



UNIVERSIDADE  
**CATÓLICA  
DE SANTOS**

**PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO *STRICTO SENSU* EM EDUCAÇÃO**

**GUADALUPE CORRÊA MOTA**

**“EU, NÃO, NÓS!” O HUMANISMO RELACIONAL DE PAULO FREIRE  
COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA**

**SANTOS**

**2022**

[Dados Internacionais de Catalogação]  
Departamento de Bibliotecas da Universidade Católica de Santos  
Viviane Santos da Silva – CRB 8/6746

M917e Mota, Guadalupe Correa

"Eu, não, nós!" O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica/ Guadalupe Corrêa Mota; orientadora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2022. 291 f.; 30 cm

Tese (doutorado) - Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2022

Inclui bibliografia

1. Pedagogia humanista de Paulo Freire. 2. Humanismo. 3. Pedagogia crítica I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

**GUADALUPE CORRÊA MOTA**

**“EU, NÃO, NÓS!” O HUMANISMO RELACIONAL DE PAULO FREIRE:  
PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA**

Tese apresentada ao Programa de Pós-graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Educação e Formação.

Orientadora: Prof.<sup>a</sup> Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco.

**SANTOS  
2022**

## **FOLHA DE APROVAÇÃO**

### **“EU, NÃO, NÓS!” O HUMANISMO RELACIONAL DE PAULO FREIRE COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO PARA UMA PEDAGOGIA CRÍTICA**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Maria Amélia do Rosário Santoro Franco**  
**Membro Nato (UNISANTOS) – Orientadora**

---

**Prof. Dr. Alexandre Saul Pinto**  
**Membro Interno (UNISANTOS) – Titular**

---

**Prof. Dr. Ricardo Costa Galvanese**  
**Membro Interno (UNISANTOS) – Titular**

---

**Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Sueli Lima Moreira**  
**Membro Externo (UERJ) – Titular**

---

**Prof. Dr. Danilo Romeu Streck**  
**Membro Externo (UCS) – Titular**

---

**Profa. Dra. Maria Isabel de Almeida**  
**Membro Interno (UNISANTOS) – Suplente**

---

**Prof. Dr. Roberto de Araújo da Silva**  
**Membro Externo (UNILUS) – Suplente**

## DEDICATÓRIA

Dedico esta pesquisa à professora doutora  
Maria Aparecida Franco Pereira  
(em memória)

*"Eu gostaria de ser lembrado  
como um sujeito que  
amou profundamente  
o mundo e as pessoas,  
os bichos, as árvores,  
as águas, a vida.  
(Paulo Freire)*

## AGRADECIMENTOS

A meu pai Antonio Jorge Mota (em memória) e à minha mãe Ruth Corrêa Mota. Aos meus irmãos: Nívea, Samuel, Mônica, Celson, Marilena, André (falecido), Marco Antonio, Antonio Jorge. À família Corrêa Mota vivendo sua aventura humana no seio da Floresta Amazônica, e aos que já se dispersaram pelo mundo afora.

A Francisco, meu companheiro de vida.

À profa. Dra. Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, minha orientadora, companheira imprescindível nesta aventura de construção de conhecimento científico que gera vida.

Aos professores Dr.<sup>a</sup> Sueli Lima Moreira, Dr. Alexandre Pinto Saul, Dr. Ricardo Costa Galvanese, Dr. Danilo Romeu Streck, Dra. Maria Isabel de Almeida, Dr. Roberto de Araújo da Silva, membros titulares e suplentes da Banca Examinadora.

Aos companheiros sempre generosos e colaborativos do Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, da Universidade Católica de Santos.

Aos companheiros do Programa de Pós-Graduação em Educação (Mestrado e Doutorado), professores e demais funcionários da Unisantos, com quem temos atravessado estes tempos agitados.

Ao professor Me. Marcos Medina Leite, Reitor da Universidade Católica de Santos, pela concessão da Bolsa Liberalidade para financiamento desta Pesquisa.

Aos amigos e companheiros educadores e pesquisadores, que fui encontrando ao longo deste tempo de pesquisa (2019-2022) graças à internet, e com os quais pude compartilhar anseios, desejos, esperanças deste ofício do cientista neste tempo de negacionismos e intolerâncias.

Aos amigos de juventude do Colégio Dom Amando (Santarém-PA). Muito do que sou hoje eu “vim sendo” desde lá, das vidas vividas debaixo da mangueira, da visão do Rio Tapajós, dos eventos culturais...

A Dom Tarcísio Scaramussa, SDB, Bispo Diocesano de Santos.

Aos amigos e companheiros das comunidades católicas da Diocese de Santos/SP.

Aos amigos e companheiros da Pastoral da Comunicação espalhados pelo mundo afora.

Aos amigos dos movimentos sociais de todos os cantos com quem reafirmamos a opção pela humanização do nosso mundo tão ferido pela violência.

A todos os inquietos em luta pelo Ser-mais que não desistiram de ter fé no humano.

## RESUMO

Esta tese de Doutorado em Educação com o título “**Eu, não, nós!**” **O humanismo relacional de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica**”, inscrita no Programa de Pós-Graduação *stricto sensu* em Educação da Universidade Católica de Santos, teve como pergunta orientadora: Quais os limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica no contexto da sociedade cibernética neoliberal? E como objeto da investigação a “teoria humanista de Freire: princípio epistemológico”. Foi estabelecido como objetivo geral: compreender limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica no contexto da sociedade cibernética neoliberal. A Tese que norteou a investigação estruturou-se na seguinte formulação: a humanização como princípio epistemológico para a elaboração de conhecimentos emancipatórios é um pressuposto ético-político da Pedagogia Crítica de Paulo Freire que requer certas condições materiais e simbólicas. Dentre elas, a fundamental é uma relação educativa dialógica, dialética, emancipatória, intencionada pela problematização das situações existenciais dos educandos, em que cada sujeito epistêmico se reconheça em sua condição de sujeito livre e possa pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização. De abordagem qualitativa, o delineamento da questão de pesquisa, os objetivos, a tese, a revisão da literatura, os resultados e a análise dos dados foram desenvolvidos a partir do método Dialético Materialista Histórico (DMH), de Marx/Engels, com enfoque na Epistemologia da Educação, contando com aportes teóricos interdisciplinar da Teoria Crítica, da Pedagogia Crítica de Freire e das Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos. Foram constituídos como campo de investigação os dados empíricos encontrados em bibliografia de Paulo Freire e sobre Freire. Para tanto, foram usadas técnicas de pesquisa bibliográfica para a coleta e seleção dos dados, com aporte teórico na Teoria Fundamentada em Dados para a análise de conteúdo, segundo Strauss-Corbin (2008). E, para a interpretação dos resultados, recorri à hermenêutica dialético-crítica segundo Ghedin-Franco (2015). Os resultados da pesquisa, mediante a técnica da Investigação Temática, de Paulo Freire nos textos “Papel da Educação na Humanização”, “Educação como prática da liberdade”, “Educação como uma situação gnosiológica” e “À sombra desta mangueira”, evidenciaram as dimensões positivas do objeto, caracterizadas nas declarações explanatórias de Freire organizadas conceitualmente nas macro categorias Axiologia, Ontologia, Epistemologia, Metodologia e na categoria-síntese final “poder dizer a sua palavra”. Nas considerações finais, foram apontados como limites a lógica de epistemicídio que ainda persiste nas nossas práticas educativas oficiais, caracterizada pela subserviência epistêmica da monocultura cientificista com o pressuposto do ‘conhecimento verdadeiro’ nos currículos, nas didáticas, nas metodologias, e pelo silenciamento de tudo o que não se encaixa no conceito de ‘conhecimento ortodoxo’; a crise permanente da teleologia da educação, isto é, por ser a educação um ato social humano, entre humanos, para a formação do humano na criação do mundo humano, esta crise será sempre o acionador de disputas entre grupos com concepções distintas em relação à finalidade da ação educativa; e, neste tempo identificado como Antropoceno, temos de nos perguntar novamente qual o lugar do humano (na pesquisa identificado como o “sujeito epistêmico autônomo”) na aventura da educação como processo de humanização de si e do mundo. E como possibilidades foram apontadas: o direito à imaginação criadora de mundos alternativos não baseados na lógica mercantilista neoliberal; a atenção vigilante na luta coletiva (sindicatos, movimentos, coletivos etc); e a necessidade de refazer um processo de fé no ser humano como companheiro de aventura na jornada da construção do mundo humano. Diante desse quadro em que o ser humano parece estar sendo desterritorializado, desmaterializado na ubiquidade digital, reafirmo a validade da opção ético-política humanista proposta por Freire e o lugar imprescindível do humano na produção de conhecimentos crítico-emancipatórios no contexto da sociedade cibernética neoliberal.

**Palavras-chave:** Pedagogia Humanista de Paulo Freire. Humanismo. Epistemologia da Educação. Pedagogia Crítica.

## ABSTRACT

This Doctoral thesis in Education with the title “**Me, no, we!**” **Paulo Freire's relational humanism as an epistemological principle for a critical pedagogy**”, enrolled in the *Stricto Sensu* Graduate Program in Education at the Catholic University of Santos, had as a guiding question: What are the limits and possibilities of Freire's humanist theory as an epistemological principle for a critical pedagogy in the context of neoliberal cybernetic society? And as object of investigation the "humanist theory of Freire: epistemological principle". It was established as a general objective: to understand the limits and possibilities of Freire's humanist theory as an epistemological principle for a critical pedagogy in the context of neoliberal cybernetic society. The thesis that guided the investigation was structured in the following formulation: humanization as an epistemological principle for the elaboration of emancipatory knowledge is an ethical-political presupposition of Paulo Freire's Critical Pedagogy that requires certain material and symbolic conditions. Among them, the fundamental one is a dialogical, dialectical, emancipatory educational relationship, intended for the problematization of the existential situations of the students, in which each epistemic subject recognizes himself in his condition as a free subject and can pronounce his word as an expression of his humanization. From a qualitative approach, the design of the research question, objectives, thesis, literature review, results and data analysis were developed from the Marx/Engels Dialectical Historical Materialist (DMH) method, focusing on the Epistemology of Education, with interdisciplinary theoretical contributions from Critical Theory, from Freire's Critical Pedagogy and from the Epistemologies of the South, from Boaventura de Sousa Santos. Empirical data found in bibliography by Paulo Freire and about Freire were constituted as a field of investigation. To this end, bibliographic research techniques were used for the collection and selection of data, with theoretical support in the Grounded Theory for content analysis, according to Strauss-Corbin (2008). And, for the interpretation of the results, I resorted to dialectical-critical hermeneutics according to Ghedin-Franco (2015). The results of the research, through the technique of Thematic Investigation, by Paulo Freire in the texts “Role of Education in Humanization”, “Education as a practice of freedom”, “Education as a gnosiological situation” and “In the shadow of this mango tree”, highlighted the positive dimensions of the object, characterized in Freire's explanatory statements conceptually organized into the macro categories Axiology, Ontology, Epistemology, Methodology and in the final synthesis category “being able to say your word”. In the final considerations, were appointed as a limit the logic of epistemicide that still persists in our official educational practices, characterized by the epistemic subservience of the scientific monoculture with the assumption of 'true knowledge' in the curricula, in the didactics, in the methodologies, and by the silencing of everything which does not fit the concept of 'orthodox knowledge'; the permanent crisis of the teleology of education, that is, because education is a human social act, among humans, for the formation of the human in the creation of the human world, this crisis will always be the trigger of disputes between groups with different conceptions in relation to purpose of the educational action; and, in this time identified as Anthropocene, we have to ask ourselves again what is the place of the human (in the research identified as the “autonomous epistemic person”) in the adventure of education as a process of humanization of the self and the world. And as possibilities were pointed out: the right to the creative imagination of alternative worlds not based on neoliberal mercantilist logic; vigilant attention to the collective struggle (unions, movements, collectives etc.); and the need to remake a process of faith in the human being as fellows in the journey of building the human world. According to this situation in which the human being seems to be being deterritorialized, dematerialized in the digital ubiquity, I reaffirm the validity of the humanist ethical-political option proposed by Freire and the essential place of the human in the production of critical-emancipatory knowledge in the context of the neoliberal cybernetic society.

**Keywords:** Humanist Pedagogy by Paulo Freire. Humanism. Epistemology of Education. Critical Pedagogy.

## LISTA DE SIGLAS

ANL - Aliança Nacional Libertadora

ASDM - À sombra desta mangueira

CAPES - Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior

CEBs - Comunidades Eclesiais de Base

CNBB - Conferência Nacional dos Bispos do Brasil

DMH - Dialética Materialista e Histórica

ECPL - Educação como Prática da Liberdade

ECSG - Educação como uma Situação Gnosiológica

FSM - Fórum Social Mundial

IA - Inteligência Artificial

INDORT - Instituto de Organização Racional do Trabalho

ISEB - Instituto Superior de Estudos Brasileiros

LGBTQIA+ - Lésbicas, Gays, Bissexuais, Transexuais, Queer, Intersexo, Assexual

MCP - Movimento de Cultura Popular

OCDE - Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico

OMC - Organização Mundial do Comércio

PCB - Partido Comunista Brasileiro

PENH - Papel da Educação na Humanização

PNA - Plano Nacional de Alfabetização

SUPER - Superintendência da Reforma Agrária TDIC - Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação

TFD - Teoria Fundamentada em Dados

UNE - União Nacional dos Estudantes

USP - Universidade de São Paulo

## LISTA DE QUADROS

|  |     |
|--|-----|
| Quadro 1 - Parâmetros para Pesquisa no Banco de Teses CAPES.....         | 85  |
| Quadro 2 - Catálogo Geral das Teses. Descritor: Pedagogia Freireana..... | 194 |
| Quadro 3 - Palavras-chave.....   | 198 |
| Quadro 4 - Conceitos Associados.....                                     | 199 |
| Quadro 5 - Tendências investigativas.....                                | 201 |
| Quadro 6 - Objeto da Pesquisa.....                                       | 201 |
| Quadro 7- Dialética Humanização-Desumanização em Paulo Freire.....       | 99  |
| Quadro 8 - Método da Investigação Temática na Pedagogia Crítica.....     | 105 |
| Quadro 9A - Matriz Categorical Temática.....                             | 203 |
| Quadro 10B - Matriz Palavras Geradoras/Temas Geradores.....              | 265 |
| Quadro 11 – Síntese Palavras Geradoras.....                              | 169 |
| Quadro 12- Macroestrutural Teórico-Conceitual (MCTC).....                | 109 |
| Quadro 13A - Princípio Axiológico - Valor Antropológico.....             | 147 |
| Quadro 13B - Princípio Axiológico - Valor Pedagógico.....                | 148 |
| Quadro 13C - Princípio Axiológico - Valor da Historicidade.....          | 149 |
| Quadro 13D - Princípio Axiológico - Valor Ético-político.....            | 151 |
| Quadro 13E - Princípio Axiológico - Valor da Unidade Dialética.....      | 152 |

## Sumário

|  |            |
|--|------------|
| <b>INTRODUÇÃO .....</b>  | <b>13</b>  |
| <b>1 - Contextualizando a pesquisa: limites e possibilidades da construção do conhecimento emancipatório na sociedade cibernética neoliberal .....</b>                             | <b>13</b>  |
| <b>2 – Justificativa: O sujeito epistêmico autônomo e o direito de dizer a sua palavra na Cibercultura.....</b>  | <b>21</b>  |
| <b>3 – Limites da Pesquisa .....</b>   | <b>35</b>  |
| <b>CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO DA REFLEXIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRILHA EPISTEMOLÓGICA .....</b>  | <b>41</b>  |
| <b>CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA HUMANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA CRÍTICA .....</b>   | <b>61</b>  |
| <b>2.1 - Marco Teórico: a construção dos fundamentos teórico-analítico-metodológicos da pesquisa .....</b>   | <b>61</b>  |
| <b>2.2 – A Revisão da Literatura no Estado da Questão: a constituição e delimitação do objeto Teoria humanista de Freire: princípios epistemológicos da pedagogia crítica.....</b> | <b>82</b>  |
| <b>2.3 – Detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa .....</b>  | <b>92</b>  |
| <b>CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA HUMANISTA DE PAULO FREIRE: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO.....</b>   | <b>113</b> |
| <b>3.1 - Contexto sócio-histórico da origem e desenvolvimento da Pedagogia crítico-humanista de Paulo Freire.....</b>  | <b>113</b> |
| <b>3.2 - Pedagogia humanista de Freire: ruptura epistemológica.....</b>  | <b>124</b> |
| <b>3.3. Pedagogia Humanista de Paulo Freire: humanizar o homem e o mundo – o humano como uma teia de relações.....</b>   | <b>133</b> |
| <b>CAPÍTULO 4 - A INTER-RELAÇÃO ENTRE HUMANIZAÇÃO-EPISTEMOLOGIA-PEDAGOGIA CRÍTICA: RESULTADOS, DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA.....</b>                                     | <b>143</b> |

|   |     |
|---|-----|
| 4.1 – A Humanização como Princípio Axiológico: o humano histórico, corpo consciente em busca do Ser-mais.....                                     | 146 |
| 4.2 – A Humanização como Princípio Ontológico: a palavra criadora do Ser- Mais na vida cotidiana .....  | 152 |
| 4.3 – A Humanização como Princípio Epistemológico: conhecer a razão do porquê das coisas é especificidade humana na realização de sua humanização | 159 |
| 4.4 – A Humanização como princípio metodológico: o humano se faz humano pela palavra pronunciada, dialogada, problematizada, comunicada .         | 165 |
| CONSIDERAÇÕES FINAIS.....   | 172 |
| REFERÊNCIAS.....  | 185 |
| APÊNDICES .....   | 194 |

## INTRODUÇÃO

### 1 - Contextualizando a pesquisa: limites e possibilidades da construção do conhecimento emancipatório na sociedade cibernética neoliberal

*“Discordo dos pensadores que menosprezam o senso comum, como se o mundo tivesse partido da rigorosidade do conhecimento científico. De Jeito nenhum! A rigorosidade chegou depois. A gente começa com uma curiosidade indiscutível diante do mundo e vai transformando essa curiosidade no que chamo de curiosidade epistemológica. Ao inventar a curiosidade epistemológica, obviamente são inventados métodos rigorosos de aproximação do sujeito ao objeto que ele busca conhecer”*

(Paulo Freire – Uma biobibliografia)

Nos últimos quarenta anos, para nos situarmos no tempo da recente onda neoliberal<sup>1</sup>, pôde-se observar no cenário brasileiro o desenvolvimento de uma trama das relações estruturantes conflitivas no campo da Educação. Essa trama está sendo construída – e em expansão - pelos propositores de políticas neoliberais internacionais em Educação, dentre eles o Banco Mundial, a Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), a Organização Mundial do Comércio (OMC); pelas empresas internacionais provedoras de serviços educacionais; pelos agentes políticos locais, via legislação, adequando as políticas de Estado à lógica privatista neoliberal; pelos grupos empresariais locais ligados às elites financeiras e industriais transnacionais, disputando a hegemonia de projetos particulares como de “política

---

<sup>1</sup> Autores como Dowbor (2017), Charlot (2007), Freitas (2018), Saviani (2020), Streck (2009) situam os anos 90 como o marco da virada neoliberal nas políticas educacionais brasileiras, atendendo a uma demanda internacional originada no chamado Consenso de Washington, reunião que ocorreu nos Estados Unidos, em 1989. O termo “Consenso de Washington” tem origem num conjunto de regras básicas, identificadas pelo economista John Williamson, a serem aplicadas nos ‘países em desenvolvimento’, em geral os países do Sul Global, a fim de promover ‘austeridade fiscal’ e ‘combate à corrupção’ sistêmica, que seriam motivos da ineficiência administrativa, do endividamento e da dependência das potências do Norte (os 7 países mais ricos do mundo). Dentre as medidas, preconizavam-se: redução dos gastos públicos nas áreas de saúde, educação e previdência, liberalização do comércio. Além do Congresso e da Administração dos Estados Unidos da América (Tesouro e Federal Reserve Bank), apoiavam as medidas de austeridade, instituições internacionais como o FMI e o Banco Mundial, e uma série de economistas influentes.

pública”, mas desprovidos do “senso público” (*res publica*), da educação como direito humano, como bem comum, ou para a construção de uma democracia forte. Esses projetos são expressões de interesses oligárquicos privatistas, exclusivistas e excludentes para a formação do *homo economicus*, meritocrático, internacional, uma espécie de ‘modelo ideal’ desta nova era em construção que vem sendo chamada de ‘capitalismo cognitivo’ ou ‘informacional’ (DOWBOR, 2017, 2020a, 2020b, 2021; FREITAS, 2018; FRIGOTTO, 2022; DARDOT/LAVAL, 2020).

A transição de uma racionalidade social cartesiana nascida na aurora da Modernidade<sup>3</sup> que concebia a educação como um contrato social, laico, gratuito, universal, para uma racionalidade que sanciona a lógica da mercadorização neoliberal em todos os âmbitos da vida, a qual só se tem acesso à ‘educação’ mediante um ‘contrato de prestação de serviço educacional’, vem sendo objeto de inúmeras pesquisas e intensos debates no campo da Educação nesses últimos quarenta anos.

Charlot alerta para as ‘novas lógicas’ que foram sendo construídas nas comunidades educativas públicas e privadas, com a vigência das “medidas de austeridade” preconizadas pelos organismos internacionais criados nos países ricos para gerir, economicamente, e não politicamente, a Educação:

Saíram da OCDE a “reforma da matemática moderna”, a ideia e a própria expressão de “qualidade da educação”, a ideia de “economia do saber”, a de “formação ao longo da vida” [...] o problema a ser debatido é outro: o que se entende por “eficácia e qualidade” e quais os critérios para avaliá-las? Além disso, ao estabelecer uma equivalência entre essas lógicas e o neoliberalismo, aceita-se a ideia de que não há eficácia e qualidade fora do neoliberalismo, o que, afinal de contas, contribui para impor a tese de que o neoliberalismo é a única forma possível para uma sociedade moderna. (CHARLOT, 2007, p. 133;137)

---

<sup>3</sup> O termo Modernidade é assumido aqui a partir da datação de Cambi (1999, p. 195), tendo como referências históricas a queda do Império do Oriente, em 1453, e a descoberta da América, em 1492. Trazia como principais características a emergência de uma racionalidade laica, secular com promessas de igualdade, liberdade, fraternidade, emancipação e progresso para todos, a assunção da *ratio* em contraponto à *fides catholica* e a promessa de domínio da *res extensa* como garantia de felicidade eterna já aqui e agora.

Franco (2016) realça o deslocamento axiológico e epistemológico que esta lógica neoliberal está trazendo ao âmbito da educação, de modo particular à corrente teórica da Pedagogia Crítica:

A consolidação de políticas neoliberais no Brasil tem produzido tensões incalculáveis na prática da pedagogia, da docência e dos saberes instituídos. Mais do que a reestruturação das esferas econômica, política e social, o que vem à tona é a redefinição e a reelaboração das formas de significar, de representar e de valorar o mundo. Gentili (2001) realça que o neoliberalismo precisa, entre outras coisas, despolitizar a educação, dando-lhe significado de mercadoria para garantir o triunfo de suas estratégias mercantilizantes e o necessário consenso em torno delas (FRANCO in ENDIPE, 2016, p. 62, E-book).

Freitas desoculta os artificios ideológicos neoliberais embutidos nas “novas” políticas públicas em Educação, propagandeados como adesão benéfica – e necessária – aos novos ditames das diretrizes educacionais internacionais nestes tempos de ‘globalização’ do capitalismo em que o ‘conhecimento’ é a nova matriz econômica:

O que motiva, portanto, esta nova investida dos empresários é resolver a contradição entre a necessidade de padronizar [a infraestrutura tecnológica de comunicação, informação e educação] e liberar um pouco mais de acesso ao conhecimento sem com isso perder o controle político e ideológico da escola. E, neste sentido, consideram a si mesmos a própria solução do problema: nada melhor do que eles mesmos assumirem a direção do processo educativo [e não mais o Estado como administrador das demandas públicas. (FREITAS, 2014, p. 1091).

Freitas chama a atenção ainda para outro desequilíbrio epistemológico que passa a dominar o ambiente educacional com a hegemonia da lógica neoliberal:

A organização do trabalho pedagógico da sala de aula e da escola ficou cada vez mais padronizada, esvaziando a ação dos profissionais da educação sobre as categorias do processo pedagógico, de forma a cercear um possível avanço progressista no interior da escola e atrelar esta instituição às necessidades da reestruturação produtiva e do crescimento empresarial. (FREITAS, 2014, p. 1092. Grifo meu).

Frigotto (2022) denuncia o agravamento do caráter dual da educação pública brasileira com o ‘novo’ Ensino Médio, mas com sua raiz histórica na lógica colonialista que sempre alimentou as políticas públicas, em que se propunha uma “educação para as elites dirigentes” e uma “educação para os pobres”, como mão-de-obra qualificada para o mercado. Entretanto, essa lógica se mostra mais perversa na atualidade, dada às radicais transformações que estão acontecendo na base material do sistema produtivo capitalista:

Desde o ano 2000, a *Organização Mundial do Comércio* indicava o investimento no campo educacional como o de melhor e mais rápido retorno [...]. Entre as maiores [empresas de educação] destacam-se a Kroton Educacional, a Universidade Estácio de Sá e a Universidade Paulista – UNIP. A Kroton tornou-se uma megaempresa com a incorporação das Universidades Anhanguera, Unopar e Pitágoras, essa com larga tradição na educação básica. Deste modo, *o ensino público vem sendo privatizado [...] pela legislação* que faculta as parcerias público-privadas [com o Sistema S, com ONG-s, com instituições financeiras] [...] A orientação que essas entidades dão, não por um juízo moral, mas por sua função social, é educar para o que serve a quem representa. (FRIGOTTO, 2022, online. Grifo meu).

Almeida, Salces e Fernandes traçando um panorama da função social da escola pública evidenciam como os “modos de escolarização possuem uma relação direta e explícita com políticas educacionais forjadas nacional e internacionalmente”, e como essa relação afeta a racionalidade social local em relação ao papel social da escola:

A escola pública, desde a sua constituição como instituição estatal e pública na Europa do século XIX, sempre foi objeto de disputas que se traduziram em projetos reformadores para recompor os interesses da classe dominante, que se sentia ameaçada pelas pressões políticas das massas. [...] Esses projetos reformadores ganharam contornos mais agressivos nos últimos 50 anos com as imposições do chamado ‘mercado’ em dupla direção. Por um lado, o capital financeiro busca controlar o aparato escolar, bem como todos os serviços que lhe são essenciais, por meio de políticas favorecedoras da privatização da educação. Por outro lado, os interesses capitalistas hegemônicos têm conseguido direcionar as orientações da ação educacional, como currículo, avaliação e organização da atuação pedagógica, por meio da ocupação dos espaços definidores das políticas educacionais nos órgãos estatais das três esferas administrativas. (ALMEIDA, SALCES, FERNANDES, 2021, p. 3, online).

Saviani identifica essas ‘novas-antigas’ tendências pedagógicas subjacentes às políticas públicas engendradas pelos reformadores empresariais e instituições financeiras, chamando a atenção para a sedução dos *slogans* dessas propostas, em que a educação institucionalizada nas escolas e nas universidades cada vez mais se verga diante das imposições do mercado:

Do ponto de vista das ideias pedagógicas essa tendência é representada pelo neoprodutivismo com as variantes do neo-escolanovismo, neoconstrutivismo e neotecnicismo que circulam na forma de supostas teorias travestidas de últimas novidades, na forma das tais “pedagogias do aprender a aprender” que aparecem em versões como “pedagogia da qualidade total”, “pedagogia das competências”, “pedagogias da inclusão”, “pedagogia multicultural”, “teoria do professor reflexivo”,

“pedagogia corporativa”, “pedagogia social” e assemelhadas. (SAVIANI, 2020, p. 10).

Saviani alerta para a fetichização em torno das novas tecnologias de comunicação, informação e educação apresentadas como a ‘salvação’ dos problemas educacionais, embora a pandemia da Covid-19 tenha revelado que o desmonte da educação pública encontra-se em tal estado de degradação que a instalação ostensiva de equipamentos de informática nas escolas está longe de significar mudança qualitativa na educação:

Nesse quadro promove-se a fetichização das novas tecnologias com uma açodada adesão à educação a distância expandindo o processo de alienação das crianças e jovens. Penetrando nas escolas, as referidas “pedagogias” as descaracterizam convertendo-as em espaços anódinos, esvaziados da função própria da escola ligada ao objetivo de assegurar às novas gerações a apropriação dos conhecimentos sistematizados. É essa tendência que se desenha como hegemônica e que pode perdurar ainda por muitos anos e que, no Brasil, assume características extremas com o atual governo marcado pela destruição total dos poucos avanços que vínhamos alcançando. (SAVIANI, 2020, p. 10. Aspas do autor).

Dowbor no livro *O capitalismo se desloca*, explicita as mudanças aceleradas que estão sendo implementadas como base material para este novo arranjo do modo de produção capitalista, que vem sendo chamado de ‘capitalismo informacional’ ou ‘capitalismo cognitivo’. Nesta breve retrospectiva, o autor aponta os diferentes arranjos que deram origem às formas anteriores do capitalismo, e defende que o que está em curso, atualmente, é uma transformação social mais ampla do que apenas uma forma de organizar e distribuir a produção, como entendia a teoria social marxista:

“Nessa perspectiva, as implicações são profundas. As diversas sociedades agrárias se estruturaram tanto politicamente como em termos de relações de produção, em torno do controle do fator-chave: a terra. A sociedade industrial, por sua vez, estruturou-se em torno da propriedade privada dos novos meios de produção: as máquinas. Que estrutura política e que relações de produção estarão implícitas nas sociedades cujo fator-chave será o conhecimento? (DOWBOR, 2020a, p. 24).

Aproveitando a janela de oportunidades aberta com a pandemia da Covid-19, alheia ao esfacelamento da sociabilidade democrática no Brasil e das precarizações das condições básicas de vida impostas pelas reformas neoliberais, da superexploração da força trabalhista, a elite capitalista transnacional já está implementando a nova etapa deste modelo socioeconômico ancorado no conhecimento informacional digital, tornando o

serviço educacional privado nicho de mercado altamente promissor, pela via das plataformas de acesso à internet. A internet - rede mundial de computadores – em sua atual configuração é o território onde se encontra arquivado em memórias digitais o ‘conhecimento/data’ tornado *commodity*, propriedade das *big tech*: Google, Apple, Facebook (agora Meta), Amazon, Microsoft (do lado Ocidental) e Baidu, Alibaba, Tencent (do lado Oriental):

O conhecimento hoje constitui o principal fator de produção [...] *trata-se do controle do acesso ao intangível, plataformas de intermediação em vez de fábricas* [...] O controle da informação, das redes, do dinheiro imaterial, do acesso ao conhecimento, dos sistemas de comunicação e outros setores de atividade imaterial, inclusive a financeirização acelerada da própria educação, *estão gerando um outro universo econômico, social e político*. Somos dominados não mais por capitalistas produtivos, mas por gigantes da intermediação. (DOWBOR, 2021a, online. Grifo meu).

Essa breve contextualização de fatores culturais, políticos, econômicos e educacionais que compõem o cenário social contemporâneo no Brasil tem por objetivo apresentar a complexidade do fazer pesquisa em Educação nestes tempos recentes bem como a dificuldade que foi delimitar o objeto - teoria humanista de Paulo Freire: princípio epistemológico para uma pedagogia crítica - e os objetivos desta pesquisa nos últimos quatro anos. Foi neste quadriênio (iniciado em 2019) que o País passou a ser governado por um presidente que declarou guerra – ainda durante a campanha eleitoral em 2018 – contra os campos da Educação, Ciência, Tecnologia, Pesquisa, Desenvolvimento e Inovação. E foi nesse tempo também que o planeta foi atingido pela pandemia da Covid-19 (iniciada em 2019 e ainda em curso), tendo sido usada pelo atual governo como subterfúgio para justificar o total descompromisso com as políticas públicas nas áreas mencionadas, para ficarmos apenas no campo do interesse desta pesquisa.

Na outra ponta do processo, foi também neste mesmo período que se viu a alavancagem do desenvolvimento de novas tecnologias de comunicação, informação, informática, robótica, inteligência artificial, bioengenharia que passaram a ser usadas experimentalmente no campo da educação, inclusive no Brasil, onde se vive as mais contrastantes situações educacionais: com escolas altamente adaptadas para receber uma infraestrutura tecnológica digital avançada (sobretudo nas grandes cidades), com escolas que sequer têm instalação sanitária ou luz elétrica em suas dependências, ou com a

realidade de crianças que não têm uma alimentação adequada em casa, não têm moradia digna, não têm transporte para irem para a escola, fatores que comprometem um desenvolvimento cognitivo minimamente humanizado.

Nesse contexto sociocultural que se apresenta como “em rápida transição”, no qual esta pesquisa foi desenvolvida, emergia quase que diariamente eventos em nível macro que se interpunham às questões basilares e que foram ampliando o campo de compreensão da problemática central:

- Qual o lugar do ser humano nesse universo tecnológico, científico que se anuncia tão desumanizador?

- Ainda tem sentido falar de “educabilidade como condição antropológica” em contextos de emergência de ‘máquinas-pensantes-ensinantes-aprendentes’?

- Como entender a ontologia, o lugar e função do “sujeito epistêmico autônomo” – como delineava Freire em sua proposta de pedagogia humanista – neste contexto educacional institucional, que vai sendo configurado como lugar de ‘consumo de serviço educacional’ e de conhecimentos prontos previamente definidos?

- Como o conceito de ‘sujeito epistêmico autônomo’ se constitui um dos elementos fundantes da Pedagogia Crítica de Freire?

- Como entender os conceitos ‘pedagogia’ e ‘humanista’ da ‘pedagogia humanista’ de Freire diante de uma fileira de eventos que estão a reivindicar o estatuto de legitimidade para transumano, pós-humano, não-humano (ciborgue)?

- Que antropologias e ontologias estão sendo construídas nas discussões sobre “gênero” e “corpo” no seio de diferentes comunidades LGBTQIA+, ‘não-binárias’<sup>4</sup>, redimensionando concepções ancestrais de ‘natureza humana’ ou “essência humana”, de ‘cultura humana’, de ‘mundo humano’, de ‘razão’, de ‘psique’ nas inter-relações entre

---

<sup>4</sup> Ver Christian Dunker. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TWNcfQu\\_DVw](https://www.youtube.com/watch?v=TWNcfQu_DVw). Acesso em: 12 maio 2022.

natureza, imaginário (cultura) e realidade e o papel da educação institucional nessa delicada equação?

- Ainda tem sentido apresentar como válida a pedagogia ‘humanista’ de Freire, engendrada no século XX, em que vigiam outras concepções e interpretações da ‘natureza humana’, do ‘humano’, de ‘educação’, de ‘conhecimento’ decorrentes de condições materiais e simbólicas próprias daquele tempo?

- Que epistemologias sustentam e orientam nossas práticas educativas neste século XXI, em novos contextos culturais que, ao que tudo indica, não são mais organizados segundo as epistemologias do século XX?

- Como compreendemos a Pedagogia – como a Ciência da Educação – neste novo contexto em que a Educação parece estar reorientando a sua dimensão ontológica: educação/conhecimento para quê? Para formar que humanos? Para qual sociedade?

É nessa problemática que está circunscrita a **questão-problema** orientadora desta pesquisa: Quais os limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica no contexto de sociedades cibernéticas neoliberais?

Diante dessa pergunta delimitadora, estabeleceu-se como **objetivo geral**: compreender limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica no contexto de sociedades cibernéticas neoliberais.

Como **objetivos específicos** foram estabelecidos:

- Contextualizar a pedagogia crítica de Freire, em seu enfoque humanista, no conjunto das teorias pedagógicas do século XX.

- Contrastar a epistemologia pedagógica humanista de Freire com a epistemologia cientificista cibernética neoliberal na educação brasileira contemporânea.

- Contribuir para a discussão sobre o lugar do ‘sujeito epistêmico’ nas epistemologias pedagógicas emergentes de sociedades cibernéticas neoliberais do século XXI.

## 2 – Justificativa: O sujeito epistêmico autônomo e o direito de dizer a sua palavra na Cibercultura<sup>5</sup>

*Como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo que nela se vão fazendo também. E, se o quefazer educativo, como qualquer outro quefazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo, que é histórico-cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele quefazer.*  
(Freire, Educação como uma situação gnosiológica)

Quero começar a apresentação da Justificativa da Pesquisa propondo um exercício de imaginação - atributo humano que será reivindicado como condição ontológica e epistemológica de uma pedagogia crítica nesta pesquisa -, com a descrição de um evento situado no século XX, no qual Freire viveu e atuou: a educação para a humanização do homem e do mundo, pensada e vivida por Paulo Freire, o levou a percorrer os cinco continentes, desenvolvendo uma permanente alfabetização antropológica e epistemológica em sua trajetória de pedagogo humanista. Essa peregrinação pelo mundo o fez mergulhar e assimilar a diversidade de epistemologias e culturas, reafirmando a convicção original que o orientaria em toda a sua vida: o ser humano é um ser inconcluso, cuja existência vocacionada para a liberdade do Ser-mais deve ser pautada pelo horizonte da coexistência sem hierarquização ontológica, epistemológica ou cultural em diferentes formas de organização social, cultural, religiosa, política, econômica.

Para Freire, “ser humano” é ser o “sujeito-que-pensa”, é o sujeito consciente do seu pensar. E, por pensar, é um ser que comunica, que expressa, que pronuncia o seu mundo subjetivo e social, através de diferentes formas, oral, escrita, pictórica,

---

<sup>5</sup> O termo “Cibercultura” é assumido a partir de Lúcia Santaella apresentado no livro *Humanos híbridos: linguagens e cultura na segunda era da internet*, 2021, p. 34: “A cibercultura [...] refere-se a todas as formas de inserção, troca, compartilhamento e armazenamento que se abrigam no espaço informacional da internet, ou seja, no ciberespaço, graças às interfaces interativas humano/computador [...] De todo modo, é preciso enfatizar que a cibercultura não deve ser entendida como um monolito abstrato. Ao contrário, ela é feita de uma miríade diferenciada de *práticas sociais que foram se multiplicando sob o signo da velocidade* que é a *marca distintiva do universo digital, cujas transformações prosseguem em ritmo estonteante*. Tanto é assim que a web, outro nome para ciberespaço, foi recebendo números sequenciais variados [...] até chegar atualmente aos 4.0”. (Grifo meu).

performática etc., tornando possível a tarefa de sua humanização na família humana. Mas este pensar, longe de ser um ato funcional, meramente correspondente a um cérebro saudável (como advogam os naturalistas), tem uma outra densidade não-reduzível à condição biológica do *homo sapiens sapiens* (homem-que-sabe-que-sabe): é um imperativo ético-estético-político do *homo symbolicus socialis*. É a partir da consciência do ‘inacabamento’ (*sabe-que-sabe*) de sua condição antropológica (social e historicamente situado) que o ser humano se coloca em movimento, em busca do seu *Ser mais*, isto é, da realização da tarefa permanente da sua humanização, da humanização do seu mundo, em cooperação com os humanos com os quais convive e tece a trama de sua existência histórica em contextos específicos.

Da perspectiva epistemológica, a formação do sujeito epistêmico autônomo (aquele que pensa por si e pode construir conhecimentos por si), segundo Freire, é o princípio e a finalidade da práxis educativa emancipatória, na qual, em um ambiente educacional em que se vivencia o diálogo e a problematização da realidade existencial do educando, forja-se o sujeito pensante, autoral, biográfico (mais do que biológico), consciente de si e do mundo que o cerca. Como desdobramento dessa consciência-de-si, crítica e problematizadora, torna-se consciente da tarefa histórica da construção do seu mundo, em que seja possível a existencialização de uma sociabilidade democrática forte, marcada pela capacidade da vida pública plural, diversa, em que prevaleça a justiça (também cognitiva) para todos e a solidariedade e a cooperação como horizonte do bem-viver.

Mais do que preocupado em encontrar a ‘verdade’, a ‘realidade objetiva’ dos fatos, as ‘leis gerais’ dos fenômenos, Freire insiste que a tarefa educativa está envolvida na tarefa sócio-histórica-política da construção do *homo socialis symbolicus* ética, estética e politicamente responsável, autônomo, emancipado. Daí a insistência em pedir aos educadores que se empenhassem em conhecer o universo vernacular/cultural dos alfabetizandos, como princípio de seu processo de alfabetização, pois era mais do que apenas o domínio das letras, das palavras ou da gramática:

Pesquisar o tema gerador é *pesquisar o pensamento do homem* sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade que está em sua práxis [...] a pesquisa das temáticas implica a *pesquisa do pensamento dos homens, pensamento que se encontra junto aos homens que investigam juntos*

*essa realidade. Não quero pensar pelos outros ou sem os outros, e outros também não podem pensar pelos homens [...] Na ausência de tal reflexão sobre o homem, corre-se o grande risco de adotar métodos educacionais e procedimentos que reduziriam o homem à condição de objeto.* (FREIRE, 2016, pp. 65-67. Grifo meu).

Desse objetivo pedagógico fundante decorrem, conseqüentemente, concepções didáticas, metodológicas, políticas que coloquem como sentido da práxis cotidiana este mesmo empenho/finalidade da humanização do homem e do mundo. Em 1996, Freire já alertava para a armadilha da racionalidade neoliberal, que começava a ‘dar o ar da sua graça’ no cenário nacional como aquela

*ideologia fatalista, imobilizante, que [...] anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural”.* (FREIRE, 2018, P. 21). Aspas de Freire. Grifo meu).

Freire denunciava também o assédio provocado pelas novas tecnologias de comunicação, informação e educação (base tecnológica da sociedade cibernética em construção) que já se apresentavam, não apenas como recursos pedagógicos a serem utilizados em sala de aula, mas como forjadoras de novas racionalidades pedagógicas a deslocar, significativamente, tanto o papel da educação quanto o papel da escola e do educador na ‘sociedade da informação’:

*É nesse sentido que a cultura, como um produto dessa recriação, já é uma humanização, o que significa dizer que é uma presença transformadora dos homens no mundo; e, do fato de que os homens podem “humanizar” o mundo segue que eles também podem desumanizar [...]. Jamais a humanidade alcançou tão alto grau de progresso tecnológico e científico como hoje.* (FREIRE in STRECK, 2010, p. 336, Nota 5. Grifo meu).

Em uma sociedade com mais da metade de sua população analfabeta nos anos 50/60, Freire havia pensado uma proposta pedagógica que era mais do que um projeto de universalização do ensino das letras e das palavras, como uma condição mecânica para a inserção e emancipação daquele contingente de excluídos na sociedade capitalista letrada. A condição de “analfabetos” colocava uma multidão de homens e mulheres da cidade e do campo, de todas as idades, em uma condição permanente de subcidadãos inabilitados para o exercício real da construção da vida coletiva, da sociabilidade democrática, da participação real na decisão do destino de suas existências. (FREIRE, 1983).

Parecia que estes homens e mulheres, em função da condição de analfabetos - situação mantida deliberadamente pelas elites no poder - eram ontologicamente degradados, portadores de um déficit de humanidade, denunciava Freire já em *Educação como Prática da Liberdade* (1983) e em *Pedagogia do Oprimido* (2017). Com esses homens e mulheres que, “por natureza”, eram preguiçosos, vagabundos, ‘vergonha nacional’ não adiantava dispender esforços por ‘civilizá-los’, ‘educá-los’, torná-los ‘parte da sociedade’. Bastava apenas saber ler e escrever para poder assinar o nome e, assim, poder votar no patrão que os mantinham na condição de subcidadãos *ad aeternum*. “Afinal, eles não precisam pensar, falar ou agir” - era senso comum no Brasil dos anos 50/60. Basta que em seus cérebros “tábula-rasa” sejam depositados conhecimentos minimamente necessários para torná-los funcionais ao sistema capitalista que, no Brasil eminentemente rural, entrava tardiamente em uma fase de expansão industrial urbana. (FREIRE, 1983, 2017). A Nota 23 de *Educação como Prática da Liberdade* é exemplar dessa racionalidade:

Nunca nos esqueçamos da propaganda, de certa forma inteligente, considerando as nossas matrizes culturais, todavia altamente prejudiciais à formação de uma mente crítica, feita para certo homem público brasileiro. Aparecia o busto do candidato, com setas dirigidas à sua cabeça, a seus olhos, à sua boca, às suas mãos. E, junto a estas setas: *Você não precisa pensar, ele pensa por você! Você não precisa ver, ele vê por você. Você não precisa falar, ele fala por você! Você não precisa agir, ele age por você!* (FREIRE, 1983, p. 121. Grifo meu).

Streck (2009), estudando o problema da exclusão social e sua vinculação com as políticas e práticas em educação, analisa o deslizamento semântico dos conceitos ‘exclusão’ e ‘práticas pedagógicas’ engendradas pela gramática neoliberal revestida de algo progressista e necessário no novo cenário da recém conquistada Constituição de 1988:

Assim como o consenso de Washington teve a intenção de prescrever as estratégias e os limites para ações possíveis na esfera da economia, na educação foi se formando um consenso sobre os limites da ação pedagógica. Isso está expresso em primeiro lugar nas reformas educacionais com ingredientes muito semelhantes em todos os continentes, dando a entender que efetivamente estamos num mundo globalizado e que, se o papel dos sistemas educacionais originalmente estava associado com a identidade dos povos tendo por base a soberania dos Estados Nacionais, nestes novos tempos há uma realidade global a ser atendida. Criam-se para isso padrões internacionais que passam a balizar a avaliação desde o rendimento dos primeiros anos escolares até

a produção científica dos pesquisadores. (STRECK, 2009, p. 548, online).

Mas se nos anos 50/60 do século XX o Brasil estava imerso em um mar de analfabetismo, comprometendo drasticamente a qualidade da vida democrática e as condições reais de vida de milhares de brasileiros, na segunda década do século XXI, esse quadro de analfabetismo não só persiste como ganhou novos contornos ainda mais excludentes, como atesta Dowbor:

Por trás do desafio do acesso às letras, no caso da alfabetização, ou aos sinais virtuais na tela, no caso da inclusão digital, está o problema central da desigualdade. A mesma angústia de uma pessoa que tinha dificuldades em ler um endereço, e se sentia fora do mundo, é vivida por mais de um terço da humanidade de excluídos do universo online, quando as coisas mais simples do cotidiano exigem destreza na tela e no teclado, armazenamento de senhas, e a capacidade de pagamento correspondente. As tecnologias mudaram, mas não a exclusão, e a consequente fragilização política. (DOWBOR 2021a, online).

Passemos agora, em um avanço temporal, à descrição de um cenário típico de filmes de ficção científica: em março de 2021, a Hanson Robotics<sup>7</sup> apresentou o “autorretrato” de uma Inteligência Artificial (I.A) chamada Sophia em um leilão de artes digitais de Nova York. A obra, criada em parceria com um artista humano, Andrea Bonaceto (e a partir de milhões de imagens de rostos humanos), foi vendida por cerca de 4 milhões de dólares da época. Do ponto de vista da robótica, da engenharia da Inteligência Artificial, o evento explicita um processo bem-sucedido de aprendizagem colaborativa e criativa homem-máquina. Do ponto de vista da pedagogia humanizadora conforme pensada por Paulo Freire (1967), o evento nos coloca diante de uma questão que era recorrente em seus escritos: “O que é o homem, qual a sua posição no mundo são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação [...] a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não”.

Teóricos de diferentes matizes – Baumann-Raud (2018), Sousa Santos (2019, 2020, 2021), Santaella (2021, 2022a, 2022b), Harari (2016), Benanti (2020, 2021, 2022),

---

<sup>7</sup> Matéria disponível em: <https://canaltech.com.br/arte/robo-sophia-pinta-autorretrato-e-vende-criptoarte-por-quase-r-4-milhoes-181430/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

Sadin (2017, 2020, 2022), Harvey (2016), Mbembe (2017; 2020), Dardot/Laval (2017, 2020), Sloterdijk (2019), Dowbor (2020a, 2020b, 2021a, 2021b), Giacoia Junior (2022, 2004), Safatle, Silva Junior, Dunker (2021), Streck (2019, 2017, 2012, 2010, 2009, 2006), Frigotto (2022), Oliveira-Lopes (Orgs., 2020) - problematizam as causas, os inter-relacionamentos e as consequências ético-políticas deste tempo de transição que estamos vivendo, em que já se vislumbra a emergência de um tempo ‘pós-humano’ ou ‘transhumano’ e a emergência do ‘neo-humano’ (SANTAELLA, 2022c). O fato é que, como alertava Freire, os ‘humanos’, mais uma vez, “desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema” (FREIRE, 2017, p. 39).

