <p>O intento de ultrapassagem do estado de objetos para o de sujeitos – objetivo da verdadeira revolução – não pode prescindir nem da ação das massas, incidente na realidade a ser transformada, nem de sua reflexão.</p> <p>Críticos seremos, verdadeiros, se vivermos a plenitude da práxis. Isto é, se nossa ação involucra uma crítica reflexão que, organizando cada vez o pensar, nos leva a superar um conhecimento estritamente ingênuo da realidade</p>	<p>história</p> <p>Críticos</p>
149	<p>o que poderia parecer um diálogo destas com as massas, uma comunicação com elas, sejam meros “comunicados”, meros “depósitos” de conteúdos domesticadores.</p> <p>Por isto é que a única forma de pensar certo do ponto de vista da dominação é não deixar que as massas pensem, o que vale dizer: é não pensar <i>com</i> elas.</p>	<p>Comunicação</p> <p>Comunicados</p> <p>dominação</p>
150	<p>Desta forma, dialeticamente, se explica por que, não pensando com, mas apenas <i>em torno</i> das massas, as elites opressoras não fenecem.</p>	<p>Dialética explica</p>
151	<p>no primeiro, é lícito dizer que alguém oprime alguém, no segundo, já não se pode afirmar que alguém liberta alguém, ou que alguém se liberta sozinho, mas que os homens se libertam em comunhão.</p> <p>Isto não pode fazer a liderança revolucionária: ser falsamente generosa. Nem tampouco dirigista.</p> <p>Esta é a razão pela qual o que fazer opressor não pode ser humanista, enquanto o revolucionário necessariamente o é. Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização.</p>	<p>Processo opressor</p> <p>Processo revolucionário</p> <p>a liderança revolucionária</p> <p>Ciência</p> <p>Reificação</p> <p>Serviço da Humanização</p>
152	<p>Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o <i>sine qua</i> desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já, não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados”.</p> <p>Isto significa deixar-se cair num dos mitos da ideologia opressora, o da <i>absolutização da ignorância</i>, que implica na existência de alguém que a</p>	<p>da ciência e da tecnologia</p> <p><i>absolutização da ignorância</i></p>

	<p>decreta a alguém.</p> <p><b>Já não pode viver se não tem alguém a quem dirija sua palavra de ordem.</b></p> <p>A liderança revolucionária, pelo contrário, científico-humanista, não pode absolutizar a ignorância das massas. Não pode crer neste mito. Não tem sequer o direito de duvidar, por um momento, de que isto é um mito.</p>	A liderança revolucionária
154	<p>(...) negam o caráter pedagógico da revolução, como <i>Revolução cultural</i>. Por outro lado, confundem o sentido pedagógico da revolução com a nova educação a ser instalada com a chegada ao poder,</p> <p>revolução tem, indubitavelmente, um caráter pedagógico que não pode ser esquecido, na razão em que é libertadora ou não é revolução</p>	<p><i>Revolução cultural</i></p> <p>caráter pedagógico</p>
155	<p>Por isto é que, numa visão dinâmica e não estática da revolução, ela não tenha um <i>antes e um depois</i> absolutos, de que a chegada ao poder fosse o ponto de divisão.</p> <p>O sentido pedagógico, dialógico, da revolução, que a faz “revolução cultural” também, tem de acompanhá-la em todas as suas fases.</p>	<p>Revolução Cultural</p> <p>sentido pedagógico, dialógico</p>
156	<p>O diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização.</p>	<p>Diálogo</p> <p>Pronúncia do mundo</p>
157	<p><b>A TEORIA DA AÇÃO ANTIDIALÓGICA E SUAS CARACTERÍSTICAS: A CONQUISTA, DIVIDIR PARA MANTER A OPRESSÃO, A MANIPULAÇÃO E A INVASÃO CULTURAL</b></p> <p>imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro. Desde logo, a ação conquistadora, ao “reificar” os homens, é necrófila.</p> <p>O antidiálogo se impõe ao opressor, na situação objetiva de opressão, para, pela conquista, oprimir mais, não só economicamente, mas culturalmente, roubando ao oprimido conquistado sua palavra também, sua expressividade, sua cultura.</p>	<p>opressor</p> <p>antidialógico</p>
158	<p>sendo a ação libertadora dialógica em si, não pode ser o diálogo um a <i>posterior i</i> seu, mas um concomitante dela. Mas, como os homens estarão sempre libertando-se, o diálogo se torna uma <i>permanente</i> da ação libertadora.</p>	Mitos
160	<p>Todos estes mitos e mais outros que o leitor poderá acrescentar, cuja introjeção pelas massas populares oprimidas é básica para a sua conquista, são levados a elas pela propaganda bem organizada, pelos <i>slogans</i>, cujos veículos são sempre os chamados “meios de comunicação com as massas”. Como se o depósito deste conteúdo alienante nelas fosse realmente comunicação.</p>	meios de comunicação com as massas
161	<p><b>DIVIDIR, PARA MANTER A OPRESSÃO</b></p> <p>Conceitos como os de união, de organização, de luta, são timbrados, sem demora, como perigosos. E realmente o são, mas, para os opressores. É que a praticização destes conceitos é indispensável à ação libertadora.</p> <p>O que interessa ao poder opressor é enfraquecer as oprimidos mais do que já estão, ilhando-os, criando e aprofundando cisões entre eles, através de uma</p>	<p>ação libertadora.</p> <p>cisão</p> <p>manipulação</p>

	<p>gama variada de métodos e processos.</p> <p>Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão <i>focalista</i> dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma <i>totalidade</i>.</p>	<p><i>focalista</i></p> <p><i>totalidade</i>.</p>
162	<p>Isto não ocorre quando a ação cultural, como processo totalizado e totalizador, abarca a comunidade e não seus líderes apenas. Quando se faz através dos indivíduos como sujeitos do processo.</p>	<p>a ação cultural,</p>
165	<p>É que, somente na medida em que os homens criam o seu mundo, que é mundo humano, e o criam com seu trabalho transformador – se realizam. A realização dos homens, enquanto homens, está, pois, na realização deste mundo</p> <p>O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua pessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação”.</p>	<p>A realização dos homens</p> <p>“reificação”</p>
166	<p>O seu equívoco está em que ninguém se salva sozinho – qualquer que seja o plano em que se encare a salvação – ou como classe que oprime, mas com os oprimidos, pois estar <i>contra</i> eles é o próprio da opressão.</p> <p>Desta maneira, para dividir, os necrófilos se nomeiam a si mesmos biófilos e aos biófilos, de necrófilos. A história, contudo, se encarrega sempre de refazer estas “nomeações”.</p>	<p>o messianismo</p>
167	<p>Como a anterior( dividir) , a manipulação é instrumento da conquista, em torno de que todas as dimensões da teoria da ação antidialógica vão girando.</p> <p>o modelo que a burguesia se faz de si mesma às massas com possibilidade de sua ascensão. Para isto, porém, é preciso que as massas aceitem sua palavra.</p>	<p>manipulação</p> <p>Mito</p>
168	<p>Os pactos, em última análise, são meios de que se servem os dominadores, para realizar suas finalidades</p> <p>E os pactos somente se dão quando estas, mesmo ingênuas, emergem no processo histórico e, com sua emergência, ameaçam as elites dominantes.</p>	<p>pacto</p> <p>pactos</p>
170	<p>Insistindo as elites dominadoras na manipulação, vão inoculando nos indivíduos o apetite burguês do êxito pessoal.</p> <p>O líder populista, que emerge neste processo, é também um ser ambíguo. Precisamente porque fica entre as massas e as oligarquias dominantes, ele é como se fosse um ser anfíbio.</p>	<p>o apetite burguês</p> <p>O líder populista</p>
172	<p>É que estas formas assistencialistas, como instrumento da manipulação, servem à conquista. Funcionam como anestésico. Distraem as massas populares quanto às causas verdadeiras de seus problemas, bem como quanto à solução concreta destes problemas. Fracionam as massas populares em grupos de indivíduos com a esperança de receber mais.</p>	<p>estas formas assistencialistas</p>
173	<p>A liderança revolucionária deveria aproveitar a contradição da manipulação, problematizando-a às massas populares, com o objetivo de sua organização.</p> <p><b>INVASÃO CULTURAL</b></p>	<p>liderança revolucionária</p>

	<p>na teoria da ação anti-dialógica, uma outra característica fundamental, – a invasão cultural que, como as duas anteriores, serve à conquista.</p> <p>a invasão cultural é a penetração que fazem os invasores no contexto cultural dos invadidos, impondo a estes sua visão do mundo, enquanto lhes freiam a criatividade, ao inibirem sua expansão.</p> <p>A invasão cultural tem uma dupla face. De um lado, é já dominação; de outro, é tática de dominação.</p> <p>Na verdade, toda dominação implica numa invasão, não apenas física, visível, mas às vezes camuflada, em que o invasor se apresenta como se fosse o amigo que ajuda. No fundo, a invasão é uma forma de dominar econômica e culturalmente ao invadido</p>	<p>a invasão cultural</p> <p>dominação</p>
174	<p>a invasão cultural, coerente com sua matriz antidialógica e ideológica, jamais possa ser feita através da problematização da realidade e dos próprios conteúdos programáticos dos invadidos.</p> <p>Uma condição básica ao êxito da invasão cultural é o convencimento por parte dos invadidos de sua inferioridade intrínseca.</p>	<p>dominação</p> <p>invasão</p>
175	<p>É preciso que o <i>eu</i> oprimido rompa esta quase “aderência” ao <i>tu</i> opressor, dele “afastando-se”, para <i>objetivá-lo</i>, somente quando se reconhece criticamente em contradição com aquele.</p> <p>Esta mudança qualitativa da percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação.</p> <p>Os lares e as escolas, primárias, médias e universitárias, que não existem no ar, mas no tempo e no espaço, não podem escapar às influências das condições objetivas estruturais. Funcionam, em grande medida, nas estruturas dominadoras, como agências formadoras de futuras “invasores”.</p>	<p>Inferiores Superiores</p> <p>Mudança de percepção de mundo</p>
177	<p>Para eles, a “incultura do povo é tal ‘que lhes’ parece um absurdo falar da necessidade de respeitar a “visão do mundo” que ele esteja tendo. Visão do mundo têm apenas os profissionais”...</p> <p>Da mesma forma, absurda lhes parece a afirmação de que é indispensável ouvir o povo para a organização do conteúdo programático da ação educativa.</p>	<p>Visão e mundo</p> <p>“revolução cultural”.</p>
179	<p>transferir ao coordenador o que é asua prática normal: conduzir conquistar, invadir, como manifestações de sua antidialogicidade.</p>	<p>conduzir conquistar, invadir,</p>
180	<p>Isto exige da revolução no poder que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a “revolução cultural”. Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um <i>novo</i> poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um <i>convite</i> valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade.</p>	<p>ação cultural dialógica</p>
181	<p>Neste sentido é que a “revolução cultural” é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo interior à chegada ao poder.</p> <p>A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação formadora.</p> <p>Como a entendemos, a “revolução cultural” é o máximo de esforço de</p>	<p>“revolução cultural”</p>

	<p>conscientização possível que deve desenvolver o poder revolucionário, com o qual atinja a todos, não importa qual seja a sua tarefa a cumprir.</p> <p>Neste sentido, a formação técnico-científica não é antagônica à formação humanista dos homens, desde que ciência e tecnologia, na sociedade revolucionária, devem estar a serviço de sua libertação permanente, de sua humanização organização do conteúdo programático</p>	<p>formação técnico-científica</p>
182	<p>“Hospedeiros” do opressor, resistem como se fossem este, a medidas básicas que devem ser tomadas pelo poder revolucionário.</p> <p>Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de <i>objetos</i>, como dominados, e assumem o de <i>sujeito</i> da História.</p>	<p>processo revolucionário</p> <p>desenvolvimento criatividade</p> <p>decisão; movimento consciência</p>
183	<p>É que, para haver desenvolvimento, é necessário: 1) que haja um movimento de busca, de criatividade, que tenha no ser mesmo que o faz, o seu ponto de decisão; 2) que esse movimento se dê não só no espaço, mas ao tempo próprio do ser, do qual tenha consciência</p> <p>Dáí que, se todo desenvolvimento é transformação, nem toda transformação é desenvolvimento.</p>	<p>HOMENS</p> <p>transformação</p>
184	<p>Estes, entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele.</p> <p>Esta é a razão pela qual, submetidos a condições concretas de opressão em que se alienam, transformados em “seres para outro” do falso “ser para si” de quem dependem, os homens também já não se desenvolvem autenticamente.</p>	<p>opressão alienar</p>
191	<p>A sociedade simplesmente modernizada, mas não desenvolvida, continua dependente do centro externo, mesmo que assuma, por mera delegação, algumas áreas mínimas de decisão. Isto é o que ocorre e ocorrerá com qualquer sociedade dependente, enquanto dependente.</p> <p><b>A TEORIA DA AÇÃO DIALÓGICA E SUAS CARACTERÍSTICAS: A CO-LABORAÇÃO, A UNIÃO, A ORGANIZAÇÃO E A SÍNTESE CULTURAL</b></p> <p><b>A CO-LABORAÇÃO</b>, teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase “coisa”</p> <p>na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.</p> <p>há sujeitos que se encontram para a <i>pronúncia</i> do mundo, para a sua transformação.</p>	<p>modernizada, mas não desenvolvida,</p> <p>ação antidialógica</p> <p>conquistando</p> <p>dialógica da ação</p> <p>co -laboração transformação</p> <p>pronúncia transformação</p>
193	<p>A co-laboração, como característica da ação dialógica, que não pode dar-se a não ser entre sujeitos, ainda que tenham níveis distintos de função, portanto, de responsabilidade, somente pode realizar-se na comunicação.</p>	<p>A co-laboração, a conquista</p>

	<p>Na teoria da ação dialógica, não há lugar para a <i>conquista</i> das massas aos ideais revolucionários, mas para a sua adesão</p> <p>O diálogo não impõe, não maneja, não domestica, não sloganiza</p> <p>A liderança revolucionária, comprometida com as massas oprimidas, tem um compromisso com a liberdade.</p> <p>Adesão <i>conquistada</i> não é adesão, porque é “<i>aderência</i>” do conquistado ao conquistador através da prescrição das opções deste àquele.</p> <p>A adesão verdadeira é a coincidência livre de opções. Não pode verificar-se a não ser na intercomunicação dos homens, mediatizados pela realidade.</p> <p>na co-laboração, exigida pela teoria dialógica da ação, os sujeitos dialógicos se voltam sobre a realidade mediatizadora que, problematizada, as desafia. A resposta aos desafios da realidade problematizada é já a ação dos sujeitos dialógicos sobre ela, para transformá-la.</p> <p>Problematizar, porém, não é sloganizar, é exercer uma análise crítica sobre a realidade problema.</p> <p>Enquanto na teoria antidialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo. Se, no primeiro caso, cada vez mais se alienam, no segundo, transformam o mundo para a liberdade dos homens.</p>	<p>adesão</p> <p>a liberdade</p> <p>diálogo não impõe</p> <p>Liberdade</p> <p>Adesão conquista = aderência conquista</p> <p>A adesão verdadeira</p> <p>co-laboração</p> <p>teoria dialógica da ação,</p> <p>transformá-la.</p> <p>Problematizar</p> <p>O conquistado</p> <p>o conquistador do mundo</p> <p>liberdade</p>
194	<p>Enquanto na teoria da ação antidialógica a elite dominadora mitifica o mundo para melhor dominar, a teoria dialógica exige o desvelamento do mundo</p> <p>O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão.</p> <p>Desconfiar dos homens oprimidos, não é, propriamente, desconfiar deles enquanto homens, mas desconfiar do opressor “hospedado” neles.</p>	<p>desvelar o mundo</p> <p>transformação liberdade</p> <p>Desconfiar</p>
195	<p>É que a confiança, ainda que básica ao diálogo, não é um a <i>priori</i> deste, mas uma resultante do encontro em que os homens se tornam sujeitos da denúncia do mundo, para a sua transformação.</p>	<p>confiança</p>
196	<p>Mas, o que não expressou Guevara, talvez por sua humildade, é que foram exatamente esta humildade e a sua capacidade de amar, que possibilitaram a sua “comunhão” com o povo. E esta comunhão, indubitavelmente dialógica, se fez co-laboração.</p>	<p>humildade</p> <p>capacidade de amar</p> <p>“comunhão”</p> <p>co-laboração.</p>
197	<p>E, como objeto, a adesão a que ele também se refere, não poderia dar-se. No máximo, haveria “<i>aderência</i>” e, com esta, não se faz revolução, mas dominação.</p> <p>A <i>comunhão</i> provoca a <i>co-laboração</i> que leva liderança a massas àquela “<i>fusão</i>” a que se refere o grande líder recentemente desaparecido. Fusão que só existe se a ação revolucionária é realmente <i>humana</i>, por isto, simpática, amorosa, comunicante, humilde, para ser libertadora.</p> <p><b>Não há vida sem morte, como não há morte sem vida, mas há também uma</b></p>	<p>a adesão</p> <p><i>A comunhão</i></p> <p>a <i>co-laboração</i></p> <p>“<i>fusão</i>”</p> <p><i>humana</i>,</p>

	<p>“morte em vida”. E a “morte em vida” é exatamente a vida proibida de ser vida.</p>	
198	<p><b>UNIR PARA A LIBERTAÇÃO</b></p> <p>na teoria dialógica, pelo contrário, a liderança se obriga ao esforço incansável da união dos oprimidos entre si, e deles com ela, para a libertação.</p> <p>O problema central que se tem nesta, como em qualquer das categorias da ação dialógica, é que nenhuma delas se dá fora da práxis.</p>	<p>União libertação</p> <p>categorias da ação dialógica, práxis</p>
199	<p>para a liderança revolucionária, a sua unidade só existe na unidade das massas entre si e com ela.</p> <p>A primeira existe na medida de seu <i>antagonismo</i> com as massas; a segunda, na razão de sua <i>comunhão</i> com elas, que, por isto mesmo, têm de estar unidas e não divididas.</p> <p>A própria situação concreta de opressão, ao dualizar o eu do oprimido, ao fazê-lo ambíguo, emocionalmente instável, temeroso da liberdade, facilita a ação divisória do dominador</p> <p>Mais ainda, a situação objetiva de dominação é, em si mesma, uma situação divisória</p> <p>Na medida em que seja capaz de romper a “aderência”, objetivando em termos críticos, a realidade, de que assim emerge, se vai unificando como <i>eu</i>, como sujeito, em face do objeto. É que, neste momento, rompendo igualmente a falsa unidade do seu ser dividido, se individua verdadeiramente.</p>	<p>liderança revolucionária unidade</p> <p><i>antagonismo</i></p> <p><i>comunhão</i></p> <p>ao dualizar o eu do oprimido,</p> <p>Dominação divisão</p> <p>romper a “aderência</p> <p>unificar</p>
200	<p>Desta maneira, se, para dividir, é necessário manter o <i>eu</i> dominado “aderido” à realidade opressora, mitificando-a, para o esforço de união, o primeiro passo é a desmistificação da realidade.</p> <p>para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o <i>porque e</i> o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar</p> <p>a união dos oprimidos não pode ser um trabalho de pura “sloganização” ideológica. É que este, distorcendo a relação autêntica entre o sujeito e a realidade objetiva, divide também o <i>cognoscitivo do afetivo e do ativo</i> que, no fundo, são uma totalidade indicotomizável.</p> <p>O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o <i>porque e</i> o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.</p>	<p>Esforço Unir Dismitificar a realidade</p> <p>Ação cultural Conhecer porquê e como da aderência desideologizar</p> <p>pura “sloganização” ideológica</p> <p>objetivo da ação dialógico</p> <p>adesão práxis verdadeira transformação</p>
201	<p>Estamos convencidos de que, para homens de tal forma “aderidos” à natureza e à figura do opressor, é indispensável que se percebam como <i>homens</i> proibidos de <i>estar sendo</i>.</p> <p>A “cultura do silêncio”, que se gera na estrutura opressora, dentro da qual e sob cuja força condicionante vêm realizando sua experiência de “quase-coisas”, necessariamente os constitui desta forma.</p> <p>No fundo, ela implica numa percepção distinta da significação dos signos. Mundo, homens, cultura, árvore, trabalho, animal, vão assumindo a</p>	<p>homens proibidos de estar sendo</p> <p>A “cultura do silêncio</p> <p>ação cultural,</p>