O sucesso de Sophia construindo o seu “autorretrato” (então, ela tem ‘consciência de si’?) nos leva a considerar a maravilha da capacidade humana na criação de próteses robóticas que expandam - parece que ao infinito - as possibilidades orgânicas limitadas do corpo humano: milhões de dólares estão sendo investidos para que humanos ensinem máquinas a ‘pensar’, a “sentir”, a “discernir” certo e errado, a fazer “escolhas éticas”, a deliberar sobre o ‘destino’ do próprio ser humano ou de ‘humanos hiper-híbridos” (SANTAELLA (2022c, 2022b, 2022a, 2021, 2004; GIACOIA JR, 2022, 2004; HARARI, 2016), BENANTI (2020, 2021, 2022), SADIN (2017, 2020, 2022), OLIVEIRA-LOPES (Orgs., 2020).

A construção de um autorretrato - no sentido humano dessa habilidade de pensar, de ter autoconsciência identificada como uma distinção ontológica do *homo sapiens symbolicus* - supõe um refinado exercício psíquico de introspecção, reflexão, percepção de diferentes ‘representações de si’, da vida, da realidade circundante, de seu lugar no mundo, do seu papel na história, de ‘essência’, de ‘aparência’. Até mesmo para decidir que nada dessas conjecturas são relevantes, são significativas para a sua existência ou para a humanidade. Assim se faz e se refaz a história das filosofias, das religiões, das cosmovisões que ajudam os humanos a organizar e a dar conta de sua existência (HARARI, 2016). E assim se avança na construção de conhecimentos, pois esses, como construções humanas, são datados, historicamente circunscritos, nascem, se desenvolvem e morrem, precisam ser reinventados, recriados, lembrava Freire.

Para esse exercício de reflexão são necessárias certas condições psíquicas, físico-ambientais: é preciso parar para pensar, é preciso dar-se tempo para pensar, é preciso um

certo ambiente amistoso em que a mente se aquiete e delibere sobre diferentes conteúdos nocionais, conceitos, concepções, ideias, crenças, conhecimentos, saberes, valores, sonhos, realidades apenas imaginadas. Fora de certas condições psíquicas e ambientais, o ser humano não pode autorrefletir (exercitar o “saber que sabe”), não pode construir um autorretrato, não pode discernir sobre si mesmo, não pode compor, a partir do mosaico de possibilidades/conhecimentos/saberes adquiridos ao longo de sua trajetória humana coletiva, uma representação de si e, conseqüentemente, de si-no-mundo e de si-com-o-mundo.

Sophia teve condições ambientais ideais para fazer o seu “autorretrato”. Embora ainda seja cedo para falar de processos psíquicos (ao modo humano) em uma I.A, segundo o autor humano que colaborou com o autorretrato, ele iniciou o processo produzindo uma imagem, em traços, que foi processado pelas redes neurais do robô. Sophia, então, depois de pesquisar milhares de imagens de rostos humanos, quando ‘sentiu-se satisfeita’, escolheu aqueles com as quais se identificou e pintou uma “interpretação de si” daquela imagem inicial do autor humano. Tarefa que supõe uma certa capacidade de tomar decisões. Embasada em quê? Em quais critérios? Com quais objetivos? Havia a consideração sobre ‘consciência ética’ de ‘si’ e de ‘seu mundo’, sobre ‘desejos’ pessoais e coletivos da I.A nessa decisão?

Mais perguntas do que respostas.

A I.A Sophia como cidadã da Arábia Saudita - enquanto mulheres e estrangeiros não têm direito à cidadania - nos leva a olhar para uma outra ‘*window*’ (janela/tela) do nosso tempo presente, em que os humanos orgânicos estão sendo brutalmente impossibilitados de serem humanos e de construírem vidas humanas minimamente dignas: pela fome, pela miséria, pelas guerras, pela xenofobia, pelo deslocamento forçado por questões ambientais, políticas ou pelas violências de toda ordem, pela escravização, pela exploração e expropriação de seus corpos e conhecimentos, pela alienação da vida cotidiana mesma, pela vida sufocada no oceano das informações instantâneas e em fluxo contínuo nas telas dos computadores; pelo racismo algorítmico, pela destruição radical da base comum da vida, o meio ambiente.

Certa vez, falando sobre a “alfabetização como elemento de formação da cidadania” (2007), Freire narrou a história de uma menina muito pobre que vivia perambulando pelas ruas, sempre suja, ao redor da escola, e à mercê do desprezo da comunidade, “perdida de si mesma, uma espécie de menina de ninguém”. Então, a pedido da avó da menina, a professora permitiu que ela participasse das aulas, desde que a menina viesse de banho tomado, limpa, e minimamente vestida.

“No dia seguinte Carlinha chegou à sala completamente mudada. Limpa, cara bonita, feições descobertas, confiante. Cabelos louros, para surpresa de toda gente [...] a limpeza, a *cara livre das marcas do sujo*, *sublinhava sua presença na sala* [...] Carlinha começou a confiar nela mesma. A avó começou a acreditar também não só em Carlinha, mas nela igualmente. Carlinha se descobriu; a avó se redescobriu”. (FREIRE, 2007, p. 53. Grifo meu).

Essa história foi contada por Freire em 1987 durante um encontro com educadores. Fazendo um exercício de extrapolação hermenêutica, peço licença para relacionar Sophia com Carlinha em um processo de “criação de um autorretrato”, da emergência da “consciência de si” e da ascensão à condição de “cidadã” como uma dimensão de humanização. A pequena humana, uma pessoa da vida real, em sua condição de empobrecida, analfabeta, vivendo uma ‘ontologia degradada’, ia constituindo uma *imagem de si*, um autorretrato composto pelo mosaico das situações violentas a que era submetida cotidianamente, e criada pelos autores humanos do seu mundo, fruto de uma ordem injusta, como denunciava Freire (2017).

Encoberta pela sujeira das ruas de chão-batido, do esgoto a céu aberto, dos restos de comidas apodrecidas, das poucas roupas não lavadas, estava invisibilizada a possibilidade do *Ser-mais* da menina porque excluída da possibilidade do *ser-com*. Na comunidade de empobrecidos, as relações de poder ali estabelecidas e mantidas relegavam a criança à condição de um *não-ser-com* ainda mais degradado. Tanto o autorretrato de Carlinha quanto o da Comunidade estavam submersos naquele mecanismo de resistência, de sobrevivência, que Freire identificava como

*imunizações*, que as classes populares vão criando em seu corpo, em sua linguagem, em sua cultura. Daí a necessidade fundamental que tem o educador popular de compreender as formas de resistência das classes populares, suas festas, suas danças, seu folguedos, suas lendas, suas devoções, seus medos, sua *semântica*, sua *sintaxe*, sua religiosidade. (FREIRE, 2001, p. 50. Grifo meu).

A Educação, como um ‘pacote de dados’ fechado em projetos pedagógicos previamente delimitados, com conteúdos definidos externamente e alheios à vida local, não forma humanos conscientes e eticamente responsáveis pela condução dos destinos de si e de suas comunidades. Não forma o ‘sujeito epistêmico autônomo’, que precisa da ‘curiosidade’, da ‘imaginação’, da ‘criatividade’, da ‘problematização’, da ‘dialogicidade’ como substrato propício para se desenvolver, para poder pronunciar a sua palavra. Pelo contrário, essa concepção de educação-mercadoria negociável nas bolsas de valores apenas reforça a condição de desumanização a que as comunidades são submetidas, silenciadas, pois oculta os mecanismos de opressão e de perversão da construção de dada forma social de vida e as convencem de que “é assim mesmo”. Apresenta como ‘emancipatórios’ valores que têm como propósito ajustar, adaptar, acomodar, submeter, silenciar os humanos de diferentes culturas e epistemes às necessidades da lógica capitalista neoliberal, para a qual o “autorretrato ideal de humano” é o ser-para-outro (o inautêntico ser, o falso ser), coisificado, alienado, concorrencial, consumista, hedonista, mercadorizado, despolitizado, individualista (DARDOT/LAVAL, 2020; SAFATLE, SILVA JUNIOR, DUNKER, 2021). “Uma espécie de menina de ninguém” (FREIRE, 2001, p. 52), construído a partir de fragmentos de pessoas idealizadas.

Mas é neste nosso ‘tempo presente’ com a emergência destas ‘situações-limites’ que se impõem aos educadores progressistas as ‘tarefas’ para a superação dessas situações, a fim de que uma educação humanizadora seja possível: “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 coisificados”. (FREIRE, 2017, p. 131).

Diante disso, recorro à Santaella (2022a) para realçar as possibilidades e os potenciais emancipatórios deste quadro social que se apresenta tão desafiador, o que justifica a necessidade desta pesquisa quanto ao aprofundamento dessas possibilidades para a formação e a salvação do ‘sujeito humano epistêmico autônomo’ em nossas práticas educativas no contexto de sociedades hiper conectadas. Embora já se desenhe um alto grau de sofisticada infraestrutura tecnológica digital na constituição dessa sociedade emergente, não se pode esquecer que ainda é baseada na lógica capitalista neoliberal da

acumulação e da propriedade privada dos bens produzidos com a matéria-prima extraída violentamente da única fonte dos recursos naturais: o planeta.

Nesse novo cenário internacional da reconfiguração capitalista para o modo informacional digital, como fusão das ciências biológicas e ciências da computação, Lúcia Santaella (2022a) defende a tese de que precisamos “expulsar qualquer pensamento que considere as tecnologias como corpos estranhos ao humanos”. Essa afirmação tem implicações diretas para a discussão sobre a teoria humanista como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica na sociedade cibernética neoliberal. Para Santaella, essa simbiose positiva entre humanos e tecnologias - mais propriamente as geradas a partir da Inteligência Artificial (IA) -,

está nos alertando para o fato de que estão se dissolvendo as fronteiras entre as chamadas *hard sciences*, ciências aplicadas, ciências sociais e humanidades [...] uma das características mais marcantes dessas tecnologias é a ambivalência [...] [temos de] pensar a transdisciplinaridade em novas bases [...]. Ou seja, pensar com e pensar contra, melhor ainda, pensar plural [...] em um ambiente de inteligência colaborativa (SANTAELLA in PRADO, 2022a, online. Grifo meu).

Há mais um fator diagnosticado por Santaella que precisa ser considerado para a formulação de novas epistemologias para as pedagogias que tenham como pressuposto a construção do sujeito epistêmico autoral, produtor de conhecimentos, apto a “representar”, “construir” por si, validamente, legitimamente a si e a seu mundo, e a emancipação pessoal e social no contexto das racionalidades/subjetividades neoliberais:

O ritmo vertiginoso da evolução digital, a par das mudanças climáticas, levou à *derrocada das ontologias essencialistas* e à necessidade não só de reconfiguração das condições habitativas do humano, mas também da *nossa própria ideia de humano*. Uma *nova noção de cidadania digital transorgânica, sem sujeito e sem objeto, emerge nas arquiteturas infomateriais das ecologias das redes.*” (SANTAELLA in PRADO, 2022a, online. Grifo meu).

Dowbor (2022) também defende o potencial político das tecnologias digitais que operam ao modo de redes interconectadas, podendo ser utilizadas como plataformas colaborativas para ações emancipatórias tanto em nível das instituições educativas quanto em nível dos movimentos sociais da sociedade civil. Segundo o economista, essa nova base material do capitalismo informacional já está largamente implantada em maior ou menor escala em nível mundial, podendo ser uma ferramenta poderosa para uma

recomposição da dinâmica de poder nas democracias e para aquele sonho de Freire, em que cada ser humano, autônomo, emancipado, possa “dizer a sua palavra”:

Na era do conhecimento, e com as tecnologias disponíveis, a ideia de uma sociedade descentralizada e participativa se torna simplesmente realista [...] É a base de um sistema democrático muito mais participativo que precisamos assegurar, fazendo contrapeso ao sistema centralizado de interesses das grandes corporações e das suas articulações políticas. É fundamental entender que quando o principal fator de produção é o conhecimento, imaterial e, portanto, passível de reprodução infinita sem custos adicionais, abrem-se imensas oportunidades em que a colaboração é mais eficiente do que a competição. (DOWBOR, 2022, p. 56, online).

Franco (2022) coloca ênfase na discussão sobre a salvaguarda da natureza ontológica do fenômeno educativo como objeto da ciência pedagógica, do sentido do ensinar-aprender na sociedade neoliberal e da relação fundamental para a produção do conhecimento válido, legítimo a partir de um relacionamento existencial significativo entre a escola e o aluno:

[...] eu realço a questão da escola. Pra que serve a escola atual? É para passar a matéria ou para formar sujeitos? Percebemos que, para a lógica neoliberal, a função da escola é *transmitir informação* e não mais para formar alunos. Esta *situação de desconforto quanto ao significado da escola* vai nos deslocando arbitrariamente de nosso próprio tempo. (FRANCO, 2022, p. 3, online. Grifo meu).

Entendo que este panorama hiper complexo de temporalidades sociais e históricas tão contrastantes nas quais estamos vivendo justifica a relevância desta pesquisa, em que se buscou trazer para a linha de frente da discussão dos problemas em Educação a ‘questão do humano’ na sua condição de ‘sujeito epistêmico autônomo’ sendo reconfigurado pelas novas tecnologias de comunicação, informação e educação, base da nova cultura cibernética das sociedades neoliberais deste século XXI.

Nesse contexto sócio-histórico-cultural desenvolvi como **Tese** orientadora da pesquisa a seguinte proposição: A tese que norteou a investigação estruturou-se na seguinte formulação: a humanização como princípio epistemológico para a produção de conhecimentos emancipatórios é um pressuposto ético-político da Pedagogia Crítica de Paulo Freire que requer certas condições materiais e simbólicas. Dentre elas, a fundamental é uma relação educativa dialógica, dialético- emancipatória, intencionada pela problematização das situações

existenciais dos educandos, em que cada sujeito epistêmico se reconheça em sua condição de sujeito livre e possa pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização.

Esta Tese foi desenvolvida com o desenho de pesquisa assim estruturado:

**Introdução** - Consta da apresentação da problemática, do problema, da justificativa, da relevância e dos limites da pesquisa, em que se delineou breve panorama de pesquisas e reflexões de autores contemporâneos sobre os limites e possibilidades da produção de conhecimentos emancipatórios nas escolas e universidades, no contexto da sociedade cibernética neoliberal; a constatação da permanência de um quadro de injustiça cognitiva promovida pelo epistemicídio que ainda vige nossas teorias pedagógicas, exacerbadas pela lógica neoliberal que adentrou o campo da Educação, submetendo as práticas educativas à racionalidade mercadológica neoliberal hegemônica; a constatação de processos desumanizadores dos sujeitos epistêmicos quando as práticas educativas não primam pelo diálogo e pela problematização das situações existenciais; a necessidade do aprofundamento da questão do “sujeito epistêmico autônomo” (autor e produtor de conhecimento) nas práticas educativas contemporâneas frente a uma cultura emergente baseada em dispositivos tecnológicos de comunicação, informação, robótica, que está passando a considerar obsoleta a “educabilidade como condição antropológica”.

### **Capítulo 1 - A questão da reflexividade: a construção de uma trilha epistemológica**

Nesta seção foi apresentado o caminho do meu desenvolvimento epistemológico em relação à temática “humanização - epistemologia - pedagogia crítica”, desde a intuição original até a conclusão da pesquisa, evidenciando eventos pessoais e sociais, e os autores que marcaram e delinearão essa trajetória durante a pesquisa. Esta seção teve como objetivo explicitar a postura subjetiva teórica da pesquisadora frente à pesquisa.

### **Capítulo 2 - Metodologia da pesquisa: caminho da construção da humanização como princípio epistemológico**

Esta seção detalhou o marco teórico-conceitual, o objeto, os objetivos que orientaram as escolhas dos critérios teórico-analíticos-metodológicos para o desenvolvimento da pesquisa, bem como os procedimentos para a coleta de dados, as

fontes e os procedimentos para a análise dos resultados da pesquisa a partir da categoria-síntese: Humanização como sujeito epistêmico autônomo.

O Marco Teórico foi organizado a partir do Materialismo Histórico Dialético (para as categorias Totalidade, Dialética, Historicidade, Contradição e Práxis, em que foram situados os resultados da pesquisa, os objetivos e a questão-problema); da Teoria Crítica (para a análise crítica da conjuntura cultural cibernética neoliberal do tempo presente); da Pedagogia Crítica de Freire (como base para a caracterização e delimitação do objeto “teoria humanista de Paulo Freire: princípio epistemológico para uma pedagogia crítica”); e das Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, para a caracterização e delimitação dos conceitos Linha Abissal, Epistemicídio, Ecologia de Saberes e Justiça Cognitiva, como chaves de leitura para a Pesquisa em Educação no Enfoque Decolonial<sup>9</sup>, necessária para a produção de conhecimento crítico no contexto atual da América Latina.

### **Capítulo 3 – Pedagogia humanista de Freire: origem e desenvolvimento**

Neste capítulo foi apresentada uma visão histórica da origem e do desenvolvimento da Pedagogia Crítico-Humanista de Paulo Freire, no contexto da América Latina a partir dos anos 1950, quando Freire inicia sua trajetória como educador. Apresenta ainda o contexto socioeconômico em que se encontrava o Continente e, de modo especial, o Brasil, na passagem da condição de País eminentemente rural para a industrialização capitalista tardia; a situação política da sociedade brasileira, marcada desde a colonização inicial, no século XVI, pela lógica da sociabilidade dual excludente, em que se pensa um país para as “elites” e um país para o “povo”, este destituído, intencionalmente pelas elites, de condições de acesso à vida democrática e aos bens produzidos pelo trabalho coletivo. A Pedagogia Crítico-Humanista proposta por Freire é

---

<sup>9</sup> Assumi como “enfoque decolonial” a perspectiva apresentada por Boaventura de Sousa Santos em o Fim do Império Cognitivo – a afirmação das Epistemologias do Sul, p. 161-162: “Se a ciência ocidental moderna foi um instrumento-chave para a expansão e a consolidação da dominação moderna, questioná-la a partir da perspectiva das Epistemologias do Sul implica questionar o seu caráter colonial (que produz e esconde a linha abissal criadora de zonas de não-ser), o seu caráter capitalista (a mercantilização global da vida através da exploração de dois não-bens de consumo: o trabalho e a natureza) e seu o caráter patriarcal (a desvalorização dos corpos, das vidas e do trabalho social das mulheres com base na desvalorização do seu ser social) [...] O termo “colonialismo” é usado [...] no seu sentido mais amplo, significando um dos dois modos eurocêntricos modernos de dominação baseado na privação ontológica, isto é, na *recusa em reconhecer a humanidade integral do outro*”. (Grifo meu).

entendida como uma instância mediadora fundamental para a reversão desse quadro disfuncional da democracia brasileira e como caminho para a promoção da emancipação e da soberania popular.

#### **Capítulo 4 – Teoria humanista de Freire: princípio epistemológico para uma pedagogia crítica: resultados, discussão e sistematização da Pesquisa**

Nesta seção foram apresentados os Resultados da Pesquisa, em que se delineou e sistematizou a teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica na sociedade cibernética neoliberal. O Capítulo foi estruturado nos seguintes tópicos:

4.1 – A humanização como princípio axiológico: o humano histórico, o “corpo consciente” em busca do Ser-mais.

4.2 - A humanização como princípio ontológico: a palavra criadora do Ser-Mais.

4.3 - A humanização como princípio epistemológico: Conhecer é especificidade humana. Só se conhece - torna-se humano - em comunhão com outros humanos.

4.4 – A humanização como princípio metodológico: O humano faz-se com outros humanos pela palavra dialogada, problematizada, comunicada.

**Considerações finais** - Nesta seção foram apresentadas as respostas à questão de pesquisa e os desdobramentos apontados nos objetivos específicos, as lacunas da pesquisa bem como indicações de contribuições à continuidade da discussão sobre o lugar do sujeito epistêmico nas pedagogias críticas em desenvolvimento no contexto das sociedades cibernéticas neoliberais.

Compõem ainda o desenho da pesquisa as seções:

**Apêndices**

**Referências**

### 3 – Limites da Pesquisa

Após a apresentação da problemática e da justificativa, faz-se necessário contextualizar os limites teórico-metodológicos desta pesquisa, a fim de elucidar o enfoque em que ela foi elaborada. O detalhamento do Marco Teórico, com a apresentação das teorias e critérios de escolhas para as categorias que serão analisadas nesta pesquisa serão tratadas no Capítulo 2 - Metodologia da pesquisa: caminho da construção da humanização como princípio epistemológico. Nesta seção, trata-se de apresentar os esclarecimentos iniciais.

Esta é uma pesquisa em Educação, de natureza teórico-bibliográfica que tem como objeto-problema a ser investigado a “teoria humanista de Freire: princípio epistemológico para uma pedagogia crítica”. Situa-se no âmbito da Filosofia da Educação, em que se discute e analisa a dimensão epistemológica da Pedagogia como Ciência da Educação. Embora esteja situada no âmbito da Filosofia da Educação (a discussão sobre os fundamentos axiológicos, ontológicos, epistemológicos, metodológicos da prática educativa), a hermenêutica crítico-dialética realizada nos dados – obras de Freire e sobre Freire - transita por bases teóricas da Pedagogia, da Comunicação, da Teoria Crítica, do Materialismo Histórico-Dialético, e das Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, numa abordagem interdisciplinar.

A necessidade por essa abordagem interdisciplinar surgiu em função da natureza bibliográfica da obra de Freire, atestada por diferentes autores como multiepistêmica, polissêmica e até transdisciplinar.

Carlos Alberto Torres, a quem Freire tributa como o ‘primeiro crítico’ de sua teoria pedagógica, considera que a

pedagogia de Paulo Freire tem profundas raízes culturais. Recebe o melhor da tradição filosófica contemporânea, nutre-se do método dialético de conhecimento, reivindicando o valor da abstração historicamente determinada. Contém as técnicas mais apuradas da prática cultural e empírica, inspira-se nas ideologias mais fundamentais e mais provocadoras dos movimentos históricos-sociais e políticos atuais. É uma pedagogia científica em que a dimensão epistemológica se conjuga com a dimensão gnosiológica para fundamentar uma antropologia política que revaloriza dois instantes cruciais do acontecer social contemporâneo: a consciência e a história (TORRES, 2014, p. 3).

Demerval Saviani identifica como referências teóricas de Freire o Existencialismo cristão/Personalismo (Mounier), a Filosofia Dialética de Hegel, alguns autores marxista, e “interpretativismo do Brasil” (Histórico-cultural), a partir do Instituto Superior de Estudos Brasileiros (ISEB):

No entanto, isso não significa que Paulo Freire tenha aderido ao marxismo ou, mesmo, tenha incorporado em sua visão teórica de análise da questão pedagógica a perspectiva do marxismo. Na verdade, é possível reconhecer a matriz hegeliana em sua análise da relação opressor-oprimido [...] [mas o que prevaleceu como referência teórica em toda a sua obra foi o solidarismo cristão, na versão decorrente da doutrina social da Igreja [...] poderíamos mesmo considerar que a pedagogia libertadora de Freire é o correlato, em educação, da “teologia da libertação”. (SAVIANI, 2019, p. 331).

Jacques Chonchol, no Prefácio de *Extensão ou Comunicação*, escrito no Chile em 1968, ressalta:

O conteúdo de suas linhas é profundo, por vezes difícil de seguir, mas quando se consegue penetrar em sua essência revela-nos um mundo novo de verdade, de relações entre elas, de ordenação lógica de conceitos. Ao lê-lo nos damos conta de que as palavras, seu sentido, seu contexto, as ações dos homens, sua luta por dominar o mundo, por impor sua marca na natureza, sua cultura e sua história, formam um todo em que cada aspecto tem sua significação não apenas em si mesma, mas em função do resto. (CHONCHOL, 2019, p. 7).

Venício A. de Lima, no prefácio de *Política e Educação* (2007) elenca uma série de temas que fazem parte do universo teórico e reflexivo de Freire:

Unificados pela preocupação político-pedagógica, os textos cobrem um leque de temas que vai das cidades educativas às tarefas de uma universidade católica, passando por educação de adultos e popular, alfabetização, participação comunitária, qualidade e responsabilidade na educação, além de reflexões filosóficas sobre a unidade na diversidade, a experiência no mundo como chave para se realizar humanamente e o direito de crítica.

Edna Castro de Oliveira, no prefácio de *Pedagogia da Autonomia saberes necessários à prática educativa* (2018b) ressalta a dimensão utópica:

Como contraponto, denunciando o mal-estar que vem sendo produzido pela ética do mercado, Freire anuncia a solidariedade enquanto compromisso histórico de homens e mulheres como uma das formas de lutas capazes de promover e instaurar a “ética universal do ser humano”. Essa dimensão utópica tem na pedagogia da autonomia uma de suas possibilidades.

Ana Maria Saul, no prefácio de *Medo e Ousadia* (2021b) atesta a rigorosidade metódica com que Freire sempre se preocupou em seus escritos:

Mais uma vez você tem destacado que a principal função do currículo é desocultar a ideologia dominante. Desta vez, porém, as propostas concretas sobre como trabalhar com os objetos do conhecimento reconstruindo-os numa perspectiva crítica, a partir da cultura do aluno, como expressão de classe social, são retomadas de uma forma bastante profunda e clara. *Creio que não restarão dúvidas a respeito do método dialógico utilizado para conhecer e reconstruir o conhecimento*, e nessa perspectiva ficou mais uma vez demonstrado que essa proposta, ao contrário de ser espontaneísta, como muitas visões míopes interpretam, propõe-se rigorosa e com horizontes bem definidos. (Grifo meu).

Maria de Lourdes Pintassilgo, no prefácio de *Paulo Freire: Política e Pedagogia* (1998) aponta o pioneirismo da lógica da complexidade nos estudos de Freire:

Paulo Freire foi um dos primeiros pensadores a dar a voz à complexidade – princípio orientador da auto-organização dos sistemas – enquanto raiz da relação teoria/prática. E começou o trabalho sobre a complexidade ao nível mais alto, onde ela é irreduzível a elementos simplistas – ao nível do ser humano.

Michael W. Apple, no mesmo livro *Política e Pedagogia* (1998), em que se fazia homenagens a Paulo Freire falecido em 1997 atesta a validade universal da obra de Freire:

O fato de usar aqui o tempo presente revela o quão difícil é para mim pensar nele enquanto passado [...] Ele era importante para toda essa imensidão de pessoas, em tantos países, que reconhecem que nossa tarefa é “dar nome ao mundo”, construir coletivamente uma educação que é simultaneamente anti hegemônica e parte do mais vasto campo de batalha sobre o que significa alfabetização, quem a deveria controlar, e como a alfabetização crítica (o que ele denominou conscientização) está ligada a lutas reais por pessoas reais em relações reais em comunidades reais. *Para ele, uma educação que não estivesse ligada a lutas pela emancipação e contra a exploração não merecia o rótulo de “educação”*. (APPLE, 1998. p. 23. Grifo meu).

Leonardo Boff no prefácio de *Pedagogia da Esperança* (2018b) reafirma a dimensão ético-política da proposta pedagógica de Freire:

Poucos na história da educação têm valorizado tanto o “saber de experiências feito” elaborado pelos pobres e oprimidos quanto Paulo Freire. Introduziu a troca fecunda de saberes, do popular com o científico. Deixou claro que somente um ignorante pode considerar o povo ignorante. Pois ele é um produtor de sentido, de visão de mundo, de valores além dos frutos de seu trabalho explorado. O trabalho artesanal de Paulo Freire incluiu também na dialogação com outros

atores, de qualquer classe social e nível de instrução, desde que mostrassem essa compaixão e esse cuidado para com os condenados da Terra. Por isso sua obra é universal e teve ressonância mundial.

Um segundo problema de natureza epistemológica no tratamento hermenêutico dos dados surgiu diante da característica de ‘ruptura paradigmática’ com que se apresenta a ‘teoria pedagógica humanista de Freire’ em relação às teorias pedagógicas tradicionais que, de modo geral, estão embasadas em pressupostos da Ciência Moderna nortecêntrica, mesmo aquelas que se apresentam como perspectiva crítica.

Essa característica de ‘ruptura’ exigiu a busca de uma base teórica que desse conta dessa dimensão ‘transgressora’ da proposta teórica de Freire. Isso foi possível com o auxílio das Pedagogia Crítica de Giroux, Apple, McLaren, Kincheloe e as Epistemologias do Sul sistematizadas por Boaventura de Sousa Freire. Em o *Fim do Império Cognitivo – a afirmação das Epistemologias do Sul* (2019), Sousa Santos tributa como um dos fundamentos de sua proposta para uma ‘epistemologia outra’ (ciência pós-abissal) – também ao modo de ruptura com a Ciência Moderna – a concepção pedagógica de Paulo Freire:

Tanto Freire como Fals Borda procuram soluções que fortaleçam a resistência dos camponeses e das populações urbanas pobres e ambos entendem que tais soluções passam pela *promoção da educação e pela produção do conhecimento*. [...] É preciso algo diferente e novo construído *a partir de práticas e iniciativas que já estão no terreno*. As propostas de Freire e Borda são distintas, mas convergentes, já que ambas concebem a *educação e o conhecimento como duas dimensões inseparáveis da política da libertação*. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 356).

Um terceiro problema, também de natureza epistemológica com implicações na metodologia, apresentou-se com a questão da crítica à falta de rigorosidade científica a qual Freire era continuamente questionado. Como eu poderia embasar uma pesquisa científica em um autor ‘não-rigoroso’, para a qual um dos critérios para reconhecimento de validade da pesquisa é exatamente a rigorosidade teórico-metodológica? Ao mesmo tempo eu estava em um impasse metodológico na questão do ‘tratamento dos dados’ na Análise de Conteúdo: como ‘isolar’, ‘separar’, ‘catalogar’, ‘classificar’, ‘reagrupar’, ‘sintetizar’, ‘categorizar’ uma ‘unidade de sentido’ (ou de ‘registro’, conforme Bardin) – uma palavra, uma sentença, um parágrafo – de um autor que é dialético e não cartesiano?

Mas não é isso que Freire propõe no seu ‘método de alfabetização’, reduzir, codificar, decodificar, sistematizar, recriar?

Essa ideia de que Freire era ‘dialético e não cartesiano’ havia surgido da leitura sistemática da sua bibliografia, embora até certo ponto da pesquisa fosse apenas uma intuição e sem muita clareza do que isso significava. Apenas ‘sentia’ que o texto de Freire não se ‘encaixava’ no estilo da redação científica e o quanto isso era incômodo no meio acadêmico. Entretanto, descobri no Acervo Paulo Freire a referência a um texto de Benedito Eliseu Leite Cintra – “Meu encontro com Paulo Freire” - cuja tese transformada em livro ganhou o título “Paulo Freire entre o grego e o semita. Educação: filosofia e comunhão”.

No prefácio do livro, Moacir Gadotti (1998) escreve:

Eliseu Cintra entende a educação como filosofia (grego) e comunhão (semita), como teoria e prática, como conhecimento e convivência. É assim que documenta e sistematiza a obra de Paulo Freire. Na sua análise encontrou dois Paulos “oscilantes”: o helênico que cultivava a razão, a teoria, e o semita, mais identificado com o desejo, o bem, a política. E Paulo nunca deixou de afirmar que educação era, ao mesmo tempo, ato de conhecimento e ato político. Poderíamos dizer que o pensamento de Paulo oscilava entre o coração e a mente, com “pensamentos do coração”. Vivia “pendente”, nos diz Eliseu, onde o semita é contido pelo grego, onde aparece ora o profeta, ora o revolucionário. Por isso era também um cristão marxista, não vendo nisso nenhuma incoerência, mas uma complementaridade. Nem por isso, Paulo diluiu a educação na política, preservando a especificidade da educação frente à política [...] a relação entre o afetivo e o cognitivo acentua a polissemia da obra de Freire.

Porém, é o próprio Freire quem dirime essa dúvida, até ampliando – ou corrigindo – a análise feita por Gadotti:

Gostaria desde já de manifestar minha recusa a certo tipo de crítica cientificista que insinua faltar rigor no modo como discuto os problemas e na linguagem demasiado afetiva que uso. A paixão com que conheço, falo ou escrevo não diminuem o compromisso com que denuncio ou anuncio. *Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte esquemática, meticulosa, racionalista e outra desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.* (FREIRE, 2015, p. 28. Grifo meu).

Entendo que esses esclarecimentos sobre considerações de natureza epistemológico-metodológicas sobre o autor-base de referência desta Pesquisa, Paulo

Freire, demarcam a intenção da pesquisadora em estabelecer um ‘perímetro alargado’ – não ousaria dizer ruptura – em relação à orientação analítico-metodológica que optei para o tratamento dos resultados da pesquisa. Essa tentativa constituiu o esforço de caminho autoral, epistemológico da pesquisadora, construído durante esta investigação, não ficando circunscrita a uma matriz teórica baseada em uma única vertente. Assim como não é possível *uma* pedagogia crítica não é possível circunscrever *um* Paulo Freire em *uma* teoria.

O Capítulo 1 traz este caminho da construção da trilha epistemológica da pesquisadora, evidenciando o caráter reflexivo, subjetivo e transdisciplinar desenvolvido durante esta investigação.

## CAPÍTULO 1 - A QUESTÃO DA REFLEXIVIDADE: A CONSTRUÇÃO DE UMA TRILHA EPISTEMOLÓGICA

*No raciocínio de Paulo Freire,  
a racionalidade reclama racionalmente  
o direito às suas raízes emocionais.  
(Dowbor, À sombra desta mangueira)*

*Foi com esses diferentes “não-eus” que me fui  
constituindo como eu.  
Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante.  
(Freire, À sombra desta mangueira)*

Nesta seção é apresentado o caminho do desenvolvimento epistemológico da pesquisadora em relação à temática “humanização - epistemologia - pedagogia crítica”, desde a intuição original até a conclusão da pesquisa, evidenciando eventos pessoais e sociais, e os autores que marcaram e delinearão essa trajetória durante a pesquisa. Esta seção tem como objetivo explicitar a postura subjetiva teórica da pesquisadora frente à pesquisa.

Sou uma pesquisadora gestada no campo das Ciências da Comunicação. Fiz a Graduação em Comunicação Social, com habilitação em Jornalismo, na Universidade Católica de Santos, nos anos 1997-2000. Pouco depois, cursei o Mestrado Ciências da Comunicação, na Escola de Comunicação e Artes da Universidade de São Paulo ECA-USP), quando pesquisei o projeto gráfico de um produto pedagógico chamado Jornal-laboratório. É o jornal desenvolvido pelos alunos do Curso de Jornalismo, como parte das atividades práticas do Curso. Nesse período tive contato com os teóricos clássicos da Comunicação, dentre eles os autores da Escola de Frankfurt, que fui encontrar também em diversas disciplinas da Educação (Adorno, Horkheimer, Fromm), Marcuse, Habermas e a Teoria da Ação Comunicativa, também bastante acionada nas pesquisas em Educação, assim como os teóricos do “reprodutivismo social” que identificam, dentre outras instituições as mídias e a educação como “aparelhos reprodutores do *status quo*” (Althusser, Bourdier).

Embora tenha feito a Graduação em Comunicação no final dos anos 90, meu contato com o ‘mundo da Comunicação’ situa-se no início dos anos 80, quando transitei em diferentes setores: editora, gravadora musical, gráfica, estúdio de televisão, escola de

comunicação ligadas à uma instituição religiosa de nível internacional. E, no início dos anos 90, trabalhei com Leonardo Boff em uma Organização Não Governamental que atuava em duas frentes: educação popular e comunicação popular. Além do campo da Comunicação e Educação, a convivência com Leonardo Boff me abriu os olhos para as questões ambientais e para a necessidade de outros paradigmas civilizatórios se quiséssemos um futuro bom, belo e justo em que coubessem todos: humanos e não humanos. Os alertas de Boff (e do grupo de ecólogos críticos de então, já na Eco92/RJ) estão mais atuais do que nunca.

Vale mencionar ainda a extraordinária experiência do Fórum Social Mundial (FSM), nas edições de 2002 e 2003, em Porto Alegre, das quais participei, onde conheci o trabalho do sociólogo Boaventura de Sousa Santos, dentre outros expoentes do pensamento crítico alternativo mundial das diferentes ciências e, sobretudo, das diversidades dos ‘saberes e epistemes outras’, além do conhecimento tecnocientífico, para a construção de outros mundos possíveis para além da lógica capitalista, colonialista, hétero-patriarcal niilista.

Em 2001 tive uma breve experiência em um jornal comercial da Cidade de Santos, onde pude conhecer a intrincada relação entre mídia e cidadania, nas suas ramificações intestinais com o Poder Público, elites e outros segmentos organizados, e o poder real de agendamento da vida na cidade em todas as suas dimensões. Isso se mostrará importante na compreensão do papel da mídia como ‘mediação’ ou como ‘fator estruturante’ na conformações de subjetividades na Cibercultura.

Depois dessa experiência, fui trabalhar como assessora e jornalista na Diocese de Santos, organização da Igreja Católica que abarca as nove cidades da Região Metropolitana da Baixada Santista. Esse trabalho me permitiu conhecer a diversidade social, cultural, geográfica, política, econômica, histórica destas populações, cujas origens nos levam para antes do início da colonização portuguesa no Brasil, o que resultou nesse amálgama entre as populações nativas, africanas e, posteriormente, incrementada pelas levas migratórias de europeus e asiáticos. Não há como não pensar em diversidade epistêmica e em injustiça cognitiva nesse painel cultural que é a Região Metropolitana da Baixada Santista, e, ao mesmo tempo, no quão concreto é o significado de ‘epistemicídio’,

ainda em pleno desenvolvimento com a hegemonia de formas culturais colonialistas, capitalistas, patriarcais sendo renovadas na cibercultura contemporânea.

Nesse período, além do trabalho específico no campo da Comunicação, participei de inúmeros eventos formativos - em nível local e nacional patrocinado pela Conferência Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB) -, e cursos de formação para leigos das Comunidades Católicas. Só mais recentemente, é que passei a me dedicar exclusivamente à docência na Universidade Católica de Santos.

Penso que essa experiência pessoal e profissional diversificada, e o exercício do Jornalismo, que me coloca em contato com os mais diferentes contextos, me trouxe uma habilidade para lidar com a complexidade do campo profissional na sociedade pluricultural, mas que, ao mesmo tempo, é um enorme desafio para o campo da pesquisa científica ainda praticada no marco teórico da Ciência Moderna. E é desse ‘problema’ que parto para justificar a necessidade desta “trilha epistemológica” construída ao longo desta pesquisa.

Ser uma profissional formada no campo das Ciências da Comunicação revelou-se, no início da pesquisa, como campo de conflitos ontológico, epistemológico e metodológico, tendo em vista que a pesquisa estava sendo realizada no campo da Educação e emoldurada pelas premissas da Linha de Pesquisa “Políticas e práticas de Formação de Professores” e pelo Grupo de Pesquisa “Pedagogia Crítica: Práticas e Formação” do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos.

**Dimensão ontológica** - Quando iniciei a pesquisa, em 2019, deparei-me com toda uma constelação de autores, vocabulário, siglas, expressões, eventos, literatura do ‘mundo da Educação’, a mim bastante desconhecidos. As questões relacionadas às pesquisas situavam-se no âmbito das “práticas pedagógicas emancipatórias, diferentes racionalidades políticas contemporâneas que envolvem processos de avaliação, diretrizes curriculares, gestão educacional; formação de professores em seus vários níveis;

modalidades de formação e tecnologias digitais de informação e comunicação (TDIC) nos processos formativos”<sup>10</sup>.

Eu trazia discussões das Ciências da Comunicação para o mundo da Educação, tendo em vista que, para mim, a “Comunicação” estava inscrita na história da humanidade antes mesmo do fenômeno social chamado “Educação”. Para isso, eu recorria à história da Comunicação, percorrendo o arco temporal ‘desde o grito ao satélite’, identificando os diversos estágios evolutivos da comunicação humana. Ademais, na Comunicação também se estuda o caráter ‘pedagógico’ intrínseco aos diferentes modelos e processos comunicacionais, resultando também em ‘comunicação instrumental’, ‘comunicação dialógica’, ‘comunicação opressora’ ‘comunicação libertadora’, comunicação como mediadora e formadora de racionalidades, subjetividades, e alçada à condição de ‘esfera determinante’ da organização da vida social, ao lado da Economia, da Política, da Religião, do Poder Judiciário e das forças militares.

Freire tornou-se um elemento convergente nessa trama interdisciplinar, já que, também, a Pedagogia da Libertação havia sido instrumental recorrente nas formações das Comunidades Eclesiais de Base (CEBs) que eu conhecia muito bem, algumas das quais eu participei na condição de ‘intelectual solidário’, na expressão de Boaventura de Sousa Santos (2019, p. 207): não sendo ‘nativo’ de tais grupos, e não podendo residir nas comunidades de origem, eu me solidarizava com as lutas dessas comunidades, participando dos momentos de reivindicação pública ou de encontros com o Poder Público ou outras instâncias como Jornalista dando voz às suas demandas.

Eu relutava em distinguir (e aceitar como separadas ou distintas) Educação e Comunicação (não há educação crítica sem comunicação dialógica, dizia Freire), pois, querendo pesquisar a ‘pedagogia humanista’, eu só via o ‘humano’ como o agente dos processos educativos ou comunicativos. E minha concepção de humano (assim como a de Freire) deriva da tradição antropológica cristã, na vertente semita (e não na grega), em que se delineia a integralidade multidimensional do ser humano: o ser humano é portador

---

<sup>10</sup> Disponível em: <https://www.unisantos.br/pos/stricto-sensu/doutorado/doutorado-em-educacao/area-de-concentracao-e-linhas-de-pesquisa/>. Acesso em: 12 fev. 2019.

de dignidade inalienável, fim em si mesmo, tendo a relacionalidade como irreduzível da condição antropológica. É um ser aberto à transcendência, apto à convivialidade solidária com os membros da sua espécie e com todas as espécies habitantes do planeta, no livre exercício de sua consciência autônoma. A concepção antropológica cristã da vertente grega dualista é, para mim, uma contingência histórica, que deve ser enfrentada e superada, como o fez Paulo Freire na elaboração de sua teoria pedagógica e antropológica.

Pensando, então, nas discussões sobre a ontologia do objeto que eu desejava estudar – teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da Pedagogia Crítica - eu não podia deixar de ver e de pensar o cenário de um novo estágio da sociedade cibernética em gestação, no qual as mídias sociais - internet e os aplicativos de interação e comunicação, como o WhatsApp naquela ocasião - já faziam parte do marketing político em desenvolvimento, com experiências bem-sucedidas na Europa e nos Estados Unidos e, mostrando-se altamente úteis no caso brasileiro. E essas novas mídias estavam ganhando um estatuto ontológico de ‘agentes intermediadores do processo político’, ao lado da ‘sociedade’, da ‘elite’, do ‘poder público’, do ‘partido político’ etc, impactando também naquilo que estamos a compreender sobre o estatuto ontológico do ‘humanismo’ e da ‘humanização’. Atuando do lado de dentro do campo religioso e do campo da comunicação, eu conheci o potencial de influência da ‘tia do zap’ nas interações primárias para a disseminação das *fake news* e da captação de votos que resultaram no governo 2019-2022.

O papel e o lugar das novas mídias sociais, de comunicação, de interação, de informação na rede mundial de computadores era um fenômeno que deveria entrar na ordem do dia das pesquisas em Educação, ao nível ontológico, pois dava sinais do quão preponderante e fundamental isso seria desenvolvido nos tempos vindouros. Contudo, deveríamos estar a pensar sobre mídias informáticas e digitais não apenas como ‘recursos pedagógicos’ ou os impactos/influências dessas novas mídias para o campo da Educação. O que estava acontecendo era uma reconfiguração do papel, do lugar, da importância da Educação em um mundo reconfigurado pelas mídias sociais e, com isso, a ‘natureza’, os ‘fundamentos’, a nossa crença básica do que acreditamos ser “educação” como prática social e como imperativo ético da ciência Pedagógica, que vimos construindo como patrimônio cultural da humanidade, como direito humano, até então.

Estávamos ainda em 2019, antes da pandemia da Covid-19, mas com a volta do movimento pela educação domiciliar (*homeschooling*), e do avanço das tecnologias para educação em modo remoto, já havia sinais no horizonte de uma reviravolta quanto ao papel e o lugar da Educação na sociedade cibernética neoliberal.

Estávamos ainda pensando na ‘natureza’ da Educação nos moldes da proposta Iluminista - universal, liberal, transmissiva, conteudista, disciplinar e disciplinadora, reguladora de corpos e mentes -, em que a “escola” e o “professor” foram instituídos pela “sociedade” para atender à necessidade de formação do “homem moderno”, para a nova sociedade industrial, capitalista, cosmopolita, laica (CAMBI, 1999). Mas este mundo não existe mais. Nem esse idealizado humano.

A dificuldade estava em que, inicialmente, eu não tinha clareza da natureza ontológica do objeto “teoria humanista de Freire” na pesquisa em Educação no contexto da sociedade cibernética neoliberal do século XXI, fato que foi acontecendo ao longo da pesquisa. Outra descoberta foi a da indissociabilidade entre objeto, questão de pesquisa e objetivos relacionados a um marco teórico. Era deste ‘marco teórico’ da Educação, do qual eu não tinha domínio, que seria delineado a natureza ontológica do meu objeto de investigação.

A imersão na teoria no campo da Educação foi sendo construída através de diversos instrumentos proporcionados pelo Programa de Pós-Graduação em Educação:

**1 - Disciplinas obrigatórias e eletivas:** Seminários avançados em Educação e Formação; Epistemologia da Pesquisa em Educação; Educação Brasileira; Estado e Políticas Públicas em Educação; Pedagogias Emancipatórias; Questões Contemporâneas em Educação, dentre outras. Essas disciplinas me ajudaram a fazer a transição do ‘mundo da comunicação’ para o ‘universo da educação’, fazendo com que eu me aproximasse dos teóricos da Educação em nível mundial, latino-americanos, nacionais, assim como dos diferentes paradigmas pedagógicos nas mais diferentes correntes teóricas. Foi aqui que eu encontrei a Pedagogia Humanista de Freire, as pedagogias crítico-decoloniais, as Epistemologias do Sul, identificando o ‘meu lugar’ de pesquisa neste vasto universo da pesquisa em Educação. Com isso, penso ter superado o estágio inicial de estranhamento teórico-ontológico, epistemológico em relação aos campos Comunicação-Educação,

deixando um pouco mais clara a trilha da pesquisa no campo da Educação e suas especificidades.

**2 - Grupo de Pesquisa:** O Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: Práticas e Formação, ao qual estou associada, que tem como líder a professora doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco, é um recurso fundamental para a apropriação da especificidade da pesquisa em Educação e no enfoque da Pedagogia Crítica. Os encontros semanais, com doutorandos e mestrados advindos de diferentes campos de formação - no grupo temos pedagogos, administradores, economistas, historiadores, advogados etc. -, amplia e problematiza a compreensão do fenômeno “educação como prática social em vista da humanização do homem e do mundo”, sobretudo em sua natureza complexa decorrente das relações sociais, culturais, históricas, políticas, econômicas, jurídicas nas quais está circunscrito.

Disso tem resultado, para mim, a afirmação da necessidade das Epistemologias do Sul (uma vertente do enfoque epistemológico decolonial) como referencial teórico-metodológico para a pesquisa em Educação no contexto latino-americano. Sousa Santos explicita como os marcos fundacionais da Ciência Moderna mostram-se inadequados, obsoletos e reducionistas para a compreensão dos problemas atuais em qualquer parte do globo, levando-se em consideração a interdependência global em todos os âmbitos no atual estágio do capitalismo cibercultural digital:

Tal como no caso das epistemologias do Sul, não existe uma epistemologia do Norte única – existem várias, embora alguns de seus pressupostos básicos sejam, regra geral, os mesmos: prioridade absoluta dada à ciência como conhecimento rigoroso; rigor entendido como determinação; universalismo [...] cuja validade não é dependente de qualquer contexto social, cultural ou político concreto; verdade entendida como a representação do real; a natureza enquanto *res extensa*; uma distinção entre sujeito e objeto, o que conhece e o que é conhecido; a temporalidade linear, o progresso da ciência por via das disciplinas e da especialização; a neutralidade social e apolítica como condição de objetividade” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 24).

**3 - Participação nas bancas de qualificação e de defesa e em eventos diversos** (congressos, simpósios, palestras etc): Participei de inúmeras bancas de qualificação e de defesa dos colegas durante este tempo - tanto de Mestrado quanto de Doutorado - o que constituiu oportunidade excepcional para conhecer a especificidade ontológica,

epistemológica, metodológica de pesquisa em Educação. As avaliações, comentários, análises de diferentes projetos iam ajustando o foco e as lentes conceituais para a minha pesquisa, bem como me ajudando a identificar as lacunas ou os desvios teóricos que estavam em curso na minha pesquisa.

**4 - Produção de artigos científicos:** Durante estes quatro anos de pesquisa, a elaboração de artigos científicos - individual e em coautoria com professores e colegas do Doutorado - e a publicação em revistas especializadas foi de fundamental importância para a sistematização dos conceitos e pressupostos da teoria pedagógica no enfoque dialético-crítico-decolonial, base para a minha pesquisa. Essa sistematização foi importante para ir construindo um repertório específico da Educação e da pesquisa em Educação, necessária para a passagem epistemológica do campo da Comunicação para o da Educação.