	<p>significação verdadeira que não tinham.</p> <p>Reconhecem-se, agora, como seres transformadores da realidade, para eles antes algo misterioso, e transformadores por meio de seu trabalho criador.</p> <p>A união dos oprimidos é um quefazer que se dá, no domínio do humano e não no das coisas.</p>	<p>transformação</p> <p>quefazer</p>
202	<p>Ação cultural, cuja prática para conseguir a unidade dos oprimidos vai depender da experiência histórica e existencial que eles estejam tendo, nesta ou naquela estrutura.</p> <p>Somente estas formas de ação que se opõem, de um lado, aos discursos verbalistas e aos blábláblás inoperantes e, de outro, ao ativismo mecanicista, podem opor-se, também, à ação divisória das elites dominadoras e dirigir-se no sentido da unidade dos oprimidos.</p> <p><b>ORGANIZAÇÃO</b></p> <p>na teoria da ação antidialógica, a manipulação, que serve à conquista, se impõe como condição indispensável ao ato dominador,</p> <p>teoria dialógica da ação, vamos encontrar, como que oposto antagônico, a organização das massas populares.</p>	<p>Ação cultural</p> <p>Ação cultural</p> <p>teoria da ação antidialógica</p> <p>manipular conquistar dominar</p> <p>teoria dialógica Organizar</p>
203	<p>a organização das massas populares, o que implica no testemunho que deve dar a elas de que o esforço de libertação é uma tarefa comum a, ambas.</p> <p>Este testemunho constante, humilde e corajoso do exercício de uma tarefa comum – a da libertação dos homens – evita o risco dos dirigismos antidialógicos.</p> <p>O que pode variar, em função das condições históricas de uma dada sociedade, é o modo como testemunhar. O testemunho em si, porém, é um constituinte da ação revolucionária.</p>	<p>Liderança</p> <p>testemunho</p> <p>Modo de testemunhar</p>
204	<p>Entre os elementos constitutivos do testemunho, que não veriam historicamente, estão a <i>coerência</i> entre a palavra e o ato de quem testemunha, a <i>ousadia</i> do que testemunha, que o leva a enfrentar a existência como um risco permanente, <i>a radicalização, nunca a sectarização</i>, na opção feita, que leva não só o que testemunha, mas aqueles a quem dá, o testemunho, cada vez mais à ação. A <i>valentia de amar</i> que, segundo pensamos, já ficou claro não significar a acomodação ao mundo injusto mas a transformação deste mundo para a crescente libertação dos homens. A <i>crença</i> nas massas populares, uma vez que é a elas que o testemunho se dá, ainda que o testemunho a elas, dentro da totalidade em que estão, em relação dialética com as elites dominadoras, afete também a estas que a ele respondem dentro do quadro normal de sua forma de aturar.</p> <p>Um testemunho que, em certo momento e em certas condições, não frutificou, não está impossibilitado de, amanhã, vir a frutificar</p> <p>na ação antidialógica, a manipulação, “anestesiando” as massas populares, facilita sua dominação, na ação dialógica, a manipulação cede seu lugar à verdadeira organização</p>	<p>testemunho</p> <p><i>coerência</i></p> <p>a <i>ousadia</i></p> <p>a <i>radicalização, nunca a sectarização</i></p> <p><i>valentia de amar</i></p> <p>A <i>crença</i></p> <p>Manipulação</p> <p>organização união</p>

205	<p>É verdade que, sem liderança, sem disciplina, sem ordem, sem decisão, sem objetivos, sem tarefas a cumprir e contas a prestar, não há, organização e, sem esta, se dilui a ação revolucionária. Nada disso, contudo, justifica o manejo das massas populares, a sua “coisificação”.</p> <p>A organização das massas populares em classe é o processo no qual a liderança revolucionária, tão proibida quanto este, <b>de dizer sua palavra</b>, instaura o aprendizado da <i>pronúncia</i> do mundo, aprendizado verdadeiro, por isto, dialógico</p>	<p>disciplina ordem decidir tarefa</p> <p><i>pronúncia</i></p>
206	<p>A teoria dialógica da ação nega o autoritarismo como nega a licenciosidade. E, ao fazê-lo, afirma a autoridade e a liberdade. Reconhece que, se não há liberdade sem autoridade, não há também esta sem aquela.</p> <p>Toda liberdade contém em si a possibilidade de vir a ser, em circunstâncias especiais, (e em níveis existenciais diferentes), autoridades.</p> <p>Na teoria da ação dialógica, portanto, a organização, implicando em autoridade, não pode ser autoritária; implicando em liberdade, não pode ser licenciosa.</p>	<p>Autoridade liberdade</p> <p>teoria da ação dialógica</p>
207	<p><b>SÍNTESE CULTURAL</b></p> <p>como forma de ação deliberada e sistemática, toda ação cultural, segundo vimos, tem sua teoria, que determinando seus fins, delimita seus métodos.</p> <p>A ação cultural, ou está, a serviço da dominação – consciente ou inconscientemente por parte de seus agentes – ou está a serviço da libertação dos homens</p> <p>Ambas, dialeticamente antagônicas se processam, como afirmamos, na e sobre a estrutura social, que se constitui na dialeticidade <i>permanência-mudança</i>.</p>	<p>ação cultural</p> <p>Dialética <i>permanência-mudança</i></p>
208	<p>No fundo, o que se acha explícita ou implicitamente na ação antidialógica é a intenção de fazer permanecer, na “estrutura” social, as situações que favorecem a seus agentes.</p> <p>ação implica na <i>conquista</i> das massas populares, na sua <i>divisão</i>, na sua <i>manipulação e na invasão cultural</i>. E é também por isto que é sempre, como um todo, uma ação <i>induzida</i>, jamais podendo superar este caráter, que lhe é fundamental</p> <p>Enquanto, na invasão cultural, os atores, que nem sequer necessitam de, pessoalmente, ir ao mundo invadido, sua ação é mediatizada cada vez mais pelos instrumentos tecnológicos – são sempre atores que se superpõem, com sua ação, aos espectadores, seus objetos – <b>na síntese cultural</b>, os atores se integram com os homens do povo, atores, também, da ação que ambos exercem sobre o mundo.</p>	<p>Evitar a transformação da realidade Estrutura</p> <p>na ação antidialógica</p> <p><i>uma ação induzida</i></p> <p><i>invasão cultural</i></p> <p><i>instrumentos tecnológicos</i></p> <p><i>síntese cultural</i></p>
209	<p>Na síntese cultural, onde não há espectadores, a realidade a ser transformada para a libertação dos homens é a incidência da ação dos atores.</p> <p>ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante.</p>	<p><i>síntese cultural</i></p>
210	<p>Neste momento primeira da ação, como síntese cultural, que é a investigação,</p>	<p><i>síntese cultural</i></p>

	<p>se vai constituindo o clima da criatividade, que já, não se deterá, e que tende a desenvolver-se nas etapas seguintes da ação.</p> <p>O saber mais apurado da liderança se refaz no conhecimento empírico que o povo tem, enquanto o deste ganha mais sentido no daquela.</p> <p>A síntese cultural não nega as diferenças entre uma visão e outra, pelo contrário, se funda nelas. O que ela nega é a invasão de uma pela outra.</p>	<p>O saber</p> <p>diferenças</p>
212	<p>A solução está, na síntese. De um lado, incorporar-se ao povo na aspiração reivindicativa. De outro, <i>problematizar</i> o significado da própria reivindicação.</p> <p>Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. <b>É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.</b></p>	<p>Síntese</p> <p>consciência crítica</p>

## APÊNDICE B - Quadro II-II

Página	Extensão ou comunicação? <b>CAPÍTULO I</b> (trecho)	(Indicadores)
21	<p>um “campo linguístico” que abarca um campo conceitual e expressa uma visão do mundo, que permitem reconstruir”.</p> <p>unidade estrutural linguística, se estabelecem relações associativas que se vão desdobrando entre os campos significativos dos vários termos.</p>	<p>Extensão</p> <p>força operacional do conceito</p> <p>Campo associativo de significação</p>
22	<p>o termo extensão se encontra em relação significativa com <i>transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural</i>, manipulação, etc.</p> <p>E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo.</p> <p>Além de negar a ação e a reflexão verdadeira àqueles que são objetos de tais ações.</p>	<p>necessidade de conhecer a conotação real do termo</p> <p>“Homem coisa”</p> <p>Negação do ser de transformação</p> <p>Negar a ação reflexão</p>
23	<p>Desta análise se depreende, claramente, que o conceito de extensão não corresponde a um que fazer educativo libertador.</p> <p>o direito de ser um educador educando, com os camponeses, educandos-educadores.</p> <p>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.</p> <p>não é possível, contudo, negar que ele apresenta como uma tarefa fundamental do extensionista, “persuadir as populações rurais a aceitar nossa <i>propaganda</i>”.</p> <p>Não vemos como se possa conciliar a persuasão para a aceitação da propaganda com a educação, que só é verdadeira quando encarna</p>	<p>Não é um que fazer educativo libertador</p> <p>ser um educador-educando</p> <p>tarefa de educador educar e educar-se</p> <p>tarefa extensionista,</p> <p>persuadir</p> <p><i>propaganda</i></p> <p>não cabe persuadir</p> <p><i>propaganda</i> com educação</p>
24	<p>a busca permanente que fazem os homens, uns com os outros, no mundo em que e com que estão, de seu Ser Mais.</p> <p>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”.</p> <p>o objeto, os camponeses. Objetos de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda.</p> <p>Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora.</p> <p>Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela.</p>	<p>verdadeira</p> <p>Ser Mais.</p> <p>Propaganda sempre “domesticadora” é</p> <p>Força mítica / opção libertadora</p> <p>problematizar concreto captar criticar atuar crítico</p>

25	Como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de <i>comunicação</i> , não ao de <i>extensão</i> .	<i>comunicação</i> , e não <i>extensão</i>
26	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.  Discutiremos as relações homem-mundo, como constitutivas do conhecimento humano,  no termo extensão, está implícita a ação de levar, de transferir, de entregar, de depositar algo em alguém, ressalta, nele, uma conotação indiscutivelmente mecanicista.	Educar na prática da liberdade  <i>relações homem-mundo</i> <i>conhecimento humano</i>  extensão conotação indiscutivelmente mecanicista.
27	E basta que estejam em jogo formas de conhecimento para que não se possa deixar de lado uma reflexão filosófica  reflexão em que a explicação do mundo devesse significar a sua aceitação, transformando-se, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele.  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,  <b>O conhecimento</b> , pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer.  no processo de aprendizagem, só aprende verdadeiramente aquele que se apropria do aprendido, transformando-o em apreendido, com o que pode, por isto mesmo, reinventá-lo; aquele que é capaz de aplicar o aprendido apreendido a situações existenciais concretas.	<i>reflexão filosófica</i>  <i>reflexão</i>  <i>conhecimento ingênuo</i>  <b>O conhecimento</b> Reflexão crítica Ato conhecer Reconhece Percebe o “como” condicionamento  <i>Sujeito -conhecer</i>  <i>processo de aprendizagem</i>  desafio
28	na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer  busca realmente conhecer, o que significa sua inserção nesta dialogicidade dos sujeitos em torno do objeto cognoscível  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.  Atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar.  Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.	sujeitos cognoscentes mediatizados pelo objeto cognoscível  conhecer dialogicidade  “ser em-situação”  <i>ser da práxis</i>  Transforma e é transformado  <b>Não dicotomizar o homem do mundo,</b>
29	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.	“doxa” <i>mera opinião</i>  a percepção

	<p>a percepção desta presença não significa o “adentramento” neles, de que resultaria a percepção crítica dos mesmos.</p> <p>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.</p>	<p>não é isolada</p> <p>“adentramento sem “ad-mire”, “mirá-lo dentro o homem se torna mágico.</p>
31	<p>O pensamento mágico não é ilógico nem é pré-lógico. Tem sua estrutura lógica interna e reage, até onde pode, ao ser substituído mecanicistamente por outro. está indiscutivelmente ligado a uma linguagem e a uma estrutura como a uma forma de atuar.</p> <p>a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “ad-mirador” do mundo.</p> <p>“Ad-mirar” a realidade significa objetivá-la, apreendê-la como campo de sua ação a reflexão. Significa penetrá-la, cada vez mais lucidamente, para descobrir as inter-relações verdadeiras dos fatos</p>	<p>pensamento mágico</p> <p>modo de pensar</p> <p>“ad-mirador”</p> <p>“Ad-mirar”</p>
32	<p>eles se encontram de tal forma próximos ao mundo natural, que se sentem mais como parte dele, do que como seus transformadores.</p> <p>Entre eles e seu mundo natural (e também, e necessariamente, cultural) há um forte “cordão umbilical”</p> <p>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.</p>	<p>Parte do mundo natural</p> <p>Se confundem</p> <p>“cordão umbilical”</p> <p>“aderida”</p> <p>“doxa”</p> <p>pensar mágico</p> <p>formas ingênuas</p>
33	<p>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-la da estrutura</p> <p>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.</p> <p>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</p>	<p>Processo educativo envolve</p> <p>..</p> <p>momento histórico</p> <p>problematização do homem-mundo</p>
34	<p>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. O equívoco de não ver a realidade como totalidade.</p> <p>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.</p> <p>Não há técnica neutra, assexuada.</p> <p>o conhecimento dos camponeses, de natureza “experencial”, como não podia deixar de ser, se acha igualmente condicionado</p> <p>É inegável a solidariedade entre as diversas dimensões constitutivas da</p>	<p>Visão focalista</p> <p>Ver a realidade e no seu todo</p> <p>condicionado histórico-socialmente</p> <p>técnica neutra?</p> <p>totalidade cultural</p>

	<p>estrutura cultural.</p> <p>Em qualquer reação, contudo, há sempre um “sistema de referências”.</p>	<p>“sistema de referências”</p>
36	<p>Repetimos que o conhecimento não se <i>estende</i> 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 destas relações.</p> <p>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”.</p> <p>permite aos indivíduos se apropriarem criticamente da posição que ocupam com os demais no mundo.</p> <p>O de serem sujeitos da transformação do mundo, com a qual se humanizam.</p>	<p>conhecimento não se <i>estende</i></p> <p>“um percebido destacado em si”.</p> <p><i>conscientização</i></p>
39	<p><b>CAPITULO II</b></p> <p><b>a) Extensão e Invasão Cultural</b></p> <p>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.</p> <p>Sua presença num tal mundo, presença que é um <i>estar com</i>, compreende um permanente defrontar-se com ele.</p>	<p><b>Extensão e invasão cultural</b></p> <p>Homem</p> <p>Ser de relações</p> <p>Mundo de relações</p>
40	<p>Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um <i>ser de decisão</i>.</p> <p>Este <i>estar sendo</i>, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele.</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Cabe a esta reflexão incidir sobre a ação e desvelá-la em seus objetivos, em seus meios, em sua eficiência.</p> <p>é tarefa específica da reflexão filosófica</p> <p>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.</p>	<p>um ser de decisão</p> <p>“ad –mirar”</p> <p><i>estar sendo</i></p> <p><i>ação</i></p> <p>ação sobre o mundo</p> <p>Da “doxa”</p> <p>Ação</p> <p>“logos” da ação</p> <p><i>reflexão filosófica</i></p> <p>reflexão</p> <p>ação</p> <p>teoria</p> <p>ação verdadeira</p>
41	<p>A antidualogicidade e a dialogicidade se encarnam em maneiras de atuar contraditórias, que, por sua vez, implicam em teorias igualmente inconciliáveis.</p>	<p>antidualogicidade e a dialogicidade</p> <p>teorias distintas</p>
42	<p>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.</p> <p><b>A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem</b></p>	<p><i>invasão cultural</i></p> <p><b>conquista com outras conquistas</b></p> <p><i>persuadir</i> os invadidos</p>

	<p>ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista.</p> <p>Como forma de dirigismo, que explora o emocional dos indivíduos, a <b>manipulação</b> inculca neles aquela ilusão de atuar ou de que atuam na atuação de seus manipuladores, da qual falamos antes.</p> <p>a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide.</p>	<p><b>manipulação</b></p> <p><b>massificação</b></p> <p>“domesticação”</p> <p>homem como sujeito</p>
43	<p>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 sloganizar. Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade.</p> <p>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</p> <p>não já manipulação nem conquista dialógicas: estes são termos que se excluem. A conquista que se encontra implícita no diálogo é a conquista do mundo para o SER MAIS de todos os homens.</p>	<p><b>ser dialógico</b></p> <p>“alienação da ignorância”, segundo a qual esta se encontra sempre no outro, nunca em quem a aliena.</p> <p><b>conquista</b> (com eles há q estar em toda parte)</p>
44	<p>um pensador que reduz toda a objetividade ao homem e à sua consciência, inclusive a existência dos demais homens, não pode, enquanto pensar assim, falar da dialeticidade: subjetividade-objetividade.</p> <p>Não pode admitir a existência de um mundo concreto, objetivo, com o qual o homem se acha em relação permanente.</p> <p>negando o homem como um ser da decisão.</p> <p>Se, ao contrário, afirma-o através de um trabalho dialógico, não invade, não manipula, não conquista; nega, então, a compreensão do termo extensão.</p>	<p><b>SER MAIS</b></p> <p>Teoria idealista da subjetividade</p> <p><b>o homem se acha em relação permanente.</b></p> <p>Agente extensionista</p>
45	<p>“Seria possível o diálogo se o seu objeto girasse em torno de sua vida diária, e não em torno de técnicas”.</p> <p>o equívoco gnosiológico implícito no termo extensão</p>	<p><b>trabalho dialógico</b></p>
46	<p>Isto não significa que não possam mudar. Significa simplesmente que estas mudanças não se dão mecânicamente.</p>	<p>equívoco gnosiológico</p>
47	<p>Uma subestimação do seu poder de refletir, de sua capacidade de assumir o papel verdadeiro de quem procura conhecer: o de sujeito desta procura</p> <p>Ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo. O saber começa com a consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). Pois sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais.</p> <p>O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.</p>	<p><b>mudança</b></p> <p><b>saber sempre</b></p> <p><b>homem, como um ser histórico</b></p>
48	<p>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.</p>	<p><b>Recusa do diálogo devido</b> <b>ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural</b></p>

	<p>tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo.</p> <p>vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. Nenhuma experiência dialógica. Nenhuma experiência de participação.</p>	<p>Relação Vertical</p> <p>Sem diálogo</p>
49	<p>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.</p> <p>O trabalho do agrônomo como educador não se esgota e não deve esgotar-se no domínio da técnica, pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora da realidade que devem transformar.</p> <p>Quaisquer que sejam as dificuldades, aqueles que estão com o homem, com a sua causa, com a sua libertação, não podem ser antidialógicos.</p>	<p>Insegurança</p> <p>trabalho educador</p> <p>dificuldades ao quefazer dialógico</p>
50	<p>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.</p> <p>o que se passa com os homens, que são seres históricos, capazes de autobiografar-se.</p>	<p>Domínio dos homens</p> <p>Seres históricos</p> <p>Diálogo</p>
51	<p>o tempo do diálogo que, problematizando, critica e, criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação.</p> <p>significa um tempo que se ganha em solidez, em segurança, em autoconfiança e interconfiança que a antidialogicidade não oferece.</p>	<p>Tempo do diálogo</p> <p>Trabalho dialógico seu conteúdo</p>
52	<p>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.</p> <p>é necessário que o educando perceba, em termos críticos, o sentido do saber como uma busca permanente.</p> <p>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.</p> <p>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 necessário que ele reflita sobre o porquê do fato, sobre suas conexões com outros fatos no contexto global em que se deu.</p>	<p>Sentido do saber</p> <p>Tema de diálogo</p> <p>Fato histórico</p> <p>Educando e o fato histórico</p>
53	<p>problematizando a seus alunos, possibilitar-lhes o ir-se exercitando em pensar criticamente, tirando suas próprias interpretações do porquê dos fatos.</p> <p>Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante.</p> <p>O papel do educador não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de</p>	<p>Tarefa do Professor</p> <p>papel do professor dialógico</p>

	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.	Pensamento correto em ambos.
54	O melhor aluno de Filosofia é o que pensa criticamente sobre todo este pensar e corre o risco de pensar também. que o desafio é fundamental à constituição do saber 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.	Aluno Risco de pensar desafio Cultura jogo contraditório
55	O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. ... uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação.  Rejeitar, em qualquer nível, a problematização dialógica é insistir num injustificável pessimismo em relação aos homens e à vida  E cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentaliza a invasão cultural.	Educador-educando Educando-educador  Rejeição diálogo  falso saber anestesia domestica
56	<b>b) REFORMA AGRÁRIA, TRANSFORMAÇÃO CULTURAL E O PAPEL DO AGRÔNOMO EDUCADOR</b>  Daí que sua participação no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um <i>estar diante</i> , ou a um <i>estar sobre</i> , ou a um <i>estar para</i> os camponeses, pois que deve ser um <i>estar com</i> eles, como sujeitos da mudança também. “Não são as técnicas, mas sim a conjugação de homens e instrumentos o que transforma uma sociedade.” Lévi-Strauss	Agrônomo com verdadeiro educador educadores em geral e todos envolvidos com a reforma Camponeses
57	Nem a concepção vaziamente “humanista”, no fundo reacionária e tradicionalista, antitransformação, que nega a técnica, nem tampouco a concepção mítica desta última, que implica num tecnicismo desumanizante; numa espécie de “messianismo” da técnica, em que esta aparece como salvadora infalível.  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. 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.  que não é possível desconhecer o <i>back-ground</i> cultural que explica	Posição exclusivista da Técnica ou do humano  modernização  desenvolvimento  concepção não mecanicista  Base cultural Formas de proceder Percepção da realidade

	os procedimentos técnico-empíricos dos camponeses.	
58	<p>Uma unidade de produção (não há produção fora da relação homem-mundo, repitamos),</p> <p>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.</p> <p>Na verdade, contudo, todos estes estudos são de uma importância básica para o êxito que se busca na reforma agrária.</p>	<p>Modo produção</p> <p>concepção mecanicista</p> <p>não aos outros saberes</p> <p>sociologia antropologia filósofos pedagogos</p>
59	<p>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.</p> <p>Não poderia compreender a “permanência”, na estrutura transformada, dos “aspectos míticos” que se formaram na velha estrutura. como ortodoxo tecnicista e mecanicista, basta transformar a estrutura para que tudo o que se formou na estrutura anterior seja eliminado.</p> <p>É um tempo “real”, “duração”, como o chama Bergson. um tempo de acontecimentos em que os camponeses, de geração em geração, se foram constituindo em certa forma de ser, ou de <i>estar sendo</i>, que <i>perdura</i> na nova estrutura.</p>	<p>camponeses</p> <p>consciência condicionada</p> <p>homem ser cultural</p> <p>ortodoxo tecnicista e mecanicista</p> <p>perdura</p> <p>modo de ser e de estar sendo</p> <p>estrutura anterior</p> <p>ainda na nova</p>
60	<p>um processo que se dá no tempo mesmo dos homens (...) vida do animal e do Vegetal se dá num tempo que não lhes pertence.</p> <p>Por isto, só podemos falar de consciência histórica se nos referimos aos homens.</p> <p>a questão da verdade histórica, impossível de ser captada fora da continuidade da história.</p> <p>A "estrutura vertical" constitui o quadro das relações de transformação homem-mundo.</p> <p>Este domínio cultural e histórico, domínio humano da "estrutura vertical", se caracteriza pela intersubjetividade, pela intercomunicação.</p> <p>Se esta intercomunicação, não obstante, só existisse dentro de uma mesma unidade "epocal", não haveria continuidade histórica</p> <p>Esta solidariedade intercomunicativa entre unidades "epocais" distintas constitui o domínio da "estrutura horizontal".</p>	<p>tempo dos homens</p> <p>Consciência histórica</p> <p>verdade histórica</p> <p>"estrutura vertical"</p> <p>domínio da história</p> <p>cultura</p> <p>Unidades "epocais"</p> <p>SOLIDARIEDADE</p>
61	<p>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.</p> <p>Como agente da mudança, <i>com</i> os camponeses (agentes também), cabe a ele inserir-se no processo de transformação, conscientizando-os e conscientizando-se ao mesmo tempo</p>	<p>"estrutura horizontal".</p> <p>Visão crítica do processo</p> <p>Concepção crítica</p>
62	o ato em que o proceder técnico se oferece ao educando como um problema ao qual ele deve responder.	percepção

	<p>na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. Que implica num <i>pensar</i> e num <i>atuar</i> corretamente.</p> <p>o que fazer fundamental do agrônomo: mais do que um técnico frio e distante, um educador que se compromete e se insere <i>com</i> os camponeses na transformação, como sujeito, <i>com</i> outros sujeitos.</p>	<p>práxis verdadeira</p> <p>pensar e atuar corretamente</p>
65	<p><b>CAPÍTULO III</b> <b>a) Extensão ou Comunicação?</b></p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Pela intersubjetividade, se estabelece a comunicação entre os sujeitos a propósito do objeto.</p>	<p>“estrutura vertical</p> <p>função gnosiológica</p> <p>intersubjetividade</p>
66	<p>as três relações constitutivas do conhecimento, a gnosiológica, a lógica e a histórica, quarta é a relação dialógica</p> <p>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.</p> <p>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.</p> <p>Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na 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.</p>	<p>ato do conhecimento</p> <p>mundo humano é mundo da comunicação</p> <p>co-participação Não há um “penso”, mas um “pensamos”.</p> <p>comunicação</p> <p>Corpo consciente</p>
67	<p>A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida.</p> <p>Comunicar é comunicar-se em torno do significado significante.</p> <p>na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar <i>se comunicam</i> seu conteúdo.</p> <p>Em relação dialógica-comunicativa, os sujeitos interlocutores se expressam, como já vimos, através de um mesmo sistema de signos lingüísticos.</p>	<p>reciprocidade</p> <p>Comunicar</p> <p>relação dialógica-comunicativa</p>
68	<p>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.</p> <p>Só se comunica o inteligível na medida em que este é comunicável.</p>	<p>diálogo problematizador</p>

69	<p>A <b>educação</b> é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados.</p> <p>comunicação se verifica entre sujeitos sobre <b>algo que os mediatiza</b> e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível.</p>	<p>educação</p> <p>comunicação</p>
70	<p>em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente.</p> <p>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</p>	<p>COMUNICAÇÃO</p>
71	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p>signo</p> <p>Compreensão dos significados</p>
72	<p>meios de <i>comunicados</i> às massas, através de cujas técnicas as massas são conduzidas e manipuladas, e, por isto mesmo, não se encontram comprometidas num processo educativo-libertador.</p> <p>o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos sócio-culturais.</p>	<p>“meios de comunicação de massa”.</p>
73	<p>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 fôsse" ou em gestos puramente humanitários.</p>	<p>o humanismo</p>
74	<p>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”.</p> <p>Humanismo que, recusando tanto o desespero quanto o otimismo ingênuo, é, por isto, esperançosamente crítico</p> <p>Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que <i>estão sendo</i> um quase <i>não ser</i> e passar a ser um <i>estar sendo</i> em busca do <i>ser mais</i>.</p> <p>O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência <i>de</i> em permanente despego até a realidade</p> <p>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</p>	<p>Humanismo,</p> <p>esperançosamente crítico</p> <p>Crença</p> <p><i>estar sendo em busca do ser mais.</i></p> <p>corpo consciente</p> <p>subjetividade, que toma corpo na objetividade</p> <p>unidade dialética</p>
75	<p>É preciso vê-lo (homem), portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora.</p>	<p>Homem Interação Ação Transformadora</p>

76	<p>como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também.</p> <p>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.</p> <p>Tais relações não são uma pura enunciação, uma simples frase. Envolvem um jogo dialético no qual um dos pólos é o homem e o outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se.</p> <p>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.</p> <p>processo histórico-cultural dinâmico uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade.</p> <p>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.</p> <p>A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. ( adaptação)</p> <p>o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham.</p>	<p><b>História</b></p> <p>que-fazer educativo</p> <p>as relações homens-mundo</p> <p><b>um jogo dialético</b> homem e mundo</p> <p><b>O homem é homem</b> <b>o mundo é histórico-cultural</b></p> <p>ambos inacabados</p> <p><b>processo histórico-cultural</b> dinâmico</p> <p><b>adaptação</b></p> <p><b>A educação humanista</b></p> <p>Tomada consciência</p>
77	<p>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.</p> <p>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.</p>	<p><b>a conscientização</b></p>
78	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>E necessário que, em nenhum momento, instaure uma relação realmente gnosiológica, visto que, por meio desta, seria impossível a manipulação.</p> <p>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.</p>	<p><b>O educador</b> no processo de conscientização</p> <p>conscientização é uma farsa</p> <p>sem relação gnosiológica</p> <p><b>“educação como prática da liberdade”</b></p> <p><b>comunicação</b></p>

	Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam	Educador-educando e educando-educador
79	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. quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes.  seu que-fazer é permanente ato cognoscitivo.	<a href="#">Ato de pesquisar</a>  Pergunta sente curiosidade  ampliar o diálogo  educador ato cognoscitivo
80	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.  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 dura-mente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo	características de quem conhece  <a href="#">concepção anti-histórica da educação.</a>  <a href="#">Práxis Teoria e prática</a>  busca o saber  Educador verbalista  Educador assistencialista
81	“Duração” que não quer dizer <i>permanência</i> , mas o jogo entre permanência e transformação  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 êle, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.	<a href="#">Duração</a> Nem Permanencia e nem Transformação (dialeção) <a href="#">a educação tarefa do educador</a> problematizar  educando tb problematizado
82	A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo.  O educador, problematizado só em problematizar, “re-ad-mira” o objeto problemático através da “ad-miração” dos educandos.  No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce	<a href="#">problematizar</a> ação dialética  “re-ad-mira  “ad-miração”

	sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade.	problematização
83	<p>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.</p> <p>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.</p> <p>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.</p>	<p>O termo relação</p> <p>EDUCAÇÃO</p> <p>PROBLEMATIZAÇÃO</p> <p>O mundo humano como problema Para os homens</p>
84	<p>Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tornam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor.</p> <p>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.</p> <p>A dialetização referida – permanência-mudança – que torna o processo educativo “durável” é a que explica a educação como um quefazer que <i>está sendo</i> e não que <i>é</i>. Daí seu condicionamento histórico-sociológico.</p>	<p>Na ad-miração” do mundo “admirado”,</p> <p>a “razão” da realidade</p> <p>Duração</p> <p>quefazer que <i>está sendo</i> e não que <i>é</i>.</p>
85	<p>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.</p> <p>Dissemos que a educação, como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes.</p> <p>Passo a passo, portanto, os sujeitos cognoscentes vão perseguindo a solidariedade entre as partes constituintes da totalidade.</p>	<p>Busca da “razão da realidade”</p> <p>É parte da realidade processual maior</p>
86	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 pólos dialógicos, isoladamente.	os conteúdos problemáticos
87	<p>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.</p> <p>exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico problematizadora e conscientizadora.</p>	metodologia
88	<p>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.</p> <p>A capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos.</p>	<p>capacitação técnica</p> <p>no domínio do humano</p>

	<p>Não pode nunca reduzir-se ao adestramento, pois que a capacitação só se verifica no domínio do humano.</p> <p>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.</p>	assistência técnica
89	<p>A capacitação técnica , ... 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.</p> <p>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 cenas que, aparentemente, se encontram dissociadas de um trabalho técnico e que, não obstante, têm relações com ele, etc.</p>	<p>Saber da realidade</p> <p>As “codificações</p> <p>A codificação pedagógica – situação problema</p>
90	<p>A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na “admiração” da “ad-miração” e vai-se tornando uma forma de “re-ad-miração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como sêres trans-formadores do mundo.</p>	<p>descodificação</p> <p>um ato cognoscitivo, lhes possibilita “ad-mirar” sua não “admiração” ou sua “admiração” anterior</p>
91	<p>formam parte do processo da conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade.</p> <p>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.</p>	<p>descodificação</p> <p>4 etapas: descrever; cisão da totalidade admirada; admiração anterior ; análise crítica</p>
92	<p>Reflexão que os faça descobrir todo o conjunto de relações em que se acha envolvida a sua capacitação.</p>	Reflexão
93	<p>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.</p>	um educador da e para as transformações radicais

## APÊNDICE C - Quadro II-III

Página	<b>EDUCAÇÃO e MUDANÇA</b> <b>O Compromisso do Profissional com a Sociedade</b> (trecho)	(indicadores)
16	<p>A primeira condição para que um ser possa assumir um ato comprometido está em ser capaz de agir e refletir.</p> <p>É preciso que seja capaz de, estando no mundo, saber-se nele. Quer dizer, é capaz de intencionar sua consciência para a própria forma de estar sendo, que condiciona sua consciência de estar.</p> <p>É um ser imerso no mundo, no seu estar, adaptado a ele e sem ter dele consciência. Sua imersão na realidade, da qual não pode sair, nem “distanciar-se” para admirá-la e, assim, transformá-la, faz dele um ser “fora” do tempo ou “sob” o tempo ou, ainda, num tempo que não é seu. O tempo para tal ser “seria” um perpétuo presente, um eterno hoje</p>	<p>ato comprometido 1º. condição</p> <p>estar no mundo condiciona a sua consciência</p> <p>sem consciência</p> <p>Mundo está dado</p>
17	<p>Seus contatos não chegam a transformar o mundo, pois deles não resultam produtos significativos, capazes de (inclusive, voltando-se sobre ele) marcá-los.</p> <p>Somente um ser que é capaz de sair de seu contexto, de “distanciar-se” dele para ficar com ele; capaz de admirá-lo para, objetivando-o, transformá-lo e, transformando-o, saber-se transformado pela sua própria criação; um ser que é e está sendo no tempo que é o seu, um ser histórico, somente este é capaz, por tudo isto, de comprometer-se.</p> <p>Se ação e reflexão, como constituintes inseparáveis da práxis, são a maneira humana de existir, isto não significa, contudo, que não estão condicionadas, como se fossem absolutas, pela realidade em que está o homem.</p> <p>Esta relação homem – realidade, homem – mundo, ao contrário do contato animal com o mundo, como já afirmamos, implica a transformação do mundo, cujo produto, por sua vez, condiciona ambas, ação e reflexão</p>	<p>a-histórico sem comprometimento</p> <p>“distanciar-se” ser comprometido</p> <p>comprometer-se já é um compromisso</p> <p>Práxis</p> <p>Condiciona e é condicionada</p> <p>relação homem – realidade, homem – mundo</p>
18	<p>Conforme se estabeleçam estas relações, o homem pode ou não ter condições objetivas para o pleno exercício da maneira humana de existir.</p> <p>Contudo, o fundamental é que esta realidade, proibitiva ou não do pensar e do atuar autênticos, é criação dos homens. Daí ela não pode, por ser histórica tal como os homens que a criam, transformar-se por si só. Os homens que a criam são os mesmos que podem prosseguir transformando-a.</p>	<p>transformação condiciona pode ou não ter condições objetivas realidade criada pelos homens atuar autêntico pensar autêntico</p>
19	<p>compromisso com a humanização do homem, que implica uma responsabilidade histórica, não pode realizar-se através do palavrório, nem de nenhuma outra forma de fuga do mundo, da realidade concreta, onde se encontram os homens concretos.</p> <p>compromisso, próprio da existência humana, só existe no engajamento com a realidade, de cujas “águas” os homens verdadeiramente comprometidos ficam “molhados”, ensopados. Somente assim o compromisso é verdadeiro. num ato que necessariamente é corajoso, decidido e consciente,</p> <p>A neutralidade frente ao mundo, frente ao histórico, frente aos valores, reflete</p>	<p>compromisso com a humanização</p> <p>Os comprometidos ficam “molhados”, ensopados.</p> <p>ato é corajoso, decidido e consciente,</p> <p>Neutralidade Neutro</p>

	<p>apenas o medo que se tem de revelar o compromisso.</p> <p>O verdadeiro compromisso é a solidariedade, e não a solidariedade com os que negam o compromisso solidário, mas com aqueles que, na situação concreta, se encontram convertidos em “coisas”.</p> <p>Como homem, que não pode estar fora de um contexto histórico-social em cujas inter-relações constrói seu eu, é um ser autenticamente comprometido, falsamente “comprometido” ou impedido de se comprometer verdadeiramente</p>	<p><b>O verdadeiro compromisso</b></p> <p>Original de homem</p> <p>Solidariedade</p> <p>Procura da humanização</p> <p><b>Ser comprometido</b></p>
20	<p>Uma vez que “profissional” é atributo de homem, não posso, quando exerço um quefazer atributivo, negar o sentido profundo do quefazer substantivo e original.</p> <p>Quanto mais me capacito como profissional, quanto mais sistematizo minhas experiências, quanto mais me utilizo do patrimônio cultural, que é patrimônio de todos e ao qual todos devem servir, mais aumenta minha responsabilidade com os homens</p>	<p><b>Profissional comprometido</b></p> <p>Capacitação profissional</p>
21	<p>Se o compromisso só é válido quando está carregado de humanismo, este, por sua vez, só é conseqüente quando está fundado cientificamente.</p> <p>no compromisso do profissional, seja ele quem for, está a exigência de seu constante aperfeiçoamento, de superação do especialismo, que não é o mesmo que especialidade</p> <p>substituindo por uma visão crítica a visão ingênua da realidade, deformada pelos especialismos estreitos.</p> <p>Se este olha e percebe a realidade enclausurada em departamentos estanques.</p> <p>É transformando a totalidade que se transformam as partes e não o contrário.</p> <p>que estaria baseada numa visão ingênua, meramente “focalista” da realidade, não poderia constituir um compromisso.</p>	<p><b>compromisso do profissional comprometido</b></p> <p>fundado cientificamente</p> <p><b>especialismo X especialidade</b></p> <p><b>visão ingênua X visão crítica</b></p> <p>Perceber por partes</p>
22	<p>A Reforma Agrária, por ser um processo, é algo dinâmico. Dá-se no domínio humano.</p> <p>As relações homem - realidade, que se verificavam na estrutura anterior, necessariamente deixaram sua marca profunda na forma de estar sendo do camponês.</p> <p>E, respondendo ao desafio do falso dilema, opta pela técnica, considerando que a perspectiva humanista é uma forma de retardar as soluções mais urgentes. O erro desta concepção é tão nefasto como o erro da sua contrária – a falsa concepção do humanismo –, que vê na tecnologia a razão dos males do homem moderno.</p> <p><b>O humanismo</b> é um compromisso radical com o homem concreto. Compromisso que se orienta no sentido de transformação de qualquer situação objetiva na qual o homem concreto esteja sendo impedido de ser mais.</p> <p>Se o meu compromisso é realmente com o homem concreto, com a causa de sua humanização, de sua libertação, não posso por isso mesmo prescindir da ciência, nem da tecnologia, com as quais me vou instrumentando para melhor lutar por esta causa.</p>	<p><b>Totalidade</b></p> <p><b>Por parte</b></p> <p><b>Visão ingênua, focalista</b></p> <p>Processo dinâmico e domínio humano</p> <p>As relações homem - realidade</p> <p>falso dilema</p> <p><b>o dilema</b></p> <p><b>humanismo – tecnologia</b></p> <p><b>HUMANISMO</b></p> <p>compromisso é realmente com o homem concreto</p>