**5 - Encontro pessoal com a orientadora:** Foi um privilégio incomensurável poder fazer esta pesquisa com a orientação da professora doutora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. A vida dedicada à Educação em diferentes âmbitos – escola pública, escola privada, universidades, assessorias a instituições educativas e de pesquisa; a longa trajetória da pesquisa em Educação, a defesa apaixonada da Pedagogia Crítica – “Que não é consenso nem entre nós, educadores e pedagogos”, diz sempre - e, sobretudo, a convivência com Paulo Freire, autor-base de referência desta pesquisa, não poderia ser diferencial mais qualificado para colocar-me no ‘rumo certo’ da pesquisa em Educação. É que, pela minha formação de origem, no campo da Comunicação, eu tendia sempre a compreender os fenômenos sob outra ótica. Ela se encarregava de me lembrar, amorosamente: “Vai dar uma bela reportagem. Mas isso não é ciência. Isso não é pesquisa em Educação”.

Os embates teóricos, durante os encontros de orientação, foram momentos de profunda escuta das minhas dificuldades teórico-metodológicas e de indicação a fim de que eu pudesse convergir o olhar para a ‘trilha da educação’, até que eu tivesse os meus momentos ‘eureka’ e compreendesse os significados dos fenômenos do ponto de vista da Educação, com a gramática da Educação. Ali, vivi, de fato, o que significa uma “situação educacional dialógica, problematizadora, em que os sujeitos epistêmicos se reconheçam livres e possam pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização”. Nessa

experiência se consolidou a convicção profunda que deu origem à formulação da Tese orientadora desta pesquisa.

**Dimensão epistemológica** - As dificuldades apareceram claramente em relação a um conceito ‘caro’ para a Educação - que é o ‘conhecimento’ - e, que, para o campo da Comunicação tem significado distinto. Para o campo da Comunicação, “conhecimento” tem o mesmo estatuto de ‘informação’ ou ‘dado’: é resultado de um processo comunicacional objetivado, que pode ser veiculado em uma mídia impressa, eletrônica, digital. Conhecimento, informação, dado é um produto de comunicação que, atualmente, tornou-se a matéria-prima básica daquilo que vem sendo chamado de ‘capitalismo cognitivo’ ou ‘capitalismo informacional’, passando a ter estatuto de *commodity*, negociável em bolsa de valores. Já, para o campo da Educação, “conhecimento”, é resultado de um processo educacional, intersubjetivo, psíquico, social, cultural em que se verifica a aquisição de ‘novas compreensões significativas’ sobre determinados conteúdos antes não existentes. No processo de aprendizagem, “conhecimento” é o último estágio da organização sistemática do dado (elemento aleatório, menor unidade da informação), da informação (dados encadeados em uma rede significativa de conceitos), e conhecimento sendo a informação ressignificada pela experiência, pelos saberes pessoais em vista de uma aplicabilidade prática do cotidiano.

Porém, se o “conhecimento” já se tornou *commodity* comercializável em bolsa de valores, entra em colapso nossa concepção de “conhecimento” no campo da Educação e da Comunicação, pois altera a ontologia, a epistemologia, a metodologia, a praxiologia da ‘produção do conhecimento’, assim como toda a infraestrutura científica acadêmica e as políticas públicas da pesquisa.

Aqui emergiu um achado - que não estava na origem da pesquisa - em relação à questão do meu objeto propriamente dito. Tendo em vista que, nessa fase do capitalismo cognitivo ‘produtor’ e ‘produto’ do conhecimento haviam se fundido no ‘humano’ - e “conhecimento” estava sendo construído com o desenvolvimento de tecnologias de inteligência artificial e aprendizagem de máquinas -, isso viria a colocar em xeque a concepção de humano, a concepção de autoria, a concepção de inteligência, a concepção do ‘sujeito epistêmico autônomo’ preconizado por Freire em sua Pedagogia “humanista”, a concepção mesma de ensino-aprendizagem como atributos exclusivamente humanos:

então, ainda faz sentido falar de “educação como condição antropológica”? Tarefa ‘humanizadora’ da educação? Ainda faz sentido defender a ‘pedagogia humanista de Freire’? Ainda faz sentido falar em “criticidade como condição ontológica humanizadora”? Educação para quê? Para formar que humanos? Para qual sociedade? Questões que foram enfrentadas nesta pesquisa.

**Dimensão metodológica** - Parece ser mais factível analisar produtos, processos, teorias da Comunicação dada à ubiquidade do fenômeno na sociedade cibernética. Mesmo no período da Pandemia da Covid-19, o fenômeno ganhou novas densidades e, segundo os especialistas, acelerou um processo em curso que estava previsto para se consolidar nos próximos 10 anos: a Educação em modo remoto e suas variantes: síncrono, assíncrono, tele presencial, híbrido, a distância, online etc, cuja especificidade ainda está em construção. Ainda do ponto de vista da Comunicação, a Pandemia foi um laboratório vivo para a sensibilização da sociedade quanto à importância das mídias digitais, da rede mundial de computadores, das novas tecnologias de informação, comunicação e educação.

De agora em diante, não haverá mais tanta resistência nas instâncias políticas e jurídicas para a adoção de novas infraestruturas públicas e privadas de telecomunicações, bem como para o incremento do orçamento público para este campo (priorizando importação de tecnologias), a despeito do corte brutal nos investimentos em pesquisa, desenvolvimento e inovação nacional.

Do ponto de vista da Educação, colegas que estavam pesquisando diretamente nas escolas com diferentes segmentos - alunos, professores, gestores, histórias das instituições etc - tiveram de reorientar alguns objetivos - ou até mesmo seus objetos - tendo em vista a restrição ao acesso às fontes primárias. Entretanto, a Pandemia se tornou um ‘fator interveniente’ a ser considerado nesse processo, pois se constituiu fundamental para as questões ontológicas, epistemológicas e metodológicas da Pesquisa em Educação nesse contexto.

Minha pesquisa, de natureza teórico-bibliográfica, não sofreu esse tipo de impacto, a restrição às fontes primárias. O meu universo estaria disponível na literatura ao qual eu acederia pelos livros físicos ou nas bibliotecas digitais. Entretanto, colocou em

realce ao nível macro, um dado que estava no plano da ‘intuição’ no início da pesquisa, e no qual eu não pretendia adentrar por considerá-lo algo “muito distante” do cotidiano do nosso contexto Brasil, e que seria acenado apenas como uma possibilidade de ‘estudos futuros’ relacionados à temática da ‘pedagogia humanista’: as condições materiais e simbólicas de produção de conhecimento em Educação na sociedade hiper conectada com mediação de tecnologias digitais.

Até então, premissa do estatuto epistemológico da pesquisa em Educação (na perspectiva crítico-emancipatória decolonial) é que o conhecimento é cointencionado, é co criado, é negociado, é construído, é reconstruído, na relação intersubjetiva, dialógica e problematizadora, entre sujeitos humanos, mantendo-se, entretanto, a prevalência do polo “pesquisadores/investigadores sobre o polo “objetos” da pesquisa. Entendo que ainda não há, de fato, a superação dessa premissa metodológica, mesmo nas chamadas pesquisa-ação e em suas variáveis. Acontece que essa “relação entre sujeitos humanos” ainda deve acontecer no ‘modo presencial’, ‘ao vivo’, entendida como ‘proximidade física no mesmo espaço geográfico’. A validade dos dados supõe a crença - por parte da comunidade acadêmica - da ‘presencialidade’ do pesquisador junto às suas fontes (como *o instrumento* primário de captação dos dados), de modo a garantir a autenticidade dos relatos, dos testemunhos, das informações primárias, das hermenêuticas produzidas pelo pesquisador.

Se, por um lado, a Pandemia colocava em xeque essa premissa - a da presencialidade do pesquisador junto às fontes nas “pesquisas de campo” -, para a minha pesquisa teórico-bibliográfica, a pandemia explicitava uma certa obsolescência dessa premissa, evidenciando alternativas factíveis para a realização de pesquisa “com” humanos ou “sobre” comportamentos e práticas humanas mediante o uso das tecnologias de informação e comunicação.

Dado que minha investigação situava-se na dimensão de pesquisa “sobre” comportamentos e práticas humanas - embora fosse ‘fundamentos’ teóricos dessa prática -, a infraestrutura computacional e digital das novas tecnologias de informação, comunicação e educação se apresentava, não como um elemento ‘acessório’ na composição do fenômeno educativo e da compreensão do ‘humano’, mas estava aparecendo como um elemento fundamental: daqui pra frente não é mais possível pensar

em metodologias de pesquisa em Educação que não considere como “inerente” a ‘presença’ dessas novas mídias na configuração do fenômeno: se não estão presentes propriamente ditas nas práticas pedagógicas já o estão na infraestrutura tecnológica, na mais cotidiana das ações, na lógica dominante das políticas, na conformação das racionalidades sociais e nas subjetividades dos humanos nascidos nos últimos 100 anos.

Mas do que recursos pedagógicos ou educacionais as novas tecnologias de informação, comunicação e educação são estruturantes materiais e simbólicas, são determinações sociais e históricas da prática educativa na sociedade cibercultural desenvolvida pelo *homo sapiens sapiens* do século XXI.

Essas questões colocaram em evidência a necessidade da reflexão sobre a complexidade da interdisciplinaridade, transdisciplinaridade e até de indisciplinaridade, como advoga Boaventura de Sousa Santos, que atravessa a pesquisa em Educação neste nosso tempo, ainda apoiada no estatuto colapsado da cientificidade moderna: a realidade cibercultural em processo - poderia situar desde meados do século XIX e agora em estágio avançado na fusão homem-máquina, segundo Santaella (2022c, 2022b, 2022a, 2021) - não cabe mais na perspectiva disciplinar da Ciência Moderna; não cabe mais na metodologia dualista da separação sujeito-objeto, objetivo-subjetivo, universal-local, verdadeiro-falso, real-virtual; não cabe mais no dogma da neutralidade como sinônimo de objetividade, e não cabe mais na lógica da “representação” como sinônimo de “real”. O virtual é real? O digital é real? O metaverso é real? Em que ‘ponto’ se situa o humano (e todo o quefazer humano) no cosmo amorfo da “sociedade em rede”? Se já é fato que há experiências bem-sucedidas de máquinas providas com inteligência artificial construindo seu “autorretrato” - a partir de milhares de fragmentos de pessoas da vida real; se já é fato que as máquinas estão ‘aprendendo a pensar’, a ‘resolver problemas’, a ‘interpretar’ a semântica de sentenças complexas, a propor problemas não previsto pelos programadores -, então, todo nosso estatuto epistemológico de pesquisa em Educação precisa ser revisto.

Tudo aquilo que advogamos como “exclusivo do ser humano” nas práticas educativas - inteligência, processo ensino-aprendizagem, cognição, conhecimento, reflexão, atribuição de sentidos, interação, formação, subjetivação, socialização - está passando a ser considerado atributos de ‘máquinas inteligentes’, para as quais também está a ser pensado um estatuto ontológico: serão ‘pessoas eletrônicas’ portadoras de

direitos e deveres? Estamos ensinando ‘atributos humanos’ às máquinas e precarizando nossas condições materiais e simbólicas para desenvolver nossos ‘atributos exclusivamente humanos’? Estamos ensinando máquinas a ‘serem humanos’ enquanto testemunhamos a disseminação da barbárie/desumanização em todas as dimensões da vida com a possibilidade real de extinguirmos as condições da vida no planeta? Estamos ensinando máquinas a desempenharem funções humanas, as banais, as tediosas, as perigosas, mas também as estéticas, as artísticas, as religiosas, aquelas do âmbito da transcendência, da espiritualidade?

Ao propor uma pesquisa sobre a “teoria humanista de Freire como princípio epistemológico da pedagogia crítica” na sociedade cibernética neoliberal do século XXI e, mais especificamente, discutir a formação do ‘sujeito epistêmico autônomo’ como conceito-chave dessa pedagogia humanista, tive de adentrar na questão da ontologia-epistemologia do humano, da ontologia-epistemologia da educação, da ontologia-epistemologia do conhecimento científico que, entendo, estão sendo reconfigurados de maneira radical pela emergência das tecnologias de informação, comunicação e educação.

De modo mais sistemático, identifico o desenvolvimento desta trilha epistemológica em cinco momentos:

1 - O olhar mais focado para a ‘questão do humano na Educação’ deu-se a partir de um artigo de Bernard Charlot - Educação ou Barbárie -, ainda como artigo em 2019 (o livro foi lançado em 2021). Ele questionava a questão da não existência de uma ‘pedagogia contemporânea’ - a exemplo das pedagogias tradicionais ou novas - porque não se discutia mais a “questão do humano” nas pesquisas em Educação - e não existe teoria pedagógica sem uma teoria antropológica.

2 - O texto “O papel da educação na humanização”, de Freire, no Acervo Paulo Freire, escrito em 1967, no Chile, antes ainda de A Pedagogia do Oprimido. Ali eu encontrei os pressupostos fundamentais da ‘pedagogia humanista’, com a qual eu me identificava, e ainda emanava atualidade em seus questionamentos sobre a ‘compreensão do humano’ situado social, histórico e culturalmente, para uma prática educativa emancipatória. A partir daí deu-se a construção da bibliografia de Freire sobre essa perspectiva.

3 - O reencontro com a obra de Boaventura de Sousa Santos através da leitura da “Introdução a uma ciência pós-moderna”, na disciplina “Epistemologia da Pesquisa em Educação”, e as Aulas Magistrais do Centro de Ciências Sociais, da Universidade de Coimbra sobre as Epistemologias do Sul, via *You Tube*. Eu não teria acesso imediato às novas reflexões de Boaventura se não fosse pela disponibilidade das aulas na rede mundial de computadores. As novas leituras trouxeram outros olhares para a obra de Freire, especialmente em relação à necessidade da ampliação de sua antropologia, perspectiva de ação política e condições materiais e simbólicas para a produção de conhecimento no contexto da sociedade neoliberal e hiper conectada do século XXI.

Dessa sociedade cibernética em rede digital, e a extensão da interação homem-máquina, Freire teve apenas um pálido vislumbre. A rede mundial de computadores (Internet) só se tornou comercial no Brasil, em 1997, com o provedor Uol, e apenas uma pequena parcela da população nas grandes cidades tinha acesso à *web*. A infraestrutura da internet em escala global - agora em franca expansão - só alcançou dois bilhões de usuários por volta de 2011, e o Facebook (criado em 2004) teve um bilhão de usuários acessando a plataforma no mesmo dia em 2012. Freire não conheceu, não conviveu, não pensou um mundo bom e justo para todos com os humanos marcados pela racionalidade/subjetividade neoliberal cibercultural deste início de século XXI. Não poderia pensar em robô ‘consciente-de-si’ produzindo ‘autorretrato’.

Considero que esses fatores estão a produzir aquela Lei da Dialética identificada como a “mudança da quantidade para a qualidade”. É um tempo histórico de transformação qualitativa: não sendo mais os mesmos - como base material orgânica, como substancialidade simbólica, como sociedade, como humanos, como tempo histórico - não podemos mais permanecer assentados nos mesmos paradigmas que nos guiaram até então. As respostas conhecidas não dão mais conta das novas perguntas. Se nos dispusermos a fazê-las.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (2020), em 2020, com a Pandemia do Covid-19, iniciamos de fato, um novo tempo histórico, mas ainda não temos nome para ele, e ainda coexistirão todos os tempos históricos e todos os paradigmas na dinâmica do conflito pela busca da hegemonia pela “verdade” do conhecimento. E, de novo, como diria Freire, precisamos nos alfabetizar na gramática destes novos tempos, pois “mais

uma vez os homens, desafiados pela dramaticidade da hora atual, se propõem a si mesmos como problema”.

4 - A pandemia da Covid-19, trouxe à tona, sem rodeios ou falsas justificativas, as reflexões antigas sobre o “Antropoceno”, com a necessidade da reflexão do papel do humano no destino do mundo atual e futuro, e com uma trágica constatação de que a educação e o pensamento científico não produziram emancipação pessoal, social, criticidade e nem a afirmação do homem moderno em sua supremacia racional, de modo a trazer progresso, liberdade, igualdade e fraternidade, prometidas pela Modernidade.

A Pandemia do Covid-19 também foi utilizada como um fator para a aceleração da implantação de tecnologias de comunicação nas instituições educacionais (sobretudo privadas), a demissão em massa de profissionais da educação nessas instituições; a fragilidade das instituições de classe dos profissionais da educação e o pouco poder de negociação dos sindicatos; o corte de verbas para o setor de educação, ciências, tecnologias, desenvolvimento e inovação nacional por parte do Governo Federal (2019-2022); a militarização de centenas de escolas públicas por todo o país, dando vazão à lógica disciplinadora e castradora da educação bancária; a volta da educação domiciliar como alternativa à ‘doutrinação marxista’ na educação pública; a intervenção na autonomia universitária com a imposição de reitores não eleitos pela comunidade acadêmica com a não reação da comunidade acadêmica a essa intervenção; o início da vigência do ‘novo’ Ensino Médio com a lógica neoliberal perversa e cinicamente fatalista para o âmbito da educação das novas gerações.

Todos esses eventos identificados durante a pesquisa afetaram significativamente a minha compreensão da ‘pedagogia humanista de Freire’, do ‘ser humano’, do ‘sujeito epistêmico autônomo’ na pesquisa.

5 - O surgimento das novidades tecnológicas no campo da robótica, da informática, da computação em rede, da inteligência artificial, da bioengenharia, do aprendizado de máquinas e da engenharia genética, com a obsessão pela produção de robôs ‘humanoides’ tanto na aparência humana quanto na execução de funções humanas.

O uso comercial de drones para diferentes fins: militar, agrícola, comunicação, cinema, meteorologia, lazer, saúde, esporte etc.

As viagens espaciais, agora também agenciadas por empresas privadas; o desenvolvimento de pesquisas em Marte, na Lua e no espaço sideral, com a utilização de satélites, sondas, telescópios, veículos espaciais de novíssima geração, ampliando - em escala ainda inimaginável - as possibilidades da pesquisa sobre o universo e sobre a compreensão do que chamamos de espaço-tempo, movimento, as grandezas científicas que têm balizado nossa compreensão da vida, da história, da sociedade, do conhecimento, do que vimos constituindo como natureza, verdade, validade, confiabilidade, sentido, objetivo, significado, representação, realidade do que é o “ser humano” nesse emaranhado de existências.

Mas, igualmente, se construímos tecnologias para nos levar além-fronteiras do espaço sideral, também já o estamos fazendo para os limites das fronteiras do nosso mundo ‘invisível’ subatômico: e aqui, quer no mundo subatômico da ‘natureza’ externa ao humano quer no da natureza interna do humano, já desvendamos o ‘código da vida’, ainda que em sua dimensão material biológica: encanta-nos a possibilidade de ter desvendado a “árvore do conhecimento da vida, do bem e do mal” - tabu das mitologias ancestrais. Mas, talvez, ainda assim, tenhamos de enfrentar a interpelação ético-política do Criador bíblico em outro episódio, desta vez sobre um ideal de sociabilidade: “Caim, o que fizeste com o teu irmão”? Caim escolhera o fratricídio. O Criador havia projetado a fraternidade, a solidariedade, a coexistência, a relacionalidade como distintivo humano. O que temos escolhido?

Se o conhecimento/educação não for para a construção da vida boa, bela, justa, digna para todos, humanos e não humanos, pedia Freire, para que serve tal empresa humana?

Se a educação, se o conhecimento produzido nesse processo não for para aprendermos a ser humano com os humanos, para que serve rigorosidade científica, para que serve o ‘sujeito epistêmico autônomo’ (ou o sujeito meritocrático, empreendedor-de-si) como construção exemplar da racionalidade humana?

A trilha epistemológica desenvolvida ao longo desses quatro anos de pesquisa sobre a ‘pedagogia humanista de Freire’ na caracterização do “sujeito epistêmico”, neste tempo sócio-histórico, impõe um compromisso ético-político da pesquisadora: o de uma

ruptura com o paradigma disciplinar da Ciência Moderna e o da militância pela Justiça Cognitiva, em concordância com o pressuposto das Epistemologias do Sul preconizada por Boaventura de Sousa Santos: o conhecimento do mundo é maior do que o conhecimento ocidental do mundo; sem justiça cognitiva não há justiça social. E, para ser fiel a Freire, a recriação e a reinvenção de seu pensamento e teoria pedagógica e antropológica se apresentam na aposta desta pesquisa sobre o “ser humano” na sociedade cibernética neoliberal do século XXI:

“Não se pode encarar a educação a não ser um quefazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens, uns com os outros. Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual é a sua posição no mundo - são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos em educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.” (Freire, Chile, 1967, primeiros parágrafos do artigo Papel da Educação na Humanização. Grifo meu).

Esse caminho de construção de uma trilha epistemológica, embasada em Freire, em autores que estudam Freire, em autores que estudam a problemática da formação do sujeito epistêmico no complexo quadro da situação educacional em nosso País e no contexto da cultura cibernética neoliberal, evidencia a necessidade de uma atenção vigilante, no trabalho de pesquisa em Educação, ao

- **Universo temático mínimo (totalidade histórico-social) do sujeito cognoscente** conforme preconizado por Freire em sua proposta de alfabetização. No caso, eu, como pesquisadora, sendo “alfabetizada” no universo da temática em pesquisa Pedagogia crítico-humanista de Paulo Freire no contexto do Brasil do Século XXI. Em Política e Educação, Freire (2007) reivindica o direito de o pesquisador apresentar-se como ‘pessoa humana’ e trazer a sua ‘humanidade’ para o quefazer profissional. Ele alerta aos educadores para o fato de que não há sociedade sem homem, não há homem no vazio, e que educação é um ato eminentemente humano coletivo. E que o educador não pode renunciar a sua humanidade, sua axiologia forjada no seu cotidiano desde sempre, – pois estaria desvirtuando-se de sua vocação ontológica – e não seria possível realizar uma autêntica educação e humanização. Se renunciar a sua humanidade (composta pela multidimensionalidade axiológica, epistemológica, cultural, religiosa, estética, política),

valendo-se do argumento científico da ‘neutralidade’, da ‘objetividade’ como critério de verdade, estará, contraditoriamente, realizando uma educação manipuladora, desumanizadora.

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. *Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.* (FREIRE, 2001, p. 40. Grifo meu).

- **Consciência da importância das mediações** no processo de formação cultural e da organização social, em diferentes tempos históricos (construídas e reconstruídas continuamente), e suas relações com o campo da Educação, impactando diretamente a epistemologia da ciência pedagógica, que necessita de atualização permanente, evitando a postura doutrinária, dogmática. Isso gerou um “estado de alerta” que me levou ao objeto desta pesquisa ciente de que não posso pretender encontrar uma ontologia antropológica ou epistemológica “essencial” – ou propor uma epistemologia pedagógica universal, uma espécie de ‘base nacional antropológica comum’, que sirva de A a Z e para todos os contextos. Freire, em 1967, no exílio, no Chile, já alertava:

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser de adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu quefazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso quefazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1967, p. 9).

- **Consciência da importância da práxis social-cultural-historicamente construída** como elemento constitutivo onto-antropológico a embasar qualquer projeto pedagógico-político que se pretenda humanizador e humanizante. Em tempos de

sociedade da informação, do conhecimento<sup>11</sup>, da globalização neoliberal, em que a subjetivação coletiva caracterizada pela lógica do ‘homem-empresa’ meritocrático, reificado/coisificado/objetificado transformou a ‘economia de mercado’ em ‘sociedade de mercado’, na qual tudo é tornado mercadoria e precificado (DARDOT/LAVAL, 2020), a educação também está colocada sob esta ótica, diante do que se torna imprescindível colocar a questão do humano, como sujeito epistêmico, ser pensante, autor de si, capaz de pronunciar por si e nos seus termos a sua palavra criadora de si e do seu mundo, no centro do debate: que tipo de ser humano é o ser humano que queremos formar com nossa práxis educacional neste século XXI?

Neste Capítulo procurei elucidar a questão da reflexividade da pesquisadora em relação ao objeto da pesquisa: teoria humanista de Freire: princípio epistemológico para uma pedagogia crítica. A trajetória pessoal, profissional e intelectual da pesquisadora a fez transitar do campo das Ciências da Comunicação para o da Educação, indicando a necessidade de construção de referenciais teórico-metodológicos específicos do campo da Educação para o desenvolvimento da Pesquisa, o que foi feito através dos recursos pedagógicos disponíveis durante os quatro anos do Doutorado. Dentre eles: disciplinas próprias do curso, grupo de pesquisa, participação em bancas de qualificação e de defesa, eventos diversos (simpósios, congressos, palestras, mostras de pesquisas etc), produção de artigos científicos e encontro pessoal com a orientadora. Outrossim, referências teórico-metodológicos do campo das Ciências da Comunicação mostram-se necessários e relevantes para a pesquisa em Educação, ao se considerar o atual contexto sociocultural já amplamente imerso na infraestrutura material e simbólica da cibercultura, da qual não se pode mais desconsiderar como um elemento estruturante das subjetividades individuais e das racionalidades sociais em relação à Educação.

Na próxima seção, no Capítulo 2, será apresentado o detalhamento da metodologia da pesquisa: o marco teórico, o objeto, os objetivos que orientaram as escolhas dos critérios teórico-metodológicos para o desenvolvimento da questão-problema bem como

---

<sup>11</sup> Boaventura de Souza Santos critica o acento a ‘conhecimento’ mencionado no singular. Essa postura atualiza a mentalidade colonizadora e epistemicida persistente nas nossas sociedades, embora, exatamente pela infraestrutura tecnológica das comunicações sociais e informáticas de alcance global e simultâneo já seja possível a consciência da existência da diversidade epistêmica no Planeta. (SOUSA SANTOS, 2019).

os procedimentos para a coleta e análise dos dados a partir das categorias-síntese: humanização/sujeito epistêmico; desumanização/epistemicídio; pedagogia crítica. Optou-se para a organização e análise dos dados pela Metodologia da Investigação Temática conforme elaborada por Freire de modo em a Pedagogia do Oprimido, com acréscimos encontrados nos demais textos da Mostra Final.

## **CAPÍTULO 2 - METODOLOGIA DA PESQUISA: CAMINHO DA CONSTRUÇÃO DA HUMANIZAÇÃO COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA PEDAGOGIA CRÍTICA**

*“Não é no silêncio que os homens se fazem, mas na  
palavra, no trabalho, na ação-reflexão”*  
(FREIRE, Pedagogia do Oprimido)

Nesta seção será apresentado o detalhamento da metodologia da pesquisa, organizado em três tópicos: a) a constituição do marco teórico-conceitual; b) a revisão da literatura desenvolvida no Estado da Questão; e c) os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados, os resultados da pesquisa e para a análise dos dados.

### **2.1 - Marco Teórico: a construção dos fundamentos teórico-analítico-metodológicos da pesquisa**

O Marco Teórico desta pesquisa foi organizado a partir da Dialética Materialista e Histórica (DMH) para a análise das categorias Dialética, Totalidade, Historicidade, Mediação, Contradição e Práxis em que foram situados os Resultados da pesquisa, os objetivos e a questão-problema; da Teoria Crítica (para a caracterização e análise crítica da conjuntura cultural cibernética neoliberal); da Pedagogia Crítica (como base para a caracterização e delimitação do objeto “teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica”) e das Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, para a caracterização e delimitação dos conceitos Linha Abissal, Epistemicídio, Ecologia de Saberes e Justiça Cognitiva, como chaves de leitura para apontamentos da Pesquisa em Educação no Enfoque Decolonial, necessária para a produção de conhecimento crítico no contexto atual da América Latina.

A pesquisa em Educação de caráter qualitativo implica a elaboração de uma sistematização teórica, explicativa, compreensiva de todo o processo que dê conta da resposta ao problema proposto no recorte da problemática. Sendo esta uma pesquisa que tem Paulo Freire como principal autor de referência, considerações sobre os contextos social, histórico, político, cultural em que a pesquisa foi desenvolvida é um fator

determinante a ser apreciado na constituição do Marco Teórico e para o delineamento do próprio objeto da investigação.

Essa premissa requereu da pesquisadora a identificação de teorias - para além das teorias pedagógicas - que trouxessem contribuições para a análise da ‘humanização de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica’, tendo em vista que o ‘tempo histórico presente’ mostra-se em franca modificação quanto à infraestrutura tecnológica, cultural e política, constituindo o objeto da pesquisa de outras determinações ontológicas e epistemológicas para além daquelas encontradas na formulação original da bibliografia de Freire escolhida como o campo empírico desta pesquisa: o ‘tempo histórico presente’ no qual a pesquisa se desenvolve, assim como as concepções de ‘humanização’, ‘humanismo’ que estão emergindo, é um tempo radicalmente diferente do ‘tempo histórico’ no qual Paulo Freire viveu e gestou a sua teoria humanista como princípio epistemológico para a Pedagogia do Oprimido.

A consideração especial, durante a pesquisa, ao ‘tempo histórico presente’ deveu-se à assunção da Dialética Materialista Histórica (DMH), de Marx e Engels, como o principal método para a construção da pesquisa, em complementariedade com a Teoria Crítica, com a Pedagogia Crítica de Freire e com as Epistemologias do Sul de Boaventura de Sousa Santos. Conforme José Paulo Netto, a consciência da Historicidade, na qual o fenômeno a ser estudado se desenvolve<sup>12</sup>, é uma das principais características da DMH, pois é preciso identificar as determinações específicas para os fenômenos em geral e aqueles que são constitutivos de determinado ‘tempo histórico’.

Um dos objetivos da pesquisa segundo a DMH é a identificação das lógicas internas constituintes dos fenômenos, isto é, as inter-relações entre as categorias que explicam o movimento real do objeto, a estrutura e a dinâmica dos fenômenos, as suas múltiplas determinações (NETTO, 2011). Categorias essas que “[...] “exprimem [...] formas de modos de ser, determinações de existência, frequentemente aspectos isolados

---

<sup>12</sup> Entendendo-se aqui a concepção humanista de Paulo Freire, assim como a sua proposta pedagógica, como uma construção social e historicamente situada e datada enquanto origem e desenvolvimento no século XX.

de [uma] sociedade determinada” [...] Por isso mesmo, tanto real quanto teoricamente, as categorias são *históricas e transitórias*”. (NETTO, 2011, p. 46. Grifo do autor).

Denzin-Lincoln citando Richardson ratificam a dimensão da transitoriedade histórica das categorias, colocando o uso dessas ferramentas analíticas sob o olhar da prudência crítica do investigador. Para Richardson, as categorias “são mutáveis; na verdade, aquilo que deve ser considerado uma categoria continua sofrendo alterações, ampliações [...] e] até mesmo ao escrevermos, os limites entre os paradigmas estão se modificando.” (RICHARDSON apud DENZIN-LINCOLN (orgs.), 2006, p. 172).

Essa premissa - a da transitoriedade histórica que agrega sempre novas determinações aos fenômenos - se mostrou fundamental para o acréscimo de teorias relacionadas ao Humanismo na Cibercultura, especificidade do tempo histórico presente, radicalizada a partir da disseminação da infraestrutura tecnológica informática digital, em escala mundial, a partir dos anos 2000, e como a volta do “ressurgimento da cultura oral no mundo da internet está se tornando um tema de grande interesse”. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 93).

A infraestrutura informática digital, sétima revolução cognitiva planejada e organizada atualmente no estágio de datificação e plataformização<sup>13</sup> (SANTAELLA, 2022a, online) está possibilitando uma reconfiguração geral da nossa organização social e histórica a partir da nova matéria-prima em torno da qual vem se reorganizando a forma de produção capitalista contemporânea: os dados, a informação, o conhecimento (DOWBOR, 2021a, 2021b, 2022). Nesse “suporte-mundo-histórico” como diria Freire, estamos a testemunhar, igualmente, a mudança das nossas concepções de ser humano, de mundo, de sociedade. E da educabilidade como condição antropológica (CHARLOT, 2020).

---

<sup>13</sup> A hipótese de Lúcia Santaella sobre uma 7ª revolução cognitiva do ser humano: “A oralidade e a escrita foram as duas primeiras revoluções cognitivas, às quais se seguiram, a cultura do livro, a cultura de massas, a cultura das mídias, a cultura digital e, agora, o estágio de datificação e plataformização”. Disponível em: <http://www.iea.usp.br/noticias/neo-humano>. Acesso em: 4 abr. 2022.

Freire era bem consciente dessa dimensão da transitoriedade histórica com que os humanos deviam enfrentar as suas contingências e deviam trazer essa consideração para a problematização de seus conteúdos na sala de aula:

Como presença consciente no mundo não posso escapar à responsabilidade ética do meu mover-me no mundo [...] Significa reconhecer que somos seres *condicionados* mas não *determinados*. Reconhecer que a história é tempo de possibilidade e não de *determinismo*, que o futuro, permita-se-me reiterar, é *problemático* e não inexorável. (FREIRE, 2018b, p. 20. Grifos do autor).

Isso porque, segundo Becker, “para tornar-se sujeito o indivíduo precisa construir a realidade, o mundo objetivo, e situar-se nesse mundo; nada lhe é dado gratuitamente. A construção do mundo é, acima de tudo, um *processo de conhecimento* [...], de construção de totalidades progressivamente complexas”. (BECKER, 2019, p. 188. Grifo meu).

De acordo com Ghedin-Franco, a atenção para o tempo histórico presente, para o espaço e as formas nas quais os sujeitos do processo educativo se movem, conformam o quefazer educativo e são conformados por eles, deve estar no horizonte da epistemologia da Pedagogia Crítica, implicando a necessidade da organização de conceitos-chave da pesquisa em Educação em torno de um “quadro (atualizado) de referências, quadro este decorrente de posturas, crenças, valores, que se configuram sob forma de concepções de mundo, de vida, de conhecimento”. (GHEDIN-FRANCO, 2015, p. 108).

Segundo os autores, essa atenção se faz necessária, tendo em vista que

a pesquisa em educação carrega diversas peculiaridades, pois trabalha com um objeto de estudo multidimensional, mutante, complexo, em que o *caráter sócio-histórico de suas práticas* faz com que cada situação educativa seja sempre única, irrepetível, *com imensas variações no tempo, no espaço, nas formas organizativas de sua dinâmica* e no *caráter de sua intencionalidade*. (GHEDIN-FRANCO, 2015, p. 104. Grifo meu).

Boaventura de Sousa Santos colocando a questão da validade universal do conhecimento científico escrito, moldado na Modernidade europeia como ‘único válido’, em detrimento de outras formas de conhecimentos não escritos (denominado de “oratura”) (SOUSA SANTOS, 2019, p. 90), contrasta essa postura com a emergência de novos modos de produzir conhecimento na Cibercultura contemporânea. Essas novas

formas de conhecimentos estão a questionar e a tensionar os critérios epistemológicos estabelecidos do conhecimento científico.

A oratura, “um saber com uma lógica de produção e reprodução diferente (da literatura)” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 91) coloca em xeque a lógica da ‘disciplinaridade’ (fronteira ontológica, epistemológica e metodológica) como os conhecimentos científicos são organizados e legitimados, uma vez que

a fronteira entre a arte e o conhecimento (e a educação) oral é muitas vezes difícil de determinar [...], na medida em que a era da informática e o espaço virtual por ela criado produzem um regresso à oralidade amplo [...] O conhecimento oral não conhece disciplinas, tempos lineares, espaços delimitados”. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 93; 94).

Citando Foley, o autor traz novos questionamentos que surgem desse novo modo de organizar a vida e a concepção de mundo, de ser humano, com as implicações para a epistemologia da Educação e para a pesquisa em educação na Cibercultura, o que foi determinante para a escolha dessa categoria nesta pesquisa:

[...] entre as tecnologias do pensamento mais antigo e mais recentes da humanidade: a tradição oral e a internet; [...] apesar de diferenças superficiais, ambas as tecnologias são radicalmente afins no sentido em que dependem não de produtos estáticos, e sim de processos contínuos, não de “O quê?”, e sim de “Como é que eu chego lá?” Por oposição à organização espacial da página e do livro, as tecnologias de tradição oral e as da internet *imitam a forma como pensamos*, processando-se pelos circuitos de uma rede. Em ambos os meios de comunicação são os circuitos – e não as coisas – que são importantes. (FOLEY apud SOUSA SANTOS, 2019, p. 94. Grifo do autor).

A questão da ‘fronteira disciplinar’ do conhecimento científico – e as implicações axiológicas, ontológicas, epistemológicas e metodológicas do fazer ciência - é também tensionada por Giacoia Jr. diante da forma cibercultural de organização da sociedade na contemporaneidade:

“Nós vivemos num mundo no qual a pergunta pelo futuro não pode prescindir hoje de uma reflexão aprofundada sobre as consequências éticas sociais, políticas e culturais do *desenvolvimento das ciências e das tecnologias*, pois é nesse domínio que o gênero humano parece ter alcançado sua forma suprema de autodeterminação [...] o desenvolvimento da moderna tecnociência *produziu não apenas alteração substancial de nossa cosmovisão, mas também uma mudança radical na autocompreensão da espécie humana*, razão pela qual tornou-se imprescindível a tarefa de repensar limites éticos para evitar as consequências potencialmente catastróficas do desenvolvimento

tecnocientífico – que inclui tanto a desertificação do planeta como o apocalipse nuclear, a clonagem humana pela engenharia genética e o hibridismo *transumanista do homo roboticus*. (GIACCOIA JR, 2019, online. Grifos meus).

Santaella (2022a), falando de sua passagem pela Cátedra Oscar Sala, da USP, explica que sua preocupação maior foi pensar um modelo novo de interdisciplinaridade, que se deslocasse dos formatos tradicionais da estrutura universitária, pois diante do avanço da infraestrutura cibernética, em escala mundial,

no ponto de desenvolvimento da ciência, do conhecimento e da tecnologia em que estamos, embora continuem necessariamente existindo especializações, a emergência da Inteligência Artificial (IA) está provocando verdadeiras simbioses entre aquelas que tradicionalmente eram chamadas de *two cultures* [...] *A IA centrada no humano está nos alertando para o fato de que estão se dissolvendo as fronteiras entre as chamadas hard sciences, ciências aplicadas, ciências sociais e humanidades*. (SANTAELLA in PRADO, 2022a online. Grifo meu).

Dessas considerações sobre a Cibercultura se interpôs a necessidade de, em fidelidade ao pensamento existencialista, dialético, sócio-histórico de Freire, colocar em discussão alguns aspectos sobre o ‘lugar do humano’ e, sobretudo, os limites e possibilidades do humano como “sujeito epistêmico autônomo” no contexto emergente do aparecimento de ‘máquinas pensantes e aprendentes’, como as I.A em franca evolução, que rompe um pressuposto da teoria humanista e pedagógica de Freire: a de que a “ensinar (e aprender) é uma especificidade humana” (FREIRE, 2018b, p. 89).

Streck realça a necessidade de atenção crítica para o fazer pesquisa em Educação na América Latina, em decorrência de um contexto de delicada imbricação pelos “condicionamentos históricos do colonialismo e, posteriormente, da colonialidade. Tais processos produziram e *continuam produzindo heranças culturais de subserviência* que tendem a perpetuar-nos como imitadores no contexto de reestruturação produtiva do capitalismo.” (STRECK, 2012, p. 245. Grifo meu).

A atenção às determinações de dado tempo histórico em transição, com as consequentes implicações epistemológicas para a Educação, pôde ser verificada, na prática, pelos educadores que estão na linha de frente, na luta cotidiana do quefazer educativo nestes últimos anos, conforme atesta Sueli de Lima Moreira:

O contexto sociopolítico atual é desafiante para a América Latina. A disputa entre aqueles que buscam reescrever a história do continente na perspectiva descolonizadora e os que trabalham por sua recolonização se intensifica [... *nesse contexto de lutas*] a pergunta por quem somos nós (quem sou eu/quem estamos sendo) [...] nos projeta numa direção epistêmica emancipatória, pois não aceita o que dizem “os outros”, mas busca em si e nos seus pares o conhecimento que permite reconhecer-se portador de sua própria história. (MOREIRA, 2019, p. 54. Grifo meu).

No contexto da formação das sociedades cibernéticas informáticas digitais, organizadas no modo capitalista neoliberal e constituindo-se nova forma de colonialismo, está ocorrendo uma reconfiguração substancial na ontologia, na epistemologia e na metodologia da prática educativa, o que vai exigir de nós, pesquisadores em educação, uma revisão dos pressupostos epistemológicos da Ciência da Educação, ainda ancorada em pressupostos os mais distintos: naturalistas materialistas, relativistas, fundacionalistas, interacionistas sujeito-sujeito, construtivistas (CHARLOT, 2020; FRANCO, 2018, 2015; LIBÂNEO, OLIVEIRA, TOSCHI, 2014; REPPED, 2021).

Muniz Sodré indica as características simbólicas e materiais deste novo espaço-tempo sócio-histórico-cultural cibernético em conformação, imbricado na lógica reticular da arquitetura informacional digital como uma nova camada de determinação na constituição do objeto “teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica”:

Essa lógica caracteriza-se pela *descentralização* (não há posição única, e sim uma multiplicidade de conexões), pela *interdependência coordenada* dos elementos (o que implica tanto a solidariedade entre vizinhos quanto o comum das associações ou de grupos isolados por um mesmo projeto), pela *abertura* (capacidade de extensão da rede), pela *particularização*<sup>14</sup> (formação de nichos relacionais no interior de um conjunto ou subconjuntos autônomos e legítimos), pela *acessibilidade* (a partir de um ponto, pode-se atingir qualquer outro) e

---

<sup>14</sup> Santaella identifica essa característica nas ‘bolhas’ digitais que, mais do que trazer uma compreensão alargada da realidade, de si, do conhecimento, traz o “mais do mesmo” e a ilusão da totalidade: “Quer dizer, fornecemos dados para que tenhamos como respostas, de resto, instantâneas, nos fluxos dos aplicativos, e mesmo nos motores de busca, tão só e apenas aquilo que se casa e sintoniza com o que gostamos e queremos. Aí se tem o primeiro passo decisivo da conversão, aliás, invisível a olho nu, da hiperinformação em desinformação. Aparentemente, estamos expostos ao hiper, mas, sem saber e ironicamente para nosso agrado, estamos enjaulados na mesmice.”. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/619448-a-autocracia-e-sustentada-pela-hiperinformacao-convertida-em-desinformacao-entrevista-especial-com-lucia-santaella>. Aceso em: 14 jun. 22.

pela *mobilidade* (liberação ou plasticidade dos movimentos). Estas características implicam desterritorialização – e reterritorialização – de espaços tradicionalmente demarcados. (SODRÉ, 2018, p. 166. Grifos do autor).

A compreensão sobre um dos elementos essenciais na composição do objeto, a ‘humanização’, exigiu de mim um olhar ampliado para as teorias antropológicas, já que, “não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem<sup>15</sup> e de mundo.” (FREIRE, 1967, s/p).

Para que se possa ter clareza de qual conceito de “homem e de mundo” Freire está se referindo, resalto que ele apresentou em sua trajetória diversas compreensões sobre o conceito de humanismo, de humanização, de pessoa, assumindo diferentes influências teóricas, filosóficas, sociológicas desde a teologia judaico-cristã (com a vertente da Teologia da Libertação), passando pela filosofia personalista/existencialista, pelo materialismo histórico-dialético, e pela dialética hegeliana (TORRES, 1976, 2014).

Essas concepções transitam da filosofia idealista para a existencialista-histórico-cultural, projetando um conceito de humano e de pessoa não como conceitos abstratos, *a priori*, idealizados fora do contexto histórico-social, mas como resultado de sua experiência de vida e de engajamento concreto nas lutas dos homens e mulheres que foi encontrando ao longo do caminho. A ‘alfabetização antropológica’ que ‘cursou’ durante o longo exílio<sup>16</sup> (FREIRE, 2021a p. 90), e que demandavam do homem Paulo Freire – advogado, professor, cristão, militante das causas sociais, pai, marido, amigo, colega – uma postura ético-política de compromisso com o outro, constituindo-se em um constante exercício de fazer-se e refazer-se, coerente com sua concepção radical do humano como “ser inconcluso”, sempre em busca de Ser-mais humano:

---

<sup>15</sup> Freire, em sua longa trajetória de educador humanista, progressista, democrático – como se autodenominava -, e como fruto de seu tempo, usou, geralmente, o vocábulo “homem” para designar a Humanidade enquanto gênero humano, incluindo a totalidade dos seres humanos distinta dos não humanos. Não trarei aqui a discussão sobre a natureza da linguagem machista, sexista, homofóbica ou excludente a que, vez ou outra, Freire é acusado de praticar. Esta é uma questão superada, já que o próprio Freire reconhece, em *Pedagogia da Esperança*, a resistência com que recebia tais críticas, e o trabalho que teve de fazer consigo mesmo para ‘desocultar’ e ‘desospedar’ os preconceitos de sua linguagem.

<sup>16</sup> “Sofrer o exílio é mais do que reconhecer sua necessidade. É assumi-lo com toda a dor que isto significa, somente como vai o exilado ou exilada se preparando para a volta. Sofrer o exílio é assumir a dramaticidade da ruptura que caracteriza a experiência de existir num contexto de empréstimo”. (FREIRE, 2021a, p. 90).

Somos seres *no* mundo, *com* o mundo, e com os outros, por isso seres de transformação e não da adaptação a ele [...] Seres condicionados mas não determinados nossa luta constante ou uma delas se faz no sentido de não sermos reduzidos ao papel de puro *objetos*, como se não tivéssemos transformado o *suporte* em *mundo* [...] Foi com esses diferentes “não-eus” que me fui constituindo como eu. Eu fazedor de coisas, eu pensante, eu falante. (FREIRE, 2021a, p. 37; 40. Grifos do autor).

A seguir, apresento um breve panorama das ideias que ajudaram a construir os conceitos de “humanismo” e de “pessoa” presentes na cultura ocidental<sup>17</sup>, a partir da perspectiva da antropologia histórico-cultural e filosófica. Trata-se de ter uma visão em perspectiva para mostrar que, o que parece ser natural, senso comum, um imperativo ético inquestionável – a primazia da ‘humanização’ e da ‘pessoa’ como princípios epistemológicos, ontológicos, axiológicos, pedagógicos e políticos da práxis educacional – está longe de ser assim tão evidente ou consensual. Isso porque, como nos mostra a história das ideias antropológicas, as definições e as ontologias que se estabeleceram a partir dessas concepções forjaram sociedades, modelos econômicos, opções políticas, culturais, religiosas ao longo da história da humanidade, permeando-a com tensões, ambivalências, contradições que tem engendrado, em todos os tempos, projetos civilizatórios que não o da ‘humanização do homem e do mundo’ (CAMBI, 1999; FRANCO, 2018, 2015; SAVIANI, 2019; STRECK (2019, 2017, 2012, 2010, 2009, 2006).

As histórias das barbáries estão aí a nos lembrar dessa frágil opção pela humanização (CHARLOT, 2020). O campo da Educação, ancorado nas diferentes compreensões de homem e de mundo, tem se tornado um solo fértil para processos de desumanização do homem e do mundo, já que também, neste campo, permeiam concepções antropológicas que naturalizam a existência de “um tipo de ser humano fatalmente degradado” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 46).

---

<sup>17</sup> A expressão ‘cultura ocidental’, neste artigo, refere-se às formas culturais disseminadas pelos europeus durante o processo de implantação e desenvolvimento do sistema colonial escravocrata nos territórios da África, América, Oceania e Ásia. Não vou considerar os conceitos similares existentes nos povos originários quando da chegada dos colonizadores e que ainda permanece em muitas culturas sobreviventes.

A ideia de Humanismo e de pessoa, na cultura do Ocidente, encontra sua origem polissêmica (filosófica, teológica e, mais tarde, científica) nas escolas filosóficas da Grécia Antiga, na Palestina antes da Era Cristã, estende-se pela longa Idade Média Latina (homogeneizada e condensada pela Teologia Católica), para reencontrar sua matriz plural, a partir do século XV, nas novas filosofias e nas novas ciências, chegando até nós com as antigas e novas questões a respeito da natureza, da condição, da possibilidade do que significa ser humano, humanidade, humanização, ser, sujeito, indivíduo, cidadão, eu, self, transhumano, pós-humano e suas antípodas (CAMBI, 1999).

Também ao largo dessa trajetória encontra-se o desenvolvimento do conceito de “pessoa” que ora se coaduna com o conceito de “humanismo” ora parece não haver nenhuma relação epistemológica, ontológica ou axiológica, a exemplo do que ocorreu durante o período da redescoberta dos ideais humanistas, no século XVI: os europeus, brancos, católicos, burgueses capitalistas emergentes reivindicam para si a supremacia da razão (e não mais ao divino) como estrutura ontológica fundante dos seres humanos (diferenciando-os dos não humanos), e o conceito de ‘pessoa’ como o ente portador de direitos desde o nascimento. Porém, considerando absolutamente normal, natural – da ordem da natureza e também do divino, neste caso como uma instrumentalização do discurso religioso, – a existência de seres humanos não portadores dessa mesma ontologia estruturante, portanto ‘humanos-não-pessoas’, classificados como bárbaros, primitivos, selvagens, passíveis de serem tratados como coisas, objetos, posses, bens, mercadorias não portadoras de direitos, ou criaturas a serem civilizadas, submetidas a um processo de ‘evolução’ segundo critérios e nos termos dos colonizadores (SOUSA SANTOS, 2019, p. 24, Nota de rodapé 8). Lógica subsistente na contemporaneidade.

Assim, encontramos ainda hoje heranças epistemológicas deixadas por essas matrizes para a concepção de humanismo/humanização e de pessoa na cultura e na educação brasileiras:

Herdeiro de três grandes tradições, a grega, a latina e a bíblico-cristã, o Humanismo deve à *tradição grega* o conceito de interioridade racional e espiritual, a noção de inteligência aberta às realidades transcendentais e a *definição do ser humano como natureza racional adequada, pela razão, ao conhecimento do ser na sua universalidade*. Da *tradição latina* ele herdou o conceito de *humanitas*, que define o gênero humano, e a expressão *studia humanitatis*, que designa os estudos que formavam

no jovem as qualidades da *humanitas*, e a compreensão da estrutura objetiva do Direito na edificação da sociedade política. *Da tradição bíblico-cristã*, ele acolheu a compreensão da transcendência divina, em relação de aliança com a criação, na qual o ser humano ocupa um lugar central, pois foi criado como liberdade à imagem e semelhança de Deus. Desta tríplice herança, três dimensões plasmam o pensamento ocidental: a metafísica, a ético-jurídica e a religiosa. (SIMPOSIO FAJE, 2019. Grifos meus).

A partir dessas três dimensões, o conceito de Humanismo plasmou, em grande parte, o pensamento filosófico, antropológico, científico, social, cultural, político, jurídico, religioso do Ocidente, no qual o humano/pessoa, com diferentes ênfases, ganhou relevância, centralidade, resultando também em extremos, como o antropocentrismo predatório, necrófilo do humano e dos demais ecossistemas, colocando em risco as condições básicas da própria existência. Essas três dimensões também são encontradas, em diferentes nuances, nas ideias pedagógicas que foram adotadas na *Terra brasilis* desde os primórdios das colonizações portuguesa, francesa e holandesa até o tempo atual.

Vale ressaltar que a apresentação desta visão panorâmica das grandes ideias antropológicas não se enquadra em uma perspectiva histórica determinada, circunscrevendo-as a períodos históricos estanques. Essas ideias, embora tenham sido criadas em contextos históricos precisos, datados (assim como a teoria humanista de Freire desenvolvida na segunda metade do século XX), passaram a fazer parte do patrimônio do conhecimento da humanidade.

Em grandes linhas, essas dimensões - metafísica, ético-jurídica e religiosa - podem ser identificadas nas diferentes concepções antropológicas desenvolvidas ao longo da história, segundo a organização feita por Pleger (2019). São elas:

**Mitologia antiga e bíblica:** tanto os mitos gregos quanto o mito bíblico da tradição judaico-cristã apresentam o homem como criatura de deuses (grego) e de Javé (deus bíblico), encerrado em um destino de dor e de sofrimento. Entretanto, a texto bíblico apresenta um segundo relato sobre a criação do ser humano que o coloca em outra posição: a de imagem e semelhança de Deus, passível de redenção e de libertação do sofrimento. E essa concepção teológica de pessoa criada à “imagem e semelhança de Deus” vai gerar o estatuto da “dignidade da pessoa humana”, abrindo horizontes reais de

projetos civilizatórios-emancipatórios e a defesa dos direitos humanos em diferentes campos de ação (PLEGER, 2019, p. 13).

Dentre os autores que sistematizaram as narrativas míticas e teológicas podem ser destacados: Homero, Hesíodo, Sófocles, Tomas de Aquino e Santo Agostinho.

**Dualismo e Monismo:** No Dualismo, não apenas o humano é constituído por dois domínios ontológicos distintos, mas todo o mundo físico. Para a Antiguidade Grega, trata-se dos domínios da *psiche* (alma) e do *soma* (corpo) (Platão); *res extensa* (coisa estendida) e *res cogitans* (coisa que pensa)(Descartes), e *mundus sensibilis* (mundo sensível) e *mundus intelligibilis* (mundo inteligível) (Kant). No Monismo há apenas um domínio ontológico, a unidade da natureza, sendo o homem estruturado por essa mesma condição de unicidade, pois é parte da natureza. São representantes Marco Aurélio (o ser humano no cosmo), Spinoza (panteísmo) e Maturana (*autopoiese*, a autocriação dos sistemas vivos). (PLEGER, 2019, p. 14).

**Cultura e história:** Sob a concepção de Cultura busca-se definir o humano como um ser incompleto, inacabado – por carência biológica estrutural – e que está sempre em busca, cotidianamente, de compensar essa carência através do desenvolvimento de diferentes tecnologias. E o faz através dos “ofícios, das artes, da ciência, da razão e liberdade, enfim, por meio da cultura” (ibid., p. 14), da organização social, já que não pode dar conta desta tarefa sozinho. Situado como Ser Histórico, o humano confronta-se com o fato de ser parte de uma humanidade que começou antes dele e que vai continuar depois. Com isso, não é só a resolução dos problemas imediatos que o afeta – pelo menos não deveria – mas, deve colocar no horizonte de suas escolhas os humanos que ainda não nasceram.

Essas concepções foram desenvolvidas por Platão (mitos de Eros, Prometeu e Hermes: mito das carências humanas); Gehlen (cultura como compensação de carências naturais); Herder e o primeiro libertado da criação; Kant propõe um objetivo para a história universal, em que haveria o “modelo de um progresso na história” (que resultaria em uma) “confederação de nações”, orientada pela razão humana; Dilthey defende a imprevisibilidade histórica, “como também o olhar do ser humano sobre a história é igualmente sujeito a modificações constantes” (PLEGER, 2019, p. 154); e Heidegger, ao

discorrer sobre o destino do ser humano, encontra na “narrativa do declínio” dos mitos antigos a identificação trágica com o “esquecimento do ser” no tempo presente, seduzido pela técnica. Porém, ainda tem esperança de um retorno às origens, propondo uma “ontologia fundamental [...] sob novas bases” (PLEGER, 2019, p. 172).

Uma outra forma de compreender o ser humano e a pessoa pode ser identificada nas concepções organizadas em torno dos **modelos de graus e de desenvolvimento**:

Com ele são designados quatro graus do ser [...] inorgânico, vegetal, animal e do ser humano. Em oposição a isso, o modelo genético une os graus entre si por meio do pensamento de desenvolvimento. Isso significa que os âmbitos de ser superiores também representam graus tardios de desenvolvimento. Esse modelo atinge seu apogeu com a Teoria da Evolução de Darwin. (PLEGER, 2019, p. 15).

São representantes do Modelo de graus: Aristóteles (inorgânico, vegetal, animal, ser humano); Scheler (a escala do ser: do impulso ao espírito); Plessner (a estrutura escalonada da vida); e representantes dos Modelos genéticos: Darwin (a evolução do ser humano); Freud (o desenvolvimento e fortalecimento do Eu); Portman (a constituição da forma).

**Indivíduo e Pessoa:** Com o conceito de indivíduo se pretende afirmar o *indivisível* e tem sua origem na Antiguidade Grega. Para afirmar o *individual* diante do *universal* recorre-se a Aristóteles. Leibniz utiliza-se desse conceito (indivíduo) para caracterizar a singularidade e serve tanto para os humanos quanto para qualquer ser.

O conceito de Pessoa tem significados diversos: no linguajar comum é atribuído apenas aos seres humanos individuais (nunca a coisas, animais, vegetais ou a seres inanimados); no Direito, serve para designar instituições (corporações, ‘pessoa jurídica’); no âmbito da Teologia, ele tem um significado central para a compreensão do Deus cristão que é Trindade, Três-Pessoas.

Nesse sentido, o conceito latino de *persona* é a tradução da palavra grega *prosopon*, que designava a máscara que o ator usava nas apresentações teatrais, de modo a representar o sentimento, o estado de espírito ou a função social da personagem. Daí que o conceito de *pessoa* tem um significado múltiplo: papel (como no teatro) ou função social, sujeito jurídico, pronome pessoal e consciência de si. (PLEGER, 2019, p. 15).

Representam essas concepções: Leibniz (indivíduo como mônada/singularidade), Humboldt (a formação – *bildung* - da individualidade), Nietzsche (o indivíduo como “vontade de potência”); Cícero (o ser humano como pessoa), Locke (a identidade da pessoa), Kant (a pessoa como fim em si mesma).

E há ainda as correntes que derivam de uma concepção **materialista antropológica**, tendo como eixo central a questão da liberdade, que será também um tema caro a Freire. Ela tematiza a relação entre liberdade (subjetividade) e materialidade (objetividade, condições materiais externas) ao sujeito. Há registros dessa concepção já na Antiguidade Grega, mas na Modernidade (Séc. XVI) ganha consistência com a “teoria dos átomos” e o desenvolvimento do “pensamento mecanicista”. Ela se organiza, com acentos diferentes, no materialismo mecânico, no dialético e no histórico, e tem como elemento comum a ideia de que os resultados de uma ação determinam a existência. Como contraponto, a *filosofia da subjetividade* que se formou na Modernidade atribui ao sujeito total autonomia em relação a si, à sua existência, ao mundo. Se antes, na teologia medieval, o “sujeito absoluto” era atribuído ao Deus cristão, na Modernidade, esse absoluto é reivindicado pelo “sujeito humano”, objetivado em relação às contingências materiais, concretas, históricas, sociais (PLEGER, 2019, p. 16).

Fazem parte da Antropologia materialista: La Matrie (o homem-máquina), Engels (dialética materialista), Marx (Materialismo histórico); e do Eu absoluto (concepção da subjetividade): Fichte (eu e não-eu), Husserl (o eu transcendental e o eu natural), Sartre (a liberdade do sujeito).

Considero que o diagnóstico apresentado por Dardot/Laval sobre a hegemônica racionalidade/subjetividade neoliberal é uma expressão aguda e trágica desta antropologia materialista no tempo presente:

[...] (o neoliberalismo, como normatividade social hegemônica) impõe a cada um de nós que vivamos num universo de *competição generalizada*, intima os assalariados e as populações a entrar em luta econômica uns contra os outros, *ordena as relações sociais segundo o modelo do mercado*, obriga a *justificar desigualdades* cada vez mais profundas, muda até o *indivíduo, que é instado a conceber a si mesmo e a comportar-se com uma empresa*. Há quase um terço de século, essa norma de vida rege as políticas públicas, comanda as relações econômicas mundiais transforma a sociedade, *remodela subjetividade*, (forjando a emergência) de um *novo sujeito* [...]; e, ademais, longe de

limitar-se à esfera econômica, tende à totalização, isto é, a “fazer o mundo” por seu poder de integração de todas as dimensões da existência humana. (DARDOT/LAVAL, 2020, p. 16. Grifos meus).

Charlot (2020) atualiza ainda mais esse elenco de ideias antropológicas, trazendo as descobertas e pesquisas do século XXI nas neurociências, na bioengenharia (manipulação genética), nas Ciências da Computação, com o advento do transumanismo, do pós-humano ou mesmo do fim do humano, exigindo a formulação de novas perguntas e a busca de novas respostas com as consequentes repercussões para o campo da Educação.

Afinal, diz Charlot, trata-se da realização do antigo sonho da construção da "máquina humana" autônoma, singular, pensante e, talvez, alçada à condição, senão de pessoa de "cidadã", com todas as implicações para o campo da Educação, como já mencionei anteriormente. Faz-se imperativo questionar (e encontrar respostas): ainda haverá humanos a serem educados? Ainda haverá educação? Educação para quê?

E trazendo a discussão para o campo específico da Educação, provoca:

Sem que seja necessário invocar casos extremos, discriminações antropológicas implícitas estruturam situações aparentemente banais e normais: as práticas escolares se apoiam em uma mesma representação de ser humano, de suas possibilidades e direitos, em uma escola da cidade, que instrui crianças de classe média, ou em uma escola de uma periferia “imigrante” de Paris ou de uma favela do Rio de Janeiro? (CHARLOT, 2020, p. 12-13.)

Zizek apresenta outra ruptura em relação a uma categoria cara ao materialismo histórico e que, na conjuntura da cibercultura contemporânea parece estar provocando o colapso ontológico de um conceito caro a Freire também: o conceito de “conhecimento” associado à “classe social” e o direito de os grupos sociais construírem, por si, esse conhecimento:

Como aponta Harari, a opção mais realista da biotecnologia e dos algoritmos computacionais unindo seus poderes na produção de “corpos, cérebros e mentes” será uma divisão radical, muito mais forte que a divisão de classes, dentro da própria sociedade humana. Explodiria o fosso “entre aqueles que sabem projetar corpos e cérebros e aqueles que não sabem: aqueles que conduzem o trem do progresso adquirirão habilidades divinas de criação e destruição, enquanto aqueles deixados para trás enfrentarão a extinção” (HARARI, Homo deus). A principal ameaça é, portanto, a ascensão de uma “pequena e privilegiada elite de humanos com upgrade [...] No entanto, a maioria

dos humanos não terá este upgrade e, conseqüentemente, se tornará uma casta inferior, dominada tanto por algoritmos de computador quanto pelos novos super-humanos... Dividir a humanidade em castas biológicas destruirá os fundamentos da ideologia liberal. (ZIZEK, 2022, online).

Por fim, temos de Freire a sua concepção de ser humano:

Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com o mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. (FREIRE, 2017, p. 124).

Aí se encontram as dimensões materialista, existencialista, fenomenológica, dialética, crítica, histórica do pensamento humanista de Freire. No dizer de Torres,

em Freire confluem, num rico amálgama filosófico o pensamento *existencial* (o homem como ser em construção), a *fenomenologia* (o homem que constrói sua consciência enquanto intencionalidade), o *marxismo* (o homem que vive o drama do condicionamento econômico da infraestrutura e o condicionamento ideológico da superestrutura) [...] e a *dialética hegeliana* (o homem, como autoconsciência, parte da experiência comum até elevá-la à ciência dialética, passa de ser “em si” para ser “em e para si”). (TORRES, 1976, p. 61, online).

Com esse panorama complexo, como pano de fundo de um tempo histórico em transição, foi bastante desafiadora a construção do Marco Teórico desta pesquisa, desenvolvida ao longo dos últimos quatro anos (2019-2022). Os conceitos-chave foram identificados na questão de pesquisa, no objeto, nos objetivos, na tese, na subjetividade da pesquisadora, e em permanente confrontação com a imersão nas teorias que iam sendo identificadas e relacionadas como fundamentos do pensamento de Paulo Freire e para a compreensão da conjuntura atual.

Inicialmente, foram identificados conceitos-chave na questão de pesquisa que serviram como ponto de partida para a Revisão da Literatura explicitada no Estado da Questão. Esses conceitos iniciais emergiram da pergunta: quais os limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica na sociedade cibernética neoliberal? Daí emergiram como conceitos orientadores para a coleta inicial dos dados e da construção das teorias:

- a) Humanização;
- b) Princípio epistemológico;
- c) Pedagogia Crítica;
- d) Sociedade cibernética neoliberal.

Segundo Juliete Corbin, os conceitos

[...] fijan nuestra atención en um fenómeno y tan pronto como ocurre nos permite hacer preguntas acerca de él, examinarlo, especificarlo, y desarrollar hipótesis; los conceptos también nos proveen um lenguaje para hablar com otros científicos, explicar y comprender; y, por último, nos sirven como base para lá acción. (CORBIN, 2016, p. 215, online).

A acuracidade na identificação dos conceitos-chave vai ser fundamental para a investigação, pois permitirá identificar o “flujo dinámico de los eventos y la complejidad natural de las relaciones que los hace explicables, interesantes, plausibles y completos”. (CORBIN, 2016, p. 221, online).

A autora realça que, em se tratando de pesquisa qualitativa, não se trata de estabelecer “causa e efecto. Esto es muy simplificador. La vida real es compleja y nosotros estamos buscando la complejidad de los eventos”. (CORBIN, 2016, p. 221, online).

Assim, na constituição deste Marco Teórico a teorização é entendida como um “complejo conjunto de actividades [...], que se requieren no sólo conceptos sino también relaciones dentro del esquema explicativo acerca de um fenómeno [...]; es um proceso interpretativo, es un análisis selectivo, abstracto y reduce um gran conjunto de datos a ciertos patrones. (CORBIN, 2016, p. 226-227, online).

Essa dimensão da teorização como processo interpretativo apresentou-se desde o início, quando das leituras de vasta bibliografia de Freire, sobre Freire, sobre a conjuntura sócio-histórica contemporânea de onde foram emergindo novas perguntas decorrentes da questão de pesquisa. Como se viu nas considerações iniciais, há uma série de questões em aberto envolvendo os conceitos Humanização, Princípio epistemológico, Pedagogia Crítica, Sociedade cibernética neoliberal.

Com a constituição do Estado da Questão, em que se buscou obter uma visão focal da produção científica em relação ao objeto, foi-se delineando a Tese da qual emergiram novos conceitos associados aos conceitos-chave iniciais. A Tese foi assim estruturada: a humanização como princípio epistemológico para a produção de conhecimentos emancipatórios é um pressuposto ético-político da Pedagogia Crítica de Paulo Freire que requer certas condições materiais e simbólicas. Dentre elas, a fundamental é uma situação educativa dialógica, dialético-emancipatória, intencionada pela problematização das situações existenciais dos educandos, em que cada sujeito epistêmico se reconheça em sua condição de sujeito livre e possa pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização.

Da tese emergiram novas categorias associadas às categorias constantes na questão de pesquisa:

- a) Conhecimentos emancipatórios (criticidade);
- b) Pressuposto ético-político (politicidade);
- c) Condições materiais e simbólicas (historicidade, neocolonialismo, neoliberalismo, cibercultura);
- d) Condições materiais e simbólicas (totalidade);
- e) Situação educativa dialógica, dialético-emancipatória (pedagogia crítica);
- e) Problematização das situações existenciais (totalidade/mediação);
- f) sujeito epistêmico livre (criticidade, autonomia, emancipação, práxis dialógica);
- g) (direito de) pronunciar a sua palavra (justiça cognitiva).

Schimied-Kowarsiki (1974, p. 68-80) identifica três condições *sine qua* para que se estabeleça a teoria humanista de Freire como princípio epistemológico da Pedagogia Crítica:

- a) Situação educacional dialética - Como o substrato empírico dos sujeitos epistêmicos autônomos (educador e educando);
- b) Relação educacional dialógica, problematizadora, crítica - Como expressão da cointencionalidade pedagógica humanizadora;

c) Pragmática da libertação (ou prática de liberdade na situação educacional) – em que os sujeitos epistêmicos, no cotidiano da existência concreta – não apenas na sala de aula - possam pronunciar solidária e horizontalmente a sua palavra como expressão de humanização de si e do seu mundo.

Dessas condições decorrem que não há humanização sem diálogo crítico e problematizador, não há pedagogia humanista e nem conhecimento emancipatório sem uma situação educacional em que seja possível a comunicação horizontal entre os sujeitos, em que seja possível a liberdade e a autonomia para o questionamento, a problematização de toda situação existencial envolvendo o ser humano em todas as suas relações nas mais diversas dimensões.

Não há conhecimento autêntico – aquele que habilita o ser humano a construir criticamente a sua humanização e a humanização de seu mundo em colaboração com os demais humanos – em uma situação educacional em que, de partida, se considere o educando o ‘analfabeto’ (no sentido lato do termo, aquele que ‘não sabe’, aquele que ‘não domina’ o códigos linguísticos de determinada língua) um ser meramente ‘paciente’, ‘receptor’ de conteúdos prescritos por ‘especialistas’ exógenos e em função de qualificação mínima para o mercado de trabalho.

Situar essas categorias no Marco Teórico das teorias identificadas como as mais adequadas para explicar o objeto “teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica” mostrou-se uma tarefa desafiadora, dada a falta de consenso entre os educadores em relação ao estatuto científico da Pedagogia, conforme manifesto da Carta de Apresentação da recém-criada Rede Nacional de Pesquisadorxs em Pedagogia, anunciada no Fórum Estadual em Defesa da Pedagogia, de julho de 2021:

*Em meio a um contexto de barbárie no campo da educação, torna-se fulcral alimentarmos o debate da Pedagogia como campo epistemológico, pois entendemos a sua dimensão constitutiva de Ciência da e para a Educação [...] é preeminente transcender narrativas que alimentam, durante décadas, no cenário brasileiro, representações que evocam a Pedagogia apenas como um curso de licenciatura/bacharelado, reduzindo-a a um campo de aplicação e saberes produzidos de modo exógeno [...] Ambos os documentos (DCN/2006 e BNCFD/CNE) ignoram a referência epistemológica da Pedagogia e atualizam, cada um a seu modo, representações restritivas do saber pedagógico e da profissão de pedagogo [...] (pouco contribuindo para a possibilidade da Pedagogia) como mediação*

educativa com base no reconhecimento dos desafios e das oportunidades de *ensinar e aprender em contextos culturais emergentes*. (REPPED, 2021, online. Grifos meus).

Embora a Carta-Manifesto faça referência a “ensinar e aprender em contextos culturais emergentes” não há menção à especificidade da cultura cibernética emergente na sociedade brasileira que está a deslocar o lugar e o papel da Educação como prática social e, sobretudo, a transmutar a concepção do ser humano como “sujeito epistêmico autônomo, que produz conhecimento e que aprende”, e da Educação como “uma especificidade humana” (FREIRE, 2018b, p. 89).

A tarefa ainda é a do reconhecimento, junto à sociedade e às instâncias do poder político, da legitimidade do estatuto científico da Pedagogia como a ciência “da” e “para” a “educação” no contexto de uma sociedade – e de uma nova racionalidade sociocultural - que não reconhece mais a legitimidade do agente-educador na figura do professor e nem na prática social educativa como exclusividade da instituição escolar.

Nesse âmbito, é válido o alerta de Charlot para os educadores e cientistas sociais. Diante de um tempo em que, parece, há uma

certa dose de realismo cínico e resignado [... precisamos] compreender essa nova configuração da questão da educação dentro da sociedade contemporânea [...] O que os novos discursos, centrados na eficácia da aprendizagem, dizem-nos explícita ou implicitamente, sobre a sociedade contemporânea e sobre a forma como o homem pensa hoje? (CHARLOT, 2020, p. 10-11).

Esse imaginário social em relação à prática social da educação, como reminiscência daquele ‘pacto social’ em torno da educabilidade das futuras gerações que alimentou a construção social da educação no início da Modernidade europeia (CAMBI, 1999) e pela qual pautou-se a educação brasileira com o advento da empresa colonizadora na *Terra brasilis*, no século XVI, pode-se dizer, está em declínio na sociabilidade cibernética neoliberal deste início de século XXI no Brasil.

Diante dessa percepção daquilo que, a partir de Freire poderíamos configurar como a identificação do “espírito epocal” ou os “temas geradores” de nosso tempo histórico, do qual devem derivar as “tarefas”, minha opção nesta pesquisa em relação à configuração de um marco teórico-conceitual foi o de não apresentar “definições” para as categorias escolhidas, tendo em vista a convicção de estarmos mergulhados neste

universo de “impermanência compreensiva” – quase uma impossibilidade de qualquer interpretação sobre os problemas a partir de uma referência teórica “fixa”-, decorrente da nossa *onlife*<sup>18</sup> cibernética, como cunhou Floridi.

Não se trata de me negar a escolher ou a rejeitar uma definição – ou a precisar – uma compreensão ontológica, epistemológica ou metodológica para tais categorias. Trata-se de uma opção epistemológica – o pressuposto da incerteza da possibilidade do conhecimento e da transitoriedade histórica dos conceitos - diante da tarefa da investigação temática própria da pesquisa como proposta por Freire:

Muitos têm sido os pensares ou as meditações em torno deste ou daquele desafio que me instiga, desta ou daquela dúvida que *não só me inquieta mas me devolve, por isso mesmo, à incerteza, somente de onde é possível trabalhar de novo necessárias certezas provisórias*. Não que nos seja impossível estar certos de alguma coisa [...] sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a certeza em torno da impossibilidade cognitiva [...] *o saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo*. (FREIRE, 2021, p. 29. Grifo meu).

O que se vê aí é uma coerência epistemológica com uma perspectiva política. (FREIRE/MACEDO, Alfabetização, p. 160).

A recusa a apresentar uma ‘definição’ para as categorias constitutivas do marco teórico-conceitual para a delimitação do objeto também está ancorado em uma premissa da DMH:

Também não oferecemos definições [...] Porque procede pela descoberta das determinações, e porque, quanto mais avança na pesquisa, mais descobre determinações – conhecer teoricamente é (para usar uma expressão cara ao Professor Florestan Fernandes) *saturar o objeto pensado com as suas determinações concretas* -, Marx não opera com definições [...] as determinações vão sendo carregadas das relações e das dimensões que objetivamente possuem e devem adquirir para reproduzir (no plano do pensamento) as múltiplas determinações que constituem o concreto real. (NETTO, 201, p. 53-54. Grifo do autor).

Com isso, do ponto de vista da constituição do marco teórico-conceitual, as categorias emergentes da questão de pesquisa e da Tese serão mantidas na sua

---

<sup>18</sup> “*Onlife* é isso: a nova existência na qual a barreira entre real e virtual caiu, não há mais diferença entre “*online*” e “*offline*”, mas há precisamente uma “*onlife*”: a nossa existência, que é híbrida como o habitat dos manguezais.” disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/593095-luciano-floridi-vou-explicar-a-era-do-onlife-onde-real-e-virtual-se-com-fundem>. Acesso em 22 jun. 2019.

configuração original, conforme apontadas por Freire em seus escritos e que serão apresentadas no Capítulo 4 como os resultados, discussão e sistematização da Pesquisa.

## **2.2 – A Revisão da Literatura no Estado da Questão: a constituição e delimitação do objeto Teoria humanista de Freire: princípios epistemológicos da pedagogia crítica**

O Estado da Questão (EQ), segundo Franco<sup>19</sup>, é uma pesquisa exploratória que vai sendo desenvolvida ao longo do processo de investigação e tem por objetivo “pisar no chão do conhecimento construído em relação ao objeto ou à temática, para aí perceber as tendências investigativas, compreender os conceitos, enfoques, abordagens e abrangências relacionados ao objeto em determinado campo de conhecimento. A partir da composição desse quadro geral, situar o objeto a ser pesquisado, para delimitá-lo e estabelecer o lugar em que se insere nesse caminho de conhecimento já percorrido”.

Triviños explica que “os estudos exploratórios permitem ao investigador aumentar sua experiência em torno de determinado problema (e), por outro lado, servir para levantar possíveis problemas de pesquisa.” (TRIVIÑOS, 1987, p. 109).

Sousa Santos (2000) realça que não basta o esforço de entrada no caminho já percorrido do conhecimento produzido. Ele faz um alerta em relação a uma postura necessária do pesquisador com a qual se aproxima da tarefa da pesquisa exploratória ou de qualquer tarefa em que se pretenda a construção de um conhecimento quer seja científico ou de outra natureza:

A reflexão hermenêutica visa transformar o distante em próximo, o estranho em familiar, através de um discurso racional [...], orientado pelo desejo de diálogo com o objeto da reflexão para que ele “nos fale”, numa língua não necessariamente a nossa, mas que nos seja compreensível, e nessa medida se nos torne relevante, nos enriqueça e contribua para aprofundar a autocompreensão do nosso papel na construção da sociedade, ou, na expressão cara à hermenêutica, do mundo da vida.” (SOUSA SANTOS, 2000b, p. 12).

A constituição do Estado da Questão sobre o objeto desta pesquisa – teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica - deu-se mediante

---

<sup>19</sup> Orientação de Tese com professora Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. Julho de 2020.

mapeamento de produções acadêmicas dos últimos cinco anos no Banco de Dissertações e Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES); busca em repositório de artigos científicos do Google Acadêmico; pesquisa na *web*, em que foram identificadas em sites de revistas acadêmicas as pesquisas: *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção*, coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul; e *Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e Grupos de Pesquisas*, coordenada pela professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

Estabelecida a questão de pesquisa - quais os limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica na sociedade cibernética neoliberal? – iniciei a pesquisa exploratória adotando os seguintes procedimentos:

1 - Seleção do descritor: Pedagogia Humanista Freireana como categoria-síntese descritora do objeto.

2 - Seleção das fontes dos dados. Para esta etapa foram selecionados:

- Banco de Dissertações e Teses do Portal da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (CAPES).

- Repositório de artigos científicos do Google Acadêmico.

- Pesquisa na *web*, em que foram identificadas em sites de revistas acadêmicas as pesquisas: *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção*, coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul; e *Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e Grupos de Pesquisas*, coordenada pela professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira.

3 - Coleta e tratamento dos dados.

4 - Análise dos dados selecionados.

Para esta pesquisa exploratória de abordagem qualitativa, optei por fazer o levantamento dos dados no período de 2015 a 2020, em teses e dissertações produzidas no Brasil. Este período refere-se ao tempo das pesquisas mais recentes catalogadas no Banco de dissertações e teses CAPES (Plataforma Sucupira), o que me daria uma visão o

quanto possível nacional da temática a ser pesquisada, como panorama para a inserção deste objeto, além de pesquisas de âmbito nacional e internacional, também abarcando um tempo relativamente recente.

Por outro lado, nessa pesquisa exploratória realizada em março de 2021, embora houvesse a indicação de trabalhos anteriores a 2014, optei por não considerar esses registros, considerando que na Plataforma Sucupira, antes de 2015, há apenas o registro dos dados gerais do documento, não constando o conteúdo das produções, o que não permitiria a análise dos parâmetros estabelecidos no descritor. E não foram encontrados registros de teses em 2018 e 2020. Para a elaboração deste Estado da Questão foram consideradas apenas as Teses.

No Google Acadêmico, em pesquisa realizada em 18 de março de 2021, optei pelo encurtamento deste período, condensado nos anos 2019-2020, usando-se como critério a proximidade das celebrações do centenário de nascimento de Paulo Freire. Foram usados os descritores “Pedagogia Humanista” (200 registros) e “Pedagogia Freireana” (com 531 registros), na língua portuguesa. Refiz a pesquisa em junho de 2022, no Google Acadêmico, apenas em Português, e os resultados foram bastantes diversos: “Pedagogia Freireana” aproximadamente 6.780 resultados; “Pedagogia humanista freireana” aproximadamente 1.700 resultados. Com a menção “humanista”<sup>20</sup> no título foram encontradas apenas três referências. Esses resultados não foram analisados nesta pesquisa. São apontados aqui apenas como referência à amplitude da literatura existente em relação à temática “Pedagogia Humanista de Paulo Freire”.

A Pesquisa no Banco de Dissertações e Teses CAPES foi realizada em março de 2021, adotando-se como parâmetros expressos no **Quadro 1- Parâmetros para Pesquisa Exploratório no Banco de Teses CAPES:**

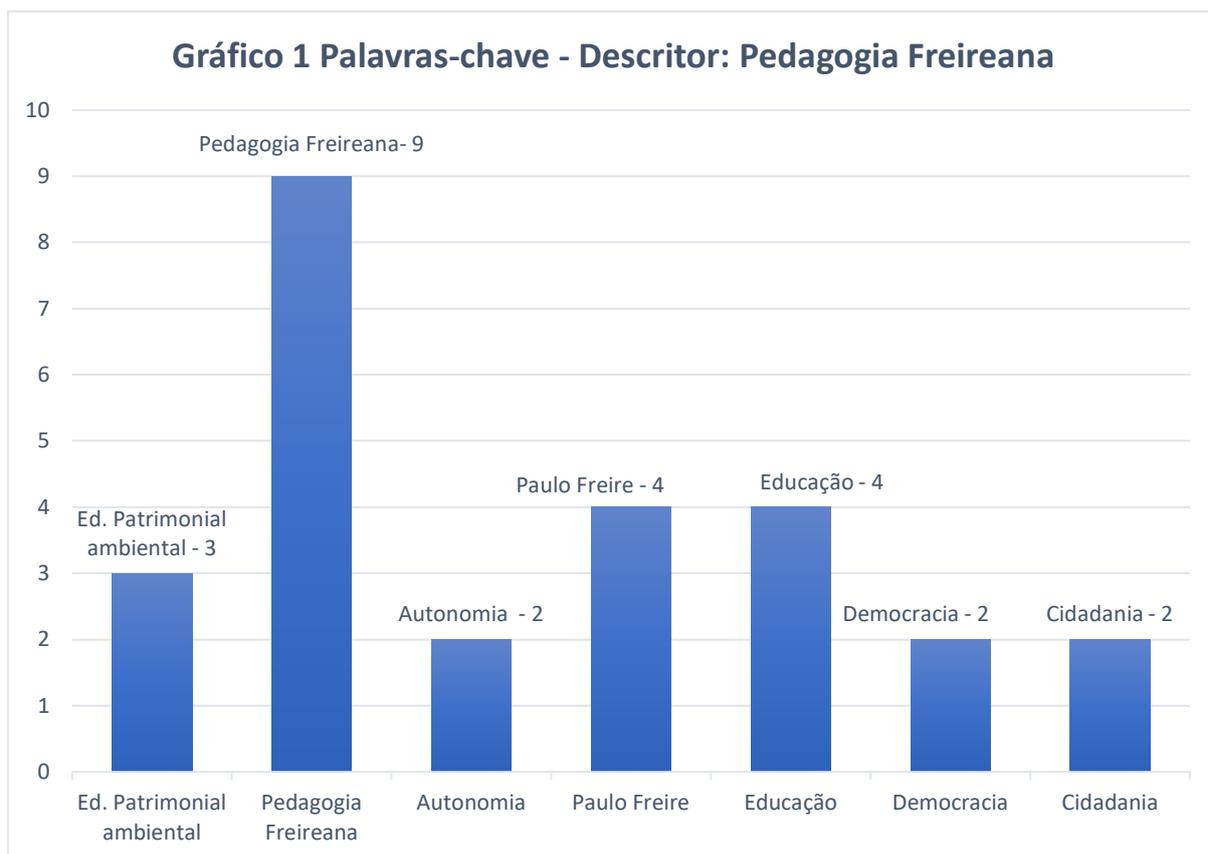
---

<sup>20</sup> A pesquisa na web está disponível em: [https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as\\_sdt=0%2C5&as\\_ylo=2021&as\\_yhi=2022&as\\_vis=1&q=%22pedagogia+humanista+freireana%22&btnG=](https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&as_ylo=2021&as_yhi=2022&as_vis=1&q=%22pedagogia+humanista+freireana%22&btnG=)

| Quadro 1 - Parâmetros para Pesquisa no Banco de Teses CAPES  |                      |             |   |   |   |
|--|----------------------|-------------|---|---|---|
| Descritores  | Tipo                 | Período     | Grande Área de Conhecimento                     | Área de Concentração                            | Programa  |
| Pedagogia Humanista e Pedagogia Freireana  | Dissertações e Teses | 2015 a 2020 | Identificada no Quadro-catálogo geral das Teses | Identificada no Quadro-catálogo geral das Teses | Identificado no Quadro-catálogo geral das Teses |
| Para o descritor Pedagogia Freireana foram identificadas: 17 Teses e 13 dissertações.<br>Para o descritor Pedagogia Humanista foram identificadas: 2 Teses e 8 dissertações. |                      |             |   |   |   |
| Fonte: Elaboração da autora. Consulta: 12/3/2021.  |                      |             |   |   |   |

Dessa pesquisa foram elaborados dois quadros: **Quadro 2-Catálogo Geral das Teses – Descritor: Pedagogia Freireana**, no qual foi sistematizada a catalogação das teses registradas, sendo observados os seguintes campos: Instituição de Ensino Superior (IES), Programa, Título, Autor, Palavras-chave, Ano, com os dados registrados em fichas-sínteses construídas para este fim em programa de computação Word. Importante observar que a ordem das “palavras-chave” apresentadas segue a ordem encontrada no registro do Banco de Teses CAPES. Essa ordem foi usada como parâmetro de “importância” em relação ao descritor “Pedagogia freireana” no contexto das palavras-chave em geral. O Quadro pode ser consultado na Seção Apêndice.

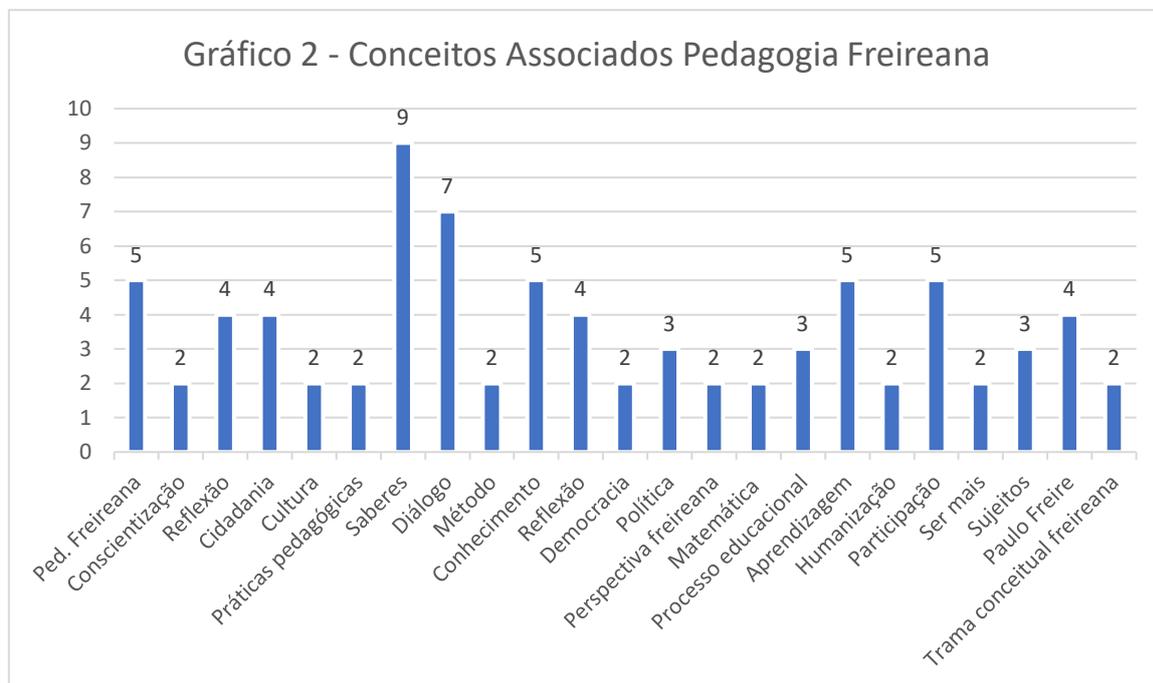
A partir do Quadro 1 Catálogo Geral das Teses – Descritor: Pedagogia Freireana foi elaborado o **Quadro 3-Palavras-chave** para identificar o nível de importância para o parâmetro “Pedagogia Freireana” no quadro das pesquisas elaboradas nos anos 2015 a 2020. As Palavras-chave constantes no **Gráfico 1-Palavras-chave**, elaborado em planilha Excel, são aquelas com duas ocorrências ou mais, transcritas com a grafia original registrada no banco de Teses CAPES. O Quadro 2-Palavras-chave pode ser consultado na Seção Apêndice.



O **Quadro 4 - Conceitos Associados** apresenta uma série de conceitos derivados das Palavras-chave e dos Resumos. A análise dos Resumos das Teses foi feita usando como critério a menção explícita ou indireta das categorias principais “Pedagogia Freireana” e “Pedagogia Humanista” ou ainda as categorias associadas: humanização/desumanização, princípio epistemológico, Pedagogia Crítica, sociedade cibernética neoliberal, conhecimentos emancipatórios (criticidade), pressuposto ético-político (politicidade), condições materiais e simbólicas (historicidade, totalidade, neocolonialismo, neoliberalismo, cibercultura, situação educativa dialógica, dialético-emancipatória (pedagogia crítica), problematização das situações existenciais (totalidade/mediação), sujeito epistêmico livre (dialogicidade), pronunciar a sua palavra (justiça cognitiva).

Assim, o Quadro 4-Conceitos Associados já apresenta um componente de interpretação subjetiva nessa composição baseada no Marco Teórico. No **Gráfico 2- Conceitos Associados** constam apenas conceitos com mais de uma ocorrência e no

Quadro 4 os conceitos com uma ocorrência. Justifica-se a apresentação desta Lista de Conceitos para situar o objeto desta pesquisa - teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica - no universo temático interdisciplinar por onde transita a proposta pedagógica de Paulo Freire. Esta abrangência também foi mencionada nas pesquisas nacional e internacional mencionadas anteriormente.



O **Quadro 5 - Tendências investigativas** é decorrente de análise dos Resumos, das Palavras-chave e dos Conceitos Associados. Ele também apresenta componentes de hermenêutica, através do qual procurei situar o objeto no contexto da produção acadêmica contemporânea, ao mesmo tempo, apontar a lacuna nessa produção e justificar a contribuição desta pesquisa para o campo da Educação. Da mesma forma que os anteriores, no **Gráfico 3-Tendências investigativas** constam as ocorrências acima de duas citações. No Quadro 5, a lista com as tendências identificadas em uma ocorrência pode ser consultada na Seção Apêndice.



**O Quadro 6-Objeto de Pesquisa** (ver na Seção Apêndice) - identificado a partir dos Resumos nas 17 teses, com diversidade de problemáticas em diferentes campos do conhecimento -, dá conta daquela tensão entre os que querem afirmar a obsolescência da Pedagogia de Paulo Freire e os que querem afirmar a atualidade e a importância, como atesta Streck:

Os primeiros, argumentando que Paulo Freire deveria ser esquecido, porque existem propostas pedagógicas mais atuais e relevantes; e o segundo grupo, reverenciando-o com alguém que se encontra fora e acima das críticas [...] *ele tinha plena consciência da transitoriedade daquilo que faz e pensa*, mas, paradoxalmente, era capaz de ver [...] os sinais de permanência e de transcendência. (STRECK, 2014b, p. 85. Grifo meu).

**Pesquisa Nacional Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção - A** pesquisa nacional *Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção*, originada em 2004<sup>21</sup>

---

21 Apresentação da primeira fase da pesquisa. Ebook ENDIPE 2014. Disponível em: [http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/401-\\_PAULO\\_FREIRE\\_NA\\_EDUCA%C3%87%C3%83O\\_BRASILEIRA\\_PESQUISANDO\\_SABERES\\_DOCENTES\\_NO\\_CONTEXTO\\_DE\\_PR%C3%81TICAS\\_PEDAG%C3%93GICAS.pdf](http://www.uece.br/endipe2014/ebooks/livro1/401-_PAULO_FREIRE_NA_EDUCA%C3%87%C3%83O_BRASILEIRA_PESQUISANDO_SABERES_DOCENTES_NO_CONTEXTO_DE_PR%C3%81TICAS_PEDAG%C3%93GICAS.pdf)

na Cátedra Paulo Freire da Universidade Católica de São Paulo, e coordenada pela professora doutora Ana Maria Saul<sup>22</sup>, abrangendo os anos de 1990 a 2015 (produzida em duas fases), contribuição para o Estado da Questão com:

1 - A reafirmação da pertinência, atualidade e necessidade da proposta pedagógica crítico-humanista de Paulo Freire para o sistema educacional brasileiro, sobretudo, no âmbito da Escola Pública (da Básica ao Ensino Superior), com implicações significativas em diferentes campos: políticas públicas, formação de educadores, currículo, didática, gestão escolar democrática, práticas pedagógicas, educação de jovens e adultos.

No momento atual (2016), o risco da implantação de um “novo paradigma” de controle da educação brasileira surge com sérias consequências para a organização das escolas, ao propor uma base curricular nacional como referência para o que se deve ensinar, com o propósito de estabelecer um forte sistema de avaliação e com prescrições para a formação de professores [...] é urgente colocar em pauta, portanto, a questão da qualidade da educação buscando *argumentos para orientar a crítica e alternativas que possam se contrapor ao modelo de racionalidade técnica que contribui para aumentar a segregação dos alunos, cercear a autonomia dos professores e a gestão democrática da escola, opondo-se aos avanços de modelos que se inserem no espectro da racionalidade crítico-emancipatória*. (SAUL, 2016, online. Grifo meu).

2 - A constatação da abrangência e da interdisciplinaridade com que o pensamento de Paulo Freire percorre diferentes campos do conhecimento, passando pelas Ciências Humanas, Ciências Biológicas, Ciências Exatas, e nas mais diferentes subáreas de conhecimento: Educação, Sociologia, Direito, Ciências da Religião, Fonoaudiologia, Educação Ambiental, Economia, Agronomia, Ciências da Computação dentre outras, como uma chamada de atenção para as questões “humanistas” a que os cientistas de todos os campos do conhecimento são instigados a considerar nestes tempos de graves ameaças à “condição humana” decorrentes dos desenvolvimento científico.

3 - A identificação da contribuição específica do pensamento freireano nos diversos eixos: políticas públicas, formação de educadores, currículo, didática, gestão

---

<sup>22</sup> Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>. Acesso em: 16 mar. 2021.

escolar democrática, práticas pedagógicas, educação de jovens e adultos. Para a temática específica desta pesquisa, destacou-se a identificação de categorias fundantes para a configuração da “teoria humanista de Freire como princípio epistemológico da Pedagogia Crítica”, dentre as quais:

- práticas pedagógicas pautadas pelas relações dialógicas e problematizadoras;
- o desenvolvimento de uma práxis curricular emancipatória, no contexto da cibercultura neoliberal emergente, a exigir dos educadores e educandos postura crítica na leitura de si e da realidade;
- o respeito à diversidade epistêmica, cultural e o combate a toda e qualquer forma de discriminação: étnica, de gênero, de classe, religiosa, cultural e cognitiva.
- *“a compreensão da necessidade de transformação de realidades opressoras, como horizonte e condição da radicalidade da proposta pedagógica da educação problematizadora”* (SAUL, 2016, p. 22-23. Grifo meu).

[...] é importante remarcar que *Freire segue inspirando reflexões e práticas que concretizam conceitos/categorias em diferentes contextos da realidade brasileira* e mostram perspectivas promissoras na direção de uma educação com qualidade social. Demonstrou-se, no conjunto dos estudos, que a obra de Freire pode contribuir, efetivamente, com um pensamento e uma *prática progressista que têm, no horizonte, a humanização e a utopia de uma sociedade mais democrática, justa e solidária*. (SAUL, 2016, p. 29. Grifos meus).

**Pesquisa Internacional Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: Cátedras e Grupos de Pesquisas** - A professora doutora Ivanilde Apoluceno de Oliveira coordenou pesquisa<sup>23</sup> sobre o mapeamento de Institutos, Cátedras, Grupos de pesquisas, com aportes freireanos, na América Latina e nos Estados Unidos, “visando identificar que atividades acadêmicas realizam e como se constituem em legado da educação de Paulo Freire” (OLIVEIRA, 2018, p. 6).

---

<sup>23</sup> Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisas. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15177>. Acesso em 16 mar. 2021.

Nesta pesquisa, concluída em 2016 e atualizada em 2017, o *Quadro 12 Temática das pesquisas* (reproduzido abaixo) apresenta o elenco das temáticas mais estudadas no âmbito dos Institutos, Cátedras, Grupos de pesquisas encontrados: 84 na América Latina e 11 nos Estados Unidos. Para fins deste Estado da Questão, compreendi como um contraponto importante a *ausência* das categorias “crítica” e “humanista” no quadro das temáticas mais estudadas nos Institutos, Cátedras, Grupos pesquisados.

| <b>Quadro 12 Pesquisa Internacional PF– Temática das pesquisas</b>  |
|---|
| Estudos freireanos/educação de Paulo Freire/Teoria/pensamento de Paulo Freire   |
| Educação popular  |
| Paulo Freire nos sistemas de ensino/escolas/pedagogia   |
| Paulo Freire, educação e cultura, diversidade, interculturalismo  |
| Ensino/conteúdos/metodologia/prática pedagógica   |
| Diálogos com Paulo Freire   |
| Educação latino-americana/Mercosul  |
| Educação de jovens e adultos, Educação indígena e do campo  |
| Educação freireana e filosofia  |
| Paulo Freire e a formação de professores  |
| Linguagem e educação  |
| Fonte: Sites e Diretório do CNPq (2011; 2014). Elaboração: Ivanilde Apoluceno. Disponível em: <a href="https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15177">https://periodicos.ufrn.br/educacaoemquestao/article/view/15177</a> . Acesso em 16 mar. 2021. Reelaboração da Autora. |

Considerarei, na análise do Quadro 12 Temática das pesquisas, que as categorias “crítica” e “humanista” não caberiam, adjetivamente, nesse elenco temático e estivessem subtendidas em “teoria/pensamento” de Paulo Freire. Entretanto, não é possível confirmar essa inferência apenas por uma espécie de generalização ou consenso de que os conceitos “criticidade” e “humanista” sejam intrinsecamente inerentes ao pensamento/teoria freireana. Por outro lado, a autora da pesquisa acena para essa possibilidade ao justificar a multidimensionalidade e a abrangência disciplinar sobre os quais o pensamento de Freire transita e é estudado na América Latina e nos Estados Unidos:

É provável que essa diversificação de estudo sobre Paulo Freire se deva a três aspectos, em relação à sua educação: (1) a fundamentação ética e humanista, *situando o ser humano no centro do contexto educacional*; (2) a dimensão política, destacada pelo comprometimento com as classes populares e o olhar para as *relações de poder existentes no cotidiano educacional* e, por fim, (3) a preocupação com a *reflexão crítica sobre a prática educacional*, visando transformá-la. (OLIVEIRA, 2018, p. 119. Grifos meus).