23	<p>deixam-se levar pela tentação tecnicista (mitificação da técnica</p> <p>Deformados pela acriticidade, não são capazes de ver o homem na sua totalidade, no seu quefazer ação- reflexão, que sempre se dá no mundo e sobre ele.</p> <p>referindo à alienação (ou alheamento) cultural que sofrem nossas sociedades</p>	<p>tecnicista</p> <p>Profissionais de boa vontade, embora ingênuos</p> <p>alienação</p> <p>“seres para outro”</p>
24	<p>nestas sociedades ao compromisso autêntico encontra-se na falta de autenticidade de seu próprio ser dual</p> <p>Não há técnicas neutras que possam ser transplantadas de um contexto a outro. A alienação do profissional não lhe permite perceber esta obviedade.</p> <p>O alienado, seja profissional ou não, pouco importa, não distingue o ano do calendário do ano histórico. Não percebe que existe uma não-contemporaneidade do coetâneo.</p>	<p>falta de autenticidade</p> <p>técnicas neutras</p> <p>a-histórico</p>
25	<p>no período da alienação. Esta, geralmente, produz uma timidez, uma insegurança, um medo de correr o risco da aventura de criar, sem o qual não há criação.</p> <p>a alienação estimula o formalismo, que funciona como uma espécie de cinto de segurança.</p> <p>Daí o homem alienado, inseguro e frustrado, ficar mais na forma que no conteúdo; ver as coisas mais na superfície que em seu interior.</p> <p>exige de seus profissionais uma séria reflexão sobre sua realidade, que se transforma rapidamente, e da qual resulte sua inserção nela. Inserção esta que, sendo crítica, é compromisso verdadeiro. Com o homem concreto. Compromisso com o ser mais deste homem.</p>	<p>período da alienação</p> <p>Homem alienado</p>
27	<p><b>A Educação e o Processo de Mudança Social</b></p> <p>Começemos por pensar sobre nós mesmos e tratemos de encontrar, na natureza do homem, algo que possa constituir o núcleo fundamental onde se sustente o processo de educação.</p> <p>O cão e a árvore também são inacabados, mas o homem se sabe inacabado e por isso se educa. Não haveria educação se o homem fosse um ser acabado.</p> <p>é um ser na busca constante de ser mais e, como pode fazer esta auto-reflexão, pode descobrir-se como um ser inacabado, que está em constante busca. Eis aqui a raiz da educação.</p>	<p>Refletir sobre o próprio homem</p> <p>Um ser inacabado</p> <p>de “ser mais” raiz da educação</p>
28	<p>A educação, portanto, implica uma busca realizada por um sujeito que é o homem. O homem deve ser o sujeito de sua própria educação. Não pode ser o objeto dela. Por isso, ninguém educa ninguém.</p> <p>a busca deve ser algo e deve traduzir-se em ser mais: é uma busca permanente de “si mesmo”</p> <p>Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências, objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências</p>	<p>ninguém educa ninguém.</p> <p>Busca de ser mais De “si mesmo”</p> <p>“coisificar”</p>

	<p>O homem não é uma ilha. É comunicação</p> <p><b>2. SABER-IGNORÂNCIA</b></p> <p>O homem, por ser inacabado, incompleto, não sabe de maneira absoluta. Somente Deus sabe de maneira absoluta. A sabedoria parte da ignorância.</p>	<p>Homem é comunicação</p> <p>saber incompleto</p>
29	<p>O saber se faz através de uma superação constante. O saber superado já é uma ignorância.</p> <p>Todo saber humano tem em si o testemunho do novo saber que já anuncia. Todo saber traz consigo sua própria superação.</p> <p><b>3. AMOR-DESAMOR</b></p> <p>O amor é uma tarefa do sujeito. O amor é uma intercomunicação íntima de duas consciências que se respeitam.</p> <p>Não há educação sem amor. O amor implica luta contra o egoísmo Não há educação imposta, como não há amor imposto.</p> <p><b>4. ESPERANÇA-DESESPERANÇA</b></p> <p>Com base no inacabamento, nasce o problema da esperança e da desesperança</p>	<p>Saber X ignorância</p> <p>uma relativização do saber ou da ignorância.</p> <p>amor</p> <p>Educação amor</p> <p>inacabamento</p> <p>esperança e da desesperança</p>
30	<p>Uma educação sem esperança não é educação. Quem não tem esperança na educação dos camponeses deverá procurar trabalho noutra lugar.</p> <p><b>5. O HOMEM – UM SER DE RELAÇÕES</b></p> <p>O homem está no mundo e com o mundo. Se apenas estivesse no mundo não haveria transcendência nem se objetivaria a si mesmo. Isto o torna um ser capaz de relacionar-se; de sair de si; de projetar-se nos outros; de transcender</p> <p>Estas relações não se dão apenas com os outros, mas se dão no mundo, com o mundo e pelo mundo (nisto se apoiaria o problema da religião).</p> <p><b>6. CARACTERÍSTICAS</b></p> <p>A primeira característica desta relação é a de refletir sobre este mesmo ato. O homem tende a captar uma realidade, fazendo-a objeto de seus conhecimentos. Assume a postura de um sujeito cognoscente de um objeto cognoscível</p> <p>Isto é próprio de todos os homens e não privilégio de alguns (por isso a consciência reflexiva deve ser estimulada, conseguir que o educando reflita sobre sua própria realidade).</p> <p>Quando o homem compreende sua realidade, pode levantar hipóteses sobre o desafio dessa realidade e procurar soluções. Assim, pode transformá-la e com seu trabalho pode criar um mundo próprio: seu eu e suas circunstâncias. Cultura é tudo o que é criado pelo homem.</p>	<p>Ser de relações</p> <p>de transcender</p> <p>de relacionar-se</p> <p>Refletir</p> <p>um sujeito cognoscente</p> <p>de um objeto cognoscível</p> <p>consciência reflexiva</p>
31	<p>A cultura consiste em recriar e não em repetir. O homem pode fazê-lo porque tem uma consciência capaz de captar o mundo e transformá-lo.</p> <p>Isto nos leva a <b>uma segunda característica da relação</b>: a consequência,</p>	<p>cultura</p> <p>recriar e não repetir</p>

	<p>resultante da criação e recriação que assemelha o homem a Deus.</p> <p>O homem não é, pois, um homem para a adaptação. A educação não é um processo de adaptação do indivíduo à sociedade. O homem deve transformar a realidade para ser mais (a propaganda política ou comercial fazem do homem um objeto).</p> <p>O homem se identifica com sua própria ação: objetiva o tempo, temporaliza-se, faz-se homem-história.</p> <p>O animal está sob o tempo. Para ele não há ontem nem amanhã.</p> <p>O homem ao contrário está no tempo e abre uma janela no tempo: dimensiona-se, tem consciência de um ontem e de um amanhã.</p>	<p>a consequência,</p> <p>a adaptação</p> <p>transformar a realidade</p> <p>SER MAIS</p> <p>Animal</p> <p>Homem</p> <p>Tempo</p> <p>Dimensiona-se</p>
32	<p>A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem.</p> <p>Adaptar é acomodar, não transformar.</p> <p>O homem integra-se e não se acomoda. Existe, contudo, uma adaptação ativa. Quanto mais dirigidos são os homens pela propaganda ideológica, política ou comercial, tanto mais são objetos e massas.</p> <p><b>Relação X Contato</b></p> <p><i>As relações são:</i></p> <p>Reflexivas</p> <p>Conseqüentes</p> <p>Transcendentes</p> <p>Temporais</p> <p><i>Os contatos são:</i></p> <p>Reflexos</p> <p>Inconseqüentes</p> <p>Intranscendentes</p> <p>Intemporais</p> <p><b>7. O ÍMPETO CRIADOR DO HOMEM</b></p> <p>Em todo homem existe um ímpeto criador.</p> <p>A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar.</p> <p>É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos.</p>	<p>Educação</p> <p>Opção</p> <p>Adaptar</p> <p>acomodar</p> <p>adaptação ativa</p> <p>homens</p> <p>objetos e massas.</p> <p>CRIAR</p> <p>A educação</p> <p>Í</p>
33	<p>O desenvolvimento de uma consciência crítica que permite ao homem transformar a realidade se faz cada vez mais urgente.</p> <p>Na medida em que os homens, dentro de sua sociedade, vão respondendo aos desafios do mundo, vão temporalizando os espaços geográficos e vão fazendo história pela sua própria atividade criadora.</p> <p><b>8. CONCEITO DE SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO</b></p> <p>Uma determinada época histórica é constituída por determinados valores, com formas de ser ou de comportar-se que buscam plenitude</p> <p>sociedade está em constante mudança.</p> <p>Se os fatores rompem o equilíbrio, os valores começam a decair; esgotam-se, não correspondem aos novos anseios da sociedade. Mas como esta não morre, os novos valores começam a buscar a plenitude. A este período, chamamos</p>	<p>consciência crítica</p> <p>consciência crítica</p> <p>época histórica</p> <p>sociedade em constante mudança</p> <p>transição.</p>

	<p>transição.</p> <p><b>Temos de saber o que fomos e o que somos, para saber o que seremos.</b></p>	
34	<p><b>9. CARACTERÍSTICAS DE UMA SOCIEDADE FECHADA</b></p> <p>Esta imposição faz com que ela esteja <i>sobre</i> o povo e não <i>com</i> o povo. As elites prescrevem as determinações às massas. Estas massas estão sob o processo histórico. Sua participação na história é indireta. Não deixam marcas como sujeitos, mas como objetos.</p> <p>A sociedade fechada se caracteriza pela conservação do <i>status</i> ou privilégio e por desenvolver todo um sistema educacional para manter este <i>status</i>. Estas sociedades não são tecnológicas, são servis.</p>	<p>sociedade</p> <p>fechada</p>
35	<p><b>10. SOCIEDADE ALIENADA</b></p> <p>Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo Quando o ser humano pretende imitar a outrem, já não é ele mesmo A sociedade alienada não tem consciência de seu próprio existir.</p> <p>Um profissional alienado é um ser inautêntico. Seu pensar não está comprometido consigo mesmo, não é responsável. O ser alienado não olha para a realidade com critério pessoal mas com olhos alheios. Por isso vive uma realidade imaginária e não a sua própria realidade objetiva.</p> <p>Como o pensar alienado não é autêntico, também não se traduz numa ação Concreta.</p> <p>O erro não está na imitação, mas na passividade com que se recebe a imitação ou na falta de análise ou de autocrítica.</p>	<p>alienação</p> <p>A sociedade alienada</p> <p>Um profissional alienado</p> <p>o pensar alienado não é autêntico e não é ação Concreta</p> <p>na passividade</p>
36	<p>A sociedade alienada não se conhece a si mesma</p> <p>As soluções importadas devem ser reduzidas sociologicamente, isto é, estudadas e integradas num contexto nativo. Devem ser criticadas e adaptadas; neste caso, a importação reinventada ou recriada. Isto já é desalienação, o que não significa senão autoavaliação.</p>	<p>redução sociológica</p> <p>desalienação,</p> <p>não autoavaliação</p>
37	<p><b>11. UMA SOCIEDADE EM TRANSIÇÃO</b></p> <p>uma sociedade está se abrindo quando começa o processo de desalienação com o surgimento de novos valores. É preciso procurar uma nova escala de valores. O velho e o novo têm valor na medida em que são válidos.</p>	<p>Sociedade em transição</p>
38	<p>Uma sociedade justa dá oportunidade às massas para que tenham opções e não a opção que a elite tem, mas a própria opção das massas. A consciência criadora e comunicativa é democrática.</p> <p>As convicções devem ser profundas, porém nunca impostas aos demais O sectarismo não é crítica, não ama, não dialoga, não comunica, não faz comunicados. No processo histórico, os sectários comportam-se como inimigos; consideram-se donos da história.</p> <p><b>12. A “CONSCIÊNCIA BANCÁRIA” DA EDUCAÇÃO</b></p>	<p>consciência criadora e comunicativa</p> <p>O sectarismo</p> <p>consciência bancária</p>

	<p>O professor ainda é um ser superior que ensina a ignorantes. Isto forma uma consciência bancária. O educando recebe passivamente os conhecimentos, tornando-se um depósito do educador. Educa-se para arquivar o que se deposita.</p> <p>Mas o curioso é que o arquivado é o próprio homem, que perde assim seu poder de criar, se faz menos homem, é uma peça.</p> <p>O destino do homem deve ser criar e transformar o mundo, sendo o sujeito de sua ação.</p> <p>quem aparece como criador é um inadaptável e deve nivelar-se aos médios</p> <p>Em nossas escolas se enfatiza muito a consciência ingênua.</p>	<p>destino do homem</p> <p>inadaptável</p> <p>consciência ingênua</p>
39	<p>A consciência se reflete e vai para o mundo que conhece: é o processo de adaptação</p> <p>O homem é consciente e, na medida em que conhece, tende a se comprometer com a própria realidade.</p> <p>O primeiro estado da consciência é a intransitividade</p> <p>Existe neste estado uma espécie de quase compromisso com a realidade</p> <p>Quanto mais se distanciada captação da realidade, mais se aproxima da captação mágica ou supersticiosa da realidade.</p> <p>Este passo é automático, mas o passo para a consciência crítica não é. Somente se dá comum processo educativo de conscientização. Este passo exige um trabalho de promoção e crítica.</p> <p>Se não se faz este processo educativo só se intensifica o desenvolvimento industrial ou tecnológico e a consciência sofrerá um abalo e será uma consciência fanática. Este fanatismo é próprio do homem massificado.</p> <p>Na consciência ingênua há uma busca de compromisso; na crítica há um compromisso e, na fanática, uma entrega irracional.</p>	<p>o processo de adaptação</p> <p>O homem é consciente</p> <p>Consciência mágica</p> <p>consciência crítica</p>
40	<p><b>CARACTERÍSTICAS DA CONSCIÊNCIA INGÊNUA</b></p> <p>Simplista</p> <p>Suas conclusões são apressadas, superficiais</p> <p>Tende a aceitar formas gregárias ou massificadoras de comportamento</p> <p>Subestima o homem simples</p> <p>É impermeável à investigação</p> <p>Tem forte conteúdo passional. Pode cair no fanatismo ou sectarismo.</p> <p>Apresenta fortes compreensões mágicas.</p> <p>Diz que a realidade é estática e não mutável.</p> <p><b>CARACTERÍSTICA DA CONSCIÊNCIA CRÍTICA</b></p> <p>Anseio de profundidade na análise de problemas</p>	<p>consciência fanática</p> <p>homem massificado.</p> <p>Consciência: ingênua crítica fanática,</p>
41	<p>Reconhece que a realidade é mutável.</p> <p>Procura verificar ou testar as descobertas</p> <p>Ao se deparar com um fato, faz o possível para livrar-se de preconceitos.</p> <p>Repele posições quietistas. É intensamente inquieta. Torna-se mais crítica quanto mais reconhece em sua quietude a inquietude, e vice-versa. Sabe que é na medida que é e não pelo que parece. O essencial para parecer algo é ser algo; é a base da autenticidade.</p>	<p>base da autenticidade.</p>

	<p>É indagadora, investiga, força, choca. Ama o diálogo, nutre-se dele. Face ao novo, não repele o velho por ser velho, nem aceita o novo por ser novo, mas aceita-os na medida em que são válidos.</p>	
43	<p>O Papel do Trabalhador Social no Processo de Mudança</p> <p>Esta análise crítica, que nos leva a uma apreensão mais profunda do significado da frase, supera a visão ingênua, que, sendo simplista, nos deixa na periferia de tudo o que tratamos. Para o ponto de vista crítico, que aqui defendemos, o ato de olhar implica noutro: o de ad-mirar .</p>	<p>análise crítica</p> <p>visão ingênua, simplista</p> <p>vista crítico</p>
44	<p>Admiramos, e, ao penetrarmos no que foi admirado, o olhamos de dentro e daí de dentro aquilo que nos faz ver.</p> <p>Na ingenuidade, que é uma forma “desarmada” de enfrentamento da realidade, apenas olhamos e, porque não ad-miramos, não podemos adentrar o que é olhado, não vendo o que está sendo olhado. Ad-mirar, olhar por dentro, separar para voltar a olhar o todo ad-mirado, que é um ir para o todo, um voltar para suas partes, o que significa separá-las, são operações que só se dividem pela necessidade que o espírito tem de abstrair para alcançar o concreto. No -fundo são operações que se implicam dialeticamente.</p>	<p>Visão ingênua</p> <p>Ad-mirar</p>
45	<p>Ao fazê-lo descobriremos um equívoco na frase proposta, pois o papel do trabalhador social não se dá no processo de mudança em si, mas num domínio mais amplo. Domínio do qual a mudança é uma das dimensões. Naturalmente, este domínio específico no qual atua o trabalhador social é a estrutura social.</p> <p>A estrutura social não poderia ser somente mutável, porque, se não houvesse o oposto da mudança, sequer a conheceríamos. Em troca, não poderia ser também só estática, pois se assim fosse já não seria humana, histórica, e, ao não ser histórica, não seria estrutura social.</p>	<p>papel do trabalhador social</p> <p>a mudança</p> <p>estrutura social.</p>
46	<p>O único que permanece na estrutura social, realmente, é o jogo dialético da <b>mudança – estabilidade</b>.</p> <p>De fato, na estrutura social, não há estabilidade, nem mudança da mudança. O que há é a estabilidade e a mudança de formas dadas. Mudança e estabilidade resultam ambas da ação, do trabalho que o homem exerce sobre o mundo. Como um ser de práxis, o homem, ao responder aos desafios que partem do mundo, cria seu mundo: o mundo histórico-cultural.</p>	<p>mudança – estabilidade</p> <p>jogo dialético</p> <p>Ação do homem</p>
47	<p>Enquanto a mudança implica, em si mesma, uma constante ruptura, ora lenta, ora brusca, da inércia, a estabilidade encarna a tendência desta pela cristalização da criação.</p> <p>Todo este mundo histórico-cultural, produto da práxis humana, se volta sobre o homem, condicionando-o Por isso, não se pode dizer do mundo animal que ele está <i>sendo</i>: o mundo humano <i>só</i> é porque <i>está sendo</i>; e <i>só está sendo</i> na medida em que se</p>	<p>Estrutura social = a mudança e a estabilidade</p> <p>Todo e as partes</p> <p>papel do trabalhador</p>