### **2.3 – Detalhamento dos procedimentos metodológicos da pesquisa**

Esta pesquisa sobre a teoria humanista de Paulo Freire como princípio epistemológico para uma Pedagogia Crítica foi desenvolvida a partir do método Dialético Materialista Histórico (DMH), de Marx/Engels, em abordagem qualitativa, com enfoque na Epistemologia da Educação, tendo sido constituído como campo de investigação os dados empíricos encontrados em bibliografia de Paulo Freire e sobre Freire a partir da categoria-síntese “pedagogia humanista”.

As categorias fornecidas pela DMH ajudaram a situar histórica e geograficamente a origem e o desenvolvimento da Pedagogia Humanista de Freire como uma prática social educacional engendrada, inicialmente, no Nordeste brasileiro nos anos 50 do século vinte (e com o exílio de Freire sendo levada para os cinco continentes), quando o Brasil se encontrava numa fase de transição social, política e econômica com o avanço da industrialização, sobretudo, nas grandes cidades do sul-sudeste. Acoplado a esse movimento de industrialização crescia o deslocamento do homem do campo para a cidade, constituindo uma nova configuração socioespacial na malha urbana e com o aparecimento de novos atores sociais no campo das forças políticas. Esse panorama histórico, apresentado por Francisco Weffort na introdução de Educação como prática da liberdade, de 1967, contém as categorias “totalidade”, “historicidade”, “contradição”, “mediação” e “práxis” com as quais foi possível situar o objeto da pesquisa na perspectiva dialética materialista histórica tratada por Freire no decorrer da sua obra. As mesmas categorias também podem ser localizadas em toda a bibliografia de Freire usada na pesquisa.

Faz-se necessário esclarecer que a busca pelos “resultados da pesquisa”, isto é, os dados considerados nucleares para a compreensão da questão de pesquisa e para a caracterização do objeto tiveram como inspiração básica o Método da Investigação Temática conforme Paulo Freire apresenta detalhadamente em a Pedagogia do Oprimido (2017), mas já com as considerações fundamentais em publicações anteriores (Papel da Educação na Humanização e Educação como prática da liberdade). Isto é, procurei refazer, na bibliografia pesquisada, a Metodologia da Investigação Temática para circunscrever o “universo temático mínimo” de Paulo Freire sobre a relação humanismo-epistemologia-pedagogia crítica, que parte da identificação das “palavras geradoras”,

para encontrar os “temas geradores”, proceder à “codificação das situações existenciais” e, finalmente, operar a “descodificação” mediante a análise dos dados. Esse circuito investigativo me forneceu aquilo que considero ser a “essência” do pensamento de Paulo Freire sobre o objeto desta pesquisa. O detalhamento desta investigação e a sistematização dos dados nucleares é apresentado no Capítulo 4.

Para tanto, foram usadas técnicas de pesquisa bibliográfica e análise de conteúdo para a coleta e seleção dos dados. Também busquei aporte teórico na Teoria Fundamentada em Dados para a análise de conteúdo, segundo Corbin-Strauss (2008)<sup>24</sup>. E, para a interpretação dos resultados, recorri à hermenêutica dialético-crítica segundo Ghedin-Franco (2015).

Segundo os autores, o exercício da hermenêutica para a construção do sentido do objeto da investigação “complementam um modo especial de compreensão e permitem o avanço no conhecimento em educação” (GHEDIN-FRANCO, 2015, p. 33). Isso porque, sendo a educação uma prática social de humanos com humanos, princípios como imponderabilidade, improbabilidade, imprevisibilidade, incerteza, desordem foram sendo incorporados na prática das pesquisas científicas, requerendo do pesquisador a habilidade de adentrar na polissemia dos sentidos atribuídos aos fenômenos para além do empírico imediato:

A evolução da compreensão dos fenômenos educacionais bem como as configurações complexas e variadas que o *próprio processo educativo vai assumindo para atender às novas demandas socioculturais* vão exigindo que novas formas de pesquisa sejam incorporadas ao fazer científico. Assim, a prática educativa, vista como uma síntese provisória da intencionalidade educacional de uma época, num

---

<sup>24</sup> A Teoria Fundamentada em Dados (TDF) foi desenvolvida nos Estados Unidos, na década de 1960, inicialmente pelos sociólogos Anselm L. Strauss (Universidade da Califórnia) e Barney Glaser (Universidade de Columbia), e, posteriormente, nos anos 80, com a contribuição de Juliet Corbin, professora da Universidade da Califórnia. A TDF surge como contribuição para as pesquisas qualitativas nas áreas das Ciências Sociais e Humanas, possibilitando a construção de novas teorias a partir dos dados coletados e não apenas descrição comprobatória de teorias já existentes, através de procedimentos estatísticos ou de outros meios de quantificação. Na Banca de Exame de Tese da autora, no dia 28/9/2022, prof. Danilo Romeu Streck, apontou a necessidade de maior aprofundamento, em estudos futuros, sobre as aproximações e interconexões entre a Teoria Fundamentada em Dados e a Metodologia de Investigação Temática, de Freire, a partir da similaridade entre as técnicas de “codificação” e “descodificação” do ‘universo vernacular/temático’ (em Freire) e do “universo temático emergente dos dados agrupados em categorias” (em Corbin-Strauss).

contexto específico, vai tomando sucessivamente diferentes contornos. (GHEDIN-FRANCO, 2015, p. 55. Grifo meu).

Segundo Bombonasso, essa lógica da ‘compreensão’ como núcleo conceitual da hermenêutica pode ser encontrada no processo de teorização e do método de Freire, como elemento fundamental para a percepção da ‘situacionalidade’ do homem como ponto de partida para a problematização de si e do seu mundo e para a construção da criticidade:

No caso específico de Freire, a experiência da interpretação da realidade se realiza enquanto um processo compreensivo, que leva o homem a perceber a si mesmo e as suas circunstâncias, o mundo. Assim, o homem faz sua entrada no mundo e permanece nele enquanto intérprete, vinculado à tradição que nele opera e sobre a qual ele próprio atua, como sujeito da história. (BOMBONASSO, 2019, p. 245).

Após a constituição do Estado da Questão (Tópico 2.2 deste Capítulo) - que já se constitui em um processo de análise e interpretação dos dados iniciais, dos quais foi possível a identificação das principais categorias orientadoras para a coleta de novos dados -, realizei a etapa da imersão no campo, sendo considerado dados empíricos do campo da investigação a bibliografia de Paulo Freire e sobre Paulo Freire descrita em seguida.

Essa fase foi realizada mediante a leitura das seguintes obras de Freire, elencadas por ordem de ano da publicação conforme apresentadas no livro “Paulo Freire uma Biobibliografia”, organizado por Moacir Gadotti<sup>25</sup>. Apenas o primeiro texto e Pedagogia da Autonomia não constam na Biobibliografia. As explicações sobre as obras também são constantes do livro de Gadotti. A paginação segue a ordem do livro. A segunda data, entre parênteses, refere-se ao ano da publicação da obra consultada para a pesquisa indicada nas Referências.

**1 - Papel da educação na humanização** - 1969 - Chile. Tradução de Carlos Souza. Revista Paz e Terra, Rio de Janeiro, 4 (69): 123-32, out. 1969. Síntese de palestras proferidas por Freire a um grupo de senhoras, em maio de 1967, em Santiago do Chile, sob o patrocínio da OEA, do Governo do Chile e da Universidade do Chile.

---

<sup>25</sup> Paulo Freire uma biobibliografia. Moacir Gadotti et all. São Paulo: Cortez; Instituto Paulo Freire; Brasília-DF: UNESCO, 1996.

Este documento foi acessado no Acervo Paulo Freire, disponível no link: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>.

**2 - Educação como prática da liberdade** - 1967. Introdução de Francisco C. Weffort. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra (1983). Publicada em 1965 durante o seu exílio no Chile, somente em 1967 foi publicado no Brasil. É a primeira das grandes obras de Paulo Freire, na qual desenvolve de forma mais completa as ideias anteriormente proposta em sua tese intitulada “Educação e atualidade brasileira”. O livro contém em suas orelhas um comentário de Pierre Furter, poema do amazonense Thiago de Mello intitulado “Canção para os fonemas da alegria” e um prefácio de Francisco C. Weffort. A obra propõe uma prática dialógica e antiautoritária. [...] É o primeiro livro de Freire publicado no Brasil. Lança as bases de uma Filosofia da Educação que nos conduz a pensar com o oprimido e não para o oprimido. (p. 257-259).

**3 - Ação Cultural para a Liberdade.** Santiago, ICIRA, 1968. Textos escritos entre 1968-1974. Edição brasileira: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 (2021). (p. 261). Desse livro destaquei para leitura e análise os artigos: Considerações em torno do ato de estudar; Algumas notas sobre humanização e suas implicações pedagógicas; Algumas notas sobre conscientização.

**4 - Extensão ou Comunicação?** - Escrito em 1968 e publicado em 1969 (2019), no Chile, ICIRA. Prefácio de Jaques Chonchol, quando o modelo de extensão rural norte-americano se expandia por toda a América latina. [...] Outro texto muito importante para o aprofundamento do *sentido do outro* em Paulo Freire e do conceito sobre o seu método de alfabetização. (p. 261-262). Deste livro selecionei para a mostra final o tópico “Educação Como uma Situação Gnosiológica”.

**5. Educação para a Conscientização.** Santiago de Chile. ICIRA. 1969 (2016, Cortez).

**6 - Pedagogia do Oprimido.** New York: Herder and Herder, 1970a (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970 (2017). “[...] Expõe e desenvolve de modo mais sistemático, muitos dos temas anteriormente esboçados pelo autor em outros escritos. *Sua ênfase principal é que o homem deve apreender a pronunciar a sua própria palavra e não repetir,*

simplesmente, a do outro. *Ele propõe que a palavra constitua o veículo através do qual o homem se torne plenamente sujeito.* Por intermédio da comunicação autêntica que se estabelece através do diálogo é que o indivíduo transforma-se criador e sujeito de sua própria história. Uma vez que o processo educativo não é um empreendimento neutro, ele se constitui uma ação cultural para a libertação ou para a dominação [...] Publicada pela primeira vez no Brasil em 1974”. (p. 262-264). (Grifo meu).

**7 - Consciência e história** - Carlos Alberto Torres. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1977. Esta edição reúne os livros publicados anteriormente em separado: *A práxis educativa de Paulo Freire, Diálogo com Paulo Freire; e Leitura crítica de Paulo Freire*, todos de 1979. (p. 269).

Usei a edição de 2014, revista e ampliada, com o título “Diálogo e práxis educativa - uma leitura crítica de Paulo Freire”. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014. Os textos originais de Freire encontram-se no Acervo Paulo Freire disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1628>.

**8 - A importância do Ato de Ler** em três artigos que se complementam. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. “Esta obra, a primeira publicada no Brasil após o retorno de Freire de um longo período de 15 anos de exílio, contém os seguintes textos: 1 - Palestra sobre a “importância do ato de ler”; 2 - Alfabetização de adultos e bibliotecas públicas; 3 - O Povo diz a sua palavra ou a alfabetização em São Tomé e Príncipe”. (p. 270) (1989, cópia digital).

**9 - Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (2021b). (p. 279).

**10 - Alfabetização.** Coautoria de Donald Macedo. Mass., Bergin & Garvey, 1987 (2022). Prefácio de Ann E. Berthoff e Introdução de Henry Giroux.

**11 - Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Acessei *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido*. 24 ed. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2018). (p. 274).

**12 - Política e Educação. Ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993 (2007). (p. 275)

**13 - À sombra desta mangueira** – São Paulo, Olho D'Água, 1995 (2021c). (p. 276).

**14 - Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa** - 1996 - (2018b). Este livro não é listado em Biobibliografia.

Dessa mostra inicial, os textos escolhidos para identificar os conceitos nucleares como resultados da Pesquisa foram os seguintes:

1 - Papel da Educação na Humanização (1967)

2 - Educação como Prática da Liberdade (1967)

3 - Educação como uma Situação Gnosiológica (1968)

4 - À sombra desta mangueira (1985)

Das obras selecionadas para mostra final, no meu entendimento, os três primeiros - Papel da Educação na Humanização; Educação como Prática da Liberdade; Educação como uma Situação Gnosiológica (de Extensão ou Comunicação) -, escritos durante os anos de 1967 e 1968, já no exílio, contém os elementos fundantes e essenciais da concepção de Freire sobre o objeto desta pesquisa: humanização-epistemologia-pedagogia. E, para fins de verificação e afirmação desses elementos fundantes, busquei uma produção de outra década, À Sombra desta Mangueira, de 1985, na qual encontrei referências mais explícitas à questão da epistemologia da pedagogia crítica.

O fato de em a Pedagogia do Oprimido (escrito em 1968 no Chile e publicado pela primeira no Brasil em 1974) trazer detalhadamente a “metodologia da pedagogia do oprimido” no Capítulo 3, para esta pesquisa não constitui acréscimo significativo para a compreensão do objeto. Em a Pedagogia do Oprimido, Freire reafirma e aprofunda a sua concepção inicial ontológica-epistemológica do pressuposto ético-estético-político da dignidade inalienável do ‘sujeito epistêmico autônomo’ na sua concepção pedagógica. Postura que vai ser afirmada e reafirmada, insistentemente, em toda a sua obra e vida e, deixada explícita nas “primeiras palavras” da sua última obra, a Pedagogia da Autonomia, de 1996:

É neste sentido, por exemplo, que me aproximo de novo 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. É neste sentido que reinsisto que *formar* é muito mais do que puramente *treinar* 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 que volto com o gosto de quem a ele se dá pela primeira vez. Daí a crítica permanentemente presente em mim à malvadez neoliberal, ao cinismo de sua ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia [...] o meu ponto de vista é o dos “condenados da terra”, o dos excluídos [...] é que me acho absolutamente convencido da natureza ética da prática educativa especificamente humana. (FREIRE, 2018b, p. 15-16; 19. Grifos e aspas do autor).

Embora Freire reivindique a unidade dialética (contradição ou a unidade dos contrários) como pressuposto da educação progressista libertadora e humanizante - para a compreensão de si, da realidade, da história, não dicotomizando ação-reflexão, teoria-prática, subjetividade-objetividade, texto-contexto -, optei por apresentar como “resultados da pesquisa”, somente a dimensão positiva dos conceitos para estabelecer a “substantividade do objeto a ser conhecido” (FREIRE, 2021, p. 129). Ou seja, como se caracterizam em suas dimensões e propriedades em relação aos critérios axiologia, ontologia, epistemologia e metodologia. Sendo assim, a dimensão negativa da substantividade do objeto da pesquisa - teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica - é tudo aquilo que se apresenta como antípoda à concepção freireana de “educação humanista, crítica, dialética, problematizadora, dialógica, horizontal, emancipatória, libertadora”, conforme identificada na Mostra Final selecionada, apresentada no Capítulo 4 - Os Resultados, discussão e sistematização da Pesquisa.

**O Quadro 7- Dialética Humanização-Desumanização em Paulo Freire** apresenta o contraste entre os conceitos “humanização” e “desumanização” e “educação humanizadora” e Educação desumanizadora”, evidenciando a dialeticidade com que Freire tratou do tema.

A apresentação deste Quadro nesta Seção justifica a ausência da apresentação da dimensão negativa do objeto nos Resultados e sistematização da Pesquisa (Capítulo 4).

| <b>Quadro 7 – Dialética “Humanização” e “Desumanização” em Paulo Freire</b>   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <b>EDUCAÇÃO LIBERTADORA/HUMANIZAÇÃO</b>   |   | <b>EDUCAÇÃO BANCÁRIA/DESUMANIZAÇÃO</b>  |   |
| <b>Humanização</b>  | <b>Humano</b>   | <b>Desumanização</b>  | <b>Humano</b>   |
| Premissa: Possibilidade histórica da superação das ‘situações-limites’ desumanizadoras;<br>Processo: humanização como possibilidade histórica;<br>Sujeito: próprio homem;<br>Ponto de partida: próprio homem;<br>Objeto: Relação problematizada homem-mundo | Ser social e historicamente situado   | Premissa: possibilidade histórica da manutenção da distorção da vocação ontológica: ser-menos;<br>Processo: desumanização como possibilidade histórica;<br>Sujeito: o líder, a referência, o outro<br>Ponto de partida: a legitimação da diferença ontológica: gentes e não-gentes;<br>Objeto: relação entre opressores e oprimidos | Concepção naturalista do homem/mundo: sacrifica sua vocação fundamental ao ser-mais |
| Biófila: ama a vida, as gente   | Biófilo: ama a vida, as gentes  | Necrófila: mata a vida, mata as possibilidades de emancipação   | Necrófilo: Falso ser-para-si; Sujeito inautêntico                                   |
| Educação dialógica problematizadora   | Pessoa;<br>Tem consciência intencional e intencionada a   | Educação bancária, autoritária, mecanicista   | Objetificado = Homem-coisa-adaptável  |
| Vocação ontológica: existir o sujeito que opera e transforma o mundo;   | Relacionalidade: Ser inconcluso; ser incompleto: não pode ser se o outro não-é;<br>Consciente da inconclusão e da incompletude. | Assistencialista alienadora: gera ser de adaptação, que vive sob ação condutora de outros   | Fechado no seu contexto; opta por não existencializar a sua vocação a ser mais      |
| Libertadora: respeita o homem como pessoa multidimensional; Não dicotomiza homem-mundo  | Transcendente: abertura ao mundo, ao outro  | Coisificadora: submete o educando;<br>Adapta o sujeito à realidade  | Proibido de ser = ser-para-outros; desrespeita o ser humano como pessoa             |
| Existencializada no contexto concreto, aqui-agora   | Sujeito do seu pensar<br>Admira o mundo;  | Nega o homem como ser de busca  | Ser-em-si, fechado, acomodado   |
| Em busca permanente do Ser-mais   | Ativo (quefazer);<br>Ser de busca;<br>Em permanente transformação   | Imobiliza o dinâmico<br>Nega o devenir;<br>dicotomiza homem-mundo;  | Mero expectador da realidade  |
| Leva a conhecer, criticamente, as condições estruturantes de sua realidade  | Descolado do mundo – objetivado (emerso)  | Concepção bancária: deposita conteúdos; relação assimétrica entre educador e educando: o que sabe e o que não sabe  | Dominado, manipulado, silenciado  |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| Compreensão crítica:<br>Desoculta/desvela para transformar;<br>Clarificação da realidade, desmitifica a realidade; | Capaz de objetivar o mundo;<br>Capta o mundo;<br>compreende o mundo  | Explicação messiânica, fundamentalista da realidade: justifica o 'líder carismático' ou os 'conteúdos ortodoxos' a serem seguidos ao modo de doutrina salvacionista | Antagônico;<br>Solipsista;<br>Excludente.                          |
| Ensina a ver como totalidade:<br>particularidades em interação dialética   | Responde a desafios:<br>não apenas a estímulo;<br>Ser de busca permanente  | Proibido de ser = ser-para-outros;<br>Ser-em-si = fechado, inconsciente, alienado   | Não ser-de-práxis  |
| Inserção (não-adaptação) do homem na realidade   | modifica o mundo e se modifica a partir de intencionalidades   | Uso de mitos para manter a opressão   | Aquele que prescreve opiniões                                      |
| Educandos inquietos, criadores, refratários à coisificação   | É um ser de decisão;<br>Ativo na busca de sua autoconsciência e da consciência do mundo.   | Não gera desocultação da realidade;<br>cria falsa noção de realidade  | Sem criatividade;<br>Sem curiosidade.                              |
| Inadaptação, rebeldia, desajustamento como virtudes contra a domesticação  | É um ser de práxis:<br>fonte de conhecimento reflexivo e de criação/recriação;<br>Cria o domínio do mundo da cultura e da história (concepção sócio-histórica) | Educando: caixa vazia a ser preenchida;<br>Educador: o detentor do conteúdo, o que prescreve receitas;<br>informação importada, cultura alienada                    | Não criador,<br>não criativo,<br>não admirador do mundo;           |
| Educação como risco permanente   | Práxis dialética:<br>permanente construção e reconstrução de si na ação-reflexão-ação  | Educando = portador de 'nada'; recebe depósitos de mundos alheios.  | Está apenas no mundo, não com o mundo                              |
| Exige posição reflexiva crítica dos educandos  | Reflexivo, crítico   | Educando é mero 'arquivo' de conteúdos alheios;<br>'arquiva' o 'humano-em-si'   | Não se sabe incompleto   |
| Produz ideias na comunicação, na problematização e na transformação  | Homem- sujeito-de-si;<br>Ser-para-si;<br>Ser-para-com;<br>Ser-com;<br>Eu não cindido.  | Objetivo = mitificar a realidade, evitar a desocultação, refrear a inquietação, o questionamento, a busca, adaptar o homem.   | Só responde à estímulos;<br>Agir não crítico                       |
| Estimula o educando a pensar, criar, recriar, transformar  | Ser de transformação:<br>construtor,<br>reconstrutor de realidades   | Tolhido em sua possibilidade de pensar, de criar, transformar   | Manipula;<br>que domina outrem;<br>agrada ser manipulado, dominado |
| É encontro de sujeitos para a tarefa comum de agir sobre a realidade para transformá-la                            | Constitui-se na relação com o mundo;<br>É sentipensante:<br>consciente   | Pensa pelo outro,<br>pensa sem o outro,<br>pensa para o outro   | Sádico;<br>Masoquista;<br>Massas cegas.                            |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| Conteúdo da educação é cointencionado dialogicamente entre educador-educando  | Vê a realidade como totalidade: particularidades em interação                            | Concepção mecanicista da conhecimento: recebe gradualmente 'pedaços', 'fragmentos' da realidade, da totalidade; Memoriza, repete            | Indiferente a si e à sociedade   |
| Investiga o pensar do povo com o povo como sujeito do seu pensar  | Pensa por si; Pensa com os outros  | Não promove a consciência da interação homem/mundo  | Envolve na realidade embaçada, não clarificada   |
| Conhecer = resultado de interação entre subjetividades críticas, criativas, emancipadas   | Agir crítico   | Conhecer: resultado de ato passivo entre pessoas coisificadas, alienadas  | Vê a realidade como fragmentos; Não estabelece inter-relação entre as particularidades |
| Educação = ato de construção coletiva de humanização de si e do mundo humano  | Humaniza-se e humaniza o mundo   | Educação = ato de depositar; quefazer dissertador ou depositador de informações semimortas  | Vê a realidade como fragmentos; Não estabelece inter-relação entre as particularidades |
| O sujeito epistêmico autônomo, emancipado pode dizer a palavra como a expressão mais radical de humanização   | Diz a sua palavra como a expressão mais radical de sua humanização autônoma e emancipada | Prescritiva, salvacionista, nega ao homem o direito de dizer a sua palavra; silencia, submissão ao mutismo como expressão de desumanização. | Consome ideias produzidas por outrem; silenciado, submetido ao mutismo; desumanizado.  |
| <b>Fonte: Elaboração da Autora a partir dos textos: Papel da Educação na Humanização; Educação como Prática da Liberdade; Educação como situação gnosiológica; À sombra desta mangueira. Data: junho de 2022.</b> |  |   |  |

A Mostra Inicial composta por 14 títulos foi coletada, organizada, tratada conforme o processo apresentado por Freire para sua Metodologia da Investigação Temática, em a Pedagogia do Oprimido (2017, p. 107-166), com o aporte teórico de Corbin-Straus (2008) para a metodologia da Teoria Fundamentada em Dados (TFD).

Segundo Corbin-Straus, “teoria é um conjunto de conceitos bem desenvolvidos relacionados por meio de declarações de relações que, juntas, constituem uma estrutura integrada que pode ser usada para explicar ou prever fenômenos [...]” (CORBIN-STRAUS, 2008, p. 29). Nesse processo de pesquisa, teorizar implica, além de encontrar os conceitos (nos dados e não nas teorias *a priori*), é necessário “formular essas ideias em um esquema lógico, sistemático e explanatório”. (CORBIN-STRAUS, 2008, p. 34).

Para isso, a TFD propõe como procedimentos técnicos: comparar teorias constantemente, formular questões e fazer amostras baseadas nos conceitos teóricos derivados dos dados (CORBIN-STRAUS, 2008, p. 56).

Para garantir a objetividade do pesquisador em relação ao fenômeno pesquisado, e a máxima acuracidade em relação aos dados selecionados, a TFD requer a “triangulação”: pensar comparativamente os diversos aspectos do fenômeno; obter diferentes pontos de vista sobre o mesmo problema; reunir dados em fontes distintas. (p. 54-55); e o ceticismo, que é a suspensão dos juízos de valor diante dos dados para que as análises e interpretações sejam consideradas provisórias “porque as categorias sempre são contextos específicos” (CORBIN-STRAUS, 2008, p. 56).

Esse suporte teórico da TFD forneceu o mecanismo para a construção do “ordenamento conceitual” durante a etapa da “codificação” e da “descodificação” na microanálise (CORBIN-STRAUS, 2008, p. 65), isto é, no exame e na interpretação realizada nas Unidades de Sentido (dados) constituídas pela bibliografia da Mostra Final. O objetivo foi buscar em Freire a originalidade e a especificidade de seu pensamento<sup>26</sup>, de sua proposta teórica sobre a inter-relação categorial ‘humanização- epistemologia-pedagogia crítica’ nas declarações explanatórias constantes na bibliografia.

É necessário esclarecer ainda que, para esta pesquisa, estou usando os termos Epistemologia, Princípio Epistemológico e Epistemicídio como vocábulos relacionados aos conceitos Gnosiologia, Ato de Conhecer, Transferência (ou depósito), Receitar/ Prescrever Conhecimento próprios do “universo temático mínimo” de Freire relacionados à “educação desumanizadora” e “desumanização”. Epistemicídio, entretanto, é um conceito cunhado por Boaventura de Sousa Santos no livro “Pela Mão de Alice - O social e o Político na Pós-modernidade” para significar a

eliminação de povos estranhos porque tinham formas de conhecimento estranho e eliminaram-se formas de conhecimento estranho porque eram sustentadas por práticas sociais e povos estranhos [...] se procedeu à liquidação sistemática das alternativas, quando elas, tanto no plano

---

<sup>26</sup> Corbin-Strauss faz um alerta sobre este ponto: “Para analisar dados precisamos usar conhecimento acumulado [...] É usando aquilo que levamos para os dados de forma sistemática e consciente que nos tornamos sensíveis ao significado sem forçar nossas explicações sobre os dados”. (2008, p. 57).

epistemológico, como no plano prático, não se compatibilizaram com as práticas hegemônicas (dos colonizadores brancos, cristãos, europeus capitalistas ou socialistas). (SOUSA SANTOS, 2000a, p. 328-329).

Nesta pesquisa Epistemicídio está sendo usado com equivalência semântica aos seguintes conceitos usados por Freire: prescrição, receitas transplantadas, transferência de conhecimentos, transmissão de conhecimentos, doação de conhecimentos, conhecimentos doados, recepção passiva de conhecimentos, depósito de conhecimentos, conteúdos informados e não comunicados, dicotomia castrante, castração da curiosidade epistemológica, domínio da doxa, palavras ocultas dentre outras identificadas nas quatro Unidades de Sentido da Mostra Final.

Freire usa esses termos para indicar situações em que ocorre uma “situação não verdadeiramente gnosiológica” (apresentada no tópico Educação como Situação Gnosiológica, de Comunicação ou Extensão?) – aquele em que não é possível o exercício da atividade cognoscente do sujeito epistêmico autônomo -, o que, a meu ver, é um termo equivalente a “epistemicídio”, ou seja, ao aniquilamento, à morte, à castração da curiosidade e da criatividade gnosiológica/epistemológica do educando - em uma situação educacional vertical, autoritária, antidialógica - e à impossibilidade de o educando exercer o poder da sua condição de “sujeito cognoscente”.

Essa situação, segundo Freire, caracteriza a submissão do educando (e da educação local, nacional) à subserviência epistemológica e à monocultura capitalista, colonial, patriarcal, próprias de uma educação desumanizadora. Nessa “situação não verdadeiramente gnosiológica” ocorre, não apenas a morte da curiosidade e da criatividade gnosiológica/epistemológica do educando, mas, igualmente, a morte da sua ‘vocação ontológica ao Ser mais’, isto é, a morte da sua humanização.

Em uma “situação não verdadeiramente gnosiológica”, impossibilitado de pronunciar a sua palavra (Papel da Educação na Humanização, n. 13), violenta-se a “exigência radical do homem como um ser incompleto: não pode ser se os outros também não são” (Papel da Educação na Humanização, n. 9), por isso, não pode existencializar a sua humanização.

Vale ressaltar que em toda a bibliografia consultada sobre pesquisa qualitativa encontrei a observação para a necessidade da construção, pelo pesquisador, de

instrumentais teórico-metodológicos próprios, mais adequados para todo o processo da pesquisa, a partir da especificidade do objeto da pesquisa: desde a elaboração do projeto de investigação - delimitação do objeto, da questão-problema, dos objetivos -, passando pelo acesso inicial aos dados, a coleta dos primeiros dados, a imersão no campo, a identificação seletiva dos dados a serem analisados, a organização, tratamento e a comunicação dos dados no relatório final, realçando a necessidade da autonomia epistêmica do pesquisador (CORBIN; STRAUSS, 2008; DENZIN; LINCOLN, 2006; FRANCO, 2018, 2015; GHEDIN; FRANCO, 2015; GAMBOA; FILHO (Orgs.) 2013; OLIVEIRA, 2016; STAKE, 2011; YN, 2016; STRECK, 2003; STRECK; BRANDÃO (orgs.), 2006); STRECK; ADAMS, 2014; LUDKE; ANDRÈ, 2022; PEREIRA, 2021).

O que observei durante as leituras da bibliografia é que as técnicas de coleta e de interpretação de dados apresentadas nos livros sobre metodologia da pesquisa qualitativa foram convergindo, em alguma medida, para os objetivos e as formas de procedimentos operacionais, para o método da “Investigação Temática” proposta por Freire, já presente nas bibliografias dos anos iniciais de sua produção e nas produções posteriores. Em *Política e Educação* (2007), encontrei uma observação instigante de Freire a respeito de seu “método de alfabetização” na perspectiva dialética:

As pesquisas, os estudos teóricos que fiz, com efetiva colaboração de Elza, minha primeira mulher, naqueles dez anos, viabilizaram o que veio a se chamar método Paulo Freire *No fundo, muito mais uma compreensão dialética da educação do que um método de alfabetização*. Compreensão dialética da educação vivamente preocupada com o processo de conhecer em que educadores e educandos devem assumir o papel crítico de sujeitos cognoscentes. (FREIRE, 2007, p. 87. Grifo meu).

Considero relevante apresentar um quadro (**Quadro 8 - Método da Investigação Temática na Pedagogia Crítica**) com as principais características e etapas da Investigação Temática, conforme foi usada na coleta e na análise dos Resultados da pesquisa. Essa apresentação também aponta a relação entre as categorias humanização-epistemologia-pedagogia crítica de forma mais explícita, identificando a unidade dialética do pensamento freireano e a dificuldade de isolar conceitos, para depois reuni-los, classificá-los em categorias. Este quadro foi construído a partir da Pedagogia do Oprimido com acréscimos de itens da Mostra Final.

| <b>Quadro 8 - Método da Investigação Temática na Pedagogia Crítica</b>  |   |   |  |
|---|---|---|--|
| <b>O que é</b>  | <b>Premissas</b>  | <b>Sujeitos</b>   | <b>Objeto</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• processo de busca</li> <li>• processo de conhecimento</li> <li>• processo de criação</li> <li>• elaboração de interpretação de problemas</li> <li>• é investigação como visão da totalidade da realidade</li> <li>• é uma operação simpática: agir-com, sentir-com</li> <li>• é constituída na comunicação, no sentir comum, na visão compartilhada de realidades como totalidade, como complexidade, como permanente vir-a-ser</li> <li>• é processo de ser em estar-sendo-com</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Investigador (sujeito) e objeto (que é outro sujeito) são ambos sujeitos da investigação.</li> <li>• Postura ativa do sujeito em busca do conhecimento;</li> <li>• Intervenção do sujeito não compromete a objetividade dos dados</li> <li>• Sujeitos (comunidade) são os “donos” do conhecimento produzido</li> <li>• Conhecimento deriva da relação: fato objetivo (situação existencial problematizada) + percepção do sujeito (subjetividade)</li> <li>• Conhecimento é produzido social e historicamente situado: é dinâmico, mutável</li> <li>• Pesquisa e ensino são indissociáveis</li> <li>• Pesquisa é “ato de conhecer”, coletivo, em processo, colaborativo, por sujeitos epistêmicos autônomos.</li> <li>• Tudo o que se investiga (temas) diz respeito à vida concreta dos homens (Historicidade);</li> <li>• É pedagógica e crítica porque compreende o fenômeno em sua totalidade e não apenas como fragmento parcial da realidade.</li> <li>• Desoculta a razão de ser das coisas. Habilita o homem a agir criticamente na sua realidade para transformá-la.</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Toda pessoa é investigadora</li> <li>• Educador</li> <li>• Educando</li> <li>• Homem do Povo</li> <li>• Cientista</li> </ul>               | <ul style="list-style-type: none"> <li>• relações dialéticas problematizadoras homem-mundo</li> <li>• Temas geradores</li> <li>• unidade epocal</li> <li>• situação existencial concreta</li> <li>• Pensamentos, linguagem</li> <li>• Nível de percepção da realidade</li> <li>• Valores, concepções, esperanças (e seus contrários), dúvidas</li> </ul> |
| <b>Técnicas</b>   | <b>Tarefa do educador dialógico</b>   | <b>Étapas</b>   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Busca ativa</li> <li>• Refletir</li> <li>• Problematizar</li> </ul>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Trabalha em equipe interdisciplinar</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Perspectiva dialética: ação e reflexão simultaneamente; partes do mesmo processo; sempre coletiva, participativa, colaborativa)</li> </ul> |  |

|   |  |  |
|---|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Falar</li> <li>• Dialogar</li> <li>• Escrever</li> <li>• Descrever</li> <li>• Discutir</li> <li>• Avaliar</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Recolhe o universo temático na investigação, não dá pronto</li> <li>• devolve aos educandos como problematização</li> <li>• na etapa da alfabetização investiga a “Palavra Geradora”; na etapa da pós-alfabetização busca o “tema gerador”</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• 1ª Etapa – Observação compreensiva inicial (Descodificação ao vivo)</li> <li>• visitas iniciais</li> <li>• Identificar Palavra ou Tema Gerador</li> <li>• Codificar</li> <li>• Discutir</li> <li>• Reunião avaliativa e crítica: detectar o nível de consciência da comunidade</li> <li>• 2ª etapa – Codificação Temática</li> <li>• Codificar situações conhecidas: constituir totalidades nas codificações</li> <li>• 3ª etapa – Diálogo descodificador nos círculos de investigação temática (CIT): a comunidade ratifica ou retifica a análise/interpretação dos especialistas</li> <li>• Descodificar</li> <li>• Análise crítica</li> <li>• Produção de novo conhecimento</li> <li>• Ação</li> </ul>   |
| <b>Investigação crítica</b>   |  | <b>Investigação não crítica</b>  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• processo de busca da temática significativa com todos</li> <li>• problematizadora desde o início</li> <li>• encadeia os temas</li> <li>• relaciona os problemas</li> <li>• a investigação se dá no domínio do humano, não das coisas; investiga-se humano, não coisas</li> <li>• povo e investigador são ambos sujeitos da pesquisa</li> <li>• envolve o pensar do povo: pensar sobre a relação dos homens entre si e sempre referido à realidade;</li> <li>• Pensa o pensar</li> <li>• investigação é feita com o povo, como sujeito do seu pensar (autonomia epistêmica)</li> <li>• produz ideias/conhecimento (e as transforma) na ação e na comunicação</li> <li>• é reflexão crítica</li> <li>• é conscientização – consciência histórico-crítica sobre a situação existencial</li> <li>• Educação e investigação são etapas do mesmo processo libertador, emancipatório: apropriação de si e do seu mundo.</li> <li>• dialógica por excelência</li> <li>• conteúdo da investigação parte do povo e nasce do povo, em diálogo com o investigador</li> <li>• ITC é ponto de partida do processo educativo libertador</li> <li>• ITC fundamento da dialogicidade conscientizadora</li> <li>• é quefazer educativo: não se impõe; é diálogo</li> <li>• conteúdo: organizado com os educandos;</li> </ul> |  | <ul style="list-style-type: none"> <li>• o investigador elabora roteiro prévio de pesquisa: pontos pré-fixados</li> <li>• o investigador elabora programa a ser doado ao povo</li> <li>• o centro da investigação é o homem identificado como coisa</li> <li>• a investigação se dá no domínio das coisas</li> <li>• perde-se nos esquemas estreitos das visões parciais, visões “focalistas” da realidade</li> <li>• investigador teme a mudança, a transformação (= morte)</li> <li>• Frea a mudança: conhece para bloquear, para aprisionar a vida</li> <li>• faz do povo objeto passivo da investigação</li> <li>• pensa pelos outros, pensa sem os outros</li> <li>• investiga o pensar dos outros</li> <li>• ideia é produzir como bem de consumo</li> <li>• antidialógica por essência</li> <li>• não comunicativa</li> <li>• educador deposita no educando conteúdo programático da educação</li> <li>• educador elabora conteúdo da educação</li> <li>• conteúdos fixos, imutáveis</li> <li>• conteúdo imposto ao ovo e não reflete anseios e esperanças do povo (não é significativo)</li> </ul> |

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• conteúdo reflete visão de mundo (Temas geradores) dos educandos</li> <li>• Conteúdo sempre muda, se renova</li> </ul> |  |
| <p>Fonte: Elaboração da Autora. Baseada em a Pedagogia do Oprimido, p. 167-166. Data: Maio de 2022</p>   |  |

Os textos selecionados para a Mostra Final foram codificados como Unidade de Sentido, compreendendo o texto em sua integralidade. Após a primeira leitura panorâmica e microanálise, as declarações explanatórias (dados brutos) foram codificadas como “Palavras Geradoras” e “Temas Geradores”, gerando as diferentes matrizes categoriais até chegar ao quadro das categorias-sínteses.

- 1 - Papel da Educação na Humanização (1967) - PENH
- 2 - Educação como Prática da Liberdade (1967) - ECPL
- 3 - Educação como uma Situação Gnosiológica (1968) - ECSG
- 4 - À sombra desta mangueira (1985) - ASDM

Cada Unidade de Sentido passou pelas seguintes etapas e procedimentos:

**1 - Leitura** do texto completo para identificar a estrutura temática, de onde seriam inferidas categorias temáticas identificadoras das Palavras Geradoras e dos Temas Geradores.

**2 - Metapesquisa 1** - Cada texto foi examinado por um software eletrônico de edição de textos, o Microsoft Word, a partir de descritores caracterizados como “categoriais iniciais” constantes no objeto, na questão de pesquisa e na tese, a saber: humanização, desumanização, educação, epistemologia (e os equivalentes conhecimento, saber), sujeito epistêmico, criticidade, historicidade, dialeticidade, politicidade, problematização, dialogicidade.

**3** - A Metapesquisa 1 gerou a primeira seleção da mostra inicial de dados que constituíram o **Quadro 9 Matriz Categorical Temática (MCT)**. Cada MCT é composta por dois campos: na coluna da esquerda constam as “Unidades de Sentido” (US), que são fragmentos de frases ou parágrafos completos (declarações explanatórias) nos quais foram identificadas alguns dos descritores (códigos) acima mencionados e encontrados novos não constantes no objeto, na questão de pesquisa e na tese.

Essas Unidades de Sentido foram assumidas, para efeito da Investigação Temática, como as Palavras Geradoras e os Temas Geradores do universo temático mínimo de Freire. Apenas o texto PENH foi mantido na íntegra por se tratar de um texto relativamente pequeno, com parágrafos curtos, que foram numerados para facilitar a localização. Na coluna da direita constam os Códigos (Palavras ou frases curtas) criados pela pesquisadora (ou frases literais das US) que sintetizam a ideia principal (conceito) de cada Unidade de Sentido.

**4 - Metapesquisa 2** - Os Códigos gerados na Metapesquisa 1 para cada MCT foram extraídos e listados, separadamente, em novo arquivo Word. Ali, cada Código foi submetido a uma varredura eletrônica para a contagem das ocorrências. O objetivo deste procedimento foi o de identificar as palavras com maior número de ocorrências dentro das US selecionadas, que foram identificadas como as “Palavras Geradoras” do universo vernacular de Freire para cada um dos textos.

Esse procedimento resultou no **Quadro 10 - Matriz Palavras Geradoras/Temas Geradores**, na qual cada Unidade de Sentido (que agora é um Tema Gerador) foi catalogada em relação a cada uma das Palavras Geradoras. Este procedimento corresponde, em parte, à “comparação teórica constante” da TFD, como técnica de imersão profunda nos dados para a compreensão do universo teórico-conceitual dos autores que estão sendo estudados ou tidos como referências para a construção da teorização da pesquisa. Essa comparação exaustiva vai evidenciando, nos dados, dimensões e propriedades que vão caracterizar o objeto da pesquisa em similaridades e dessemelhanças. Quanto mais se submete o texto a essa comparação entre as categorias e entre as teorias, mais as dimensões e propriedades do objeto tornam-se evidentes e mais fidedigna é a teorização construída a partir dos próprios dados. (CORBIN-STRAUSS, 2008, p. 83-89).

Desse exercício de comparação surgiu o **Quadro 11-Síntese Palavras Geradoras** para cada Unidade de Sentido apresentado ao final do Capítulo 4.

**5 – Metapesquisa 3** – Uma nova metapesquisa foi realizada em cada MCT com o objetivo de classificar as Unidades de Sentido (Temas Geradores) nas Macro Categorias (dimensões) Axiologia, Ontologia, Epistemologia e Metodologia que estruturam

conceitualmente o objeto. Surgiu o **Quadro 12-Macroestrutural Teórico-Conceitual** (MCTC). Essas categorias teóricas são as macroestruturas teórico-conceituais organizadores da teorização sobre o objeto da pesquisa, cuja substantividade é explicitada pelo próprio conteúdo das US (declarações explanatórias) organizadas/classificadas sob cada categoria-dimensão.

Essas matrizes ficaram muito extensas e não serão apresentadas na Seção Apêndice. A título de ilustração de como foi feita, será apresentado um fragmento do Quadro da Unidade de Sentido PENH.

| <b>Quadro 12 - Quadro Macroestrutural Teórico-conceitual<br/>Pedagogia Humanista como Princípio Epistemológico - PENH</b>                              |               |                |                    |                  |                |
|--|---------------|----------------|--------------------|------------------|----------------|
| <b>Temas Geradores</b>   | • 1-Axiologia | • 2- Ontologia | • 3- Epistemologia | • 4- Metodologia | • 5-Pragmática |
| 1- Educação é que fazer humano, ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros (pednh)   | 1             | 2              | 3                  | 4                | 5              |
| 2- educação como um fenômeno humano requer compreensão antropológica do homem (pednh)  | 1             | 2              | 3                  | 4                | 5              |
| 2- resposta encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não (pednh)  |               | 2              | 3                  | 4                | 5              |
| 3- Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo (pednh) | 1             | 2              | 3                  | 4                | 5              |
| 3- educação não é neutra (pednh)   | 1             | 2              | 3                  | 4                | 5              |
| 3- homem é um ser da adaptação ao mundo = métodos pedagógicos (pednh)  |               |                |                    | 4                | 5              |
| 3 - homem é um ser de transformação do mundo = métodos pedagógicos (pednh)   | 1             | 2              |                    | 4                | 5              |
| 3 - homem como “coisa” ação educativa mecanicistas, domesticadora (pednh)  |               |                |                    | 4                | 5              |

|  |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|
| 3 - homem como “pessoa”, ação educativa libertadora (pednh)  | 1 | 2 |   | 4 | 5 |
| 4 - concepção educativa que resulta conceito de homem: homem como um ser <i>no</i> mundo, <i>com</i> o mundo (pednh) | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 |

Freire, falando sobre a ‘pesquisa temática’ em seu método de alfabetização - “processo de alfabetização política tanto quanto o processo linguístico” (FREIRE, 2016 p. 58) -, embora não estivesse falando de pesquisa acadêmica neste momento, chama a atenção para a necessidade da consciência dialética entre teoria e prática no quefazer educativo, pois considera que não há possibilidade de produção de um autêntico conhecimento emancipatório sem o compromisso político com a causa da emancipação dos homens e mulheres.

Esta afirmação corrobora o imperativo ético-estético-político da “humanização como princípio epistemológico da Pedagogia Crítica” de Freire defendida nesta Tese. Humanização entendida como o direito inalienável da autonomia epistêmica do sujeito cognoscente cuja expressão concreta de sua humanização é “poder dizer a sua palavra” em situações de dialogicidade e solidariedade com toda a comunidade planetária:

Pesquisar o tema gerador é pesquisar o *pensamento do homem sobre a realidade e sua ação sobre essa realidade* que está em sua práxis [...] a pesquisa das temáticas implica a pesquisa do pensamento dos homens, pensamento que se encontra junto aos *homens que investigam juntos* essa realidade. Não quero pensar pelos outros ou sem os outros, e outros também não podem pensar pelos homens [...] *Na ausência de tal reflexão sobre o homem, corre-se o grande risco de adotar métodos educacionais e procedimentos que reduziram o homem à condição de objeto.* (FREIRE, 2016, pp. 65-67. Grifos meus).

Escolhi o método Dialético Materialista Histórico como a principal ferramenta para a construção desta pesquisa (complementado pela Teoria Crítica, pela Pedagogia Crítica e pelas Epistemologias do Sul), por entender que ele pode contribuir com a obra de Freire para a formulação de princípios epistemológicos pedagógicos contra hegemônicos. Princípios esses capazes de acionar racionalidades e subjetividades outras, como inteirezas, que provoquem o engajamento de homens e mulheres em prol de lutas

cotidianas, e não apenas como um ideal utópico, por transformações reais das condições de desumanização que assolam nossas sociabilidades nestes tempos históricos (SAUL e SAUL, 2016, online<sup>27</sup>).

Não pretendi compreender a Pedagogia Crítico-Humanista de Freire encerrada no discurso de suas obras, mas, sobretudo, compreender a dinâmica da dialética de uma situação educacional que vise à criticidade, à autonomia e à emancipação dos sujeitos epistêmicos como contribuição específica desta perspectiva pedagógica para a Epistemologia da Educação, nos tempos atuais marcada (normalizada e normatizada) pela racionalidade técnico-instrumental, em vista quase que exclusivamente para a ‘produção’ de homens e mulheres ajustados com as demandas de uma elite pouco afeita à sensibilidade coletiva, pública, republicana e democrática.

Nesta seção foi apresentado o detalhamento da metodologia da pesquisa, organizado em três tópicos:

a) a constituição do marco teórico-conceitual, organizado a partir da Dialética Materialista e Histórica (DMH) para a análise das categorias, Dialética, Totalidade, Historicidade, Mediação, Contradição e Práxis em que foram situados os Resultados da pesquisa, os objetivos e a questão-problema; da Teoria Crítica (para a caracterização e análise crítica da conjuntura cultural cibernética neoliberal); da Pedagogia Crítica de Freire (como base para a caracterização e delimitação do objeto “teoria humanista de Freire: princípio epistemológico da pedagogia crítica”) e das Epistemologias do Sul, de Boaventura de Sousa Santos, para a caracterização e delimitação dos conceitos Linha Abissal, Epistemicídio, Ecologia de Saberes e Justiça Cognitiva, como chaves de leitura para apontamentos da Pesquisa em Educação no Enfoque Decolonial, necessária para a produção de conhecimento crítico no contexto atual da América Latina.

b) a revisão da literatura desenvolvida no Estado da Questão; e

c) os procedimentos metodológicos para a coleta dos dados, os resultados da pesquisa e para a análise dos dados.

---

<sup>27</sup> Disponível em: <https://www.scielo.br/j/er/a/TwJbgsR75ttGMwYnjJ4mc9B/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 12 set. 2021.

No Capítulo 3, em seguida, será apresentado a origem e desenvolvimento da Pedagogia Humanista de Paulo Freire no contexto de Brasil e América Latina dos anos 1950, momento em que ocorriam radicais transformações na organização social, política, econômica e cultural com a entrada dos países no processo de industrialização capitalista. Nesse contexto explicita-se a caracterização de ‘ruptura’ atribuída à Pedagogia de Freire em relação às pedagogias oficiais.