	<p>dialetizam a mudança e o estático. Falar pois do papel do trabalhador social implica na análise da mudança e da estabilidade como expressões da forma de ser da estrutura social. Estrutura social que se lhe oferece como campo de seu quefazer.</p>	professor
48	<p>Deste modo, o trabalhador social que atua numa realidade, a qual, mudando, permanece para mudar novamente, precisa saber que, como homem, somente pode entender ou explicar a si mesmo como um ser em relação com esta realidade; Este movimento da pura <i>doxa</i> ao <i>logos</i> não se faz, contudo, com um esforço estritamente intelectualista, mas na indivisibilidade da reflexão e da ação da práxis humana. Na ação que provoca uma reflexão que se volta a ela, o trabalhador social irá detectando o caráter preponderante da mudança ou estabilidade, na realidade social na qual se encontra. Irá percebendo as forças que na realidade social estão com a mudança e aquelas que estão com a permanência. É necessário, porém, que o trabalhador social se preocupe com algo já enfatizado nestas considerações : que a estrutura social é obra dos homens e que, se assim for, a sua transformação será também obra dos homens. Isto significa que a sua tarefa fundamental é a de serem sujeitos e não objetos de transformação.</p>	<p>homem realidade ação da práxis humana.  Ação reflexão ação Forças da realidade social Mudança -permanência  a estrutura social  tarefa fundamental do homem sujeitos</p>
49	<p>o trabalhador social não pode ser um homem neutro frente ao mundo, um homem neutro frente à desumanização ou humanização, frente à permanência do que já não representa os caminhos do humano ou à mudança destes caminhos.  Em lugar de sentir-se, como trabalhador social, um homem a serviço da libertação, da humanização, vocação fundamental do homem, temendo a libertação na qual vê uma ameaça ao que considera sua paz, se encaminha no sentido da paralização.</p>	<p>não a neutralidade  desumanização ou humanização  às contradições constitutivas da estrutura “normalizar” a estrutura social</p>
50	<p>O trabalhador social que opta pela anti-mudança não pode realmente interessar-se pelo desenvolvimento de uma percepção crítica da realidade por parte dos indivíduos  No momento em que os indivíduos, atuando e refletindo, são capazes de perceber o condicionamento de sua percepção pela estrutura em que se encontram, sua percepção muda, <b>embora isto não signifique, ainda, a mudança da estrutura</b>  A percepção ingênua da realidade, da qual resultava uma postura fatalista – condicionada pela própria realidade –, cede seu lugar a uma percepção capaz de se ver.</p>	<p>anti-mudança  percepção ingênua  mudança da percepção da realidade e imutável p realidade histórica-cultural, humana  postura fatalista</p>
51	<p>O fatalismo diante da realidade, característico da percepção distorcida, cede seu lugar à esperança. Uma esperança crítica que move os homens para a transformação.  O trabalhador social que opta pela mudança não teme a liberdade, não prescreve, não manipula, não foge da comunicação, pelo contrário, a procura e vive. Todo seu esforço, de caráter humanista, centraliza-se no sentido da desmitificação do mundo, da desmitificação da realidade</p>	<p>O fatalismo X esperança  educador  caráter humanista</p>

	não pode ser trabalhador social se não for homem, se não for pessoa, e que a condição para ser pessoa é que os demais também o sejam	Ser Pessoa, ser sujeito com os outros
52	A mudança não é trabalho exclusivo de alguns homens, mas dos homens que a escolhem  Se a estrutura social é uma totalidade, significa a existência em si de partes que, em interação, a constituem.	Processo de transformação  a estrutura social
53	Pelo fato de que não há estrutura social que não seja humana (e histórica) a estabilidade e a mudança de e em uma estrutura implicam a presença dos homens.	estrutura social e histórica mudança X estabilidade
54	Esta é a razão pela qual uma estrutura social que vive este momento histórico tende a viver também, e necessariamente, o aprofundamento do antagonismo entre os que querem e os que não querem a mudança  O papel do trabalhador social que opta pela mudança, ..., mas o de problematizar a realidade aos homens, proporcionar a desmitificação da realidade mitificada.  Aos mitos, que são os elementos básicos da ação manipuladora dos indivíduos, deve responder não com a manipulação da manipulação que realizam os que estão contra a mudança a manipulação é instrumento da desumanização – consciente ou não, pouco importa (...) a tarefa de mudar, de quem está com a mudança, só se justifica em sua finalidade humanista.  o trabalhador social humanista não pode transformar sua “palavra” em ativismo nem em palavreado, pois uma e outra nada transformam realmente. Assim, uma estrutura social como um todo ' encontra-se em interação com outras estruturas sociais.	aprofundamento do antagonismo  mudança X permanência 1º. ponto papel do trabalhador social  mitos manutenção so “status quo”  a manipulação  tarefa de mudar  2º. ponto uma estrutura social todo em partes
55	Do ponto de vista filosófico, um ser que ontologicamente é “para si” se “transforma” em “ser para outro” quando, perdendo o direito de decidir, não opta e segue as prescrições de outro ser. Suas relações com este outro são as relações que Hegel chama de “consciência servil para a consciência senhorial”.  Esta é a razão pela qual nem sempre é viável a quem realmente opta pelas transformações fazê-las como gostaria e no momento em que gostaria. Além do desejo de fazê-las, há um viável ou um inviável histórico do fazer.	“Ser para outro”  dependência  transformação  um viável ou um inviável histórico do fazer.
56	o papel do trabalhador social que optou pela mudança não pode ser outro senão o de atuar e refletir com os indivíduos com quem trabalha para conscientizar-se junto com eles das reais dificuldades da sua sociedade  a necessidade constante do trabalhador social de ampliar cada vez mais seus conhecimentos, não só do ponto de vista de seus métodos e técnicas de ação, mas também dos limites objetivos com os quais se enfrenta no seu quefazer.  Outro ponto que também exige do trabalhador social uma reflexão crítica e que se encontra no centro destas considerações é o que tem relação com a “mudança cultural”.  O homem, pelo contrário, transformando com seu trabalho o que seria seu	Papel do educador  Educador ampliar os conhecimentos  3º. ponto a “mudança cultural”.

	<p>suporte se não pudesse transformá-lo, cria sua estrutura, que se faz social e na qual se constitui o “eu social”</p> <p>Nas permanentes relações homem- realidade, homem-estrutura, realidade-homem, estrutura-homem origina-se a dimensão do cultural</p> <p>Que em sentido amplo, antro-po-lógico-descritivo, é tudo o que o homem cria e recria.</p>	<p>estrutura-suporte</p> <p>estrutura social é humana</p> <p>conceito de cultura</p>
57	<p>por serem produtos humanos que se desprendem do homem, voltam-se para ele e o marcam, impondo-lhe formas de ser e de se comportar também culturais</p> <p>Cultural também é a visão que tem ou estão tendo os homens da sua própria cultura, da sua realidade.</p> <p>A mudança cultural, num sentido amplo, será ou deixará de ser um “associado conseqüente” ou eficiente” do que fazer conforme a estrutura social se encontre, concretamente ou não, em transformação.</p>	<p>cultura</p> <p>Formas de ser e de se comportar</p> <p>Visão de mundo, da realidade</p> <p>A mudança cultural</p>
58	<p>Até o momento em que uma realidade for vista como algo imutável, superior às forças de resistência dos indivíduos que assim a vêem, a tendência destes será adotar uma postura fatalista e sem esperança.</p> <p>Ainda mais e por isso mesmo, sua tendência é procurar fora da própria realidade a explicação para a sua impossibilidade de atuar</p>	<p>uma postura fatalista</p> <p>A percepção mágica</p>
59	<p>só podemos entender o homem no mundo.</p> <p>O antes, pelo contrário, toma parte no processo, participa da estrutura social, envolvendo os homens, seja como m passado que foi presente, seja como um anterior-presente à estrutura.</p>	<p>“antes”</p>
60	<p>Por isso repetimos que esta mudança de percepção não é outra coisa senão a substituição de uma percepção distorcida da realidade por uma percepção crítica da mesma.</p> <p>Tentar a conscientização dos indivíduos com quem se trabalha, enquanto com eles também se conscientiza, este e não outro nos parece ser o papel do trabalhador social que optou pela mudança.</p>	<p>mudança de percepção</p> <p>a conscientização</p>
61	<p><b>Alfabetização de Adultos e Conscientização</b> <b>1. INSTRUMENTAÇÃO DA EDUCAÇÃO</b></p> <p>Nenhuma ação educativa pode prescindir de uma reflexão sobre o homem e de uma análise sobre suas condições culturais. Não há educação fora das sociedades humanas e não há homens isolados.</p> <p>A instrumentação da educação, ... depende da harmonia que se consiga entre a vocação ontológica deste “ser situado e temporalizado” e as condições especiais desta temporalidade e desta situacionalidade.</p> <p>Se a vocação ontológica do homem é a de ser sujeito e não objeto, só poderá desenvolvê-la na medida em que, refletindo sobre suas condições espaço-temporais, introduz-se nelas, de maneira crítica.</p>	<p>Educação</p> <p>Reflexão sobre homem</p> <p>instrumentação da educação, ...</p> <p>vocação ontológica</p>
62	<p>Numa era cada vez mais tecnológica como a nossa, será menos instrumental uma educação que despreze a preparação técnica do homem, como a que, dominada pela ansiedade de especialização, esqueça-se de sua humanização</p>	<p>falso dilema “humanismo- tecnologia</p>

	<p>a segunda poderia levar o homem ao anonimato da massificação de onde, para sair, necessitaria da reflexão mais de uma vez, especialmente da reflexão sobre a sua própria condição de massificado.</p> <p>2. O HOMEM COMO UM SER DE RELAÇÕES</p> <p>Este ser “temporalizado e situado”, ontologicamente inacabado – sujeito por vocação, objeto por distorção –, descobre que não só está na realidade, mas também que está com ela</p> <p>Estas <i>relações</i>, que o homem trava nesta e com esta realidade, apresentam uma ordem tal de conotações que as distinguem dos meros <i>contatos</i> da esfera animal</p> <p>o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de <i>pluralidade</i>, de <i>crit icidade</i>, de <i>conseqüência</i> e de <i>temporalidade</i>.</p> <p>na medida em que o homem responde aos desafios deste mesmo mundo, na sua ampla variedade; na medida em que não se esgota num tipo padronizado de resposta.</p>	<p>massificação</p> <p>Ser ontológico ser inacabado, sujeito por vocação Objeto por distorção</p> <p><i>relações</i>, X contatos</p> <p>conceito de relações</p> <p><i>pluralidade</i></p>
63	<p>A captação que faz dos dados objetivos de sua realidade é essencialmente crítica e não puramente reflexa, como sucede nas esferas dos contatos</p> <p>o homem e somente o homem é capaz de transcender, de discernir, de separar órbitas existenciais diferentes, de distinguir “ser” do “não ser”; de travar relações incorpóreas. Na capacidade de discernir estará a raiz da consciência de sua temporalidade, obtida precisamente quando atravessando o tempo, de certa forma até então unidimensional, alcança o ontem, reconhece o hoje e descobre o amanhã.</p> <p>Todas essas características das relações que o homem trava com e na sua realidade fazem dessas relações algo <i>conseqüente</i></p> <p>Na verdade não se esgota na mera passividade. Criando e recriando, integrando-se nas condições de seu contexto, respondendo aos desafios, auto-objetivando-se, discernindo, o homem vai se lançando no domínio que lhe é exclusivo, o da história e da cultura</p> <p>A sua integração o enraíza e lhe dá consciência de sua <i>temporalidade</i></p> <p><b>integração</b>, que é uma característica das relações do homem e que se aperfeiçoa na medida em que esse se faz <i>crítico</i>, seria apenas um ser acomodado e, então, nem a história nem a cultura – seus domínios – teriam sentido. Faltaria a eles a marca da liberdade. E é porque se integra na medida em que se relaciona, e não somente se julga e se acomoda, que o homem cria, recria e decide.</p>	<p><i>Critidade</i></p> <p>capacidade de discernir <b>capacidade de discernir</b> da consciência de sua temporalidade ontem, hoje , amanhã</p> <p>algo <i>conseqüente</i></p> <p>Domínio exclusivo do Homem o da história e da cultura</p> <p><i>temporalidade</i></p> <p>integração</p>
64	<p>o homem vai dinamizando o seu mundo a partir destas relações com ele e nele; vai criando, recriando; decidindo.</p> <p>3. O HOMEM E A SUA ÉPOCA</p> <p>Na medida em que o homem cria, recria e decide, vão se formando as épocas históricas. É por isso que obtém melhor resultado toda vez que, integrando-se no espírito delas, se apropria de seus temas e reconhece suas tarefas concretas.</p> <p>atitude crítica, a única com a qual o homem poderá apreender os temas e tarefas de sua época para ir se integrando nela.</p> <p>A passagem de uma época para outra caracteriza-se por fortes contradições que se</p>	<p><b>Criador</b> <b>Temporizador</b> <b>Faz cultura</b></p> <p>épocas históricas</p> <p><i>integrando-se</i></p> <p>atitude crítica</p>

	aprofundam, dia a dia, entre valores emergentes em busca de afirmações, de realizações, e valores do ontem em busca de preservação.	transição
65	Porque é dramático, é fortemente desafiador. E a transição se torna então um tempo de opções.	tempo de opções
67	<p><b>7. MAIS UMA VEZ O HOMEM E O MUNDO</b></p> <p>a posição normal do homem, como já afirmamos no começo deste capítulo, não era só a de estar <i>na</i> realidade, mas de estar <i>com ela</i>. A de travar relações permanentes com ela, cujo resultado é a criação concretizada no domínio cultural .</p> <p>Posto diante do mundo, o homem estabelece uma relação sujeito – objeto da qual nasce o conhecimento, que ele expressa por uma linguagem</p> <p>A diferença entre a relação que ele trava neste campo e a nossa é que sua captação do dado objetivo se faz pela via preponderantemente sensível. A nossa, por via preponderantemente reflexiva.</p> <p>Como a toda compreensão de algo corresponde, cedo ou tarde, uma ação</p> <p>A ORGANIZAÇÃO REFLEXIVA DO PENSAMENTO</p>	<p>domínio cultural</p> <p>o conhecimento</p> <p>Analfabeto via sensível - mágica Nossa via reflexiva - crítica</p> <p>compreensão ação</p>
68	<p>um novo termo entre o compreender e o atuar: o pensar. Fazê-lo sentir que é capaz de superar a via dominante-mente reflexa.</p> <p>inserindo-se no processo histórico, ele renunciará ao papel de simples objeto e exigirá ser o que é por vocação: sujeito.</p> <p>COMO FAZÊ-LO? Somente um método ativo, dialogal e participante poderia fazê-lo.</p> <p>E que é o diálogo? É uma relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre -se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança. Por isso, somente o diálogo comunica. E quando os dois pólos do diálogo se ligam assim, com amor, com esperança, com fé no próximo, se fazem críticos na procura de algo e se produz uma relação de “empatia” entre ambos. Só ali há comunicação</p>	<p>pensar</p> <p>compreender pensar atuar</p> <p>DIALOGO comunicação</p>
69	<p>Quebra-se aquela relação de “empatia” entre seus pólos, que caracteriza o dialogo. Por tudo isso o antidialogo não comunica. Faz comunicados</p> <p>Relação de “empatia” na procura de algo: Amoroso, Humilde , Crítico, Esperançoso, Confiante, Criador</p> <p>Mas quem dialoga, dialoga com alguém sobre alguma coisa.</p>	<p>antidialogo Faz comunicados</p> <p>Diálogo Empatia</p>
70	<p>conseguir a destruição da sua compreensão “mágica” e a construção duma compreensão crescentemente crítica, seria a do conceito antropológico de cultura, isto é, a distinção entre estes dois mundos: o da natureza e o da cultura;</p> <p>o papel ativo do homem na sua realidade e com a sua realidade; o sentido de mediação que tem a natureza para as relações e a comunicação dos homens; a cultura como o acréscimo que o homem faz ao mundo que não criou;</p> <p>Como ser no mundo e com o mundo. Em seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.</p>	<p>conceito antropológico de cultura</p> <p>Conceito de cultura</p>

## APÊNDICE D - Quadro II-IV

Página	<b>PEDAGOGIA DA AUTONOMIA</b> <i>Saberes Necessários à Prática Educativa</i>	Indicadores
14	<p><i>Primeiras Palavras</i></p> <p>da questão da inconclusão do ser humano, de sua inserção num permanente movimento de procura, que rediscuto a curiosidade ingênua e a crítica, virando epistemológica.</p> <p>reinsisto em que <i>formar</i> é muito mais do que puramente <i>treinar</i> o educando no desempenho de destrezas e por que não dizer também da quase obstinação com que falo de meu interesse por tudo o que diz respeito aos homens e às mulheres, assunto de que saio e a que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez.</p> <p>O erro na verdade não é ter um certo ponto de vista, mas absolutizá-la e desconhecer que, mesmo do acerto de seu ponto de vista é possível que a razão ética nem sempre esteja com ele.</p>	<p>inconcluso</p> <p>formar</p> <p>erro</p>
15	<p>Educadores e educandos não podemos, na verdade, escapar à rigorosidade ética. Mas, é preciso deixar claro que a ética de que falo não é a ética menor, restrita, do mercado, que se curva obediente aos interesses do lucro. (...)</p> <p>Não falo, obviamente, desta ética. Falo, pelo contrário, da ética universal do ser humano.</p>	<p>Ética</p> <p>ética universal do ser humano.</p>
16	<p>A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da <i>pureza</i> em <i>puritanismo</i>. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe</p> <p>E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles.</p> <p>O preparo científico do professor ou da professora deve coincidir com sua retidão ética.</p>	<p>Ética</p>
17	<p>É que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa, enquanto prática especificamente humana.</p> <p>Não podemos nos assumir como sujeitos da procura, da decisão, da ruptura, da opção, como sujeitos históricos, transformadores, a não ser assumindo-nos como sujeitos éticos. Neste sentido, a transgressão dos princípios éticos é uma possibilidade mas não é uma virtude. Não podemos aceitá-la.</p>	<p>ética da prática educativa</p> <p>sujeitos éticos</p>
18	<p>Quando, porém, falo da ética universal do ser humano estou falando <b>da ética enquanto marca da natureza humana</b>, enquanto algo absolutamente indispensável à convivência humana.</p> <p>mais do que um ser no mundo, o ser humano se tornou uma Presença no mundo, com o mundo e com os outros.</p> <p>Presença que se pensa a si mesma, que se sabe presença, que intervém, que transforma, que fala do que faz mas também do que sonha,</p>	<p>marca da natureza humana,</p> <p>o ser humano</p> <p>Presença no mundo,</p> <p>responsabilidade</p>

	que constata, compara, avalia, valora, que decide, que rompe.  E é no domínio da decisão, da avaliação, da liberdade, da ruptura, da opção, que se instaura a necessidade da ética e se impõe a responsabilidade	
19	Significa reconhecer que somos seres <i>condicionados</i> mas não <i>determinados</i> . Reconhecer que a História é tempo de possibilidade e não de <i>determinismo</i> , que o futuro, permita-se-me reiterar, é <i>problemático</i> e não inexorável.	Condicionados História
20	De uma coisa, qualquer texto necessita: que o leitor ou a leitora a ele se entregue de forma crítica, crescentemente curiosa.	
22	A reflexão crítica sobre a prática se torna uma exigência da relação Teoria/Prática sem a qual a teoria pode ir virando blablablá e a prática, ativismo.  desde o princípio mesmo de sua experiência formadora, assumindo-se como sujeito também da produção do saber, se convença definitivamente de que ensinar não é <i>transferir conhecimento</i> , mas criar as possibilidades para a sua produção ou a sua construção.	Teoria/Prática  Educador crítico ou progressista
23	embora diferentes entre si, quem forma se forma e re-forma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado. Ensinar inexiste sem aprender e vice-versa e foi aprendendo socialmente que, historicamente, mulheres e homens descobriram que era possível ensinar.	Educador e educando  Ensinar  Aprender
24	<b>Quando vivemos a autenticidade exigida pela prática de ensinar-aprender participamos de uma experiência total, diretiva, política, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética e ética, em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade.</b>	prática de ensinar-aprender
25	Neste caso, é a força criadora do aprender de que fazem parte a comparação, a repetição, a constatação, a dúvida rebelde, a curiosidade não facilmente satisfeita, que supera os efeitos negativos do falso ensinar  educando mantenha vivo em si o gosto da rebeldia que, aguçando sua curiosidade e estimulando sua capacidade de arriscar-se, de aventurar-se, de certa forma o “imuniza” contra o poder apassivador do “bançarismo”.	Ação que imuniza contra a prática bancária  Rebeldia  Curiosidade  risco
26	<b>1.1 – Ensinar exige rigorosidade metódica</b>  É exatamente neste sentido que ensinar não se esgota no “tratamento” do objeto ou do conteúdo, superficialmente feito, mas se alonga à produção das condições em que aprender criticamente é possível.  de educadores e de educandos criadores, instigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes. nas condições de verdadeira aprendizagem os educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber ensinado, ao lado do educador, igualmente sujeito do processo.	rigorosidade metódica  educadores e de educandos  de verdadeira aprendizagem
27	A leitura verdadeira me compromete de imediato com o texto que a mim se dá e a que me dou e de cuja compreensão fundamental me vou tornando também	A leitura verdadeira

	sujeito.	
28	<p>O professor que pensa certo deixa transparecer aos educandos que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo</p> <p>Ensinar, aprender e pesquisar lidam com esses dois momentos do ciclo gnosiológico: o em que se ensina e se aprende o conhecimento já existente e o em que se trabalha a produção do conhecimento ainda não existente.</p>	<p>pensa certo</p> <p>ciclo</p> <p>gnosiológico</p>
29	<p><b>1.2 – Ensinar exige pesquisa</b></p> <p>Pesquisa para constatar, constatando, intervenho, intervindo educo e me educo. Pesquisa para conhecer o que ainda não conheço e comunicar ou anunciar a novidade.</p> <p>A curiosidade ingênua, do que resulta indiscutivelmente um certo saber, não importa que metodicamente desrigoroso, é a que caracteriza o senso comum.</p> <p>Pensar certo, do ponto de vista do professor, tanto implica o respeito ao senso comum no processo de sua necessária superação quanto o respeito e o estímulo à capacidade criadora do educando.</p>	<p>Pesquisa</p> <p>A curiosidade ingênua</p> <p>Pensar certo</p> <p>“curiosidade epistemológica”.</p>
30	<p><b>1.3 – Ensinar exige respeito aos saberes dos educandos</b></p> <p>como há mais de trinta anos venho sugerindo, discutir com os alunos a razão de ser de alguns desses saberes em relação com o ensino dos conteúdos.</p> <p>dirá um educador reacionariamente pragmático, a escola não tem nada que ver com isso. A escola não é partido. Ela tem que ensinar os conteúdos, transferi-los aos alunos. Aprendidos, estes operam por si mesmos.</p>	<p>Experiências dos alunos</p>
31	<p><b>1.4 – Ensinar exige criticidade</b></p> <p><b>Não há para mim</b>, na diferença e na “distância” entre a ingenuidade e a criticidade, entre o saber de pura experiência feito e o que resulta dos procedimentos metodicamente rigorosos, <b>uma ruptura</b>, mas uma superação.</p> <p><b>A superação</b> e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica.</p>	<p>ruptura</p> <p>A superação</p> <p>Curiosidade criticizar</p>
32	<p><b>1.5 – Ensinar exige estética e ética</b></p> <p>A curiosidade como inquietação indagadora, como inclinação ao desvelamento de algo, como pergunta verbalizada ou não, como procura de esclarecimento, como sinal de atenção que sugere alerta faz parte integrante do fenômeno vital</p> <p>Como manifestação presente à experiência vital, a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente porque a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil</p>	<p>criticizar</p> <p>Curiosidade</p> <p>curiosidade</p> <p>das tarefas precípua da prática educativo-progressista</p>

	<p>Curiosidade com que podemos nos defender de “irracionalismos” decorrentes ou produzidos por certo excesso de “racionalidade” de nosso tempo altamente tecnologizado. E não vai nesta consideração de quem, de um lado, não diviniza a tecnologia, mas de outro a diaboliza. De quem a olha ou mesmo a espreita de forma criticamente curiosa.</p> <p>A necessária promoção da ingenuidade à criticidade não pode ou não deve ser feita à distância de uma rigorosa formação ética ao lado sempre da estética. Decência boniteza de mãos dadas.</p>	<p>Curiosidade Irracionalismo <b>tecnologia</b></p> <p>ética</p> <p>estética.</p>
33	<p>Cada vez me convenço mais de que, desperta com relação à possibilidade de enveredar-se no descaminho do puritanismo, a prática educativa tem de ser, em si, um testemunho rigoroso de decência e de pureza</p> <p>Mulheres e homens, seres histórico-sociais, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso, nos fizemos <b>seres éticos</b>. Só somos porque estamos sendo. Estar sendo é a condição, entre nós, para ser Estar longe ou pior, fora da ética, entre nós, mulheres e homens é uma transgressão.</p> <p>Educar é substantivamente formar. Divinizar ou diabolizar a tecnologia ou a ciência é uma forma altamente negativa e perigosa de pensar errado.</p> <p>De testemunhar aos alunos, às vezes com ares de quem possui a verdade, rotundo desacerto.</p> <p>Pensar certo, pelo contrário, demanda profundidade e não superficialidade compreensão e na interpretação dos fatos. Supõe a disponibilidade à revisão dos achados, reconhece não apenas a possibilidade de mudar de opção, de apreciação, mas o direito de fazê-la.</p>	<p>Seres éticos</p> <p>transgressão.</p> <p><b>pensar errado</b> <b>tecnologia</b></p> <p><b>pensar errado</b></p> <p>Pensar certo</p>
34	<p>Do ponto de vista do pensar certo não é possível mudar e fazer de conta que não mudou. É que todo pensar certo é radicalmente coerente.</p> <p><b>1.6 – Ensinar exige a corporeificação das palavras pelo exemplo</b> Quem pensa certo está cansado de saber que as palavras a que falta a corporeidade do exemplo pouco ou quase nada valem. Pensar certo é fazer certo.</p> <p>Que dizer da professora que, de esquerda ontem, defendia a formação da classe trabalhadora e que, pragmática hoje, se satisfaz, curvada ao fatalismo neoliberal, com o puro treinamento do operário, insistindo, porém, que é progressista?</p> <p>Não é possível ao professor pensar que pensa certo mas ao mesmo tempo perguntar ao aluno se “sabe com quem está falando”.</p>	<p>pensar certo mudar</p> <p>pensar certo corporeidade</p> <p>Fazer certo ao fatalismo neoliberal</p> <p>pensar errado</p>
35	<p>Faz parte do pensar certo o gosto da generosidade que, não negando a quem o tem o direito à raiva, a distingue da raivosidade irrefreada.</p> <p><b>1.7 – Ensinar exige risco, aceitação do novo e rejeição a qualquer forma de discriminação</b></p>	<p>pensar certo</p>
36	<p>Faz parte igualmente do pensar certo a rejeição mais decidida a qualquer forma de discriminação. A prática preconceituosa de raça, de classe, de gênero</p>	<p>Questão da discriminação preconceito</p>

	<p>ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia</p> <p>Pensar e fazer errado, pelo visto, não têm mesmo nada que ver com a humildade que o pensar certo exige.</p> <p>o bom senso que regula nossos exageros e evita as nossas caminhadas até o ridículo e a insensatez.</p> <p>Às vezes, temo que algum leitor ou leitora, mesmo que ainda não totalmente convertido ao “pragmatismo” neoliberal mas por ele já tocado, diga que, sonhador, continuo a falar de uma educação de anjos e não de mulheres e de homens</p> <p>Natureza entendida como social e historicamente constituindo-se e não como um “a priori” da História*.</p>	<p>pensar e fazer errado</p> <p>o bom senso</p> <p>Natureza humana de mulheres e homens</p> <p>Natureza</p>
37	<p>o pensar certo a ser ensinado concomitantemente com o ensino dos conteúdos não é um pensar formalmente anterior <i>ao</i> e desgarrado <i>do</i> fazer certo.</p> <p>Pensar certo implica a existência de sujeitos que pensam mediados por objeto ou objetos sobre que incide o próprio pensar dos sujeitos</p> <p>Pensar certo não é que – fazer de quem se isola, de quem se “aconchega” a si mesmo na solidão, mas um ato comunicante. Não há por isso mesmo pensar sem entendimento e o entendimento, do ponto de vista do pensar certo, não é transferido mas co-participado.</p> <p>Todo entendimento, se não se acha “trabalhado” mecanicistamente, se não vem sendo submetido aos “cuidados” alienadores de um tipo especial e cada vez mais ameaçadoramente comum de mente que venho chamando “burocratizada”, implica, necessariamente, comunicabilidade.</p>	<p>Pensar certo</p> <p>Pensar certo</p> <p>um ato comunicante</p> <p>Entendimento</p>
38	<p>A tarefa coerente do educador que pensa certo é, exercendo como ser humano a irrecusável prática de entender, desafiar o educando com quem se comunica e a quem comunica, produzir sua compreensão do que vem sendo comunicado.</p> <p>Não há intelegibilidade que não seja comunicação e intercomunicação e que não se funde na dialogicidade. O pensar certo por isso é dialógico e não polêmico.</p> <p><b>1.8 – Ensinar exige reflexão crítica sobre a prática</b></p> <p>A prática docente crítica, implicante o pensar certo, envolve o movimento dinâmico, dialético, entre o fazer e o pensar sobre o fazer.</p>	<p>tarefa educador</p> <p>Pensar certo</p> <p>dialógico</p> <p>Pensar certo</p> <p>Movimento dialético</p>
39	<p>o pensar certo que supera o ingênuo tem que ser produzido pelo próprio aprendiz em comunhão com o professor formador.</p> <p>O de que se precisa é possibilitar, que, voltando-se sobre si mesma, através da reflexão sobre a prática, a curiosidade ingênua, percebendo-se como tal, se vá tornando crítica.</p> <p>Por isso é que, na formação permanente dos professores, o momento fundamental é da reflexão crítica sobre a prática. É pensando criticamente a prática de ou de ontem que se pode melhorar a próxima prática.</p>	<p>pensar certo</p> <p>comunhão</p> <p>curiosidade ingênua</p> <p>curiosidade crítica</p> <p>da reflexão crítica sobre a prática</p>
40	<p>Está errada a educação que não reconhece na justa raiva, na raiva que protesta</p>	<p>errada está a educação</p>

	<p>contra as injustiças, contra a deslealdade, contra o desamor, contra a exploração e a violência um papel altamente formador.</p> <p><b>1.9 – Ensinar exige o reconhecimento e a assunção da identidade cultural</b></p>	
41	<p>Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformador, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar.</p> <p>Assumir-se como sujeito porque capaz de reconhecer-se como objeto.</p> <p>É a “outredade” do “não eu”, ou do <i>tu</i>, que me faz assumir a radicalidade de meu <i>eu</i>.</p>	<p>como ser social e histórico</p> <p>Eu Tu Dialógico</p> <p>questão da identidade cultural</p>
42	<p>Tem que ver diretamente com a <i>assunção</i> de nós por nós mesmos.</p> <p>A aprendizagem da <i>assunção</i> do sujeito é incompatível com o <i>treinamento pragmático</i> ou com o <i>elitismo autoritário</i> dos que se pensam donos da verdade e do <i>saber articulado</i>.</p>	<p>aprendizagem <i>assunção/</i> <i>treinamento pragmático</i></p>
43	<p><b>De que era possível confiar em mim mas que seria tão errado confiar além dos limites quanto errado estava sendo não confiar.</b></p> <p>Fala-se quase exclusivamente do ensino dos conteúdos, ensino lamentavelmente quase sempre entendido como transferência do saber.</p>	<p>Educação bancária</p>
44	<p>No fundo, passa despercebido a nós que foi aprendendo socialmente que mulheres e homens, historicamente, descobriram que é possível ensinar.</p>	<p>Aprender social ensinar</p>
45	<p>Nenhuma formação docente verdadeira pode fazer-se alheada, de um lado, do exercício da criticidade que implica a promoção da curiosidade ingênua à curiosidade epistemológica, e do outro, sem o reconhecimento do valor dasemoções, da sensibilidade, da afetividade, da intuição ou adivinhação.</p>	<p>formação docente verdadeira</p>
47	<p><b>Capítulo 2</b> <b>Ensinar não é transferir conhecimento</b></p> <p><i>Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção.</i></p> <p>O meu discurso sobre a Teoria deve ser o exemplo concreto, prático, da Teoria. Sua encarnação. Ao falar da <i>construção</i> do conhecimento, criticando a sua <i>extensão</i>, já devo estar envolvido nela, e nela, a construção, estar envolvendo os alunos.</p> <p>Pensar certo – e saber que ensinar não é transferir conhecimento é fundamentalmente pensar certo – é uma postura exigente, difícil, às vezes penosa, que temos de assumir diante dos outros e com os outros, em face do mundo e dos fatos, ante nós mesmos.</p>	<p>Saber que ensinar</p> <p>Discurso sobre a Teoria</p> <p>A dificuldade</p> <p>Pensar certo</p>
49	<p>vigilância constante que temor de exercer sobre nós próprios para evitar os simplismos as facilidades, as incoerências grosseiras.</p> <p>O clima do pensar certo não tem nada que ver com o das fórmulas preestabelecidas, mas seria a negação do pensar certo se pretendêssemos forjá-lo na atmosfera dalcenciosidade ou do espontaneísmo. Sem rigorosidade</p>	<p>vigilância constante</p> <p>clima do pensar certo</p>

	metódica não há pensar cerco.	
50	<p><b>2.1 – Ensinar exige consciência do inacabamento</b></p> <p>Minha <i>franquia</i> ante os outros e o mundo mesmo é a maneira radical como me experimento enquanto <b>ser cultural, histórico, inacabado e consciente do inacabamento</b>.</p> <p>Na verdade, o inacabamento do ser ou sua inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente.</p>	<p><i>franquia</i></p> <p>inacabamento</p> <p>inconclusão</p> <p>consciente.</p>
51	<p>Quanto maior se foi tornando a solidariedade entre mente e mãos, tanto mais o <i>suporte</i> foi virando <i>mundo</i> e a <i>vida, existência</i>.</p> <p>na proporção que o corpo humano vira corpo consciente, captador, apreendedor, transformador, criador de beleza e não “espaço” vazio a ser enchido por conteúdos</p>	<p>solidariedade</p> <p>suporte</p> <p>mundo</p> <p>vida</p> <p>corpo consciente</p>
52	<p>A invenção da <i>existência</i> envolve, repita-se, necessariamente, a linguagem, a cultura, a comunicação em níveis mais profundos e complexos do que o que ocorria e ocorre no domínio da <i>vida</i>, a “espiritualização” do mundo, a possibilidade de embelezar como de enfeitar o mundo e tudo isso inscreveria mulheres e homens como seres éticos.</p> <p>já não foi possível <i>existir</i> sem <i>assumir o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política</i>.</p> <p>Gosto de ser homem, de ser gente, porque não está dado como certo, inequívoco, irrevogável que sou ou serei decente, que testemunharei sempre gestos puros, que sou e que serei justo, que respeitarei os outros, que não mentirei escondendo o seu valor porque a inveja de sua presença no mundo me incomoda e me enraivece. Gosto de ser homem, de ser gente, porque sei que a minha passagem pelo mundo não é determinada, preestabelecida. Que o meu “destino” não é um dado mas algo que precisa ser feito e de cuja responsabilidade não posso me eximir. Gosto de ser gente porque a História em que me faço com os outros e de cuja feitura tomo parte é um tempo de possibilidades e não de determinismo.</p>	<p>invenção da <i>existência</i></p> <p>Existir e assumir</p> <p>Gosto de ser homem ser gente</p> <p>Histórico</p>
53	<p>Dáí que insista tanto na <i>problematização</i> do futuro e recuse sua inexorabilidade</p> <p><b>2.2 – Ensinar exige o reconhecimento de ser condicionado</b></p> <p>Gosto de ser gente porque, inacabado, sei que sou um ser condicionado mas, consciente do inacabamento, sei que posso ir mais além dele. Esta é a diferença profunda entre o ser condicionado e o ser determinado.</p> <p>A diferença entre o inacabado que não se sabe como tal e o inacabado que histórica e socialmente alcançou a possibilidade de saber-se inacabado</p> <p>Gosto de ser gente porque, como tal, percebo afinal que a construção de minha presença no mundo, que não se faz no isolamento, isenta da influência das forças sociais, que não se compreende fora da tensão entre o que herdo geneticamente e o que herdo social, cultural e historicamente, tem muito a ver</p>	<p>Futuro</p> <p>Problematizado</p> <p>Inacabado</p> <p>consciente</p> <p>Condicionado</p> <p>inacabado</p> <p>Presença no mundo</p>

	comigo mesmo.	
54	<p>O fato de me perceber no mundo, com o mundo e com os outros me põe numa posição em face do mundo que não é de quem nada tem a ver com ele. Afinal, minha presença no mundo não é a de quem a ele se adapta mas a de quem nele se insere.</p> <p>É a posição de quem luta para não ser apenas <i>objeto</i>, mas sujeito também da História.</p> <p>Gosto de ser gente porque, mesmo sabendo que as condições materiais, econômicas, sociais e políticas, culturais e ideológicas em que nos achamos geram quase sempre barreiras de difícil superação para o cumprimento de nossa tarefa histórica de mudar o mundo, sei também que os obstáculos não se eternizam.</p> <p>a <i>conscientização</i> não como panacéia, mas como um esforço de conhecimento crítico dos obstáculos, vale dizer, de suas razões de ser</p> <p>Na verdade, enquanto aprofundamento da “prise de conscience” do mundo, dos fatos, dos acontecimentos, a conscientização é exigência humana, é um dos caminhos para a posta em prática da curiosidade epistemológica.</p>	<p>Vocação ontológica Presença</p> <p>Adaptar /inserir</p> <p>SUJEITO DA HISTÓRIA</p> <p>os obstáculos</p> <p><b>a conscientização</b></p> <p>conscientização</p>
55	<p>Entre nós, mulheres e homens, a inconclusão se sabe como tal. Mais ainda, a inconclusão que se reconhece a si mesma, implica necessariamente a inserção do sujeito inacabado num permanente processo social de busca.</p>	inconclusão
56	<p>O mundo da cultura que se alonga em mundo da história é um mundo de liberdade, de opção, de decisão, mundo de possibilidade em que a decência pode ser negada, a liberdade ofendida e recusada.</p> <p>É fundamental insistirmos nela precisamente porque, inacabados mas conscientes do inacabamento, seres da opção, da decisão, éticos, podemos negar ou trair a própria ética.</p> <p>O educador que, ensinando geografia, “castra” a curiosidade do educando em nome da eficácia da memorização mecânica do ensino dos conteúdos, tolhe a liberdade do educando, a sua capacidade de aventurar-se. Não forma, domestica.</p>	<p>mundo da cultura</p> <p>Ética</p> <p>educação bancária</p>
57	<p>A consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca.</p> <p>Para mulheres e homens, estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros</p>	<p>A consciência do mundo consciência de si</p> <p>No mundo com mundo com outros</p>
58	<p>E na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente.</p> <p>Mulheres e homens se tornaram educáveis na medida em que se reconheceram inacabados.</p> <p>É também na inconclusão de que nos tornamos conscientes e que nos insere no movimento permanente de procura que se alicerça a esperança.</p>	<p>Educação inacabamento</p> <p>inconcluso consciente</p> <p>esperança</p>

59	<p><b>2.3 – Ensinar exige respeito à autonomia do ser do educando</b></p> <p>Outro saber necessário à prática educativa, e que se funda na mesma raiz que acabo de discutir – a da inconclusão do ser que se sabe inconcluso –, <i>é o que fala do respeito devido à autonomia do ser do educando</i></p> <p>Precisamente porque éticos podemos desrespeitar a rigorosidade da ética e resvalar para a sua negação, por isso é imprescindível deixar claro que a possibilidade do desvio ético não pode receber outra designação senão a de <i>transgressão</i>.</p>	<p>autonomia</p> <p><i>transgressão</i></p>
60	<p>a dialogicidade verdadeira, em que os sujeitos dialógicos aprendem e crescem na diferença, sobretudo, no respeito a ela, é a forma de estar sendo coerentemente exigida por seres que, inacabados, assumindo-se como tais, se tornam radicalmente éticos.</p> <p>É preciso deixar claro que a transgressão da eticidade jamais pode ser vista ou entendida como virtude, mas como ruptura com a decência</p> <p>Qualquer discriminação é imoral e lutar contra ela é um dever por mais que se reconheça a força dos condicionamentos a enfrentar</p>	<p>a dialogicidade verdadeira</p> <p>Transgressão a ética</p> <p><b>RUPTURA</b></p> <p>discriminação</p>
61	<p><i>A boniteza de ser gente se acha, entre outras coisas, nessa possibilidade e nesse dever de brigar.</i></p>	
62	<p><b>2.4 – Ensinar exige bom senso</b></p> <p>O exercício do bom senso, com o qual só temos o que ganhar, se faz no “corpo” da curiosidade. Neste sentido, quanto mais pomos em prática de forma metódica a nossa capacidade de indagar, de comparar, de duvidar, de aferir, tanto mais eficazmente curiosos nos podemos tornar e mais crítico se pode fazer o nosso bom senso.</p>	<p>bom senso.</p>
63	<p>O meu bom senso me diz, por exemplo, que é imoral afirmar que a fome e a miséria a que se acham expostos milhões de brasileiras e de brasileiros são uma fatalidade em face de que só há uma coisa a fazer: esperar pacientemente que a realidade mude.</p> <p>O meu bom senso não me diz o que é, mas deixa claro que há algo que precisa ser sabido. Esta é a tarefa da ciência que, sem o bom senso do cientista, pode se desviar e se perder</p>	<p>bom senso</p> <p>fatalidade</p> <p>bom senso</p> <p>tarefa ciência</p>
64	<p>Quanto mais me torno rigoroso na minha prática de conhecer tanto mais, porque crítico, respeito devo guardar pelo saber ingênuo a ser superado pelo saber produzido através do exercício da curiosidade epistemológica.</p>	<p>Rigor na prática educativa</p>
65	<p>As qualidades ou virtudes são construídas por nós no esforço que nos impomos para diminuir a distância entre o que dizemos e o que fazemos.</p>	<p>As qualidades ou virtudes</p>
66	<p>O professor tem o dever de dar suas aulas, de realizar sua tarefa docente.</p>	<p>O professor</p>
67	<p><b>2.5 – Ensinar exige humildade, tolerância e luta em defesa dos direitos dos educadores</b></p> <p>Um dos piores males que o poder público vem fazendo a nós, no Brasil, historicamente, desde que a sociedade brasileira foi criada, é o de fazer muitos de nós correr o risco de, a custo de tanto descaso pela educação pública, existencialmente cansados, cair no indiferentismo fatalistamente cínico que</p>	<p>Fatalismo cínico</p> <p>Amor a educação</p>