### **CAPÍTULO 3 - A PEDAGOGIA HUMANISTA DE PAULO FREIRE: ORIGEM E DESENVOLVIMENTO**

*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. Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia, que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam.*

(Paulo Freire, *Pedagogia do Oprimido*)

#### **3.1 - Contexto sócio-histórico da origem e desenvolvimento da Pedagogia crítico-humanista de Paulo Freire**

O historiador alemão Eric Hobsbawn atribuiu ao século vinte o epíteto de ‘breve’, na segunda parte do título do seu livro “A era dos Extremos”. Boaventura de Sousa Santos afirma que o ‘século XXI começa com a pandemia (da Covid-19, iniciada em fins de 2019), a inscrever-se de modo novo na vida dos povos, independentemente da região do mundo onde se situem” (SANTOS, 2020b, p. 301).

E, quase como em um sopro, podemos mencionar alguns dos eventos que marcaram o século XX que viu nascer e desenvolver a Pedagogia Humanista de Paulo Freire a partir do contexto geográfico da América Latina: ao contrário do que os iluministas projetaram para o futuro da humanidade – a afirmação da racionalidade técnico-científica, o progresso ilimitado, a liberdade universal -, o século começa com uma guerra mundial (1914-1918), passa pela Revolução Russa (1917); enfrenta a grande peste de 1918 (que dura mais de três anos), a depressão de 1929 nos Estados Unidos da América; vê a ascensão de governos totalitários e genocidas (Nazismo na Alemanha, Fascismo na Itália, Comunismo na Rússia), nova guerra mundial (1939-1945). Nesses eventos mundiais viceja o horror da razão instrumental na prática da eugenia nazista, e a possibilidade da extinção em massa, com as bombas atômicas; China muda o paradigma cultural milenar e implanta o Comunismo (1949); adota-se a tecnologia da morte como passaporte diplomático na crise dos Misseis de Cuba (1962, entre Estados Unidos e União Soviética e o início da longa Guerra Fria até os anos 90); e avança no conhecimento e na

exploração das fronteiras espaciais, chegando à Lua (1969). Viu emergir o controverso - e inconcluso - ano de 1968, ainda no cadinho da crítica se é ou não a “origem da contemporaneidade”<sup>28</sup> e tudo o que veio a ser depois dele. Novamente a guerra, nos anos 70 (Vietnã, Líbano, Afeganistão, Portugal), a Queda do Muro de Berlin e o Consenso de Washington (1989). No início do século estimava-se a população mundial em 1 bilhão de habitantes; ao final, cerca de 7 bilhões<sup>29</sup>. Viu ainda o extraordinário desenvolvimento das tecnologias de informação e comunicação, passando do cinema ‘mudo’, em preto e branco, pelo rádio, telefone intercontinental, televisão em cores, videocassete, computadores, internet, rede de computadores de alcance mundial e (no século XXI, de alcance interplanetário), tornando-se ubíqua na ‘sociedade da informação’.

Do ponto de vista das ideias filosóficas, Zilles citando Helferich, aponta para três processos que marcaram o espírito epocal do século XX:

o desenvolvimento da consciência moderna das ciências naturais (Teoria da Relatividade, Física Quântica), o surgimento da Psicanálise e o salto para a Arte Abstrata na pintura. Os três ampliaram e aprofundaram de modo inteiramente imprevisível a representação do que seria a “realidade”. Pouco adiante, observa: “A transformação decisiva, na visão de mundo das ciências naturais, refere-se aos conceitos básicos de espaço e tempo, à possibilidade de conhecimento “objetivo” da natureza, ou seja, independente de cada observador, assim como, nesse sentido, ao problema da aplicabilidade da lei de causa e efeito (a lei causal), o princípio explicativo próprio das ciências naturais”. (ZILLES, 2016, p. 8)

Essa ‘nova compreensão da realidade’ vem confirmada pelas novas invenções que permitem o deslocamento das populações e a percepção da realidade a partir de outros horizontes: por terra (veículos cada vez mais potentes, velozes e dinâmicos, adaptados ao

---

<sup>28</sup> “1968” possui até hoje um significado amplo, ambíguo e multifacetado. As interpretações todas coincidem em apontar sua natureza de matriz fundadora da contemporaneidade, qualquer que seja a denominação que esta receba. A partir daí começam as discordâncias: ele (ou ela) foi o início de uma revolução universal frustrada ou, no extremo diametralmente oposto, o evento que antecipou o hedonismo individualista “neoliberal”, *jouissez sans entraves* (gozar sem limites), fazendo referência exclusiva, e abusiva, ao maio francês como elemento não só central, mas também monopolicamente interpretativo, desse ano-símbolo.” Osvaldo Coggiola, Para debater 1968, ano de todas as viradas. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/579477-para-debater-1968-ano-de-todas-as- viradas>. Acesso em 30 abr. 2020.

<sup>29</sup> [https://pt.wikipedia.org/wiki/Popula%C3%A7%C3%A3o\\_mundial](https://pt.wikipedia.org/wiki/Popula%C3%A7%C3%A3o_mundial).

uso urbano), por ar (aviões que se deslocam na velocidade do som); a exploração espacial com o lançamento de satélites artificiais ao redor da Terra (desde 1957), a alunissagem de astronautas norte-americanos (em 1969), até os atuais foguetes tripuláveis (e reutilizáveis) da *SpaceX*<sup>30</sup>, em 2021, que já conseguem fazer voos “regulares” à Estação Espacial Internacional. E a recente façanha do robô *Perseverance* enviado pela Nasa à Marte neste 2021<sup>31</sup>.

Os limites do desconhecido deslocam-se para mais longe à medida que se amplia o mundo conhecido. Por um lado, o homem toma consciência, de maneira nova, de sua posição singular e da limitação de sua soberania dentro do universo; por outro, perde o sentimento de segurança de uma ordem na imensidão de um universo que, ao mesmo tempo, o fascina e o apavora. (ZILLES, 2016, p. 8).

Por aqui, pelos trópicos brasileiros e da América do Sul, um século não menos intenso. Vivemos inúmeras experiências de luta armada na Região, conforme nos lembra Torres (TORRES, 1996): Revolução Mexicana (1910-1917), movimento sandinista na Nicarágua nos anos 30 e a Revolução Nicaraguense nos anos 70, com a derrubada de Somoza em 1979; a insurreição popular em El Salvador (1932), a Revolução Boliviana (1952), a luta armada em Cuba (1957-1959) e as experiências de múltiplas guerrilhas em Colômbia e Venezuela entre 1940 e 1970.

No Brasil<sup>32</sup>, a Revolta da Vacina/RJ (1904), Revolta da Chibata/RJ (1910), Revolta de Juazeiro (1914), greve operária em SP (1917), Coluna Prestes (1924 a 1927); Revolução de 1930 (Getúlio Vargas na Presidência); nova Constituição no Brasil (1934), Intentona Comunista (1935), Brasil envolve-se na II Guerra Mundial (1945), nova Constituição (1946), Golpe militar (1964) derruba o governo de João Goulart; golpes militares por todos os países da América Latina; “Diretas Já!” pela volta da Democracia no Brasil (1983).

---

<sup>30</sup> Disponível em: <https://www.spacex.com/>. Acesso em: 2 mai. 2021

<sup>31</sup> Disponível em: <https://mars.nasa.gov/mars2020/>. Acesso em: 2 mai. 2021

<sup>32</sup> Disponível em: [http://www.dhnet.org.br/tempo/tempo\\_br.htm](http://www.dhnet.org.br/tempo/tempo_br.htm). Acesso em 13 de maio de 2021.

Carlos Alberto Torres apresenta um panorama sobre a relação sócio-histórica e os modelos educacionais que se estabeleceram na América Latina, no século XX, ressaltando, porém, a necessidade de “precaución” na leitura deste panorama:

Cierto es que toda periodización historiográfica de alto nivel de agregación presenta dificultades muy complejas para el análisis de las vinculaciones entre estado y educación, no sólo por las peculiaridades nacionales sino también porque las dinámicas de transformación estructural en la región, si bien afines, no necesariamente dictan in todo los modelos educativos, el financiamiento de la educación, o las grandes líneas directrices de la política educativa. (TORRES, 2001, p. 27).

É interessante notar a natureza exógena persistente na formação das sociedades latino-americanas desde o processo de colonização espanhola e portuguesa em meados do século XVI. Isso vai se refletir claramente ainda no século XX, conforme explicita Torres:

Terminadas las guerras civiles en el siglo XIX, culminando en el proceso de reorganización nacional que los países latinoamericanos concluyeron alrededor de 1880, los sistemas educativos latinoamericanos fueron creados poco después que se establecieron las fronteras de los países. La constitución del estado-nación tuvo entre sus principios los siguientes: la creación de fuerzas armadas unificadas; la promulgación de constituciones nacionales basadas em los principios emanados de la Carta Magna inglesa, la Revolución Americana y la Revolución Francesa, es decir constituciones netamente liberales; la formulación de una política explícita de defensa de la lengua casi como defensa de la soberanía del país; y por supuesto, la extensión gradual y progresiva de la escolaridad gratuita y obligatoria a todas las capas sociales. (TORRES, 2001, p. 26-27).

Com a ideologia do Iluminismo Liberal que chega ao continente Latino-americano, a Educação se torna responsabilidade do Estado, atuando no lugar da família e da Igreja, e três grandes formações sociais e regimes políticos predominaram no contexto de grandes revoluções na América Latina. Esses três tipos de Estado, conforme caracterizados por Torres (2001), marcados por tendências autoritárias, populistas e em formato de ditaduras militares, com repercussões distintas na condução das políticas públicas em Educação, são:

1 - O **Estado Liberal Conservador** administra os modelos liberais de educação entre 1880 e 1930, passando pela crise de 29 - com o conseqüente reordenamento

geopolítico hegemônico da América do Norte na Região -, chegando, em alguns casos até ao final da Segunda Guerra, em 1945.

2 - O **Estado Desenvolvimentista**, com diferentes acentos, de acordo com as idiosincrasias locais, entra em ação a partir dos anos 1940 (no Brasil, com a ascensão de Vargas à Presidência) e vai até meados dos anos 80 (passando pelo período da Ditadura Militar) , “que refleja un patrón consistente de *modernización forzada* de las sociedades nacionales con el eje rector del estado, y donde la noción de educación para la formación de capital humano fue decisiva para la expansión de los sistemas de escolarización, incluyendo los conceptos más tecnocráticos del modelo” (TORRES, 2001, p. 27. Grifo meu).

3 - O **Estado Neoliberal** ganha força nos anos 90, “dando paso a los modelos de estabilización y ajuste estructural, y al estado neoliberal en la región [...] corresponde, *pari passu*, a las experiencias neoconservadoras en el mundo en desarrollo, con su enorme impacto internacional en las agendas educativas. El fin del siglo en la educación latinoamericana está marcado por la globalización de la educación y la presencia de la agenda hegemónica del neoliberalismo en educación” (TORRES, 2001, p. 27. Grifo meu).

O modelo de Estado Desenvolvimentista deu origem a modelos de educação compensatória (TORRES, p. 27), em que a educação pública desempenha um papel decisivo para o desenvolvimentismo nacional - já que se trata de uma ‘modernização forçada’ -, devido às peculiaridades históricas, econômicas atávicas da Região, e é o que mais aproxima de um modelo de “Estado de bem-estar social” desenvolvido na Europa e nos Estados Unidos.

Saviani (2019), analisando este período e sua implicação no desenvolvimento dos modelos pedagógicos em curso no País, lembra o papel da burguesia industrial nascente - depois da década de 1930 - na elaboração e manutenção de um novo modelo afinado com as necessidades dessa classe emergente. Dentre outros feitos cita a criação do Instituto de Organização Racional do Trabalho-INDORT (1931), a Escola de Sociologia e Política (1933), e da Universidade de São Paulo (USP), em 1934:

“O INDORT exerceu influência decisiva na formulação de políticas governamentais em todo o período pós-Revolução de 1930 que se estende até 1945, marcando fortemente a reorganização educacional, não apenas no que se refere ao ensino profissional, no qual sua orientação foi decisiva. [...] o Brasil consolidou, sob a égide do modelo de substituição de importações, as indústrias de bens de consumo não-duráveis até o início dos anos de 1950 e instalou nos anos finais dessa década, no governo de Juscelino Kubitschek, as indústrias de bens de consumo duráveis. Tais realizações foram possíveis sobre a base da “pequena indústria do aço” e da indústria de cimento (Mello, 1982, p. 164-166), implantadas na década de 1920, e da indústria pesada, instalada no Estado Novo. (SAVIANI, 2019, p. 192-193).

Outros atores sociais entram em ação nos anos de 1930 em diante e que contribuem para uma importante transição do modelo educacional vigente no país - baseado no modelo de educação religiosa implantada ainda pelos colonizadores - são a Associação Brasileira de Educação (formada por intelectuais cariocas e que vai se empenhar diretamente na difusão do “Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova”), os representantes da Igreja Católica Apostólica Romana (interessada em manter a hegemonia do sistema de educação no País), e uma gama diversificada de movimentos com ideologias contra hegemônicas, dentre os quais a militância de caráter Anarquista de Maria Lacerda de Moura (em Minas Gerais, São Paulo e Rio de Janeiro); do Partido Comunista Brasileiro (PCB) tanto na Revolução de 30 quanto na Aliança Nacional Libertadora (ANL),

concebida como uma frente ampla de operários, camponeses, estudantes, baixa classe média, intelectuais progressistas, nacionalistas, antifascistas, tenentistas de esquerda, liberais-progressistas, socialistas, libertários, comunistas, visando a realizar a revolução democrático-burguesa como condição preliminar para se caminhar na direção da revolução socialista. Está aí, talvez, uma possível explicação de por que não se chegou a uma formulação mais clara de uma concepção pedagógica de esquerda por parte dos comunistas. Com efeito, se o que estava na ordem do dia era a realização da revolução democrático-burguesa, a concepção pedagógica mais avançada e adequada a esse processo de transformação da sociedade brasileira estava dada pelo movimento escolanovista. (SAVIANI, 2019, p. 273).

Isso para mostrar a diversidade de concepções ideológicas, políticas, sociais e culturais de diferentes grupos sociais das mais diversas condições socioeconômicas, em cena no período e, em disputa também, concepções de educação e de ideais de homens e mulheres a serem educados e apresentados como oficiais em nível nacional.

É sobre este ‘modelo desenvolvimentista’ que se instala no Brasil, que Francisco Weffort vai situar a origem e o desenvolvimento de uma “nova pedagogia” para “uma nova sociedade” que estava sendo elaborada por Freire, no Nordeste do País, região não contemplada com as novidades desenvolvimentistas do Sudeste. Na apresentação do livro *Educação como prática da liberdade*, Weffort, no artigo *Educação e política – reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade* (p.3-26) apresenta os fatores conjunturais e estruturais do panorama sócio-histórico que conformavam a sociedade brasileira de então, sobre os quais Paulo Freire lançou as raízes de sua proposta pedagógica.

Em um contexto marcado pela transição entre a ruralização (com a decadência, temporária, da economia agrária) e a urbanização (com a ascensão da infraestrutura e dos mecanismos tecnológicos para a industrialização), com os ventos da modernidade e do progresso alimentando as esperanças de “vida melhor” para todos (o que provocou grande êxodo rural para as periferias das grandes cidades), essa esperança era tensionada pela possibilidade de ampliação da experiência democrática (com a ascensão e participação direta de novos atores sociais populares na esfera urbana e de políticos com propostas progressistas, diferentes das propostas das oligarquias quatrocentistas escravocratas, colonizadoras, patriarcais, e de natureza populista) e a pauperização e analfabetismo que deixavam de fora do incremento democrático milhares de cidadãos. Mas, para a elite no poder,

os ignorantes não têm condições para participar livre e criticamente da democracia, não podem votar nem ser votados para os cargos públicos [...] Criam uma imagem preconceituosa sobre os trabalhadores do campo e sobre todos os demais setores marginalizados do processo político. Passam a associar com muita facilidade a “ignorância”, isto é a ausência de cultura formal no estilo das classes médias e dos oligarcas à “indolência” e à “inércia”. (WEFFORT, 1983, p. 13).

Nessa época de transição da economia, Weffort assinala outras características e fatores sócio-históricos que marcam esse tempo: emergência das classes populares e pela crise das elites dominantes, queda do Governo Goulart impetrada pelo golpe militar, prisão e exílio de Freire, polêmica em torno do projeto de educação popular que Freire coordenava, em Pernambuco, antes do Golpe de 64, “neste país em que *analfabetos constituem a metade da população e são a maioria dos pauperizados por um sistema social marcado pela desigualdade e pela opressão.*” (WEFFORT, 1983, p. 4. Grifo meu).

Segundo o autor, o Golpe de 64 teve, entre outros objetivos, a clara intenção de “desestruturar o maior esforço de democratização da cultura já realizado no Brasil” (WEFFORT, 1983, p. 9), pois nesse tempo estava em curso um grande esforço de mobilização popular<sup>33</sup> que estimulava a participação popular pelo voto e, para isso era necessário um movimento nacional de alfabetização<sup>34</sup>, que contava também com o Movimento de Cultura Popular (MCP) organizado pela União Nacional dos Estudantes (UNE), a ampliação da sindicalização rural (com cerca de 1.330 sindicatos rurais e a greve de trabalhadores rurais de Pernambuco, em 1963, e a ação da Superintendência da Reforma Agrária (SUPER), mobilizando mais de 300 mil trabalhadores). Entretanto:

Este esforço de mobilização, realizado particularmente no último período do governo Goulart, apenas começava a pôr alguns setores da classe média em contato real com o povo, apenas começava a sugerir a necessidade da organização das massas para a ação, quando ocorreu a queda do regime populista que o havia possibilitado. Ficou na etapa da difusão dos princípios e não pôde passar para as diretivas práticas de alcance político real. (WEFFORT, 1983, p. 10.).

E, ao invés de promover uma educação verdadeiramente democrática que se constituísse na afirmação daquele ideal de emancipação kantiana que embasava o Iluminismo modernista - justiça social e responsabilidade individual na sociedade como um todo (TORRES, 2001) -, as elites brasileiras e latino-americanas se apropriam, cooptam a legítima necessidade de educação da população - no início dos anos 60 ainda marcada pelo contingente de analfabetos por todo o país e pela necessidade de mão-de-

---

<sup>33</sup> Convocado pelo governo federal e motivado por dezenas de movimentos de cultura e educação popular, Freire foi coordenar o Plano Nacional de Alfabetização (PNA) no segundo semestre de 1963. Esse Plano previa a alfabetização de centenas de milhares de brasileiros em 1964 através da formação de 20.000 “círculos de cultura”. Na prática, se realizado o PNA, *o contingente eleitoral seria aumentado significativamente, já com vistas às eleições gerais de 1965*. Os setores progressistas e de esquerda apostaram todas as suas fichas no PNA, inclusive Goulart, o Partido Comunista Brasileiro (PCB) e setores da Igreja Católica. Os conservadores, antipopulistas e a forças de direita, civis e militares, sentiram ameaçadas suas posições e privilégios e, assim, reagiram. (SCOCUGLIA, p. 2019, p. 14. Grifo meu).

<sup>34</sup> Apenas no Nordeste, em um contingente de 25 milhões de habitantes havia 15 milhões de analfabetos. Segundo Weffort, a condição dos analfabetos do Brasil dos anos 60 é similar a dos analfabetos europeus do século XIX, isto é, em relação à sua condição de excluídos da efetiva participação política e social, segundo o qual só os analfabetos podem votar. “A exclusão dos analfabetos, isto é, da grande maioria das classes populares, significava que nesta democracia parcial e seletiva - de resto a mais ampla de nossa história - a composição social do eleitorado se encontrava distanciada da composição real do povo. (WEFFORT, 1983, p. 18). Essa condição ontológica negativa essencialista atribuída ao “analfabeto” estour relacionando com o conceito de *‘capitis diminutio ontológica’* em Boaventura de Sousa Santos.

obra qualificada, letrada para a nova configuração industrial que se apresentava - e a transforma em ‘moeda de troca’, mantendo-a refém no jogo político das elites oligárquicas que se revezam no poder. Entre os anos 1930 e 1960,

intensifica-se a urbanização e a industrialização, avolumam-se as migrações para as grandes cidades, faz-se cada vez mais manifesta a decadência da economia agrária, aparecem na política as classes populares urbanas, redefinem-se as alianças de classe ao nível do Estado conduzindo à crise das elites [... mas a] economia continua baseada, em larga medida, na grande propriedade da terra e nos produtos de exportação, e o poder local e regional dos grandes latifundiários é ainda hoje uma das bases decisivas de sustentação do poder nacional [...] até 1950 perto da metade da população vive no campo<sup>35</sup> e a industrialização jamais pôde sair de uma condição complementar em relação à produção agrária para a exportação. A nova burguesia industrial cresce em importância, mas não conseguiu afirmar-se como autonomia perante o capital agrário e bancário e, posteriormente, perante o capital estrangeiro [...] (quanto às massas) tiveram que subordinar-se aos grupos burgueses emergentes interessados, em seu próprio proveito, na ampliação da participação política. (WEFFORT, 1983, p. 15).

Anísio Teixeira, citado por Saviani (2019), traça um diagnóstico sobre o sistema educacional brasileiro que estava sendo construído nos anos 1960 e suas conseqüentes implicações para o Brasil nos anos seguintes:

Para Anísio Teixeira, dentre as cinco elites consideradas (‘capazes’ de liderar o processo de desenvolvimento do País e sua relação com um sistema nacional de educação), apenas a de classe média e a dos intelectuais revolucionários acreditam, de fato, na educação: “ambas distribuem a educação a todos. Ambas consideram a educação essencial ao desenvolvimento econômico. Ambas ligam o processo educacional, as escolas e as universidades ao desenvolvimento industrial. Ambas fazem da educação o método de ascensão social” (Teixeira, 1969, p. 202). No entanto, a constatação de Anísio é que o arranjo inicial do Brasil para a industrialização vinha sendo marcado por uma liderança eclética composta de elite dinástica (aristocrática), de classe média e nacionalista. Daí a confusão educacional e o debate infundável em que nos perdemos. (SAVIANI, 2019, p. 314-315).

Freire, no Exílio, vai escrever sobre as conseqüências de um longo período de ‘cultura de dominação’ e de ‘cultura do silêncio’ a que o povo brasileiro vinha sendo

---

<sup>35</sup> Segundo o IBGE, pelo Censo Demográfico de 2010, o Brasil possui taxa de 84,4% de população em área urbana. Disponível em: <https://www.ibge.gov.br/apps/snig/v1/?loc=0,0U&cat=-1,1,2,-2,-3,128&ind=4710>. Acesso em 30 abr. 2021.

submetido e como, nesse tempo de transição pelo qual o Brasil passava, se tornava imprescindível uma proposta pedagógica que colocasse a prática educativa, em sala de aula ou em qualquer situação educacional em uma condição dialógica, problematizadora, engajada na construção de processos emancipatórios do sujeito e da sociedade brasileira:

nós podemos presumir que desde a conquista a América Latina foi uma terra subjugada. Sua colonização consistiu num transplante por parte dos invasores. Sua população foi esmagada; sua economia foi baseada em trabalho escravo (particularmente dos negros trazidos da África como objetos); era dependente de mercados estrangeiros e, em geral, seguiu um padrão cíclico. Além disso, as suas estruturas econômicas, desde o início discriminatórias em favor dos conquistadores, eram baseadas em recursos naturais que foram sistematicamente explorados e direcionados para mercados europeus. (FREIRE *in* STRECK, 2010, p. 339).

Este cenário, sobre os anos 1960, parece extremamente atual em 2021. Desde os anos 50, segundo Schiefelbein citado por Torres,

las cuatro décadas que precedieron a los noventa representaron un progreso significativo para las democracias latino-americanas mediante: “(i) expansión del acceso a la educación para la mayoría de los niños que alcanzaban la edad escolar; (ii) extensión de los años de la escolaridad; (iii) mejoramiento en el pronto acceso a la escuela; (iv) provisión de nutrición y cuidado a un número muy grande de niños y niñas carentes; (v) incremento en la provisión de mínimos insumos para la tarea educativa y eliminación de canales diferenciales por niveles sociales”. Este diagnóstico optimista, claro está, no refleja triunfalismo alguno si uno considerara las altas tasas de repetición y de abandono escolar de la región. (TORRES, 2001, p. 29).

Apesar desse diagnóstico positivo, que em linhas gerais representou, de fato, avanços sociais significativos para parte das populações, Torres apresenta outro cenário, as “miserias perversas”, de como se deu o desenvolvimento, intencionalmente dual, dos projetos educacionais públicos e privados no Continente no século XX e agravados com a emergência das tecnologias informáticas digitais:

La educación elemental y secundaria de la región continua siendo segregada por clases sociales: los pobres estudian en la escuela pública, y los sectores medios y altos florecen educativamente en instituciones privadas. Con pocas excepciones en los países de la región, la educación inicial y Pré-escolar [...] no está al alcance de la mayoría de los sectores pobres del continente. El analfabetismo continúa siendo un problema de dimensiones, como una medusa de múltiples cabezas, en el que la desventaja de las mujeres y los sectores indígenas con respecto de la distribución del resto de la sociedad se agiganta. La educación bilingüe,

si bien avanzó notablemente en las últimas tres décadas, no se encuentra siquiera a la altura de las necesidades de las poblaciones indígenas. Lamentablemente, *la educación de adultos, que había sido central en las preocupaciones retóricas de ciertas alianzas gobernantes y movimientos sociales en los sesenta y los setenta*, se ha convertido en un área marginal en los ochenta [...]. En cierto sentido el analfabetismo continúa siendo un problema con dimensiones mucho más complejas dadas las demandas del alfabetismo cibernético y los avances de la comunicación. Así el *analfabetismo funcional, cibernético y computacional constituye un problema educativo tan o más drástico* de lo que fuera el analfabetismo funcional hacia principios del siglo veinte. Como una tragedia griega del eterno retorno, y a pesar de los avances en la escolaridad, volvemos a contemplar una crisis de la educación de adultos de envergadura al internarnos en el nuevo siglo. (TORRES, 2001, p. 29).

Nos anos 90, em Pedagogia da Esperança - reencontro com a Pedagogia do Oprimido<sup>36</sup>, Freire, ao mesmo tempo que reavalia sua trajetória de educador ao longo dos últimos 40 anos, apresenta uma lúcida crítica ao fato cultural e sócio-histórico deste ‘tempo presente’ e possíveis implicações para o quefazer educativo:

É que a “democratização” da sem-vergonhice que vem tomando conta do país, o desrespeito à coisa pública, a impunidade se aprofundaram e se generalizaram tanto que a nação começou a se pôr de pé, a protestar. Os jovens e os adolescentes também vêm às ruas, criticam, exigem seriedade e transparência. O povo grita contra os testemunhos da desfaçatez. As praças públicas de novo se enchem. Há uma esperança, não importa que nem sempre audaz, nas esquinas das ruas, no corpo de cada uma e de cada um de nós [...] A esperança é necessidade ontológica [...] Daí a precisão de uma certa educação da esperança. (FREIRE, 2018a, p. 14-15).

E sobre o papel da educação na nossa - ainda – “incipiente democracia”, Freire reafirma em Pedagogia da Esperança a sua opção histórica pela educação pública universal como mediação ético-estético-política que subsidia práticas educativas democráticas, críticas, humanizadoras, emancipatórias de homens e mulheres em todas as circunstâncias:

Hoje, tanto quanto ontem, contudo possivelmente mais fundamentado hoje do que ontem, estou convencido da importância, da urgência da democratização da escola pública, da formação permanente de seus

---

<sup>36</sup> O Brasil acabava de entrar no processo de redemocratização pós-ditadura militar, com movimentos expressivos da Diretas Já, em 1985; da nova Constituição Federal de 1988 e a eleição presidencial direta em 1989.

educadores e educadoras entre os quais incluo vigias, merendeiras, zeladores. *Formação permanente, científica, a que não falte sobretudo o gosto das práticas democráticas, entre as quais a de que resulte a ingerência crescente dos educandos e de suas famílias nos destinos da escola.* [...] A da democratização da escola pública tão descurada pelos governos militares que, em nome da salvação do país da praga do comunismo e da corrupção, quase a destruíram. (FREIRE, 2018a, p. 32. Grifo meu).

### 3.2 - Pedagogia humanista de Freire: ruptura epistemológica

Cambi (1999) dá por encerrada, na segunda metade do século XX, a longa polémica pela qual passou a Pedagogia enquanto ciência em relação à constituição de sua identidade ontológica, antropológica, epistemológica e metodológica, e sua função social, iniciada quando do surgimento das “ciências da educação” que reivindicam também a exclusividade sobre a normatividade e a operatividade da tarefa educacional na sociedade:

No curso da segunda metade do século XX completou-se definitivamente e se impôs em âmbito mundial uma radical transformação da Pedagogia, que redefiniu sua identidade, renovou seus limites e deslocou o seu eixo epistemológico. Da Pedagogia passou-se à Ciência da Educação; de um saber unitário e “fechado” passou-se a um saber plural e aberto; do primado da Filosofia passou-se ao das ciências. Tratou-se de uma revolução no saber educativo que se afirmou rapidamente e que se colocou como um “ponto de não retorno” da evolução da Pedagogia: como um alvo já alcançado e que não pode ser repostado em discussão. (CAMBI, 1999, p. 595).

Essa passagem, ainda segundo Cambi citando Arnauld Clause, viria para atender às razões histórico-sociais oriundas da sociedade tecno-científica e que demandava a formação de ‘homens novos’ com ‘saberes novos’, mas que, entretanto, continua como uma discussão aberta:

[...] com o advento de uma sociedade cada vez mais dinâmica e mais aberta, que reclama a *formação de homens sensivelmente novos em relação ao passado*; homens-técnicos e homens-abertos capazes de fazer frente às inovações sociais, culturais e técnicas. Para realizar a formação desses homens *é necessário um novo saber pedagógico*. Mais experimental, mais empírico, mais problemático e *aberto à própria evolução*. Tal saber é marcado pela passagem da pedagogia às ciências da educação [...] assumindo essa passagem como o efeito crucial da pedagogia contemporânea. Efeito, contudo, que é também o princípio de problematidade da própria pedagogia contemporânea, um

problema aberto, que deve permanecer criticamente aberto, isto é, passível de soluções diversas e a ser revisitado com rigor e atenção e argúcia. (CAMBI, 1999, p. 596; 600. Grifos meus).

O autor italiano insere a Pedagogia de Paulo Freire no contexto das “pedagogias radicais” que surgem na segunda metade do Século XX como uma dessas “soluções diversas” nascidas no caldo cultural subversivo de 1968:

Segundo Paulo Freire, uma pedagogia alternativa tem uma consciência política precisa: *A pedagogia do oprimido* (1968) coloca-se ao lado dos pobres, dos últimos, ativando processos de aprendizagem que vão muito além da simples alfabetização, para realizar uma “conscientização”; *esta se desenvolve como reconquista da linguagem, capacidade de tomar a palavra, análise dos significados e sua re colocação histórica e social, de modo a produzir a emancipação das consciências das classes mais deserdadas e elevá-las a uma participação na vida civil, até mesmo a um reapropriação desta última [...] está presente um forte apelo político e profético; o seu radicalismo é socialmente orientado, é destinado ao resgate dos grupos sociais mais marginais e se nutre, portanto, de um forte impulso utópico, além de um empenho revolucionário.* (CAMBI, 1999, p. 622. Grifo meu).

Autores latino-americanos também situam a pedagogia desenvolvida por Paulo Freire como uma ruptura em relação às ideias pedagógicas desenvolvidas no Brasil, e em boa parte dos países do Ocidente. Ontológica, epistemológica e metodologicamente herdeira das tradições grega, latina e judaico-cristã, a Pedagogia desenvolvida no Brasil veio sendo construída, desde o início da colonização portuguesa, pelo conflito entre uma perspectiva filosófica idealista, entendida como reflexão da finalidade ética que guia a atividade educativa, e por um “sentido empírico e prático inerente à *paideia* entendida como a formação da criança para a vida” (Saviani, 2012, p. 2).

Dessa perspectiva idealista deriva a tendência hegemônica, tanto na educação pública quanto na educação privada (religiosa, confessional e laica), a perspectiva de neutralidade, positivista, pragmática, tecnicista, cientificista atribuída à escola e aos processos formais de educação instituídos no país, voltada para atender aos interesses das classes dominantes, atualmente organizada em nível mundial, ao modo da globalização neoliberal.

Franco (2015), ao traçar a trajetória da instituição da Pedagogia como Ciência (pois também era entendida como filosofia e como arte), identifica três abordagens pedagógicas que se tornaram dominantes no país, com sutis diferenças, mas que

provocaram “profundas alterações em sua epistemologia”. Embora não seja essa a intenção da autora, essas abordagens (que coexistem em maior ou menor ênfase ainda hoje) deixam explícitas, a partir da matriz filosófica que as sustentam, concepções antropológicas estreitamente relacionadas (e até dependentes) com a racionalidade social hegemônica vigente. Essas racionalidades, por sua vez, explicitam expectativas, desejos, possibilidades e limites para o ser humano a ser ‘construído/educado’, em determinado tempo-espço, no processo educativo socialmente legitimado.

Concepções antropológicas e pedagógicas que nem sempre preconizam processos crítico-emancipatório do humano e do mundo inerentes à prática educativa.

São elas: **Pedagogia filosófica**, com base teórica ancorada desde a metafísica grega, incorporando ao longa da história as diferentes tradições humanistas, iluministas, chegando na fenomenológica-existencialista-hermenêutica do século XX. Essa abordagem enfatiza o papel do sujeito, da subjetividade na construção do conhecimento, embora não o desvinculando da prática e do contexto existencial, em que o fenômeno educativo acontece.

Sua perspectiva é a compreensão das “essências existenciais” com vistas à compreensão da prática [...] Educar significa, para a fenomenologia, apreensão de sentido, a fim de que a existência possa ser vivida com humanidade. Preocupação com processos de formação do sujeito. (FRANCO, 2015, p. 64-65. Aspas da autora).

**Pedagogia técnico-científica**: a base teórica desta vertente está ancorada no racionalismo empirista, no positivismo (com a tarefa de laicizar a educação e divulgar os valores burgueses emergentes em um contexto marcado por forte influência religiosa); no evolucionismo, no pragmatismo (preparar o aluno para a vida social democrática), no tecnicismo, no behaviorismo e em diversas teorias cognitivas que resultaram nas abordagens construtivistas (Ausubel, Piaget, Bruner, Vygotski dentre outros).

Preconiza, como princípio epistemológico radical, a validade do conhecimento adquirido somente através do método experimental-matemático, enfatizando o papel da experimentação, do objeto e da objetividade no processo educativo, excluindo a dimensão metafísica, a reflexão e a subjetividade, isto é, excluindo os sujeitos de sua condição de “epistêmicos/cognoscentes” e como elementos inerentes ao processo de construção, de aquisição ou de transmissão de conhecimentos.

Essa concepção parte de uma visão mecanicista de mundo e de uma concepção naturalista de homem; busca a neutralidade do pesquisador e tem como foco a explicação dos fenômenos [...] questões que talvez estejam sendo representadas pelo empenho na formação de competências e habilidades, subsidiando um pressuposto pré-requisito à participação social e as políticas de “qualidade na educação”, vistas como formas eficazes de garantir espaços sociais (aos que podem frequentar tais espaços de qualidade). (FRANCO, 2015, p. 65-67. Aspas da autora).

**Pedagogia crítico-emancipatória:** Os principais teóricos que sustentam essa abordagem – de Heráclito a Hegel, chegando a Feuerbach, Marx e Engels, Lukács, Gramsci – enfatizam o papel da dialeticidade e da historicidade no processo (sempre coletivo) de construção do conhecimento, em constante transformação, pela interação de múltiplas e conflitivas determinações sociais, históricas, políticas, culturais, tecnológicas, ambientais etc. (FRANCO, 2015, p. 66). O objetivo da ação pedagógica, nessas abordagens,

será a de formar indivíduos *na e para a* práxis, conscientes de seu papel na conformação e na transformação da realidade sócio-histórica, pressupondo sempre uma ação coletiva, ideologicamente constituída, por meio da qual cada sujeito toma consciência do que é possível e necessário, a cada um, na formação e no controle da constituição do modo coletivo de vida. *É uma tarefa política, social e emancipatória. A formação humana é valorizada no que diz respeito às condições de superação da opressão, da submissão e da alienação, que do ponto de vista histórico, cultural ou político.* (FRANCO, 2015, p. 67. Grifo 1 da autora. Grifo 2 meu).

Streck afirma que Freire construiu uma “pedagogia do diálogo crítico” sobre um contexto sócio-histórico-cultural marcado pelo conflito, pelo não diálogo, pela política de silenciamento do outro expressa violentamente na Ditadura civil-militar dos anos 60. Coloca a elaboração pedagógica de Freire em um contexto pedagógico internacional similar a

Myles Horton, no Centro Highlander [que], formou lideranças para o movimento de direitos civis nos EUA; James Coady, no Canadá, articulando a educação com a economia, lançou as bases para o movimento de educação de adultos ligado à formação para o trabalho cooperativo; Ivan Illich propôs nada menos que o ousado projeto de terminar com a escola como tal a conhecemos por vê-la como fator constitutivo dos problemas das sociedades modernas; Lorenzo Milani, num pequeno vilarejo da Itália (Barbiana), criou uma escola de filhos de trabalhadores que assumiu o caráter de classe. (STRECK, 2010, p. 329).

Por sua posição explícita de defesa dos “condenados da terra” e pela reivindicação do direito a que eles desenvolvam uma pedagogia por si e nos seus termos, Freire marca sua posição de forma inédita no cenário internacional das teorias pedagógicas do século XX:

Pode-se dizer que Freire representa um momento de consolidação de um pensamento pedagógico Latino-americano. Suas obras constituem o núcleo de um movimento educativo que na segunda metade do século XX passou a ser conhecido como Educação Popular. Houve uma ressignificação desse conceito que em autores como Domingo Faustino Sarmiento (Argentina), José Martí (Cuba), José Pedro Varela (Uruguai) tinha o sentido de educação geral do povo ou educação pública. Trata-se de um momento de ruptura que é também um momento de libertação da pedagogia. (STRECK, 2010, p. 331).

Streck chama a atenção ainda para aquilo que identifica como o ‘núcleo vital’ da proposta pedagógica de Freire, elemento que a tornará atemporal - mas não ahistórica -, mantendo-a livre das amarras dogmáticas teórico-ideológicas de qualquer matiz. Sobre este aspecto Freire enfatizava a necessidade da formação crítica dos educadores progressistas, para que também eles não caíssem nas armadilhas do dogmatismo desumanizador, mesmo em nome da emancipação ou da libertação do povo:

Em Freire temos um exercício de libertação da pedagogia. Em primeiro lugar, ela se torna uma pedagogia do outro, do oprimido. Rousseau havia deslocado o eixo para Emílio, o indivíduo burguês a ser educado como o cidadão do contrato social. Em Freire esse deslocamento é para uma *classe social que ao mesmo tempo ensina e aprende*. Em segundo lugar, *é a libertação para um outro tipo de rigorosidade, que não tem a ver com aplicação de teorias e métodos, mas com a práxis transformadora*. Em terceiro lugar, *é a libertação de falsos dualismos*, entre subjetividade e objetividade, entre ser humano e mundo, e outros. (STRECK, 2010, p. 331. Grifos meus).

Torres aponta as principais influências teóricas que constituem o embasamento filosófico, sociológico, pedagógico, político de Freire, de modo a ser difícil “encaixá-lo” em uma única vertente: o ISEB<sup>37</sup> (Instituto Superior de Estudos Brasileiros), do qual Freire fez parte,

---

<sup>37</sup> O ISEB foi criado pelo Decreto nº 37.608, de 14 de julho de 1955, como órgão do Ministério da Educação e Cultura, ainda no governo Café Filho. Iniciou suas atividades quando Juscelino Kubitschek assumia a presidência da República e quando o país acelerava a sua industrialização, com a ampliação dos investimentos privados nacionais e estrangeiros, além do investimento estatal. O grupo de intelectuais que

foi a mais importante experiência antes do golpe de Estado de 1964 por desenvolver uma ideologia nacionalista [...] Dentre os mais influentes autores para os teóricos do ISEB estavam Karl Mannheim, mas também foram influentes a Antropologia Alemã dos anos 30 (J. Spengler, Alfred Weber, Max Scheller), a Filosofia da Existência (M. Ortega e Gasset, J. P. Sartre, M. Heidegger, K. Jaspers) e das origens histórico-sociológicas, Max Weber, Alfredo Pareto e Arnold Toynbee. [...] É claro, no entanto, que sua origem de educador brasileiro foi ideologicamente a de um pensador democrático-liberal fortemente influenciado pela teoria do Cristianismo Pessoal, cujos representantes são, por exemplo, Tristão de Ataíde, no Brasil, ou Emmanuel Mounier, na França. Com o passar do tempo, entretanto, seu pensamento e sua escrita foram incorporando a teoria crítica, a análise de Gramsci e os conceitos do Deweyismo radical. (TORRES, 1996, p. 118).

Para o filósofo alemão Schmied-Kowarsiki, Paulo Freire instaura um “antes” e um “depois” da história das teorias pedagógicas em nível mundial:

Para Freire a educação se torna um momento da experiência dialética total da humanização dos homens, com igual participação dialógica de educador e educando. Aqui se manifesta por inteiro o caráter absolutamente dialético da determinação da atividade educativa [...] enquanto o trabalho basicamente dialógico e necessariamente comum de educador e educando na libertação humana do homem [...] A Pedagogia do Oprimido de Freire se diferencia basicamente, na medida em que está consciente da *dominação opressora dos homens pelos homens e da sua contínua reprodução precisamente através da educação* [...] A partir disto todas as explicações dialéticas das posições anteriores (sobre Pedagogia) deveriam ser radicalmente reestudadas. (SCHMIED-KOWARSIKI, 1974, p. 70-71; 80. Grifo meu).

Dessa concepção de Pedagogia – e do pressuposto eminentemente político da prática educativa – deriva, inevitavelmente, a tarefa política, a ser realizada no tempo histórico presente, do educador-educando:

Para Freire, a pedagogia, “enquanto é uma pedagogia humanista e libertadora” precisa proceder necessariamente em duas etapas: inicialmente como pedagogia com os oprimidos [...] e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” [...] Quem se decide *pela humanização como meta de toda atividade humana* também precisa se posicionar conscientemente pela sua tarefa

---

o criou tinha como objetivos o estudo, o ensino e a divulgação das ciências sociais, cujos dados e categorias seriam aplicados à análise e à compreensão crítica da realidade brasileira e deveriam permitir o incentivo e a promoção do desenvolvimento nacional. O ISEB foi um dos centros mais importantes de elaboração teórica de um projeto que ficou conhecido como “nacional-desenvolvimentista”. Disponível em: <https://cpdoc.fgv.br/producao/dossies/JK/artigos/Economia/ISEB>. Acesso em 3 mai. 2021.

imediate: a libertação dos oprimidos [...] (SCHMIED-KOWARSIKI, 1974, p. 74. Grifo meu).

O pressuposto ético-político da pedagogia humanista de Freire, segundo Streck, coloca em evidência a relação humanização-epistemologia-pedagogia e a consequência prática diante da pergunta ‘Educação para quê? Para formar que humano? Para qual sociedade?’. Isso porque:

a lição que podemos extrair para a educação da cidadania é que esta não pode prescindir de uma sólida concepção antropológica. A teoria pedagógica nos últimos tempos tem se dedicado muito às questões epistemológicas e tornou-se comum aos professores e às professoras refletirem sobre como se conhece e se aprende [...] Paulo Freire nos faz lembrar que a *noção de conhecimento está ligada com a visão que se tem do ser humano*. (STRECK, 2001, p. 61. Grifo meu).

Desses pressupostos filosóficos, sociológicos, antropológicos da Pedagogia Humanista de Freire, Schmied-kowarsiki aponta implicações de natureza epistemológica, metodológica e política que se impõem ao modo de ruptura em relação aos cânones da ciência moderna hegemônica que ainda dominam o estatuto científico da Pedagogia oficial:

Por isso, trata-se de romper estas práticas educacionais e culturais domesticadoras, substituindo-as por um trabalho cultural humanizador, de humanização recíproca entre educadores e educandos, entre professores e alunos [... em que] o *trabalho comum de formação educacional* já não mais obriga a realidade a se adaptar aos *esquemas estáticos de conhecimento objetivado*, mas permite apreendê-la enquanto *processo histórico em mudança e passível de transformação*, em que os homens estão incluídos sempre como objetos e como sujeitos. Nas “ações de conhecimento” e de formação da realidade, que se desenvolvem conjuntamente, a *humanização é experimentada e comprovada como práxis refletida e engajada, criativa e prospectiva*. (SCHMIED-KOWARSIKI, 1974, p. 78. Grifos meus).

É nesse amálgama histórico-social-existencial-ontológico que o homem Freire (naquele momento como educador na universidade pública de Recife, nos anos 1950, e engajado em projetos de educação popular) vai forjando a sua consciência crítica ético-político-pedagógica ao constatar que aqueles homens e mulheres, analfabetos adultos do Nordeste brasileiro, pauperizados, oprimidos como resultado de uma ordem social injusta (e não como destino dado), estavam a viver esmagados em sua liberdade, em uma situação-limite de desvio ontológico da radical vocação ontológica ao Ser-mais.

Sendo analfabeto (não leitor, não escritor de palavras, não pronunciador de si e de seu mundo, anulado em sua ontologia epistêmica e cultural) era-lhe negado o direito ao voto. Esse fato constituía-se em um atestado público de que era um “ser humano fatalmente degradado”, incapaz de construir-se a si mesmo como humano-cidadão-autônomo-emancipado e, portanto, incapaz de participar da construção de uma sociedade democrática, fundada nos princípios da igualdade, liberdade e fraternidade dos ideais antropológicos e filosóficos dos iluministas e humanistas europeus do século XVIII, nos quais as elites nacionais empenhavam-se em mimetizar. Mais no discurso do que nas ações.

Dessa vivência junto ao povo provém a dimensão ético-estético-política de sua proposta pedagógica, que não se resumia a um ‘método de alfabetização’: “Ele estabeleceu [...] todo um projeto integrado de educação, que começava com um método de alfabetização e concluía com a proposta de uma universidade popular. O método de alfabetização era apenas o seu primeiro andar.” (BRANDÃO, 2019, p. 313).

A proposta pedagógica de Freire havia sido pensada como possibilidade de ação coletiva, crítica, do humano no mundo para humanizá-lo, para a superação das condições desumanizadoras que são, assim como as condições humanizadoras, construções dos homens. Educação para a humanização, segundo Freire, é ato político de construção de homens e mulheres, mediante num processo dialógico, comunicacional verdadeiro, colaborativo, fraterno.

No processo da educação humanizadora deve ser possível, a educadores e educandos, superar a consciência ingênua, mítica e mitificadora que legitima e mantém a ordem injusta desumanizadora, para assumir a consciência crítica, dialógica, problematizadora, que se indigna, que não se conforma, que não se contenta com o estabelecido, que a tudo analisa, questiona, problematiza a realidade dada, recusa-se a aceitar o fatalismo e se assumir como autor, criador, transformador de si e de seus mundos. Humanização que é a tarefa permanente de aprender (porque a realidade é dinâmica, não estática) a pronunciar a sua palavra gerada, criada, descoberta, afirmada na prática educativa cotidiana, e a partir do ‘universo vocabular comum’ de sua comunidade cultural, própria para revelar a sua presença autêntica no mundo:

[...] Na verdade, se admitíssemos que a desumanização (situação-limite) é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação. Esta somente é possível *porque a desumanização, mesmo que um fato concreto na história, não é, porém, destino dado, mas resultado de uma “ordem” injusta que gera a violência dos opressores e esta, o ser menos.* (FREIRE, 2017, p. 40. Aspas do autor. Grifos meus).

Boaventura de Sousa Santos traz luz nova para estas questões. Ao apresentar os princípios, fundamentos, metodologias e pedagogias preconizadas pelas Epistemologias do Sul – e que reivindica, dentre outras questões, “uma exigência radical da democratização do conhecimento, uma reinvidicação de democracia cognitiva” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 419), manifesta o lugar da proposta pedagógica de Freire, como um dos eventos fundantes: “No plano intelectual, elas não seriam possíveis sem duas propostas que revolucionaram a pedagogia e as ciências sociais no final da década de 1960 e ao longo da década de 1970: a pedagogia do oprimido de Paulo Freire e a investigação-ação participativa (IAP) de Orlando Fals Borda.” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 355).

O projeto de Paulo contém uma proposta epistemológica de construção e de apropriação do conhecimento a *partir da experiência existencial dos alfabetizados*. O caráter dialógico da educação implica a *concepção de conhecimento como construção* [...] Daí a sua crítica radical das políticas de educação dominantes, que chama de “educação bancária”, a qual, ao polarizar a distinção entre educador e educando, elimina o diálogo e promove a passividade do educando. Numa sociedade dividida entre opressores e oprimidos, a educação bancária visa promover a passividade dos oprimidos. Por isso, *o projeto de Freire, além da proposta educacional e epistemológica, contém também uma proposta política, no sentido mais amplo do termo.* (SOUSA SANTOS, 2019, p. 357-358. Grifos meus. Aspas do autor. Grifos meus).

Boaventura ressalta os aspectos em que a Pedagogia do Oprimido, de Freire, é radicalmente inovadora, levando-se em conta o contexto de turbulência civil-militar que agita o continente Latino-americano nos anos 60-70, de modo especial com a crise entre Cuba e Estados Unidos, com tentativa de implementação de modelos sociais completamente opostos: socialismo e capitalismo. Nesse quadro também considera as consequentes ditaduras militares que se estenderam até meados dos anos 90, e a partir daí com a consolidação das políticas neoliberais no âmbito da educação pública, num

contexto de extrema miséria, analfabetismo, dependência tecnológica e econômica em que vive a maioria das populações. Apresenta pontos de inflexão para a crítica das pedagogias vigentes:

(Freire e Fals Borda) concebem *a educação e o conhecimento como duas dimensões inseparáveis da política de libertação*. O ponto de partida de Paulo Freire é a educação popular [...], mas *Freire propõe uma mudança paradigmática* inspirada pela teologia da libertação e pelo marxismo: transformar a educação (a começar pela própria alfabetização de adultos) num processo de conscientização, através da *produção e aquisição de conhecimentos relevantes para identificar criticamente as condições concretas de vida e as transformar por via de uma política de libertação*. (SOUSA SANTOS, 2019, p. 357. Grifos meus).

### **3.3. Pedagogia Humanista de Paulo Freire: humanizar o homem e o mundo – o humano como uma teia de relações**

Em toda a sua obra Freire não deixa dúvida a respeito da opção por uma epistemologia político-pedagógica que contemple a tarefa humanizadora da educação e, portanto, à concepção de ser humano a que se refere quando apresenta os seus princípios pedagógicos radicalmente ancorados em uma Antropologia.

Em suas andanças pelos cinco continentes, durante o exílio, o contato com diferentes intelectuais de diversas matrizes, o fez conhecer, atualizar, incorporar novos elementos em sua concepção antropológica, desafiando-se a si mesmo a si reinventar continuamente como consequência de sua ontologia de ser inconcluso, incompleto e inacabado, consciente dessa finitude e da possibilidade de intervenção crítica no mundo a fim de superar essa inconclusão.

Ao mesmo tempo foi reafirmando sua postura de oposição e de luta intransigente contra concepções que legitimavam as situações de negação do valor inalienável da dignidade humana, de opressão, de desumanização, da negação da autonomia epistêmica de todo ser humano, do direito de dizer a sua palavra.

Quer seja em sua reflexão em 1967, exilado no Chile: “Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra” (FREIRE, 1967, p. 25), quer seja em sua reflexão em 1992, Freire afirmava e reafirmava sua postura

antropológica atualizada pela capacidade de diálogo e de aprendizado permanente a que se permitia, subjazendo o “quefazer pedagógico”, jamais como um conceito *a priori*, mas como resultado de sua luta concreta, de sua existência comprometida junto aos oprimidos, e da sua compreensão do caráter histórico, dialético, mutável da vida, da existência humana, da própria história:

Por isso é que a preocupação com a natureza humana se acha tão presente em minhas reflexões. Com a *natureza humana constituindo-se na História mesma e não antes ou fora dela* [...] Um ser que, vocacionado para ser mais pode, historicamente, porém, perder seu endereço e, distorcendo sua vocação, desumanizar-se. A desumanização, por isso mesmo, não é vocação, mas distorção da vocação para o ser mais (FREIRE, 2001, p. 8. Grifo meu).

No texto “Educação permanente e as cidades educativas”, do livro Política e Educação, Freire ‘pede licença’ para - antes de entrar no tema principal a que tinha sido convidado a discorrer -, tecer “algumas reflexões primeiras em torno do ser humano (que) me abrem o caminho para o entendimento da educação como prática permanente” (FREIRE, 2007, p. 11):

Ressaltamos inicialmente a sua condição de ser histórico-social, *experimentando continuamente a tensão de estar sendo para poder ser* e de estar sendo não apenas o que herda, mas também o que adquire e não de forma mecânica. *Isto significa ser o ser humano, enquanto histórico, um ser finito, limitado, inconcluso, mas consciente de sua inconclusão.* Por isso, *um ser ininterruptamente em busca*, naturalmente em processo. (FREIRE, 2007, p. 12. Grifo meu).

E continua apresentando a sua concepção de humano, em que a educação - entendida como um quefazer humano em qualquer circunstância, não apenas a formal da sala de aula - é uma condição antropológica que o habilita a entrar, a fazer parte do mundo humano, a desfrutar da herança cultural construída pelos antecessores, mas, ao mesmo tempo, responsabilizá-lo à permanente tarefa humanizadora de si e do mundo, em vista das gerações que o sucederão:

[...] o “ser programado para aprender”, condicionado, mas não determinado, a imaginação, os desejos, os medos, as fantasias, a atração pelo mistério, *tudo isso nos insere, como seres educáveis, no processo permanente de busca* de que falei. O que eu quero dizer é que a *educação, como formação, como processo de conhecimento, de ensino, de aprendizagem, se tornou, ao longo da aventura no mundo dos seres humanos uma conotação de sua natureza, gestando-se na história,*

*como a vocação para a humanização.* (FREIRE, 2001, p. 13. Grifos meus).

Em “Educação e Participação Comunitária”, no mesmo livro, Freire chama a atenção para a dimensão dialética de sua concepção ontológica antropológica e social, como instância acionadora das possibilidades de libertação da consciência fatalista e ingênua que mantém (em muitas situações por mera conveniência dos próprios oprimidos quando introjetam o ‘opressor’ dentro de si) homens e mulheres em estado de subumanidade:

Foi reinventando-se a si mesmo, experimentando ou sofrendo a tensa relação entre o que herda e o que recebe ou adquire do contexto social que cria e que o recria, que *o ser humano veio se tornando este ser que, para ser, tem de estar sendo.* Este ser histórico e cultural que não pode ser explicado somente pela biologia ou pela genética nem tampouco apenas pela cultura. Que não pode ser explicado somente por sua consciência como se esta, em lugar de ter-se constituído socialmente e transformado seu corpo em um corpo consciente, tivesse sido a criadora todo-poderosa do mundo que o cerca, nem tampouco pode ser explicado como puro resultado das transformações que se operaram neste mundo. *Este ser que vive, em si mesmo, a dialética entre o social, sem o que não poderia ser e o individual, sem o que se dissolveria no puro social, sem marca e sem perfil* (FREIRE, 2007, p. 69. Grifos meus).

Em “Ninguém Nasce Feito: é experimentando-nos no mundo que nós nos fazemos”, Freire apresenta um memorial de sua vida pessoal - tradição familiar, axiologias pessoais e sociais, experiências vividas em diferentes campos - configurando sua vida profissional, ou melhor dizendo, o memorial do homem, cristão, filho, pai, irmão, marido, amigo, colega de trabalho, profissional, político, histórico social, politicamente, eticamente, pedagogicamente situado e em constante busca de fazer-se e de refazer-se, cuja “prática dialógica com meus pais me prepararam para continuar a vivê-la com meus alunos” (FREIRE, 2007, p. 81-89).

Logo no início do artigo, pode-se observar a crítica à lógica cientificista moderna, com a razão instrumental e a antropologia dualista (*mundus sensibilis X mundus intelligibilis*), que acabou por colonizar, não apenas a episteme, mas o ser, o saber e o poder dos povos do Sul Global, podendo ser identificado como um ponto de contato com a perspectiva crítica de Boaventura de Sousa Santos:

Às vezes, ou quase sempre, lamentavelmente, quando pensamos ou nos perguntamos sobre a nossa trajetória profissional, o centro exclusivo

das referências está nos cursos realizados, na formação acadêmica e na experiência vivida na área da profissão. *Fica de fora como algo sem importância a nossa presença no mundo. É como se a atividade profissional dos homens e das mulheres não tivesse nada que ver com suas experiências de menino, de jovem, com seus desejos, com seus sonhos, com seu bem-querer ao mundo ou com seu desamor à vida. Com sua alegria ou com seu mal-estar na passagem dos dias e dos anos. Na verdade, não me é possível separar o que há em mim de profissional do que venho sendo como homem.* (FREIRE, 2007, p. 82. Grifos meus).

E ao longo do texto, assumindo a consciência da unidade dialética que o conforma como uma “inteireza e não como uma dicotomia” (FREIRE, 2021c, p. 28), vai descrevendo vivências, sonhos, sentimentos, desconfortos, inquietudes, descobertas, aprendizagens, ensinamentos, as escolhas feitas, a convivência com intelectuais das mais diversas linhas de pensamento, mesmo não concordando com certas posições. Cita também a vivência com os meninos do morro, tendo como referência principal o desejo da concretização ontológica do *Ser mais*, a humanização do homem e do mundo, e a luta para que o conhecimento gerado no contexto mesmo da vida seja reconhecido e validado em sua especificidade. Esse reconhecimento é imperativo para que se devolva em forma de justiça cognitiva a condição de autoria epistêmica válida (saber ler a si e ao mundo, pronunciar a sua palavra) a todo homem e a toda mulher no contexto de sua existência para poder transformá-lo a partir de si e em seus próprios termos, não como adesão violenta à cultura externa, alienada e alienante ou como resignação à subserviência epistêmica da monocultura ideológica hegemônica:

[...] Do que estive sendo como menino do Recife, nascido na década de 20, em família de classe média, acossada pela crise de 29. Menino cedo desafiado pelas injustiças sociais como cedo tomando-se de raiva contra preconceitos raciais e de classe a que juntaria mais tarde outra raiva, a raiva dos preconceitos em torno do sexo e da mulher [...] *Algumas opções radicais, que me movem hoje como educador, portanto, como político, começaram a se gestar naquele tempo distante.* (FREIRE, 2007, p. 82. Grifo meu).

E não deixa dúvidas quanto ao ponto de partida da constituição de sua proposta político-pedagógica, que o guiou em toda a sua vida: a opção em favor do humano oprimido, esmagado pela injustiça do ser-menos a que foi submetido:

A Pedagogia do oprimido, escrita tanto tempo depois daquelas partidas de futebol ao lado de Toinho, Morango, de Reginaldo, de Gerson Macaco, de Dourado, cedo roídos pela tuberculose, tem que ver com o aprendizado jamais interrompido, que comecei a fazer naquela época –

*o da necessidade de transformação, da reinvenção do mundo em favor das classes oprimidas. (FREIRE, 2007, p. 82. Grifo meu).*

Para Freire, o ser humano é herdeiro (condicionado, mas não determinado) da humanidade que o antecedeu e semente de humanidade para os que ainda virão; é um ser de intencionalidades, dotado de um corpo consciente, situado no mundo, inconcluso, incompleto, inacabado e sabedor de sua finitude, situado em permanente estado de busca, de questionamentos, de respostas, de soluções de problemas; um ser-com-o-mundo, um ser de relações consigo mesmo, com o outro, com o meio ambiente, com o transcendente no sentido religioso também, o que o torna vocacionado à tarefa permanente da construção, transformação de si e do mundo. É essencialmente um ser da práxis. Práxis que se funda no exercício cotidiano da dialogia (comunicação entre iguais, sem hierarquização de seres, saberes, poderes), da reflexão e da ação crítica do humano sobre si e sobre o mundo.

Desde o início, Freire deixa claro a sua compreensão de educação como tarefa humanizadora do homem e do mundo, e apresenta uma visão de totalidade dialética, multidimensional do “humano a ser educado”. Tem como ponto de partida para a elaboração de sua proposta pedagógica o humano concreto, de carne, osso, transcendência, composto por sonhos, desejos, emoções, sentimentos, esperanças, desesperança, vitórias, fracassos, em permanente busca de concretizar o Ser-mais, o ser-no-mundo como vocação ontológica fundamental. Tarefa que, enquanto houver uma situação de opressão, não estará terminada.

*Não há educação fora das sociedades humanas e não há homem no vazio [...] Desde logo, qualquer busca de resposta a estes desafios (os da educação) implicaria, necessariamente, numa opção. Opção por esse ontem, que significava uma sociedade sem povo, comandada por uma “elite” superposta a seu mundo, alienada, em que o homem simples, minimizado e sem consciência desta minimização, era mais “coisa” que homem mesmo, ou opção pelo Amanhã. Por uma nova sociedade, que, sendo sujeito de si mesma, tivesse no homem e no povo sujeitos de sua história [...] opção por uma sociedade que se “descolonizasse” cada vez mais. (FREIRE, 1983, p. 35-36. Aspas do autor. Grifo meu).*

Tarefa radicalmente dificultada pelas novas condições sociais, políticas, econômicas, culturais que estão a se configurar neste início de século XXI, exacerbada pela hiper conectividade que cria a ilusão de ‘comunicação’, ‘diálogo’, ‘pertencimento’ entre os frequentadores da web, das ‘redes sociais’, na verdade, dominadas pela lógica

diretiva da algoritmização que regula os fluxos de informações e as percepções e subjetividades decorrentes dessa lógica excludente, mas já auscultada por Freire na última década do século XX, em sua *Pedagogia da Esperança*:

A ideologia fatalista, imobilizante, que anima o discurso neoliberal anda solta no mundo. Com ares de pós-modernidade, insiste em convencer-nos de que nada podemos contra a realidade social que, de histórica e cultural, passa a ser ou a virar “quase natural” [...] do ponto de vista de tal ideologia, só há uma saída para a prática educativa: adaptar o educando a esta realidade que não pode ser mudada [...] *O livro com que volto aos leitores é um decisivo não a esta ideologia que nos nega e amesquinha como gente.* (FREIRE, 2018b, p. 21. Aspas do autor. Grifo meu)

Esse humano a que Freire se refere – e com quem se relacionou durante toda a sua vida e com ele forjou uma proposta pedagógica -, em toda a sua trajetória de vida tem uma ontologia a ser transformada: a concepção fatalista, determinista de ser humano que conforma o humano oprimido, situado em uma condição de não-ser, de não-gente, impedido ou impossibilitado de concretizar a sua vocação ontológica a Ser-mais sujeito epistêmico plenamente humano, autonomamente capaz (quer pela via da educação formal ou por outras instâncias) de constituir-se autor-de-si e autor-do-mundo que o circunda, autor de conhecimentos. Autonomia - que é expressão de liberdade, do humano livre, emancipado – construída no processo de alfabetização ou de educação, no qual torna-se consciente criticamente das possibilidades e dos limites para ‘ler a si mesmo’, para ‘ler o mundo’.

Entretanto, mais do que isso: educar-se é tornar-se capaz de pensar criticamente o mundo, julgar criticamente o mundo, agir criticamente sobre o mundo, transformar criticamente o mundo, pronunciando criticamente a palavra sobre si e sobre o seu mundo em seus termos próprios: “Expulsar esta sombra (da ontologia opressora, fatalista) pela conscientização é uma das fundamentais tarefas de uma educação realmente libertadora e por isto respeitadora do homem como pessoa”. (FREIRE, 1983, p. 37).

Para isso, faz-se necessária uma ruptura epistemológica da pedagogia oficial, hegemônica, dominante que normaliza e normatiza os cânones da ciência moderna hegemônica positivista, as políticas públicas nas sociedades capitalistas neoliberais, e que leve os educadores-educandos à tarefa permanente da problematização e da busca de

respostas às perguntas: conhecimento para quê? Educação para formar que humano? Para viver em que tipo de sociedade?

Faz-se necessária uma ruptura epistemológica antropológica e pedagógica, que reoriente o rumo das nossas sociabilidades dicotômicas, hierarquizantes, ainda persistente e organizadas entre colonizados e colonizadores, entre “eles” e “nós”, entre ‘gentes’ e ‘não-gentes’, entre alunos da ‘escola pública’ e alunos da ‘escola privada’ que ainda persiste em criar raízes em nossas sociedades de democracia fraca.

A história tem mostrado que a falta de consciência crítica, a falta de objetivos autônomos e claros dos grupos humanos deixa homens e mulheres à mercê da manipulação, da dominação, da manutenção do estado de violência e opressão, legitimando ainda “formas de sociabilidade baseada na inferioridade étnico-cultural e, inclusivamente, ontológica do outro” (SOUSA SANTOS, 2019, p. 27). E mesmo que os objetivos sociais estejam claro e conformados em uma perspectiva democrática, justa, igualitária as ‘situações-limites’ estão à espreita, configurando-se em condição existencial desumanizante também no campo da educação.

Contra a razão indolente (SOUSA SANTOS, 2019), contra a submissão, a dependência, a capitulação ao pensamento único neoliberal (“ideologia fatalista, imobilizante que anda solta no mundo”, conforme lembrava Freire) imposto pelas elites, em todos os tempos, mas agora configurado na forma da mercantilização neoliberal de todas as dimensões da vida - Santos advoga como uma das formas de reparação à injustiça cognitiva que se impôs com a hegemonia do conhecimento científico eurocêntrico, alçado ao status de “único conhecimento rigoroso, válido e universal”, o reconhecimento também “da validade e da rigorosidade” a tantas outras epistemes, a tantos outros modos de produção de conhecimento e de difusão desses conhecimentos nascidos nas experiências miúdas das lutas cotidianas de todos os povos: “[...] Chamo os conhecimentos não-científicos de conhecimentos artesanais. Trata-se de saberes práticos, empíricos, populares, *conhecimentos vernáculos* que são muito diversos, mas que tem uma característica comum: *não foram produzidos em separado, como uma prática de conhecimento separada de outras práticas sociais.* (SOUSA SANTOS, 2019, p. 73. Grifo 1 do autor. Grifo 2 meu).

O método Paulo Freire de alfabetização de adultos parte exatamente da identificação do ‘universo vernacular’ dos alfabetizandos, composto pelas palavras, pelos sons, pela performatividade, pelas formas materiais, culturais, religiosas mais significativas para a comunidade, que representam o sentido próprio de vida, materializado nos comportamentos, nas atitudes, nos desejos, nos sonhos, na vida em si.

É a partir desse universo material e simbólico significativo para dada comunidade, com a identificação dos temas universais, as palavras geradoras, a problematização da realidade, o estranhamento, a compreensão, a análise, a crítica e a conscientização, a formulação das novas palavras significativas para a vida que homens e mulheres - situados em condição de nulidade ontológica imposta pelos opressores como uma ordem social injusta - descobrem-se autores, construtores, protagonistas de si e do mundo que os circunda.

E se descobrem capazes de pronunciar as suas palavras, de escrever as suas palavras, de ler as suas palavras e as do mundo:

De um a um, vão todos “fazendo”<sup>38</sup> palavras com as combinações possíveis à disposição [...] Terminados os exercícios orais, em que não houve apenas conhecimento, mas reconhecimento, sem o que não há verdadeira aprendizagem, o homem passa, na mesma primeira noite (em que começou a ser alfabetizado), a escrever. (FREIRE, 1983, p. 118. Aspas do autor.).

A “teoria humanista de Paulo Freire: princípios epistemológicos para uma pedagogia crítica”, como objeto desta pesquisa em Educação, tendo como contexto investigativo a problemática constituída pela tensão histórica entre a formação de condições sociais humanizantes/desumanizantes e as possibilidades de consecução de um ideal pedagógico humanizante, crítico-emancipatório no Brasil neoliberal do século XXI, é aquela que:

- Se realiza, como condição fundante na sala de aula ou na sociedade, em uma situação educacional dialógica, problematizadora, democratizante, protagonizada por

---

<sup>38</sup> Nesta citação, depois de “fazendo” há uma nota de rodapé que reproduzo aqui: “E fazem isto”, disse-nos certa vez, lucidamente, o Sr. Gilson Amado, ao entrevistar-nos em seu Programa de TV, “na medida em que não há analfabetismo oral”.

homens e mulheres ontologicamente livres, com autonomia epistêmica, em busca permanente de sua libertação;

- Favorece o desenvolvimento das dimensões ontológica, epistemológica, metodológica como unidade dialética crítico-emancipatória dos sujeitos epistêmicos envolvidos no processo educacional, não dicotomizando ciência-vida, teoria-prática, razão-sensibilidade;

- Educa para a coexistência solidária, colaborativa não hierárquica ontológica e epistemologicamente, em que prevalece a ética e o respeito por toda forma de vida humana e não humana, pela tradição e memória dos humanos que nos precederam, e o compromisso pela salvaguarda da Mãe-terra para o Bem-viver<sup>39</sup> das gerações atuais e futuras.

Sendo, portanto, a educação uma ação cultural de homens e mulheres social e historicamente situados, e consciente de seu processo permanente de construção de sua humanidade e a do mundo,

não é um mero passatempo intelectual diletante, uma inútil combinação de palavras, mas uma tarefa reflexiva e positiva - um verdadeiro conhecimento da realidade para transformá-la conscientemente e, ao transformar, conhecê-la. Portanto, a liberdade não existe dentro das condições concretas de dominação onde, na melhor das hipóteses, até mesmo uma elite do poder assume um papel paternalista, pensando por e para as classes populares, o que significa contra elas. *A liberdade cultural não é um presente, mas o direito conquistado das classes populares para expressar a si mesmas*, um ato que as capacita a “pronunciar o mundo” e viver a sua contínua recriação”. (FREIRE in STRECK, 2010, p. 345. Grifo meu).

De onde a necessidade e a relevância de, em pleno século XXI na sociedade brasileira, refletir, ressignificar, reconstruir outras epistemologias crítico-emancipatórias para além das epistemologias pedagógicas conformadas à lógica neoliberal capitalista, colonialista, escravocrata, patriarcal vigente na “sociedade da informação e do

---

<sup>39</sup> Conforme os pressupostos do Manifesto do Bem-Viver/Buen vivir/Sumak kawsay/Suma qamaña apresentado em A Gramática do Tempo – para uma nova cultura política, 4ª. Ed. atualizada e ampliada, p. 23, de Boaventura de Sousa Santos.

conhecimento” referendada pelos cânones da Ciência Moderna eurocêntrica e nortecêntrica.

A referência à “informação” e “conhecimento” no singular remete à perspectiva hegemônica epistemicida que ainda rege nossas epistemologias científicas, o que nos desafia àquela postura de desobediência epistêmica - tanto na Academia quanto na sociedade - demandada pelas racionalidades e subjetividades emergentes em nosso tempo histórico, engendradas no Sul Global.

No Capítulo 4 serão apresentados os “Resultados, discussão e sistematização da pesquisa” que identificam, na mostra empírica constituída pela bibliografia de Paulo Freire, os conceitos nucleares do objeto desta investigação: a teoria humanista de Freire: princípios epistemológicos para uma pedagogia crítica.

## **CAPÍTULO 4 - A INTER-RELAÇÃO ENTRE HUMANIZAÇÃO- EPISTEMOLOGIA-PEDAGOGIA CRÍTICA: RESULTADOS, DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DA PESQUISA**

*Sou uma inteireza e não uma dicotomia. Não tenho uma parte de mim esquemática, meticulosa, racionalista, conhecendo os objetos e outra, desarticulada, imprecisa, querendo simplesmente bem ao mundo. Conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão. Razão também.*  
(Paulo Freire, À sombra desta mangueira)

Nesta seção serão apresentados os resultados, discussão e sistematização da Pesquisa, com os dados considerados nucleares para a compreensão do objeto da investigação: a teoria humanista de Paulo Freire: princípios epistemológicos para uma Pedagogia Crítica. Após a pesquisa exploratória na qual se constituiu o Estado da Questão (apresentado no Capítulo 2 - Metodologia), foi realizada a imersão no campo, sendo considerado dados empíricos do campo da investigação a bibliografia de Paulo Freire e sobre Paulo Freire, e sobre os quais se procedeu à discussão dos resultados na Mostra Final.

Essa fase foi realizada mediante a leitura das seguintes obras de Freire, elencadas por ordem de ano da publicação conforme apresentadas no livro “Paulo Freire uma Biobibliografia”, organizado por Moacir Gadotti. Apenas o primeiro texto e Pedagogia da Autonomia não constam na Biobibliografia. As explicações sobre as obras também são constantes do livro de Gadotti. A paginação segue a ordem do livro. A segunda data, entre parênteses, refere-se ao ano da publicação da obra consultada para a pesquisa indicada nas Referências.

**1 - Papel da educação na humanização** - 1969 - Chile. Este documento foi acessado no Acervo Paulo Freire, disponível no link: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>.

**2 - Educação como prática da liberdade** - 1967. Introdução de Francisco C. Weffort. 14. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra (1983). (p. 257-259).

**3 - Ação Cultural para a Liberdade**. Santiago, ICIRA, 1968. Textos escritos entre 1968-1974. Edição brasileira: Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976 (2021b). (p. 261).

**4 - Extensão ou Comunicação?** - Escrito em 1968 e publicado em 1969 (2019), no Chile, ICIRA. (p. 261-262).

Deste livro selecionei para a mostra final o tópico **“Educação Como uma Situação Gnosiológica”**.

**5. Educação para a Conscientização.** Santiago de Chile. ICIRA. 1969 (2016, Cortez).

**6 - Pedagogia do Oprimido.** New York: Herder and Herder, 1970a (manuscrito em português de 1968). Publicado com Prefácio de Ernani Maria Fiori. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1970 (2017). (p. 262-264).

**7 - Consciência e história** - Carlos Alberto Torres. Tradução de Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 1977. Esta edição reúne os livros publicados anteriormente em separado: A práxis educativa de Paulo Freire, Diálogo com Paulo Freire; e Leitura crítica de Paulo Freire, todos de 1979. (p. 269).

Usei a edição de 2014, revista e ampliada, com o título “Diálogo e práxis educativa - uma leitura crítica de Paulo Freire”. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014. Os textos originais de Freire encontram-se no Acervo Paulo Freire disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1628>.

**8 - A importância do Ato de Ler** em três artigos que se complementam. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. (p. 270) (1989, cópia digital).

**9 - Medo e Ousadia - O Cotidiano do Professor** / Ira Shor, Paulo Freire; tradução de Adriana Lopez; revisão técnica de Lólio Lourenço de Oliveira. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987 (2021a). (p. 279).

**10 - Alfabetização.** Coautoria de Donald Macedo. Mass., Bergin & Garvey, 1987 (2022). Prefácio de Ann E. Berthoff e Introdução de Henry Giroux.

**11 - Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992. Acessei Pedagogia da Esperança: um reencontro com

a pedagogia do oprimido. 24 ed. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra (2018a). (p. 274).

**12 - Política e Educação. Ensaios.** São Paulo: Cortez, 1993 (2007). (p. 275)

**13 - À sombra desta mangueira** – São Paulo, Olho D'Água, 1995 (2021c). (p. 276).

**14 - Pedagogia da Autonomia - Saberes necessários à prática educativa** - 1996 - (2018b). Este livro não é listado em Biobibliografia.

Dessa mostra inicial, os textos escolhidos como Mostra Final foram os seguintes, que serão identificados nas citações e nas declarações explanatórias pelas letras iniciais dos títulos:

**1 - Papel da Educação na Humanização (1967) - PENH**

**2 - Educação como Prática da Liberdade (1967) - ECPL**

**3 - Educação como uma Situação Gnosiológica (1968) - ECSG**

**4 - À sombra desta mangueira (1985) – ASDM**

Embora Freire reivindique a unidade dialética (dual, contraditória) como pressuposto da educação progressista libertadora e humanizante - para a compreensão de si, da realidade, da história, não dicotomizando ação-reflexão, teoria-prática, subjetividade-objetividade, texto-contexto -, optei por apresentar nesta Seção como Resultados da pesquisa somente a dimensão positiva do objeto. São apresentados “o que é” e quais são as características intrínsecas da ‘teoria humanista de Freire: princípios epistemológicos para uma pedagogia crítica’, conforme encontradas nas declarações explanatórias em cada Unidade de Sentido, identificada pelos códigos, as iniciais dos títulos, entre parênteses. Sendo assim, a dimensão negativa da substantividade do objeto da pesquisa é tudo aquilo que se apresenta como antípoda à concepção de educação humanista, crítica, dialética, emancipatória, libertadora, proposta por Paulo Freire, e apresentadas no Quadro 7 – Dialética Humanização e Desumanização em Paulo Freire.

O desenvolvimento das etapas e procedimentos para a construção destes resultados, discussão e sistematização foram apresentados no Capítulo 2 - Metodologia.

A apresentação dos dados nucleares do objeto da investigação foi estruturada em torno das macro categorias Axiologia, Ontologia, Epistemologia e Metodologia. Vale observar que nesta Seção serão apresentados apenas os dados sistematizados na forma de declarações explanatórias e, ao final, o Quadro-Síntese com as categorias principais do universo temático mínimo de Freire em relação ao objeto. Os quadros com os dados brutos de cada Unidade de Sentido da Mostra Final podem ser encontrados na Seção Apêndice.

#### **4.1 – A Humanização como Princípio Axiológico: o humano histórico, corpo consciente em busca do Ser-mais**

A metapesquisa nos quatro textos selecionados, quando submetidos à análise do categoria Axiologia teve por objetivo identificar, nas falas de Freire, pressupostos axiológicos antropológicos, educacionais, políticos, culturais que embasam sua proposta pedagógica: ali foram encontrados conceitos que são valores sobre educação, ser humano, sociedade, compromisso ético-político, responsabilidade histórica, dentre outros. A menção a “valores humanos”, além de remeter à “Tradição Humanista” grega, latina, judaico-cristã, com as quais Freire se identificava, justifica a pertinência e a atualidade da pedagogia humanista como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica nas sociedades cibernéticas neoliberais do século XXI.

Na mostra selecionada foram encontrados os seguintes pressupostos axiológicos:

**A - Valor antropológico:** Para Freire o ser humano não é uma abstração; é um ser criador, transformador do mundo, vocacionado a existencializar as virtudes da sua humanização nas condições concretas de seu mundo. Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos na relação entre si *no e com* o mundo. Quanto mais modifica a realidade mais se afirma como um ser de opções, pois o homem é um ser de liberdade: pode optar; é condicionado, mas não determinado, é inconcluso, mas consciente dessa inconclusão e das possibilidades de sua atuação no mundo. Da consciência de uma ontologia histórica, materialista, realista, relativista (não-dogmática) decorre como tarefa que historicizar sua existência é realizar a vocação ontológica ao Ser-mais, é existencializar a sua humanização.

Ser humano é inventar jeitos de estar no mundo. E o ponto de partida para essa construção criativa, original de Ser-mais está no próprio homem, em suas relações com o mundo e com os outros. E embora a busca da vocação ontológica do Ser-mais é busca que parte do próprio homem, não podendo ser imposta por ninguém a nenhum outro ser humano, uma exigência radical do homem como um ser incompleto atravessa essa tarefa: o homem não poder Ser-mais se os outros também não são. Ninguém é se proíbe também o outro de Ser-mais.

De onde a opção ética de cada ser humano por renunciar à velha postura de objeto e assumir a postura de sujeito de si e da construção de seu futuro. Para isso, há de exercitar as habilidades que o tornam politicamente comprometidos com a humanização de si e do seu mundo: discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, comprometer, arriscar, amar, ter raiva.

Humanização é um processo *com* e não *para*. A experiência do “exílio fragmenta a unidade existencial do sujeito [e essa experiência me fez renovar a] vontade e necessidade de restaurar nosso ser, nosso sonho, partido em pedaços (ASDM). Por isso, é preciso preservar a “inteireza da consciência de si: um eu que não se cinde” (PENH), a inteireza da condição humana que não dicotomiza nada do que é humano e do mundo humano. É preciso respeitar o homem como pessoa, por isso, como sujeito, em qualquer situação existencial, inclusive na situação educacional.

- “Educar é quefazer humano, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens-pessoas-sujeitos uns com os outros” (PENH).

No **Quadro 13 Princípio Axiológico - Valor Antropológico** são apresentadas declarações explanatórias de Freire sobre conceitos antropológicos encontradas nas Unidades de Sentido. As letras nos parênteses indicam as iniciais do texto onde se encontra a citação.

| <b>Quadro 13A - Pedagogia Humanista como Princípio Axiológico – Valor Antropológico</b>  |
|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação é quefazer humano, ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros (penh)</li> <li>• homem é um ser de transformação do mundo (penh)</li> <li>• O ponto de partida dessa busca [ser mais] está no próprio homem, em suas relações com o mundo e com os outros (penh)</li> <li>• quanto mais modifica a realidade mais se afirma como um ser de opções (penh)</li> </ul> |

- Existencializar é realizar a vocação ontológica ao ser mais (penh)
- Objetivo básico da busca (Ser mais): a humanização (penh)
- Inteira da consciência de si: um eu que não se cinde (penh)
- Ao problematizar as relações homem-mundo a educação se constitui como verdadeiro quefazer humano (penh)
- Assumir a postura de sujeito de si e do seu futuro (ecpl)
- Respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito (ecpl)
- Humanização é processo com e não para (ecpl)
- Homem é ser criador, transformador (ecpl)
- Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos no e com o mundo. (asdm)
- Homem é ser de liberdade: pode optar (asdm)
- Seres condicionados, mas não determinados (asdm)
- O ser humano inventa o jeito de estar no mundo (asdm)
- O Exílio fragmenta a unidade existencial do sujeito [...] Vontade e necessidade de restaurar nosso ser, nosso sonho, partido em pedaços (asdm)
- Discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, comprometer, arriscar, amar, ter raiva, seres da decisão, portanto, seres éticos (asdm)

**B - Valor Pedagógico:** Educação é uma prática humana que acontece entre humanos, em dado contexto social e historicamente construído, cuja “essência fenomênica” é a dialogicidade entre sujeitos livres, mesmo que em situação de opressão. A educação é um processo inter-relacional, cointencionada ao desenvolvimento das condições da autonomia, da emancipação pessoal e social dos sujeitos (povo) e à tarefa da permanente libertação e humanização do homem e do mundo.

Dessa consciência decorre a educação como oportunidade de construir o pensamento dialético, problematizador, a fim de adquirir maior consciência crítica de si, do mundo e da tarefa coletiva da humanização.

**Quadro 13B - Princípio Axiológico - Valor Pedagógico**

- Educação é quefazer humano (penh)
- A essência fenomênica da educação é a dialogicidade (penh)
- concepção problematizante encara o homem como um corpo consciente (penh)
- Educação é processo inter-relacional (ecsg)
- Conscientização se dá em relação intersubjetiva (ecsg)
- Papel da educação na humanização é tarefa permanente (ecsg)
- Tarefa da educação progressista é ajudar o povo a refletir sobre si mesmo (ecpl)
- Tarefa da educação progressista é ajudar a refletir sobre próprio poder de decidir (ecpl)
- Há uma tarefa da educação para a Humanização na transição da sociedade velha para a nova (ecpl)
- Educação para a criticidade (ecpl)
- Educação para a autonomia e emancipação (ecpl)
- Educação culturalmente inserida (ecpl)

- Importância do letramento de analfabetos na cultura letrada (ecpl)
- Conhecer as Palavra Geradoras (visão de mundo do educando) é fundamental para uma educação progressista, emancipatória, libertadora (ecpl)
- Alfabetização para a problematização de si, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito (ecpl)
- Dúvida, incerteza, erro são inerentes ao processo Ensino-Aprendizagem (asdm)
- Relação indissociável entre ensino e pesquisa (asdm)
- Projeto pedagógico crítico e democrático (asdm)
- Educadores verdadeiramente democráticos são dialógicos (asdm)

**C - Valor da Historicidade:** Sendo a Educação uma prática social humana, ela acontece em um contexto social e historicamente determinado. Com isso, a educação, o saber, o conhecimento são dotados de historicidade – condicionados, mas não determinados e passíveis de serem transformados, reconstruídos - o que implica dizer que é o homem, e a coletividade humana, o responsável por todas as determinações históricas existencializadas, materializadas nos mais diversos contextos sociais e culturais.

A consciência da incompletude da condição humana mobiliza o homem na busca do Ser-mais, responsabilizando-o pelas tarefas situadas no tempo e no espaço, o que o coloca diante de um horizonte infinito de possibilidades, já que “humanização e desumanização são possibilidades históricas dos homens no mundo” (ECSG). Para agir historicamente, o homem deve compreender o mundo no qual encontra-se inserido.

**Quadro 13C - Princípio Axiológico - Valor da Historicidade**

- seres incompletos (incompleticidade): histórico, admira o mundo, objetiva o mundo, forma o mundo da sua consciência e é formado pelo mundo (penh)
- A busca se dá no aqui e seu agora; é ponto de partida para a "intencionalidade transcendental", que implica na consciência do além-limite (penh)
- Humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem (penh)
- Ponto de partida: quefazer histórico dos homens no mundo (ecsg)
- Homem responsável por transformações históricas (ecsg)
- Desvelamento da realidade: os “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura” (ecsg)
- Valores histórico e socialmente construídos (ecpl)
- Historicidade do saber (asdm)
- No contexto histórico, social, cultural, os seres humanos mais do que mexem, *interferem* (asdm)
- Agir no mundo envolve compreender o mundo (asdm)
- História como possibilidade (asdm)

**D - Valor Ético-político:** Para Freire, a educação não é neutra. Esse é um pressuposto ético-político de sua proposta pedagógica, o que implica em um “empenho

crítico da desmitificação da realidade mitificada” como “condição para instaurar uma relação realmente gnosiológica” (ECSG). A educação libertadora tem o compromisso de desocultar as verdades escondidas deliberadamente pelas elites no poder que não querem que o “povo saiba” (PENH, ECPL, ECSG, ASDM).

A concepção educativa humanista, crítica, emancipatória, libertadora que Paulo Freire defende organiza-se em torno “da problematização do homem-mundo [...] relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos”, isto é, assume a condição existencial, concreta do educando-educador como mediador dessa relação. O educando, ao perceber, pelo processo de conscientização (dialógico e problematizador), as camadas de realidade nas quais encontra-se envolvido, começa a problematizar as relações homem-mundo, a identificar as contradições, habilitando-o a uma ação cada vez mais crítica no seu entorno, a responder aos desafios do seu tempo histórico. Não mecanicamente, mas como fruto de uma opção ética a que todos, como sujeitos e não objetos, são qualificados para responder.

Entretanto, a conscientização não é individual, não é um ato subjetivista, solipsista, do educando ou do educador. A conscientização é um ato social, que se dá na relação intersubjetiva, que se dá em homens concretos, realçando o vínculo indissociável entre educação e sociedade: uma ‘representa’ a outra, condiciona e é condicionada. Por isso, deve estar a serviço de ajudar a resolver problemas de homens concretos na realidade brasileira.

Nesse âmbito desvela-se também a dimensão da politicidade da proposta pedagógica de Freire: a “busca pelo Ser mais é busca coletiva, em vista do Ser-mais do coletivo; tão somente em comunhão a busca é autêntica.” (PENH).

A luta permanente pela humanização e contra a objetificação é uma luta coletiva, é um sonho a ser cultivado coletivamente, pois a destinação democrática é tarefa de sujeitos e o povo é sujeito do processo de democratização da sociedade e do ambiente educacional.

“Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra toda forma de discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético (ASDM)”.

**Quadro 13D - Princípio Axiológico – Valor Ético-político**

- Educação é partidária (penh)
- Busca pelo Ser mais é busca coletiva, em vista do ‘ser mais’ do coletivo; tão somente em comunhão a busca é autêntica (penh)
- Educando perceber (conscientizar) camadas de realidade nas quais encontra-se envolvido (penh)
- Problematizar as relações homem-mundo: ação cada vez mais crítica (penh)
- Conscientização é social, não é individual; se dá em homens concretos (ecsg)
- Empenho crítico da desmitificação da realidade mitificada é condição para instaurar uma relação realmente gnosiológica (ecsg)
- Concepção educativa que defendemos: gira em torno da problematização do homem-mundo [...] relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos (ecsg)
- Vínculo indissociável entre educação e sociedade; uma ‘representa’ a outra; condiciona e é condicionada (ecsg)
- Povo é sujeito do processo (de sua educação, de sua libertação) (ecpl)
- Destinação democrática é tarefa de sujeitos (ecpl)
- Educação para resolver problemas de homens concretos na realidade brasileira (ecpl)
- Luta permanente pela humanização e contra a objetificação (asdm)
- Luta coletiva, sonho, tolerância (asdm)
- Educação desocultadora das verdades (asdm)
- Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra toda forma de discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético (asdm)

**E - Valor da Unidade Dialética (Contradição/Totalidade)** – A consciência da relação dialética homem-mundo, pressuposto da problematização, embasa o conceito de ser humano como corpo consciente: “Sou uma inteireza e não uma dicotomia” (ASDM). Essa relação situa o educador-educando em uma constante interação dialética, contraditória, em que a parte implica o todo e o todo implica a parte, obrigando a uma visão da totalidade da problematização. Porque atos humanos (e a situação educacional é um ato humano) mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão, formando o autêntico ser da práxis.

A unidade dialética, segundo Freire, ao desenvolver a consciência crítica do ser humano como inteireza ontológica – e não apenas o desenvolvimento da racionalidade como distintivo ontológico do humano -, ajuda na compreensão de uma visão de totalidade da realidade, a uma visão não dogmática de si e do mundo (que incorpora a contradição, a mudança, a transformação como dado da realidade), e a uma visão de não neutralidade, não dicotomia entre ciência e vida. Assim, a consciência crítica derivada da unidade dialética gera um conhecer solidário com o agir, que engloba a totalidade da vida no planeta entendida como um ecossistema integrado e interdependente.

**Quadro 13E Princípio Axiológico – Valor da Unidade Dialética**

- Atos humanos mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão (penh)
- Relação homem-mundo: "corpo consciente" estão em constante interação, implicando-se mutuamente (penh)
- Unidade dialética: ação-reflexão forma o autêntico ser da práxis (penh)
- Unidade dialética gera um conhecer solidário com o agir (ecsg)
- Consciência crítica – compreensão da totalidade contraditória da realidade (ecsg)
- Visão não-dogmática de si, do mundo (ecpl)
- Visão da Totalidade - agir criticamente (ecpl)
- Dialeiticidade – captar as contradições (ecpl)
- Relação dialética homem-mundo (asdm)
- Não-dicotomia ciência-vida (asdm)
- Conhecimento crítico do corpo (asdm)
- Leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra (asdm)

Dessas considerações iniciais pode-se inferir alguns aspectos da dimensão Axiológica da pedagogia humanista de Freire, subsidiando o valor da educabilidade como condição antropológica, e a inseparabilidade entre humanização e epistemologia da pedagogia crítica:

Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a certeza em torno da possibilidade cognitiva. *A certeza fundamental. A de que posso saber* [...] Saber melhor o que já sei às vezes implica saber o que antes não era possível saber. Daí a importância da educação da curiosidade [...] a educação da resposta em nada ajuda a curiosidade indispensável ao processo cognitivo [...] Nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se dá fora do tempo, fora da história (FREIRE, 2021a, p. 29-30. Grifo meu).

Para Freire, a existência de uma pedagogia humanista como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica justifica-se na convicção de que a Pedagogia, como ciência orientadora e normatizadora da prática educativa como um quefazer eminentemente humano e social, deve estar comprometida com a educação como prática da liberdade pessoal e social, como permanente tarefa histórica.

#### **4.2 – A Humanização como Princípio Ontológico: a palavra criadora do Ser- Mais na vida cotidiana**

A metapesquisa nas Unidades de Sentido, quando submetidos à análise da categoria Ontologia teve por objetivo identificar, nas falas de Freire, pressupostos

ontológicos antropológicos e pedagógicos que caracterizem a ‘natureza’ do ‘ser’ (e da humanização) e da prática educativa que justifiquem a relação “humanização” e “epistemologia da pedagogia crítica”.

**A - Sobre a ontologia antropológica** – Para Freire, o Ser Humano não é uma abstração. É um ser historicamente datado e situado no mundo e com o mundo, incompleto e consciente dessa incompletude, empenhado na tarefa permanente da construção de sua humanização. Envoltos pelo inacabamento e pela consciência do inacabamento é um ser da busca permanente pelo Ser-mais. O Ser Humano é um corpo consciente, é uma inteireza, não uma dicotomia; é pessoa, não um dado; é sujeito histórico, não um objeto da ciência.

Como um ser historicamente datado e situado, existe como relação dialética homem-mundo, mediado pelo corpo consciente, em constante interação, implicando-se mutuamente. A consciência intencionada capta e transcende a realidade, habilitando-o a ser sujeito de transformação do mundo, da práxis, responsável por todas as transformações históricas que ocorrem.

Como exigência radical do homem como um ser incompleto e consciente dessa incompletude resulta compromisso ético-estético-político irreduzível: não poder ser se os outros também não são. Humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto, consciente de sua incompletude, como um ser de opções, condicionado, mas não determinado.

Freire apresenta uma série de características que conformam a substantividade ontológica do Ser Humano a serem consideradas na elaboração de um projeto pedagógico humanista emancipatório (concepção humanista libertadora de educação):

**Historicidade:**

- A condição de inacabamento como impulsionador da busca do Ser mais (ontologia relativista, histórica, materialista) (penh).
- Seres incompletos, históricos, admiram o mundo, objetivam o mundo, formam o mundo da sua consciência e são formados pelo mundo (penh).

- Ser incompleto e consciente de sua incompleticidade - homem é um ser da busca permanente (penh).

- A busca da vocação ontológica do Ser mais é busca que parte do próprio homem (penh).

- O homem é responsável por transformações históricas (ecsg).

- Os valores são histórico e socialmente construídos (ecpl).

- Há uma historicidade do saber (asdm).

- A busca se dá no aqui e seu agora; é ponto de partida para a "intencionalidade transcendental", que implica na consciência do além-limite (pednh).

### **Dialeiticidade:**

- Quanto mais conhece a sua realidade concreta aqui e agora mais pode transformá-la (pednh).

- O homem sente, percebe, exerce prática transformadora sobre a realidade (ecsg).

- Agir no mundo envolve compreender dialeticamente o mundo (asdm). Para isso pode atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar, pois essas são especificidades dos seres humanos *no* e *com* o mundo (asdm).

- Quanto mais modifica mais se afirma como um ser de opções (pednh): discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, comprometer, arriscar, amar, ter raiva, seres da decisão, portanto, seres éticos (asdm). Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra toda forma de discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético (asdm).

### **Politicidade:**

- Educação é quefazer humano (penh).

- Educação como um processo de constante libertação do homem (ecsg).

- Inserção crítica na sociedade é humanização (ecpl).

-A busca pelo Ser mais é busca coletiva em vista do ‘ser mais’ do coletivo; tão somente em comunhão a busca é autêntica (penh).

**Práxis:**

- Atos humanos mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão (pednh).

- O homem é um ser de práxis, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade (pednh).

- Educação é práxis transformadora (ecsg).

- O termo relação indica o próprio homem frente ao mundo, que é *estar nele e com ele*, com um ser do trabalho, de ação com que transforma o mundo (ecsg)

- A vocação ontológica que ele deve tomar existência é a do sujeito que opera e transforma o mundo (pednh).

- Agir no mundo envolve compreender o mundo (asdm)

Dessas características infere-se que a humanização é processo *com* e não *para*. Educação humanista, progressista, libertadora é processo *com* e não *para*. Nesse processo opera-se no ser humano a passagem da ingenuidade para a criticidade; a renúncia da velha postura de objeto para assumir a postura de sujeito de si e do seu futuro, onde seja possível pronunciar a sua palavra. Inserção crítica na sociedade é humanização. Da consciência do ser humano como pessoa, como sujeito histórico - inconcluso, incompleto, porém, portador de inteireza ontológica, não dicotômica -, implica uma ação educativa libertadora permanente na busca do Ser mais.

**B - Sobre a ontologia pedagógica** - As descrições e caracterização de pressupostos encontrados na mostra empírica (Unidades de Sentido/Temas Geradores) apontam para uma ontologia realista, histórica, materialista, relativista, dialética, pragmática próprias de uma pedagogia crítica humanizadora.

Para Freire, a Educação é quefazer humano constituída por valores histórica e socialmente construídos (ECPL), dentre os quais um dos mais importantes é a substantividade democrática, base do clima dialógico (ASDM) do ambiente educacional.

Desse clima dialógico só pode resultar o fortalecimento de um substrato democratizante tanto no ambiente educacional quanto na sociedade. Sociedade e educação interferem e se condicionam mutuamente. A educação se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, existencializando a educabilidade como condição antropológica (ECSG).

A essência fenomênica da educação é a dialogicidade (PENH), materializada através de processo inter-relacional entre o educador-educando com um educando-educador (ECSG), o que resulta que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo (PENH). Dialogicidade é diálogo entre polos que se conciliam, é comunicação de experiências vividas, de conhecimentos validados pela prática em uma comunidade de vida concreta. Comunicação autêntica é o substrato propício para a existencialização da linguagem e do diálogo, em que cada sujeito epistêmico pode livremente pronunciar a sua palavra, expressão de si e do seu mundo. Comunicação e diálogo, mediante o reconhecimento e a valorização da linguagem/palavra de cada educando (universo vernacular/cultural) são fundamentos da pedagogia crítica humanista libertadora.