	<p>leva ao cruzamento dos braços. “Não há o que fazer” é o discurso acomodado que não podemos aceitar.</p> <p>Desrespeitado como gente no desprezo a que é relegada a prática pedagógica não tenho por que desamá-la e aos educandos. Não tenho por que exercê-la mal.</p> <p>A minha resposta à ofensa à educação é a luta política consciente, crítica e organizada contra os ofensores</p>	Luta política
68	<p>A questão que se coloca, obviamente, não é parar de lutar mas, reconhecendo-se que a luta é uma categoria histórica, reinventar a forma também histórica de lutar.</p> <p><b>2.6 – Ensinar exige apreensão da realidade</b></p> <p>o que diz respeito à sua natureza. Como professor preciso me mover com clareza na minha prática. Preciso conhecer as diferentes dimensões que caracterizam a essência da prática, o que me pode tornar mais seguro no meu próprio desempenho.</p>	<p>Luta</p> <p>Categoria histórica</p> <p>Saber necessário para o educador</p>
69	<p>A capacidade de aprender, não apenas para nos adaptar mas sobretudo para transformar a realidade, para nela intervir, recriando-a, fala de nossa educabilidade a um nível distinto do nível do adestramento dos outros animais ou do cultivo das plantas.</p> <p>Mulheres e homens, somos os únicos seres que, social e historicamente, nos tornamos capazes de <i>apreender</i>.</p> <p>Aprender para nós é <i>construir</i>, reconstruir, <i>constatar para mudar</i>, o que não se faz sem abertura ao risco e à aventura do espírito.</p> <p>Creio poder afirmar, na altura destas considerações, que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico</p> <p>a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter <i>diretivo</i>, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua <i>politicidade</i>, qualidade que tem a prática educativa de ser <i>política</i>, de não poder ser neutra.</p>	<p>capacidade de aprender</p> <p>adaptar</p> <p>transformar</p> <p>capaz aprender</p> <p>APRENDER</p> <p>Ciclo gnosiológico</p> <p>POLITICIDADE</p>
71	<p>É assim que venho tentando ser professor, assumindo minhas convicções, disponível ao saber, sensível à boniteza da prática educativa, instigado por seus desafios que não lhe permitem burocratizar-se, assumindo minhas limitações, acompanhadas sempre do esforço por superá-las, limitações que não procuro esconder em nome mesmo do respeito que me tenho e aos educandos.</p>	<p>Não é Neutra</p> <p>Respeito à sua</p> <p>NATUREZA</p>
72	<p><b>2.7 – Ensinar exige alegria e esperança</b></p> <p>A esperança de que professor e alunos juntos podemos aprender, ensinar, inquietar-nos, produzir e juntos igualmente resistir aos obstáculos à nossa alegria. Na verdade, do ponto de vista da natureza humana, a esperança não é algo que a ela se justaponha. A esperança faz parte da natureza humana</p>	ESPERANÇA
73	<p>A esperança é um condimento indispensável à experiência histórica. Sem ela,</p>	ESPERANÇA

	<p>não haveria História, mas puro determinismo. <b>Só há História onde há tempo problematizado e não pré-dado.</b> A inexorabilidade do futuro é a negação da História.</p> <p>Eu sou, pelo contrário, um ser <i>da esperança</i> que, por "n" razões, se tornou desesperançado. Daí que uma das nossas brigas como seres humanos deva ser dada no sentido de diminuir as razões objetivas para a desesperança que nos imobiliza.</p> <p>A desproblematização do futuro numa compreensão mecanicista da História, de direita ou de esquerda, leva necessariamente à morte ou à negação autoritária do sonho, da utopia, da esperança.</p> <p>A desproblematização do futuro, não importa em nome de quê, é uma violenta ruptura com a natureza humana social e historicamente constituindo-se.</p>	<p>história</p> <p>determinismo</p> <p>SER DE ESPERANÇA</p> <p>Brigas</p> <p>desproblematização do futuro</p>
74	<p><b>Que fazer</b>, enquanto educadores, trabalhando num contexto assim? <b>Há mesmo o que fazer? Como fazer o que fazer? Que precisamos nós, os chamados educadores, saber</b> para viabilizar até mesmo os nossos primeiros encontros com mulheres, homens e crianças cuja humanidade vem sendo negada e traída, cuja existência vem sendo esmagada?</p>	<p>Grande problema do educador DISCUTIR</p>
75	<p>A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar.</p> <p>no domínio da determinação. Domínio em que dificilmente se poderia falar de opções, de decisão, de liberdade, de ética.</p> <p>vivo a História como tempo de possibilidade não de determinação.</p> <p>Meu direito à raiva pressupõe que, na experiência histórica da qual participo, o amanhã não é algo “pré-dado”, mas um desafio, um problema.</p> <p>A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.</p>	<p>Realidade lutar</p> <p>Determinação</p> <p>História Possibilidade/ Determinação</p> <p>Futuro não está dado</p> <p>Ser mais</p>
76	<p>A adaptação a situações negadoras da humanização só pode ser aceita como consequência da experiência dominadora, ou como exercício de resistência, como tática na luta política.</p> <p><b>2.8 – Ensinar exige a convicção de que a mudança é possível</b></p> <p>é o saber do futuro como problema e não como inexorabilidade. É o saber da História como possibilidade e não como <i>determinação</i>. O mundo não é. O mundo está sendo.</p>	<p>adaptação</p> <p>presença convivência</p> <p>. O mundo não é.</p>
77	<p>Como subjetividade curiosa, inteligente, interferidora na objetividade com que dialeticamente me relaciono, meu papel no mundo não é só o de quem constata o que ocorre mas também o de quem intervém como sujeito de ocorrências.</p> <p>No mundo da História, da cultura, da política, <i>constato</i> não para me <i>adaptar</i> mas para <i>mudar</i>.</p> <p>A acomodação em mim é apenas caminho para a <i>inserção</i>, que implica</p>	<p>subjetividade objetividade dialética constatar intervir</p> <p>constato adaptar mudar</p>

	<i>decisão, escolha, intervenção</i> na realidade.	acomodação inserção
78	É preciso porém que tenhamos na <i>resistência</i> que nos preserva vivos, na <i>compreensão do futuro</i> como <i>problema</i> e na vocação para o <i>ser mais</i> como expressão da natureza humana em processo de estar sendo, fundamentos para a nossa <i>rebeldia</i> e não para a nossa <i>resignação</i> em face das ofensas que nos destroem o ser. Não é na resignação mas na <i>rebeldia</i> em face das injustiças que nos afirmamos.	<i>resistência</i> <i>compreensão do futuro</i> como <i>problema</i> <i>ser mais</i> rebeldia / resignação
79	Uma das questões centrais com que temos de lidar é a promoção de posturas rebeldes em posturas revolucionárias que nos engajam no processo radical de transformação do mundo.  A mudança do mundo implica a dialetização entre a denúncia da situação desumanizante e o anúncio de sua superação, no fundo, o nosso sonho.  É a partir deste saber fundamental: <i>mudar é difícil mas é possível</i> , que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. de que é possível mudar, de que é preciso mudar, de que preservar situações concretas de miséria é uma imoralidade.	posturas rebeldes revolucionárias  Mudança dialetização Denúncia anúncio  Mudar é difícil mas é possível  Situação miséria é uma imoralidade
80	que sua situação concreta não é <i>destino certo</i> ou <i>vontade de Deus</i> , algo que não pode <i>ser mudado</i> .  Não posso aceitar como tática do bom combate a política do quanto pior melhor, mas não posso também aceitar, impassível, a política assistencialista que, anestesiando a consciência oprimida, prorroga, “sine dic, a necessária mudança da sociedade.  Enquanto educador, de me ir tornando cada vez mais competente sem o que a luta perderá eficácia.  preciso ter e renovar saberes específicos em cujo campo minha curiosidade se inquieta e minha prática se baseia.	Destino certo Vontade de Deus  assistencialismo  educador  renovar saberes específicos
81	nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.  <i>O diálogo</i> em que se vai desafiando o grupo popular a pensar sua história social como a experiência igualmente social de seus membros, vai revelando a necessidade de superar certos saberes que, desnudados, vão mostrando sua “incompetência” para explicar os fatos.	leitura de mundo  leitura da palavra  <i>O diálogo</i>
82	A experiência que possibilita o discurso novo é social. <b>Uma pessoa ou outra, porém, se antecipa na explicitação da nova percepção da mesma realidade</b>	Experiências sociais
83	É importante ter sempre claro que faz parte do poder ideológico dominante a inculcação nos dominados da responsabilidade por sua situação.	
84	Sombra que, expulsa pelo oprimido, precisa de ser substituída por sua autonomia e sua responsabilidade.	autonomia e sua responsabilidade.

	<p>entre quem me situo é experimentar com intensidade a dialética entre “a leitura do mundo” e a “leitura da palavra”.</p> <p>“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.</p> <p>Nada disso, contudo, cobra sentido, para mim, se realizado contra a vocação para o “ser mais”, histórica e socialmente constituindo-se, em que mulheres e homens nos achamos inseridos.</p>	<p>intensidade a dialética</p> <p>Fazer Ensinar aprender</p> <p>“ser mais”</p>
85	<p><b>2.9 – Ensinar exige curiosidade</b></p> <p>Nenhuma curiosidade se sustenta eticamente no exercício da negação da outra curiosidade.</p> <p>A curiosidade que silencia a outra se nega a si mesma também</p> <p>Minha curiosidade não tem o direito de invadir a privacidade do outro e expô-la aos demais.</p>	<p>curiosidade.</p> <p>Invadir privacidade</p>
86	<p>A dialogicidade não nega a validade de momentos explicativos, narrativos em que o professor expõe ou fala do objeto. O fundamental é que professor e alunos saibam que a postura deles, do professor e dos alunos, é <i>dialógica</i>, aberta, curiosa, indagadora e não apassivada, enquanto fala ou enquanto ouve. O que importa é que professor e alunos se assumam <i>epistemologicamente curiosos</i>.</p> <p>é preciso, indispensável mesmo, que o professor se ache “repousado” no <i>saber</i> de que a pedra fundamental é a curiosidade do ser humano.</p> <p>E ela que me faz perguntar, conhecer, atuar, mais perguntar, reconhecer.</p>	<p>A dialogicidade</p> <p>curiosidade</p> <p>Curiosidade Perguntar Conhecer</p>
87	<p>Nunca fui ingênuo apreciador da tecnologia: não a divinizo, de um lado, nem a diabolizo, de outro. Por isso mesmo sempre estive em paz para lidar com ela.</p> <p>Não tenho dúvida nenhuma do enorme potencial de estímulos e desafios à curiosidade que a tecnologia põe a serviço das crianças e dos adolescentes das classes sociais chamadas favorecidas</p>	<p>TECNOLOGIA</p> <p>potencial de estímulos desafios Curiosidade</p>
88	<p>Não haveria <i>existência humana</i> sem a abertura de nosso ser ao mundo, sem a transitividade de nossa consciência.</p> <p>Um dos saberes fundamentais à minha prática educativo-crítica é o que me adverte da necessária promoção da curiosidade espontânea para a curiosidade epistemológica.</p> <p>Outro saber indispensável à prática educativo-crítica é o de como lidaremos com a relação autoridade- liberdade, sempre tensa e que gera disciplina como indisciplina.</p> <p>Resultando da harmonia ou do equilíbrio entre autoridade e liberdade, a disciplina implica necessariamente o respeito de uma pela outra, expresso na assunção que ambas fazem de limites que não podem ser transgredidos.</p> <p>O autoritarismo e a licenciosidade são rupturas do equilíbrio tenso entre</p>	<p><i>existência humana</i></p> <p>saberes fundamentais curiosidade espontânea - epistemologica</p> <p>autoridade - liberdade</p> <p>Resultando da harmonia ou do equilíbrio</p> <p>Autoridade liberdade disciplina</p>

	autoridade e liberdade. O autoritarismo é a ruptura em favor da autoridade contra a liberdade e a licenciosidade, a ruptura em favor da liberdade contra a autoridade.	autoritarismo e a licenciosidade
89	Autoritarismo e licenciosidade são formas indisciplinadas de comportamento que negam o que venho chamando a vocação ontológica do ser humano.  portanto no respeito mútuo, é que se pode falar de práticas disciplinadas como também em práticas favoráveis à vocação para o ser mais.	a vocação ontológica do ser humano  Ser mais
90	Não devo pensar apenas sobre os conteúdos programáticos que vêm sendo expostos ou discutidos pelos professores das diferentes disciplinas mas, ao mesmo tempo, a maneira mais aberta, dialógica, ou mais fechada, autoritária, com que este ou aquele professor ensina.	
91	<b>Capítulo 3</b> <b>Ensinar é uma especificidade humana</b>  Creio que uma das qualidades essenciais que a autoridade docente democrática deve revelar em suas relações com as liberdades dos alunos é a segurança em si mesma  <b>3.1 – Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade</b>  A segurança com que a autoridade docente se move implica uma outra, a que se funda na sua competência profissional	a segurança em si mesma  A segurança sua competência profissional
92	Outra qualidade indispensável à autoridade em suas relações com as liberdades é a generosidade. Não há nada que mais inferiorize a tarefa formadora da autoridade do que a mesquinhez com que se comporte.	a generosidade
93	A autoridade coerentemente democrática está convicta de que a disciplina verdadeira não existe na estagnação, no silêncio dos <i>silenciados</i> , mas no alvoroço dos <i>inquietaos</i> , na dúvida que instiga, na esperança que desperta.  O educando que exercita sua liberdade ficará tão mais livre quanto mais eticamente vá assumindo a responsabilidade de suas ações. Decidir é romper e, para isso, preciso correr o risco.	Liberdade Disciplina / silencio estagnação liberdade ético assumir reponsabilidade romper risco
94	É com ela, a autonomia, pensamente construindo-se, que a liberdade vai preenchendo o “espaço” antes “habitado” por sua <i>dependência</i> . Sua autonomia que se funda na <i>responsabilidade</i> que vai sendo assumida.  Me movo como educador porque, primeiro, me movo como gente.  Ensinar e, enquanto ensino, testemunhar aos alunos o quanto me é fundamental respeitá-los e respeitar-me são tarefas que jamais dicotomizei.	autonomia liberdade  Educador gente  respeitar-me respeitá-los
95	O saber da impossibilidade de desunir o ensino dos conteúdos da formação ética dos educandos. De separar prática de teoria, autoridade de liberdade, ignorância de saber, respeito ao professor de respeito aos alunos, ensinar de aprender. Nenhum destes termos pode ser mecanicistamente separado, um do outro.	
96	Quanto mais penso sobre a prática educativa, reconhecendo a responsabilidade que ela exige de nós, tanto mais me convenço do dever nosso de lutar no	Responsabilidade

	sentido de que ela seja realmente respeitada.	
97	<p><b>3.2 – Ensinar exige comprometimento</b></p> <p>Se a minha opção é democrática, progressista, não posso ter uma prática reacionária, autoritária, elitista. Não posso discriminar o aluno em nome de nenhum motivo.</p> <p>Afinal, o espaço pedagógico é um <i>texto</i> para ser constantemente “lido”, interpretado, “escrito” e “reescrito”.</p> <p>quanto mais solidariedade exista entre o educador e educandos no “trato” deste espaço, tanto mais possibilidades de aprendizagem democrática se abrem na escola.</p>	<p>Educador progressista</p> <p>o espaço pedagógico</p> <p>solidariedade</p>
98	<p>Minha presença de professor, que não pode passar despercebida dos alunos na classe e na escola, é uma presença em si política. Enquanto presença não posso ser uma <i>omissão</i> mas um sujeito de <i>opções</i></p> <p>Devo revelar aos alunos a minha capacidade de analisar, de comparar, de avaliar, de decidir, de optar, de romper. Minha capacidade de fazer justiça, de não falhar à verdade. Ético, por isso mesmo, tem que ser o meu testemunho.</p> <p><b>3.3 – Ensinar exige compreender que a educação é uma forma de intervenção no mundo</b></p> <p>Outro saber de que não posso duvidar um momento sequer na minha prática educativo-crítica é o de que, como experiência especificamente humana, a educação é uma forma de intervenção no mundo.</p>	<p>PROFESSOR</p> <p>presença política</p> <p>Professor Capacidade...</p> <p>prática educativo-crítica</p> <p>intervenção no mundo</p>
99	a compreensão mecanicista da História, que reduz a consciência a puro reflexo da materialidade, e de out ro, o subjetivismo idealista, que hipertrofia o papel da consciência no acontecer histórico.	compreensão mecanicista da História
100	<p>Continuo bem aberto à advertência de Marx, a da necessária radicalidade que me faz sempre desperto a tudo o que diz respeito à defesa dos interesses humanos. Interesses superiores aos de puros grupos ou de classes de gente.</p> <p>Ao reconhecer que, precisamente porque nos tornamos seres capazes de observar, de comparar, de avaliar, de escolher, de decidir, de intervir, de romper, de optar, nos fizemos seres éticos e se abriu para nós a <i>probabilidade</i> de <i>transgredir</i> a ética, jamais poderia aceitar a <i>transgressão</i> como um <i>direito</i> mas como uma <i>possibilidade</i></p>	<p>radicalidade</p> <p>dos interesses humanos.</p> <p>Tornamos seres capazes .observar comparar</p>
101	<p>O que quero repetir, com força, é que nada justifica a minimização dos seres humanos, no caso as maiorias compostas de minorias que não perceberam ainda que juntas seriam a maioria.</p> <p>Nada, o avanço da ciência e/ou da tecnologia, pode legitimar uma “ordem” desordeira em que só as minorias do poder esbanjam e gozam enquanto às maiorias em dificuldades até para sobreviver se diz que a realidade é assim mesmo, que sua fome é uma fatalidade do fim do século.</p> <p>A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais de que venho falando é um momento daquela desvalia acima referida dos interesses humanos em relação aos do mercado.</p>	<p>minimização dos seres humanos</p> <p>o avanço da ciência e/ou da tecnologia</p> <p>realidade é assim mesmo</p> <p>A ideologia fatalista do discurso e da política neoliberais</p>

102	<p>Presença humana, presença ética, aviltada toda vez que transformada em pura <i>sombra</i>.</p> <p>Não posso ser professor se não percebo cada vez melhor que, por não poder ser neutra, minha prática exige de mim uma definição. Uma tomada de posição. Decisão. Ruptura. Exige de mim que escolha entre isto e aquilo.</p> <p>Não posso ser professor a favor simplesmente do Homem ou da Humanidade, frase de uma vaguidade demasiado contrastante com a concretude da prática educativa</p>	<p><i>sombra</i>.</p> <p>EDUCADOR</p> <p>Prática não neutra</p> <p>Concretude</p>
103	Sou professor a favor da decência contra o despudor, a favor da liberdade contra o autoritarismo, da autoridade contra a licenciosidade	
104	<p><b>3.4 – Ensinar exige liberdade e autoridade</b></p> <p>fato de não termos ainda resolvido o problema da tensão entre a autoridade e a liberdade.</p>	a autoridade e a liberdade.
105	<p>A liberdade sem limite é tão negada quanto a liberdade asfixiada ou castrada.</p> <p>como trabalhar no sentido de fazer possível que a necessidade do limite seja assumida eticamente pela liberdade.</p> <p>Gostaria uma vez mais de deixar bem expresso o quanto aposto na liberdade , o quanto me parece fundamental que ela se exercite assumindo decisões.</p>	<p>liberdade</p> <p>limite liberdade</p> <p>liberdade decisão</p>
106	<p>É decidindo que se aprende a decidir.</p> <p>faz parte do aprendizado da decisão a assunção das conseqüências do ato de decidir. Não há decisão a que não se sigam efeitos esperados, pouco esperados ou inesperados. Por isso é que a decisão é um processo responsável.</p>	<p>decisão</p> <p>responsabilidade</p>
107	<p>Ninguém é autônomo primeiro para depois decidir. A autonomia vai se constituindo na experiência de várias, inúmeras decisões, que vão sendo tomadas</p> <p>Ninguém é sujeito da autonomia de ninguém</p> <p>A autonomia, enquanto amadurecimento do ser para si, é processo, é vir a ser. Não ocorre em data marcada. É neste sentido que uma pedagogia da autonomia tem de estar centrada em experiências estimuladoras da decisão e da responsabilidade, vale dizer, em experiências respeitadas da liberdade.</p>	<p>Autonomia decisão</p> <p>autonomia</p>
108	O que sempre procurei foi viver em plenitude a relação tensa, contraditória e não mecânica, entre autoridade e liberdade, no sentido de assegurar o respeito entre ambas, cuja ruptura provoca a hipertrofia de uma ou de outra.	relação tensa autoridade e liberdade
109	<p><b>3.5 – Ensinar exige tomada consciente de decisões</b></p> <p>a educação, especificidade humana, como um ato de intervenção no mundo.</p>	

## APÊNDICE E - Quadro II-V

Página	<i><b>PEDAGOGIA DA INDIGNAÇÃO: cartas pedagógicas e outros escritos</b></i>	Indicadores
16 29	<b>Primeira carta</b> <b>Do espírito deste livro</b> chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas.	reflexão
30	Capacidade crítica de que resulta um saber tão fundamental quanto óbvio: não há cultura nem história imóveis.	Capacidade crítica
30	Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se acha mais ou menos consciente. Posso não saber agora que riscos corro, mas sei que, como <i>presença</i> no mundo, corro risco.	risco
32	É neste sentido que uma educação crítica, radical, não pode jamais prescindir da percepção lúcida da mudança que inclusive revela a presença interveniente do ser humano no mundo.	Educação crítica, radical
33	Se, na verdade, não estou no mundo para simplesmente a ele me adaptar, mas para transformá-lo; se não é possível mudá-lo sem um certo sonho ou projeto de mundo, devo usar toda possibilidade que tenha para não apenas falar de minha utopia, mas para participar de práticas com ela coerentes	Transformação projeto sonho
34	É preciso inclusive, deixar claro, em discursos lúcidos e em práticas democráticas, que a vontade só se autentica na ação de sujeitos que assumem seus <i>limites</i> .	Liberdade limites
37	nós. Estou convencido de que a primeira condição para aceitar ou recusar esta ou aquela mudança que se anuncia é estar <i>aberto</i> à novidade, ao diferente, à inovação, à dúvida.	Aberto mudança
39	O que quero dizer é o seguinte: que, no processo da experiência da leitura das cartas, o leitor ou leitora pudesse ir percebendo que a possibilidade do diálogo com o seu autor se acha nelas mesmas, na maneira curiosa com que o autor as escreve, aberto à dúvida e à crítica.	Possibilidade de diálogo
39	Não importa o tema que se discute nestas cartas elas se devem achar “ensopadas” de fortes convicções ora explícitas, ora sugeridas.	Ensopados de fortes convicções
39	Gosto de ser gente, pelo contrário, porque mudar o mundo é tão difícil quanto possível.	ser gente
40	A educação tem sentido porque o mundo não é necessariamente isto ou aquilo, porque os seres humanos são tão <i>projetos</i> quanto podem ter projetos para o mundo.	<i>projetos</i>
40	Se mulheres e homens simplesmente fossem não haveria porque falar em educação.	
40	A consciência do mundo, que viabiliza a consciência de mim, inviabiliza a	consciência

	imutabilidade do mundo.	
42	A prática de constatar, de encontrar a ou as razões de ser do constatado, a prática de <i>denunciar</i> a realidade constatada e de <i>anunciar</i> a sua superação, que fazem parte do processo da leitura do mundo, dão lugar à experiência da <i>conjectura</i> , da suposição, da opinião a que falta porém fundamento preciso.	Denunciar/anunciar
43	A um amanhã ou a um futuro cuja forma de ser, porém, jamais é inexorável. Pelo contrário, problemática. Um amanhã que não está dado de antemão. Preciso de lutar para tê-lo.	futuro
44	É por isso que o educador progressista, capaz e sério, não apenas deve ensinar muito bem sua disciplina, mas desafiar o educando a pensar criticamente a realidade social, política e histórica em que é uma presença.	educador
45	Se somos progressistas, realmente abertos ao outro e à outra, devemos nos esforçar, com humildade, para diminuir, ao máximo, a distância entre o que dizemos e o que fazemos.	Por que Paulo Freire: distância entre o que dizemos e o que fazemos.
47	Com a vontade enfraquecida, a resistência frágil, a identidade posta em dúvida, a auto-estima esfarrapada, não se pode lutar.	vontade
48	Por isso é que toda prática educativa libertadora, valorizando o exercício da vontade, da decisão, da resistência, da escolha; o papel das emoções, dos sentimentos, dos desejos, dos limites; a importância da consciência na história, o sentido ético da presença humana no mundo, a compreensão da história como possibilidade jamais como determinação, é substantivamente esperançosa e, por isso mesmo, provocadora da esperança.	Edusex prática educativa libertadora
49	O que me parece impossível aceitar é uma democracia fundada na <i>ética do mercado</i> que, malvada e só se deixando excitar pelo lucro, inviabiliza a própria democracia.	Ética de mercado
53	<b>Segunda carta Do direito e do dever de mudar o mundo</b> Mas direi também que mudar implica saber que fazê-lo é possível.	Mudar possível
54	Os sonhos são projetos pelos quais se luta. Sua realização não se verifica facilmente, sem obstáculos. Implica, pelo contrário, avanços, recuos, marchas às vezes demoradas. Implica luta.	Sonhos luta
54	São marcas de um passado que, incapaz de perdurar por muito mais tempo, insiste em prolongar sua presença em prejuízo da mudança.	Marcas do passado
55	mudar é difícil, mas é possível. É o que nos faz recusar qualquer posição fatalista que empresta a este ou àquele fator <i>condicionante</i> um poder <i>determinante</i> , diante do qual nada se pode fazer.	Condicionante determinante
56	O futuro não nos faz. Nós é que nos refazemos na luta para fazê-lo.	Fazer o futuro
57	É neste sentido que só falo em subjetividade entre os seres que, <i>inacabados</i> , se tornaram capazes de saber-se <i>inacabados</i> , entre os seres que se fizeram aptos de ir mais além da <i>determinação</i> , reduzida, assim, a condicionamento e que,	Inacabado

	assumindo-se como objetos, porque condicionados, puderam arriscar-se como sujeitos, porque não determinados.	
59	A tarefa progressista é assim estimular e possibilitar, nas circunstâncias mais diferentes, a capacidade de intervenção no mundo, jamais o seu contrário, o cruzamento de braços em face dos desafios.	tarefa progressista
60	a de mudar o mundo, não importando que esta briga dure um tempo tão prolongado que, às vezes, nela sucumbam gerações.	Mudar o mundo
61	E que bom seria para a ampliação e a consolidação de nossa democracia, sobretudo para sua autenticidade, se outras marchas se seguissem à sua. A marcha dos desempregados, dos injustiçados, dos que protestam contra a impunidade, dos que clamam contra a violência, contra a mentira e o desrespeito à coisa pública. A marcha dos sem-teto, dos sem-escola, dos sem-hospital, dos renegados. A marcha esperançosa dos que sabem que mudar é possível.	marcha
65	<b>Terceira carta Do assassinato de Galdino Jesus dos Santos – índio pataxó</b>	
65	Era <i>aquilo, aquela coisa</i> ali. Uma espécie de sombra inferior no mundo. Inferior e incômoda, incômoda e ofensiva.	inferior
66	O acatamento ao outro, o respeito ao mais fraco, a reverência à vida não só humana mas vegetal e animal, o cuidado com as coisas, o gosto da boniteza, a valoração dos sentimentos, tudo isso reduzido a nenhuma ou quase nenhuma importância.	Acatar o outro
67	Se a educação sozinha não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda.	educação
73	<b>Descobrimto da América</b>	
73	Minha primeira afirmação é a de que o passado não se muda. Compreende-se, recusa-se, aceita-se, mas não se muda.	passado
75	É o ensinamento da inconformidade diante das injustiças, o ensinamento de que somos capazes de decidir, de mudar o mundo, de melhorá-lo.	ensinamento da inconformidade
75	Nesse sentido, o estudo do passado traz à memória de nosso corpo consciente a razão de ser de muitos dos procedimentos do presente e nos pode ajudar, a partir da compreensão do passado, a superar marcas suas	Estudo do passado
77	<b>Alfabetização e miséria</b>	
78	A realidade, porém, não é inexoravelmente esta. Está sendo esta como poderia ser outra e é para que seja outra que precisamos os progressistas de lutar.	realidade

79	A minha raiva, minha justa ira, se funda na minha revolta em face da negação do direito de “ser mais” inscrito na natureza dos seres humanos.	Ser mais
79	É o saber da História como possibilidade e não como <i>determinação</i> . O mundo não é. O mundo está sendo.	história
80	A acomodação em mim é apenas caminho para a <i>inserção</i> , que implica <i>decisão, escolha, intervenção</i> na realidade.	Acomodação inserção
81	É a partir deste saber fundamental: <i>mudar é difícil mas é possível</i> , que vamos programar nossa ação político-pedagógica, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica.	Mudar projeto
83	O que quero dizer é o seguinte: não posso de maneira alguma, nas minhas relações político-pedagógicas com os grupos populares, desconsiderar seu saber de experiência feito. Sua explicação do mundo de que faz parte a compreensão de sua própria presença no mundo.	saber de experiência feito
84	Uma das tarefas fundamentais do educador progressista é, sensível à leitura e à releitura do grupo, provocá-lo bem como estimular a generalização da nova forma de compreensão do contexto.	educador progressista
85	“Programados para aprender” e impossibilitados de viver sem a referência de um amanhã, onde quer que haja mulheres e homens há sempre o que fazer, há sempre o que ensinar, há sempre o que aprender.	“Programados para aprender
87	<b>Desafios da educação de adultos ante a nova reestruturação tecnológica</b>	
88	em relação dialética com a “leitura do mundo”, tem que ver com o que chamo a “re-escrita” do mundo, quer dizer, com sua transformação	relação dialética com a “leitura do mundo
89	A educação é sempre uma certa teoria do conhecimento posta em prática, é naturalmente política, tem que ver com a pureza, jamais com o puritanismo e é em si uma experiência de boniteza.	educação
90	E foi por isso que não apenas reconheci mas sublinhei a importância da educação no processo de <i>denúncia</i> da realidade perversa como do <i>anúncio</i> da realidade diferente a nascer da transformação da realidade denunciada.	denuncia e anuncioa
90	A consciência do mundo engendra a consciência de mim e dos outros no mundo e com o mundo. É atuando no mundo que nos fazemos.	A consciência
91	Se, de um lado, a educação não é a alavanca das transformações sociais, de outro, estas não se fazem sem ela. Se de meu projeto de ação política, por exemplo, excluo a ação educativa porque só depois da transformação é que posso me preocupar com educação, inviabilizo o projeto.	educação transformações sociais
92	Vale dizer: não importa se o projeto é de alfabetização de adultos, se de educação sanitária, se de cooperativismo, se de evangelização, a prática	projeto

	educativa será tão mais eficaz quanto, possibilitando aos educandos o acesso a conhecimentos fundamentais ao campo em que se formam os desafios a construir uma compreensão crítica de sua presença no mundo.	
94	Se esta exigência, saber que <i>mudar é difícil mas é possível</i> , teve sempre que ver com a “natureza” da prática educativa, as condições históricas atuais marcadas pelas inovações tecnológicas, a sublinham.	prática educativa/ inovações tecnológicas
95	A educação para hoje é a que melhor <i>adapte</i> homens e mulheres ao mundo tal qual está sendo. Nunca talvez se tenha feito tanto pela despolitização da educação quanto hoje.	Educação hoje / despolitização
96	e vê homens e mulheres como seres não apenas capazes de se adaptar ao mundo mas sobretudo de mudá-lo. Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.	Seres curiosos, atuantes, falantes, criadores.
99	É bem verdade que a descoberta da possibilidade de mudar não é ainda mudar. Indiscutivelmente porém saber que, mesmo difícil, mudar é possível é algo superior ao imobilismo fatalista em que mudar é impensável ou em que mudar é pecado contra Deus. É sabendo que, mesmo difícil, mudar é possível, que o oprimido nutre sua esperança.	Mudar e esperança
99	A construção da idéia do amanhã, não como algo pré-dado mas como algo a ser feito, o leva à assunção de sua historicidade sem a qual a luta é impossível. É por isso que lutar é uma categoria existencial e histórica, algo mais do que puro <i>engalfinhamento</i> .	Futuro pré-dado
101	A compreensão crítica da tecnologia, da qual a educação de que precisamos deve estar infundida, e a que vê nela uma intervenção crescentemente sofisticada no mundo a ser necessariamente submetida a crivo político e ético	compreensão crítica da tecnologia
102	O exercício de pensar o tempo, de pensar a técnica, de pensar o conhecimento enquanto se conhece, de pensar o quê das coisas, o para quê, o como, o em favor de quê, de quem, o contra quê, o contra quem são exigências fundamentais de uma educação democrática à altura dos desafios do nosso tempo.	Pensar conhecimento tempo a tecnologia
103	<b>A alfabetização em televisão</b>	
103	A curiosidade, própria da experiência vital, se aprofunda e se aprimora no mundo da existência humana.	curiosidade
103	Ser histórico-sócio-cultural, fazendo-se e refazendo-se na história que faz, o ser humano é naturalmente curioso, mas a sua curiosidade histórica, tal qual ele, opera em níveis diferentes que produzem achados também diferentes.	Ser histórico-sócio-cultural
106	A superação e não a ruptura se dá na medida em que a curiosidade ingênua, sem deixar de ser curiosidade, pelo contrário, continuando a ser curiosidade, se critica. Ao criticizar-se, tornando-se então curiosidade epistemológica, metodicamente rigorizando-se na sua aproximação ao objeto, conota seus achados de maior exatidão.	Curiosidade criticidade
107	Como manifestação presente à experiência vital a curiosidade humana vem sendo histórica e socialmente construída e reconstruída. Precisamente por que a promoção da ingenuidade para a criticidade não se dá automaticamente, uma	a promoção da ingenuidade para a criticidade

	das tarefas precípua da prática educativo-progressista é exatamente o desenvolvimento da curiosidade crítica, insatisfeita, indócil.	
107	Mas não vai nesta consideração nenhuma arrancada falsamente humanista de negação da tecnologia e da ciência.	
107	Uma leitura de mundo crítica implica o exercício da curiosidade e o seu desafio para que se saiba defender das armadilhas, por exemplo, que lhe põem no caminho as ideologias.	
109	O mundo encurta, o tempo se dilui. O ontem vira agora; o amanhã já está feito. Tudo muito rápido. Debater o que se diz e o que se mostra e como se mostra na televisão me parece algo cada vez mais importante.	debater
110	Como educadores progressistas não apenas não podemos desconhecer a televisão mas devemos usá-la, sobretudo, discuti-la.	discutir
111	<b>Educação e esperança</b>	
111	A experiência existencial incorpora a vital e a supera. A existência é a vida que se sabe como tal, que se reconhece finita, inacabada; que se move no tempo-espaço submetido à intervenção do próprio existente. É a vida que se indaga, que se faz projeto;	experiência existencial
112	Pensar, falar, sentir, perceber, dar um destino às mãos liberadas do quase exclusivo apoio ao corpo paramover-se, entender e comunicar o inteligido, comparar, valorar, avaliar, optar, romper, decidir, apreender, ensinar, poder fazer ou não coisas, idear, viver socialmente, tudo isto sublinhou no ser que disto se tornou capaz, a importância indiscutível de sua consciência.	pensar
113	Não foi, contudo, acrescentar-se, a <i>consciência</i> como abstração e anterior à experiência de estar no <i>suporte</i> que fez o estar nele virar presença no mundo. Foi a prática de, estando no suporte que ia virando mundo, começando a perceber o outro como “não-eu”, que terminou por gerar a percepção mais crítica em torno do estar no mundo, de entendê-lo não como pura <i>aderência</i> ao mundo.	Consciência / prática
114	A matriz da esperança é a mesma da educabilidade do ser humano: o inacabamento de seu ser de que se tornou consciente.	Esperança educação
115	Saber, portanto, que mudar é difícil mas é possível é tão fundamental ao educador que, progressista, se engaja na prática de uma pedagogia crítica quanto é indispensável a educador ou educadora que, reacionária, se empenha na prática “pragmática” de uma pedagogia neoliberal.	educador que, progressista, se engaja na prática de uma pedagogia crítica
116	Enquanto presença na História e no mundo, esperançadamente luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica. E esta não é uma luta vã.	luto pelo sonho, pela utopia, pela esperança, na perspectiva de uma Pedagogia crítica
117	<b>Denúncia, anúncio, profecia, utopia e sonho<sub>1</sub></b>	
	No momento em que fosse amainada sua frieza ou indiferença pelos interesses humanos legítimos dos desvalidos, o de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o	Sim ao ética de mercado / não vida

	de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer <i>não</i> , na hora apropriada, na perspectiva de permanente <i>sim</i> à vida, já não seria <i>ética do mercado</i> .	
119	Há diferentes possibilidades de futuro. Reinsisto em não ser possível <i>anúncio</i> sem <i>denúncia</i> e ambos sem o ensaio de uma certa posição em face do que <i>está</i> ou <i>vem sendo</i> o ser humano.	Possibilidades do futuro
121	Da mesma forma, novas propostas pedagógicas se fazem necessárias indispensáveis e urgentes à pósmodernidade tocada a cada instante pelos avanços tecnológicos.	novas propostas pedagógicas
122	Decretam a inexorabilidade do futuro que implica necessariamente a morte do sonho e da utopia. A educação vira treinamento, quase adestramento, no uso de técnicas.	Educação treinamento morte do sonho da utopia
123	A morte do sonho e da utopia, prolongamento conseqüente da morte da História, implica a imobilização da História na redução do futuro à permanência do presente.	Morte da história futuro reduzido ao presente
125	Estar no mundo, para nós, mulheres e homens, significa estar com ele e com os outros, agindo, falando, pensando, refletindo, meditando, buscando, <i>inteligindo</i> , comunicando o <i>inteligido</i> , sonhando e referindo-se sempre a um amanhã, comparando, valorando, decidindo, transgredindo princípios, encarnando-os, rompendo, optando, crendo ou fechados às crenças.	Estar no mundo / inteligido/
129	Na verdade, porém, faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.	ética universal do ser humano Luta
131	A questão da violência não só física, direta, mas sub-reptícia, simbólica, violência e fome, violência e interesses econômicos das grandes potências, violência e religião, violência e política, violência e racismo, violência e sexismo, violência e classes sociais.	Violência
131	Ninguém domina ninguém, ninguém rouba ninguém, ninguém discrimina ninguém, ninguém destrata ninguém sem ser legalmente punido. Nem os indivíduos, nem os povos, nem as culturas, nem as civilizações.	Dominação