Para Freire, a educação como prática da liberdade é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. “Aquele em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (ECSG). A educação é “empenho crítico da desmitificação da realidade mitificada e condição para instaurar uma relação realmente gnosiológica” (ECSG).

Para isso, na prática educativa, é fundamental “partir das aspirações e das concepção de mundo dos educandos” (ECSG), o que se dá na investigação temática do universo vernacular/cultural. Educandos e educadores são sujeitos cognoscentes – criadores, autores, biógrafos, transformadores, recriadores de si e do seu mundo – possibilitando, nesse exercício de investigação temática, “exercerem a cognoscibilidade” inerente à sua condição de corpo consciente (ECSG).

A concepção educativa que Freire defende “gira em torno da problematização do homem-mundo, relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos” (ECSG). Essa concepção deriva da consciência da prática educativa como um quefazer histórico dos homens no mundo (ECSG), em que a “História é também compreendida como possibilidade e não como determinismo” (ASDM).

A concepção humanista libertadora de educação parte da unidade dialética ação-reflexão para formar o autêntico ser da práxis (PENH). Empenha-se em refletir sobre a prática (ECSG), leva o povo a refletir sobre si mesmo (ECPL), sobre seus conhecimentos, sobre seus saberes nascidos na prática (mas não desprovidos de uma teoria sobre), e a refletir sobre próprio poder de decidir (ecpl) na sua situação existencial concreta cotidiana.

A concepção humanista libertadora de educação, sendo uma prática social não é neutra (ECSG), o que levanta a questão ética do direito e da liberdade de optar (ECSG) como condição ontológica do ser humano educador e do educando, e a necessidade de conceber a Educação como um processo de constante libertação do homem (ECSG), de desocultação das verdades, desmitificando a ideologia da construção da realidade como fato imutável.

Educação como prática humana histórica e socialmente constituída assume a “dúvida, a incerteza e o erro como inerentes ao processo de ensino-aprendizagem” (ASDM).

É a educação da pergunta (ASDM), intencionada para a autonomia e a emancipação pessoal e coletiva (ECPL), culturalmente inserida (ECPL) para dar conta de “resolver problemas de homens concretos na realidade brasileira” (ECPL).

Assim como na ontologia antropológica, também foi possível identificar nas Unidades de Sentido traços da historicidade, da dialeticidade, da politicidade, da totalidade, da criticidade e da práxis como conformadores da ontologia pedagógica humanista de Freire.

### **Dialeticidade:**

A concepção humanista e libertadora da educação jamais dicotomiza a relação homem- mundo; afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável; esforça-se no sentido da desocultação da realidade (PENH); respeita e existencializa a vocação ontológica do homem de Ser-mais. Luta pelo homem-pessoa, transformador do mundo (PENH). Ama a vida em seu devenir, como possibilidade (PENH). Por isso, estimula a criatividade, a pergunta, a dúvida, a incerteza, o pensar não dogmático (PENH).

A concepção humanista e libertadora da educação promove a visão crítica do saber, pois este é continuamente submetido a condicionamentos históricos, sociológicos (PENH), devendo ser renovado, atualizado. Pauta-se na constante problematização do homem-mundo, habilitando o sujeito a “captar as particularidades da problemática total como unidades em interação”. (PENH).

Problematização é ato reflexivo da consciência humana, que se vai tornando crítica (PENH), à medida em que o educando “percebe as camadas contraditórias, problemáticas de realidade nas quais encontra-se envolvido” (PENH). Com essa educação problematizadora intenciona-se “gerar um conhecer solidário com o agir” (ECSG).

Nesse âmbito, a tarefa do educador é produzir conhecimentos autênticos, problematizando a realidade, os próprios conteúdos educativos, os educandos e a si mesmo (ECSG). “Todos têm conhecimentos” (ECSG) e a “diversidade de conhecimentos deve ser levado em conta na hora de organizar os conteúdos do ensino” (ECSG), garantindo a autonomia epistêmica e epistemológica dos sujeitos cognoscentes.

Crítérios para averiguar a natureza dialética da concepção humanista e libertadora da educação é que ela dura na medida em que se transforma; por isso, é força de transformação; ajuda a superar o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de conhecimentos (ECSG), leva a captar as contradições (ECPL), é desocultadora das verdades (ASDM), e liberta educador e educando da visão dogmática de si e do mundo (ECPL).

Como consequência desse processo instala-se uma educação para a criticidade (ECPL), que faz o educando “aprender a conhecer a razão do porquê das coisas” (ECSG), a desenvolver a consciência da totalidade (unidade dialética), em que se aprende a inferir as “inter-relações entre as múltiplas determinações conformadoras da realidade” (ECSG). Ao lado da leitura crítica de si, desenvolve a leitura crítica da palavra e a leitura crítica do mundo (Asdm).

**Politicidade:**

A educação como um quefazer humano, situado historicamente no tempo e no espaço não é neutra. É necessário que a transformação da educação seja resultado das transformações experimentadas na realidade (ECSG), pois decorre do vínculo indissociável entre educação e sociedade: uma ‘representa’ a outra; condiciona e é condicionada (ECSG).

**Historicidade:**

Este quefazer humano da prática educativa acontece no hoje, aqui e agora: de onde o imperativo ético-político da educação progressista de libertar o educador-educando - e as teorias pedagógicas - do mito do ‘futuro melhor’(ASDM). Isso implica que, no contexto da “educação no modo capitalista de produção” (ASDM), é preciso afirmar as condições de possibilidades para uma educação ontologicamente marcada pela “consciência de classe (trabalhadora)” (ASDM), que não “dicotomize ciência-vida” (ASDM), e na qual o quefazer problematizador intencione a dialeticidade da reconstrução permanente do processo cognitivo (ato de conhecer) do educador-educando.

Nesse cenário, a alfabetização de adultos (e todo projeto educacional) que Freire defende será “democratizante; trata o homem como sujeito; e elabora conteúdos significativos para a existência, promovendo uma educação contextualizada e emancipatória” (ECPL).

A concepção humanista libertadora de educação é aquela que proporciona condições para o desenvolvimento da criticidade de si, das palavras e do mundo (Asdm). “Daí que nossa preocupação, em todo este ensaio, tenha sido sempre a de acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade” (ECSG).

**4.3 – A Humanização como Princípio Epistemológico: conhecer a razão do porquê das coisas é especificidade humana na realização de sua humanização**

Para Freire, conhecimento – todo conhecimento, não apenas o científico - é resultante do quefazer educativo, um “quefazer humano, ocorrendo no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros” (PENH), extrapolando o tempo e o ambiente da

prática educativa na sala de aula. Desse princípio decorre a compreensão de “educação como uma situação verdadeiramente gnosiológica” (ECSG), cuja “essência fenomênica é a dialogicidade” (PENH).

A “educação como um fenômeno humano requer compreensão antropológica do homem” como pessoa, como sujeito (PENH) e dessa compreensão o conhecimento se encaminhará para uma finalidade humanista” (PENH). A consciência do inacabamento como condição do ser humano impulsiona a aventura da busca e da produção do conhecimento emancipatório (ECSG), requerendo algumas atitudes subjetivas do educador e do educando:

- Abertura para a compreensão de que o homem não é uma abstração (ECSG), é um sujeito histórico, corpo consciente (não dicotomizado) que produz conhecimento (PENH), responsável por transformações históricas (ECSG).

- A educação é processo inter-relacional (ECSG), prática social, por isso, não é neutra (ECSG).

- Porque “todos têm conhecimentos” (ECSG), a produção de conhecimentos parte da aceitação da autonomia epistêmica de cada sujeito envolvido na prática educativa. A busca de conhecimento é, então, a “apropriação de procedimentos” cognitivos e práticos que habilitem o ser humano para a autonomia e a emancipação, que implica “no domínio de si, do seu trabalho e do seu mundo” (ECSG).

- Por isso, pesquisar as “Palavra Geradoras” (visão de mundo do educando) é fundamental para a construção de um conhecimento progressista, emancipatório, libertador (ECPL).

- O “quefazer problematizador da verdadeira educação como situação gnosiológica” exige do educador e do educando “permanente abertura ao novo”, no qual ambos reconstroem, “permanentemente, seu ato de conhecer” (ECSG). “Alfabetização é ato de criar, recriar, reconhecer, conhecer, reaprender, desaprender” (ECPL).

- Esse “pensar corretamente” (dialético, crítico) (ECSG) “gera um conhecer solidário com o agir” (ECSG), pois produz-se conhecimento “significativo à existência”

(ECPL), contextualizando a educação, e “respeitando o homem como sujeito”, numa atitude democrática e democratizando do processo educativo.

#### **A - Características do conhecimento crítico:**

O conhecimento construído a partir dessas premissas tem como características:

- não é neutro (PENH).
- jamais dicotomiza o homem do mundo (PENH).
- afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável (dialecticidade) (PENH).
- Estimula a criatividade (PENH).
- Tem uma visão crítica do saber: todo conhecimento encontra-se submetido a condicionamentos históricos, sociológicos; (PENH); é datado, situado, envelhece, precisa ser renovado (PENH).
- Tem no diálogo uma fundamental estrutura (ECSG).
- O ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes (ECSG).
- O empenho crítico da desmitificação da realidade mitificada é condição para instaurar uma relação realmente gnosiológica (ECSG).
- É problematizante dos conteúdos da educação, de si, do mundo (PENH) sobre o qual se cointencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes (ECSG). A verdadeira cognoscibilidade é coparticipada (ECSG).
- Exige uma posição permanentemente reflexiva do educando-educador (PENH), cuja “curiosidade é conhecimento inesgotável” (ECSG), desenvolvida na “pesquisa como ação cultural, histórica, filosófica” (ECSG).
- A “Aula é pesquisa: é um encontro em que se busca o conhecimento; não é transmissão de conhecimento” (ECSG); é “situação em que os homens, como sujeitos do conhecimento, no processo, constroem seu conhecimento” (ECSG).

- A condição de processo – e não de simples transmissão de conhecimentos – atribui o caráter de historicidade, dialeticidade, criticidade e totalidade à prática educativa: “É um conhecimento que *está sendo* e não que *é*” (ECSG), aprofundando sempre mais o conhecimento das novas camadas de compreensão da realidade (ECSG).

- A aula problematizadora, humanista, libertadora exige coerência entre pesquisa e ensino: epistemologia, metodologia, práxis dialógica, problematizadora, conscientizadora (ECSG) e o pesquisar, ensinar, pesquisar, ensinar é um ciclo permanentemente dialético (ECSG).

- O conhecimento resultante desse processo é um ‘conhecimento engajado’, isto é, intencionado “para resolver os problemas existenciais dos homens em seu contexto concreto de vida” (ECSG). Os “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura” (ECSG), nos quais o “povo é sujeito do processo de produção do seu conhecimento”, não o ‘especialista’ (ECPL) universalista, alheio à comunidade.

- Quanto mais se conhece a “razão do porquê das coisas” mais se torna crítico, autônomo, emancipado e mais se tem uma visão crítica da realidade” (ECSG). A visão não-dogmática de si, do mundo (ECPL) promove a visão da complexidade da totalidade (ecpl).

### **B - Condições de produção do conhecimento crítico, emancipatório, libertador:**

De acordo com Freire, são necessárias algumas condições ambientais, institucionais e sociais para que a educação aconteça como uma situação verdadeiramente gnosiológica, em que cada sujeito epistêmico possa participar, realmente, da construção de conhecimentos autênticos que sejam expressões da pronúncia de si e do seu mundo, nos termos próprios da episteme de seu universo vernacular, cultural. São elas:

- **Ambiente dialógico, clima dialógico:** “Dialogicidade como estrutura fundamental do conhecimento crítico” (ECSG) e “essência fenomênica da educação” (PENH). O “conhecimento se dá na inter-relação entre sujeito cognoscentes, não em isolamento” (ECSG). A “problematização, mediada pelo diálogo, se dá no campo da

comunicação e da linguagem” (ECSG) entre sujeitos cognoscentes com autonomia epistêmica.

- A alfabetização crítica, emancipatória requer “**método ativo**: desafiar o homem a problematizar sua existência e a refletir criticamente sobre a sua vocação ontológica a ser sujeito” (ECPL); promove a “leitura crítica da palavra e a leitura crítica do mundo” (ECPL).

- O “**diálogo** acontece entre polos que se conciliam; é comunicação, é superação da contradição educador-educando; favorece a inter-relação entre o educador-educando com um educando-educador, pois os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo” (PENH).

- Também o “**silêncio**” é recurso pedagógico para o exercício da problematização. “Através dele pode-se descobrir novos caminhos de compreensão de si e de compreensão da realidade” (ECSG).

- No “**modo dialógico de organizar os conteúdos**, os educando têm o direito de propor os temas básicos da sua própria formação” (ECSG). Por isso, a “diversidade de conhecimentos deve ser levado em conta na hora de organizar os conteúdos do ensino” (ECSG). De onde importância da pesquisa das “Palavras Geradoras”, que expressam o universo vernacular, cultural, a visão de mundo dos educandos.

- No **diálogo problematizador**, os sujeitos cognoscentes conhecem e reconhecem no conhecimento do outro o seu próprio conhecimento, podendo ser ampliado (ECSG).

- No diálogo problematizador, os educandos-educadores exercitam a capacidade (e o poder) da **autorreflexão e da reflexão coletiva** (ECSG).

- **Criatividade** (ECSG): busca ativa do saber; não recepção passiva (ecsg). Aguçar a curiosidade epistemológica (ASDM).

- Tarefa da curiosidade epistemológica: **superar a curiosidade ingênua** (ASDM). É esta **rigoriedade metódica** na aproximação do objeto que explica a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico (ASDM).

- Dialogicidade em relação com a curiosidade ingênua e epistemológica: o contexto em si também é epistemológico. Por isso, é preciso **desenvolver epistemologicamente o olhar** para considerar todas as relações do contexto implicadas na dinâmica educativa (ASDM).

- É fundamental à construção da curiosidade epistemológica a experiência dialógica (ASDM).

- Condição de **práxis no ambiente educacional**, em que seja possível exercitar simultaneamente, dialogicamente, a ação e a reflexão: dialeticidade teoria-prática (ECSG).

- **Pesquisa problematizadora**: ação de sujeito cognoscente que dialoga com a história, com a cultura, com a humanidade, consigo (ECSG).

- Pesquisa problematizadora exige uma posição permanentemente reflexiva do educando (PENH) para captar as particularidades da problemática total como unidades em interação (PENH). A rigorosidade dos métodos científicos valida os achados (ASDM).

- **Conexão ciência-vida**: Não se dissocia ensino da pesquisa (ASDM). Pesquisa problematizadora desenvolve a unidade dialética, em que a ação-reflexão forma o autêntico ser da práxis (PENH), que pode agir mais criticamente quando descobre a razão de ser das coisas (ASDM).

- **Saber local**: Educação em contexto implica em “pesquisa com identidade nacional” (ECPL), “educação com consciência nacional” (ECPL), “educação culturalmente inserida (ECPL), e “educação para resolver problemas de homens concretos na realidade brasileira” (ECPL).

- **Conhecimento socialmente situado**: Razões puramente econômicas interferem na produção do conhecimento (ASDM).

Para Freire, o ser humano pode saber, pode produzir conhecimento é, ontologicamente, sujeito epistêmico autônomo. Porém, conhecimentos são datados, envelhecem, precisam ser renovados. Quanto mais o homem conhece a sua realidade concreta, aqui e agora, mais pode transformá-la, libertando-se do mito do futuro melhor,

que nunca chega. Quanto mais o homem modifica a si e a sua realidade, mais se afirma como um ser de opções, um ser de práxis.

A educação verdadeiramente humanista esforça-se no sentido da desocultação da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo; concepção problematizante encara o homem como um ser histórico, precário, porém habilitado para a construção crítica de sua completude. Para Freire, a “educação como prática da liberdade” é, antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica, na qual todos têm conhecimentos, todos têm direito à pronúncia da sua palavra, no clima dialógico e democratizante.

Mas como o homem “não é um ‘dado’ da ciência, este sujeito não é apenas o sujeito da racionalidade lógico-matemática-empírica. É o sujeito histórico, constituído por um corpo consciente que produz conhecimento crítico na inteireza de sua unidade dialética, pois a situação verdadeiramente gnosiológica, mediada pelo diálogo e pela problematização, produz um conhecimento científico não dicotomizante da complexidade e da multivocalidade epistemológica do humano e do mundo.

Conhecer a razão e o porquê das coisas, na prática educativa dialógica e problematizadora, leva a um processo de maior consciência crítica de si e da relação homem-mundo, transformando igualmente a qualidade da ação humana, operando a passagem da ação ingênua para a da ação crítica, da ação solipsista para a ação ético-política solidária.

#### **4.4 – A Humanização como princípio metodológico: o humano se faz humano pela palavra pronunciada, dialogada, problematizada, comunicada**

Para Freire, o método, o caminho para uma educação crítica, emancipatória, humanizadora parte da consciência do inacabamento da condição humana e da consciência da “possibilidade cognitiva” de cada ser humano como constitutivo ontológico. Nos dados selecionados foi possível encontrar declarações explanatórias recorrentes a “posso saber”, “posso construir conhecimento”, “saber que sabe”, “todos têm conhecimento”, “conhecimentos são datados, envelhecem, precisam ser renovados”,

“quanto mais sabe mais pode agir criticamente”, “agir no mundo implica conhecer o mundo”.

Dessa consciência decorre a concepção de “educação como uma situação gnosiológica” (ECSG) que implica a opção por um “método ativo”, em que o educando e educador, colocam-se em “atitude de abertura mental para o novo” (ASDM) e em “busca ativa do saber” (ECSG). Educação crítica, emancipatória é “ato de conhecer” (ECSG), no qual o sujeito epistêmico faz e refaz, permanentemente, seu conhecimento, em um quefazer dialógico e problematizador. “Dúvida, incerteza, erro” são inerentes ao processo de ensino-aprendizagem (ASDM), desenvolvido em relação com o “hoje, aqui e agora”, libertando a educação – e o sujeito epistêmico – da consciência fatalista e desesperançada que o coloca em uma situação de resignação imobilizante (ASDM).

**Características:** O método para ser coerente com os pressupostos teóricos da pedagogia crítica, emancipatória, humanista é caracterizado pela: dialogicidade, problematização, criticidade e pelo compromisso entre ciência-vida resultante da pesquisa e da curiosidade epistemológica: o resultado do processo dialógico e problematizador do ensino-aprendizagem gera conhecimento para resolver os problemas cotidianos do humano em seu ambiente concreto e para ajudar na sua ação crítica, transformadora sobre a realidade.

As declarações explanatórias a seguir exemplificam essas dimensões do método crítico emancipatório da pedagogia crítica de Paulo Freire.

**A - Problematização:** Método como problematização abarca as dimensões historicidade, politicidade, dialeticidade, totalidade, tendo a criatividade e a reflexão como recursos didáticos para o desenvolvimento desta característica:

- Ponto de partida: quefazer histórico dos homens no mundo (ECSG)
- Requer uma educação da pergunta (ASDM)
- Quanto mais conhece a sua realidade concreta aqui e agora mais pode transformá-la (PENH).
- A concepção humanista libertadora de educação realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo (PENH)

- Mediante a problematização capta as particularidades da problemática total como unidades em interação (PENH).

- A problematização é ato reflexivo da consciência, que se vai tomando crítica (PENH).

- A principal característica da alfabetização humanizadora é, pelo método ativo, levar o homem a refletir criticamente sobre a sua vocação ontológica a ser sujeito (ECPL), exigindo uma posição permanentemente reflexiva do educando (PENH).

- A Codificação Temática leva a compreender os temas estruturantes da situação existencial, como se relacionam, significados e impactos diretos na vida cotidiana (ECSG).

- A Descodificação promove a conscientização de si e do mundo; ensina a ver o mundo construído como fruto do trabalho; ver o fruto do trabalho na composição geral do mundo, como partes constitutivas de um todo (ECSG), a captar as contradições, desenvolvendo o senso de unidade dialética, a visão da totalidade. É compreender a razão de ser das coisas (ASDM) como um quefazer permanentemente cognoscitivo (ECSG).

**B - Dialogicidade:** Método problematizador acontece em situação de dialogicidade (PEDNH); é comunicação; é processo inter-relacional (ECSG), no qual a verdadeira cognoscibilidade é coparticipada (ECSG), cointencionada (ECSG), e o diálogo é estrutura fundamental do conhecimento (ECSG). Nesse ambiente cada um pode dizer a sua palavra, pode contribuir para organizar democraticamente os conteúdos da aprendizagem (ECSG), partindo das aspirações e das concepções de mundo dos educandos, que são sujeitos cognoscentes (ECSG).

- Supõe uma educação da pergunta (ASDM).

- Impede a burocratização da mente (ASDM)

- Possibilita a produção de conhecimentos autorais (ASDM): criar, recriar, reconhecer, conhecer, reaprender, desaprender (ECPL).

### **C - Críticidade:**

- Problematizar as relações homem-mundo leva à ação cada vez mais crítica (PEDNH).

- Educação como uma situação gnosiológica desafia a pensar corretamente, é móvel e crítica (ECSG).

- Conhecimento crítico é inferir as relações entre as diversas partes constituintes da realidade/totalidade (ECSG).

- Construir conhecimentos crítico é relacionar com as necessidades do contexto existencial dos educandos (ECSG).

- Críticidade gera autonomia (ECPL), no qual o Povo é o sujeito do processo (ECPL).

Outra característica peculiar do método desenvolvido na pedagogia crítico-humanista de Freire é que, da consciência do inacabamento e da incompletude do sujeito epistêmico, desdobra-se o recurso à Pesquisa – ato de conhecer, criar, recriar, ampliar conhecimento - como um instrumento fundamental para a produção de conhecimentos significativos para os educandos.

Para Freire,

**D - Pesquisa** é caracterizada como busca, processo, marcado pela rigorosidade metódica, para produzir conhecimentos, a fim de que os homens possam responder a desafios do cotidiano e a agir criticamente na sua realidade.

- Demanda coerência teórico-metodológica (ASDM).

- É ação de sujeito cognoscente; diálogo com a história, com a cultura, com a humanidade, diálogo consigo (ECSG), denotando sua natureza eminentemente política e histórica.

- Aula é pesquisa, é encontro em que se busca o conhecimento crítico (ECSG).

- Pesquisar, ensinar, pesquisar, ensinar é parte de um ciclo permanentemente dialético (ECSG).

- Pesquisar Palavra Geradoras (visão de mundo do educando): fundamental para uma educação progressista, emancipatória, libertadora (ECPL).

- A Pesquisa tem como uma das principais tarefas aguçar a curiosidade epistemológica para superar a curiosidade ingênua (ASDM). É um saber com

rigoridade metódica (ASDM) que explica a passagem do conhecimento ao nível do senso comum para o do conhecimento científico (ASDM).

Como explicado na Seção Metodologia, no Capítulo 2, do exercício da comparação constante entre as categorias dentro das Unidades de Sentido e entre as Unidades resultou um **Quadro 11-Síntese Palavras Geradoras** para cada Unidade Temática constituindo o universo temático mínimo de Freire para o objeto investigado nesta pesquisa.

| Quadro 11 – Síntese Palavras Geradoras   |   |   |  |
|--|---|---|--|
| • Papel da Educação na Humanização   | • Educação como<br>• Prática da Liberdade   | • Educação como uma Situação Gnosiológica   | • À Sombra desta Mangueira   |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanização (associada a humano, homem)</li> <li>• Educação</li> <li>• Realidade (associada a mundo/sociedade)</li> <li>• Consciência</li> <li>• Problematização</li> <li>• Desumanização</li> <li>• Transformação</li> </ul>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanização (associada a humano, homem)</li> <li>• Educação</li> <li>• Sociedade (associada a mundo/realidade)</li> <li>• História</li> <li>• Conhecimento (associado à Epistemologia/</li> <li>• Saber)</li> <li>• Povo</li> <li>• Realidade</li> <li>• Desumanização</li> <li>• Cultura</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação</li> <li>• Conhecimento (associado à Epistemologia/</li> <li>• Saber)</li> <li>• Humanização</li> <li>• Problematização</li> <li>• Consciência</li> <li>• Dialeticidade</li> <li>• Transformação</li> <li>• Pesquisa</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Epistemologia (associado a Conhecimento/</li> <li>• Saber)</li> <li>• Ser humano (associado à humanização, homem)</li> <li>• Método</li> <li>• História</li> <li>• Educação</li> <li>• Mundo (associado à realidade/</li> <li>• sociedade)</li> <li>• Política</li> </ul> |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Da comparação das Palavras Geradoras de cada Unidade de Sentido surgiu o Quadro-síntese de Palavras Geradoras do universo temático mínimo de Freire para o objeto</li> <li>• “Teoria humanista de Freire: princípios epistemológicos da pedagogia crítica”</li> </ul>           |   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Humanização (4) - Educação (4) - Conhecimento/Epistemologia (3)</li> <li>• Realidade/Mundo/Sociedade (3) - Consciência (2)</li> <li>• Problematização (2) - Desumanização (2)</li> <li>• Transformação (2) - História (2)</li> </ul>  |   |   |  |
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• A Investigação Temática para a identificação das Palavras Geradoras foi feita a partir dos textos Papel da Educação na Humanização, Educação como Prática da Liberdade, Educação como uma situação gnosiológica (Extensão ou Comunicação?, À Sombra desta Mangueira.</li> </ul> |   |   |  |
| <p><b>Fonte: Elaboração da autora. Data: 28/6/22</b></p>   |   |   |  |

Nesta seção foram apresentados os resultados, discussão e sistematização da pesquisa a partir dos elementos nucleares para a compreensão do objeto da investigação: a teoria humanista de Freire: princípios epistemológicos para uma pedagogia crítica. Os dados, organizados e analisados em torno de macro categorias - Axiologia, Ontologia, Epistemologia e Metodologia – constituintes da Pedagogia Crítica de Freire, foram selecionados a partir de uma mostra inicial de 14 textos. Para a Mostra Final foram escolhidos os seguintes textos: Papel da Educação na Humanização; Educação como Prática da Liberdade; Educação como uma Situação Gnosiológica; À sombra desta mangueira.

A pesquisa - coleta, tratamento, análise e apresentação dos dados - foi realizada baseada na metodologia da Teoria Fundamentada em Dados segundo Corbin-Strauss, e na Metodologia da Investigação Temática conforme proposta por Freire a partir da mostra selecionada. Os dados foram processados mediante leitura panorâmica e profunda; metapesquisa realizada em software de edição eletrônica Microsoft Word, para a contagem de ocorrências de termos identificados como as Palavras Geradoras, os Temas Geradores e as Macro Categorias teórico-conceituais que organizaram a descrição teórica sistemática segundo as categorias-dimensões: axiologia, ontologia, epistemologia e metodologia. Cada uma dessas macro categorias foi definida e categorizada com declarações explanatórias de Freire extraídas das Unidades de Sentido constituídas nos Temas Geradores.

Dessa investigação concluiu-se que, para Freire, pedagogia humanista é a pedagogia que concebe o ser humano como um ser histórico (inconcluso e consciente desse inconclusão), cultural e socialmente constituído, criador e transformador de si e do seu mundo, reflexivo, problematizador de suas relações, vocacionado ontologicamente à busca do Ser-mais humano e da humanização permanente do seu mundo.

Para Freire, ser humano é inventar jeitos de estar no mundo, o que legitima a diversidade e a dialeticidade epistemológica como expressão da humanização e como tarefa complexa a ser permanentemente criada, recriada, atualizada, transformada. Humanização é um processo *com* e não *para*, da qual deriva o compromisso ético-político com a construção coletiva solidária da humanização do homem e do mundo.

Educação é um quefazer humano, que acontece entre humanos social, cultural e historicamente datados e situados, cuja essência fenomênica é o diálogo. Para que haja uma educação humanista, crítica, emancipatória, libertadora, dialética é necessário um ambiente educacional baseado na opção pela verdadeira comunicação – horizontal, sem hierarquização axiológica, ontológica, epistemológica - existencializadora do clima dialógico, único possível para a pronúncia da palavra autoral, criadora e transformadora como expressão da humanização do sujeito epistêmico.

A educação verdadeiramente humanista é a educação empenhada na construção de conhecimentos críticos emancipatórios que ajudem os homens e as mulheres a conhecerem mais e melhor a si e a seu mundo, e a assumirem as tarefas históricas de seu tempo presente, libertando-os da consciência ingênua, fatalista, cínica e desesperançada, do mito do ‘futuro melhor’, tornando-os verdadeiros seres da práxis transformadora, criando um mundo bom, belo e justo para todos os viventes aqui e agora, e responsáveis pela preservação das condições de vida para uma vida boa para os viventes que ainda virão.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em 2019, ao iniciar esta jornada de construção de um objeto-problema para uma pesquisa em Educação, inserida na grande temática da “pedagogia humanista de Paulo Freire” eu encontrei o trabalho de um artista multimídia italiano chamado Giuseppe Ragazzini<sup>40</sup>. Dentre outras técnicas, ele utiliza um software de edição de imagens, uma espécie de ‘máquina de colagem’, no qual é possível ‘dar vida’ a inúmeras ‘pessoas’ construídas a partir de fragmentos de ‘pessoas da vida real’. Ele usava imagens de pinturas renascentistas, o que causava grande estranheza para o olhar do “tempo presente”, que não reconhece mais aqueles ‘tipos humanos’ caracterizados, sobretudo, pelas vestimentas e adereços bastantes extravagantes para nossa sensibilidade pós-moderna. Essas colagens eram finalizadas em animações curtas de uma roda girando, na qual, em cada eixo, era possível visualizar as inúmeras possibilidades em que os rostos ou o corpo todo iam sendo reconfigurados, aparecendo sempre uma ‘nova’ pessoa.

A antena direcionada para aquelas figuras que remetiam à Renascença, Idade Média, início da Modernidade (imagens ‘daquele período’) também não foi aleatória. Eu começava a pesquisar as ideias pedagógicas e me deparei com os *studia humanitatis*, isto é, com aquele (de fato desde sempre), renovado interesse conflitante entre ideias sobre a “essência do ser humano” e sobre quem iria controlar o destino dos humanos: os homens de Deus ou os homens do mundo; as ideias sobre a sociedade como a representação da ordem divina fixa e imutável ou as ideias sobre a sociedade como a imagem e semelhança dos humanos, também fixa e imutável para quem assumisse o poder.

Clérigos, filósofos, pensadores, intelectuais, mercadores, poetas, hereges de toda ordem acirravam a disputa pela hegemonia do poder da *ratio (res cogito)* após longo encarceramento nos porões da *fides catholica* e passavam a reivindicar o direito de pensar, de decidir, de inventar novas ontologias, ou melhor definir "a" ontologia humana, promovendo a ruptura com todos os demais viventes e o poder de dominar e controlar a *res extensa*. Observe-se, porém, que a tarefa de pensar era exclusiva a uma pequena parcela de humanos: aos homens das elites. Povo (= pobre, criança, estrangeiro, mulher

---

<sup>40</sup> O trabalho de Ragazzini pode ser acesso em <https://www.instagram.com/giusepperagazzini/?hl=en>.

nessa ordem) não pensa. Não precisa pensar. "Nós pensamos, sentimos, decidimos, agimos por você".

Fato é que, particularmente naquele período entre os anos 1000 e anos 1700 se deu a reconfiguração da ordem social europeia conhecida, em que uma nova visão de homem, de sociedade, de mundo, de história, de educação, de vida e de destino da humanidade foi reconstituída, podendo-se dizer que encerrando um ciclo, o da Idade Média, e iniciando outro, o da Modernidade. Esse, embora ainda em aberto, mas sendo apresentado na contemporaneidade como, novamente, o limiar de um 'novo tempo'.

Do conceito *humanitas* tão vivamente celebrado pelas elites nasceria a noção de "conteúdos certos" a serem ensinados aos homens e mulheres com 'papéis importantes' na sociedade. E, associados à noção de conteúdos exclusivos e certos veio também a noção de conhecimento "verdadeiro", o das elites, e conhecimento "errado", o de qualquer um que não fizesse parte do grupo no poder e nem professasse a mesma fé. Lógica disseminada em seguida pela empresa colonizadora capitalista produzindo mundo afora o epistemicídio seguido de novas formas brutais de injustiça: cognitiva, cultural, social, econômica, ambiental, chegando a nós, hoje, em sua forma de injustiça digital cognitiva e social.

Eu fiquei encantada com o trabalho de Ragazzini porque a ideia de "pessoas construídas a partir de fragmentos de outras pessoas" me pareceu ser bastante pertinente àquela intuição inicial que me levou à escolha do tema da pesquisa: parecia a síntese, a representação perfeita do 'espírito epocal' que estamos vivendo, deste tempo em que as pessoas da vida real, através das tecnologias informáticas digitais, podem 'recriar' a si mesmas com 'fragmentos de outrem' e 'aparecer' e 'desaparecer' no girar perpétuo da roda do *like* e do *deslike*, ou do cancelamento das mídias sociais.

Era a imagem da 'impermanência' como a sensação não conscientizada do 'presentismo' no qual estamos imersos e que tem nos levado ao frenesi da busca incessante pela 'imagem perfeita de si', porém, nunca encontrada a contento. Como conciliar esse paradoxo da experiência empírica da 'impermanência' dos humanos contemporâneos na cultura cibernética com o pressuposto da 'permanência' da educabilidade como condição antropológica se os humanos contemporâneos, imersos no

presentismo, estão perdendo a noção de ‘tempo’, de ‘espaço’, de ‘memória dos antepassados’, de ‘história, de ‘processo a longo prazo’, de ‘devenir’?

Durante a pesquisa, essa representação de “pessoas construídas a partir de fragmentos de outras pessoas” foi ganhando densidade na relação com a Pedagogia Humanista de Paulo Freire, à medida que fui adentrando na bibliografia selecionada, em diferentes campos: sobre Neoliberalismo com uma condição psicossocial e não apenas econômica, em que a pessoa vai reconfigurando sua personalidade, sua subjetividade, seu sentido mais profundo da vida, até constituir-se em ‘homem-empresa’, no dizer de Dardot/Laval, atribuindo-se a si expectativas e metas, gerenciando-se a si mesma ao modo de gerenciamento profissional empresarial: das suas habilidades como ‘empreendedor-de-si’ resultará a qualidade ontológica e o sentido da própria existência, porém, com esse agravante da ontologia individualista, meritocrática que prescinde da presença e da necessidade do outro.

Evidente que a racionalidade neoliberal, personificada no complexo midiático-político-jurídico se encarrega de prover os modelos humanos exemplares, desencadeadores do *motu próprio* da roda de criar pessoas com fragmento de outras. Embora a massa crítica venha desocultando a falácia do mito do meritocrático ‘empreendedor-se-si’, a sedução pela ‘imagem perfeita de si’ é atávica e poderosa o suficiente para continuar mobilizando os *homo sapiens sapiens* em sua aventura pela humanização do homem e do mundo: não é tarefa da ‘humanização’ a construção de uma ‘imagem humana’ de si e do mundo? Impregnar o mundo ‘natural’ com a ‘imagem humana’? Freire veio me fazendo esses questionamentos e me ajudando a encontrar as respostas em sua ‘pedagogia humanista’.

Também a ‘impermanência’ das imagens de Ragazzini me levou para o mundo da Cibercultura, que eu já visitava frequentemente em função da minha formação como cientista da Comunicação. Eu respirava cibercultura há muito tempo e estava familiarizada com a dinâmica de ‘reconfiguração’ na qual estamos imersos: há algum tempo se diz que estamos vivendo uma ‘mudança de época’ e não apenas uma ‘época de mudanças’. Já estamos na soleira de uma ‘nova era’ em que estão sendo gestadas ontologias outras relacionadas a todas as nossas certezas sobre ser humano, mundo, vida, morte construídas desde o primeiro olhar do hominídeo para o horizonte. Nessa era, em

que os homens se fazem, de novo, problema para si mesmos, para a pesquisa, eu perguntei: educação para quê? Para formar que humano? Para qual sociedade?

Da temática inicial da pesquisa - a tensão entre pedagogias humanistas e pedagogias tecnicistas ainda vigentes em nossas sociedades e as implicações para uma educação humanizante ou desumanizante – refinei a questão de pesquisa, delineando também o objeto, ficando assim: quais os limites e possibilidades da teoria humanista de Freire como princípio epistemológico da pedagogia crítica na sociedade cibernética neoliberal? Passei a focar a construção do objeto em um enfoque epistemológico, pois estava vislumbrando um quadro de gravidade sobre a questão do lugar do ‘sujeito epistêmico autônomo’ na Cibercultura contemporânea.

A pesquisa na bibliografia de Freire estava deixando claro o imperativo ético-estético-político da existencialização do ‘sujeito epistêmico autônomo’ como pressuposto da sua pedagogia humanista: a sua proposta pedagógica era um manifesto veemente, uma denúncia contra a situação histórica de silenciamento, de mutismo, de roubo do direito à palavra e ao pensar legítimo do povo, submetido à condição de analfabeto como condição ontológica e epistêmica degradadas, inferiorizadas hierarquicamente. E o anúncio rigoroso a favor do povo (e não as elites colonialistas, patriarcais, capitalistas) ser o dono do seu pensar, dono do seu jeito de construir seus saberes, crenças, valores, experiências, práticas, dono do seu viver.

O povo tem o direito de saber, de saber melhor o que já sabe, de saber o que ainda não sabe, de construir conhecimento novo, verdadeiro, autêntico. E não precisa do aval nem dos especialistas da Academia nem dos donos do poder político que governam o país. Freire chega a dizer em *À Sombra desta Mangueira* que esta é a única certeza fundamental que o move: o povo é o dono do seu pensar e do seu conhecimento. Isso não quer dizer que ele despreza o conhecimento científico. Ele reconhece a importância do conhecimento científico, mas não o coloca em posição de superioridade em relação ao ‘saber de experiência feito’ do povo. Ambos, ciência e vida, devem estar a serviço da humanização e da libertação permanente do homem e para a resolução dos problemas concretos do cotidiano. Aqui e agora.

Mas as incertezas, que são muitas, o movem sempre. E quanto mais o povo se tornar consciente de que seu direito de pronunciar o seu mundo lhe foi roubado, melhor poderá desenvolver a sua possibilidade cognoscente de construir o seu mundo por si e nos seus termos. Sem tutela. Porque é sujeito epistêmico autônomo, emancipado.

Por isso, a educação libertadora emancipatória é um ato ético-estético-político irrenunciável para quem se propõe a ser um educador humanista autêntico. Na boa e velha lógica semita que o animava em sua visão totalizante dialética da vida, Freire lembrava: as obras têm de coincidir com as palavras. Palavras autênticas são fonte de vida. Palavras ocas não geram vida. Geram morte. Desumanização.

Como, então, existencializar o sujeito epistêmico autônomo – condição para uma pedagogia crítica humanizadora – no contexto da Cibercultura contemporânea, em que o ‘mundo digital’ na qual vivem os ‘novos humanos’ são governadas por algoritmos, essa *neo* entidade lógica, desde cedo alçada à condição de “deus-todo-poderoso”? Ou ainda, como historicizar uma prática pedagógica ‘humanista e humanizadora’, em que os sujeitos humanos da educação estão sendo deslocado -, pelo menos um dos polos, o do educador -, do papel de ‘sujeitos’ do processo e sendo substituídos pelas ‘máquinas-pensantes’ de ensinar-aprender? E chegamos no estágio em que essas máquinas já começam a prescindir até mesmo do humano para aprender: já existe autoaprendizagem de máquina e máquina ensinando máquina.

Os problemas não pararam por aí. No decorrer da pesquisa surgiu Sophia, a Inteligência Artificial (IA) da *Hanson Robotics* criando seu “autorretrato” que foi vendido na Bolsa de Valores de Nova York, em março de 2021. Estávamos entrando em um nível ‘mais profundo’ de coexistência e de colaboração homem-máquina, tendo em vista que o retrato foi iniciado por um artista humano e, depois, Sophia o completou a partir de milhares de rostos humanos que ela pesquisou na internet. Desta vez com humanos contemporâneos também. E entrando em um estágio em que, provavelmente, estejamos assistindo à ‘emancipação’ da máquina na construção de ‘subjetividades’ ao modo dos humanos: já existe tecnologia para isso e os progressos nesse campo estão bem avançados.

De novo, como contraponto à teoria humanista de Freire, a imagem de ‘pessoas da vida real construindo pessoas a partir de fragmentos de outras pessoas’. Não, calma. Sophia não é uma ‘pessoa’, é uma Inteligência Artificial, é uma máquina, fui questionada. Então, tenho de dizer que Sophia, a ‘máquina’ movida a Inteligência Artificial ganhou o estatuto de cidadã da Arábia Saudita, país em que a mulher e o estrangeiro não podem aceder a essa condição. Do ponto de vista jurídico, Sophia é “pessoa eletrônica”, portadora de direitos. A ‘família’ de Sophia continua crescendo e já ganhou irmãos muito mais sofisticados, capazes de expressar, tanto no rosto como no corpo robótico, sentimentos e emoções como reações imediatas a intervenção de humanos.

São experiências da vida real que iam colocando a moldura do tempo presente, e que ganharam contornos extraordinariamente dramáticos com o evento da pandemia da Covid-19, constituindo aquilo que Freire chamava de “temas do tempo histórico”, constituintes do “espírito epocal”, identificadores das “situações-limites” a serem problematizadas na práxis educacional crítica libertadora.

“Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo”, foi a declaração de Freire que me impactou profundamente no primeiro texto que li e que me levou para a temática da humanização na educação como problema de pesquisa. Mas que mundo é esse no qual estamos vivendo – e construindo – e quem somos nós, humanos, neste mundo?

Da ausculta dos ‘temas do meu tempo histórico’ e do diálogo com Freire resultou a Tese que vim defendendo: a humanização como princípio epistemológico é um pressuposto ético-estético-político da Pedagogia Crítica proposta por Freire que requer certas condições materiais e simbólicas. Dentre elas, a fundamental é uma relação educacional dialética, cointencionada pela problematização das situações existenciais, e pelo diálogo, em que cada sujeito epistêmico autônomo se reconheça livre e possa pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização.

Considero que os resultados, discussão e sistematização da Pesquisa, apresentados no Capítulo 4, e as análises nos demais capítulos, corroboraram essa Tese, evidenciando,

mais do que certezas, a abertura para o leque de incertezas e de impermanências que constituem o ‘pulso’ do tempo presente.

A pesquisa deixou de modo transparente como **principais limites** para a consecução de uma pedagogia humanista crítico-emancipatória no contexto da sociedade cibernética neoliberal, as seguintes condições:

1 – A **lógica de epistemicídio** que ainda persiste nas nossas práticas educativas oficiais, caracterizada pela subserviência epistêmica da monocultura cientificista com o pressuposto do ‘conhecimento verdadeiro’ e pelo silenciamento de tudo o que não se encaixa no conceito de ‘conhecimento ortodoxo’. Isso se verifica mediante a imposição, através das políticas públicas para os mais diferentes níveis de ensino, de conteúdos curriculares que privilegiam o conhecimento representativo da cosmovisão de determinado segmento da população, em geral o grupo da elite branca de ascendência europeia, cristã, em detrimento de todo o espectro multicultural e multiepistêmico existente no Brasil.

Esses conhecimentos disseminados nos currículos oficiais são reminiscências de culturas exógenas, elaborados há mais de 500 anos, em um contexto sócio-histórico marcado pela naturalização da segregação social, racial, cultural embasada em falso pressuposto científico, o da superioridade biológica de determinado fenótipo. Essa falsa crença embasou as políticas epistemicidas e genocidas das empresas colonialistas, capitalistas, patriarcais nos cinco continentes. Embora o discurso oficial e a legislação preconizem outra postura, o de uma educação multicultural -, na prática da sala de aula ainda é visível a lógica colonialista epistemicida.

2- **A crise permanente da teleologia da educação:** Por ser a educação um ato social humano, entre humanos, para a formação do humano na criação do mundo humano, entendo que esta crise será sempre o acionador de disputas entre grupos com concepções distintas em relação à finalidade da ação educativa. Se, para uns, como lembrava Freire, o ser humano é uma ‘coisa’, um ‘dado’, objeto da Ciência passível de manipulação, de adestramento, de treinamento, de disciplinamento em vista da realização de uma sociedade controlável para a manutenção dos privilégios das elites, as finalidades educativas, o planejamento, a didática, o currículo, a metodologia, o quefazer educativo

será organizado para esta finalidade. Se, por outro lado, considerarmos o ser humano como sujeito-autor-pensante-autônomo responsável pela construção da vida coletiva sem privilégios – em que cada um é igualmente responsável, não manipulável – a organização da tarefa educativa ganha outros contornos.

Me parece que esta crise ganhou um aspecto mais cruel com o advento da pandemia da Covid-19, obrigando a humanidade, em alguma medida a se colocar diante do antigo dilema que parece demarcar a aventura humana: de onde viemos e para onde iremos? O que queremos fazer da nossa aventura neste pequeno pedaço de rocha? E qual o lugar da educação nesta transição?

3- Neste tempo identificado como Antropoceno, temos de nos perguntar novamente **qual o lugar do humano** (na pesquisa identificado como o “sujeito epistêmico autônomo”) na aventura da educação como processo de humanização de si e do mundo no contexto da cibercultura digital. O elemento que torna a crise atual mais dramática do que as anteriores, a meu ver, é o deslocamento real, para segundo plano, dos tradicionais agentes humanos da educação – o Estado, a escola, o educador, o educando, a comunidade educativa -, com a entrada em cena dos agentes maquínicos: os algoritmos, as inteligências artificiais, as plataformas de informação, comunicação e educação. Então, ainda cabem as perguntas: educação para quê? Para formar que humano? Para qual sociedade?

O mergulho na obra de Freire, entretanto, não me deixa paralisar diante das situações-limites deste meu tempo histórico. Embora os desafios possam parecer colossais, Freire nos dá pistas para identificar as **possibilidades de superação** dessas situações e para engendrar tarefas com potencial emancipatório nas nossas práticas educativas nos mais diferentes contextos. Eis algumas:

1 – Contra a lógica de epistemicídio é preciso exercitar o **direito à imaginação criadora** de mundos alternativos. Imaginar possibilidades de existências não baseadas na lógica mercantilista neoliberal, em modos de organizar a vida, de construir sociabilidades, de construir sentidos para a vida pessoal e coletiva, em que caibam todos, humanos e não humanos, está ao nosso alcance, em qualquer situação em que nos encontremos. Requer, entretanto, aquela visão de totalidade da realidade, para a qual Freire chamava a atenção,

a fim de que não mitifiquemos a ‘situação existencial presente’ (fragmentada, parcial) como a única possível.

2 – Contra a **crise permanente da teleologia da educação, com projetos políticos antagônicos em disputa** (e a constituição de novas reconfigurações de poder que hoje operam também ao nível do simbólico imaterial atravessado pelos novos processos tecnológicos digitais) é preciso manter a atenção vigilante na luta coletiva (sindicatos, organizações, movimentos, coletivos etc), exercitando a problematização e a crítica em relação às teleologias endógenas. Facilmente caímos na tentação da autopreservação institucional e na ‘reserva de mercado’, alimentando um autoengano em relação aos nossos pressupostos ‘progressistas’, mas já transmutados em ‘assistencialismo castrador’, como alertava Freire. Como tudo é construção histórica e, por isso, datada – nasce, cresce, desenvolve e morre -, também nossas crenças, objetivos, métodos, linguagens sofrem mudanças com o tempo e, talvez, não estejam mais de acordo com as novas racionalidades sociais, culturais em curso neste tempo histórico de transição.

A história não está “dada”, não está “pronta”, “acabada”: é um permanente tornar-se, é um permanente “ser-em-estar-sendo-com”. Esta perspectiva dialética, contraditória, histórica deve alimentar as teleologias das pedagogias críticas contra hegemônicas e dos educadores que optarem por essa proposta política de educação e de sociedade. Aqui haveremos de nos instrumentalizar para a difícil capacidade de negociação política, do diálogo cultural quanto ao significado, às interpretações dos sentidos de nossas propostas educativas neste tempo complexo.

3 – Sobre a questão do **deslocamento do humano** (= sujeito epistêmico autônomo) no contexto da **cibercultura digital**, será necessário refazer um processo de fé no ser humano como companheiro de aventura na jornada da construção do mundo humano. Precisamos ter coragem para admitir o colapso das nossas crenças científicas como as únicas capazes de dar conta de nosso desejo infinito de ‘Ser mais’. Precisamos romper com a lógica neoliberal vigente em nossas epistemologias pedagógicas oficiais que apenas nos têm arrastado para a asfixia do não-sentido, da vida domesticada, da ontologia degradada, com a ilusão de que estamos educando as futuras gerações para a vida em sociedade. Que sociedade?

No limiar de um novo estágio civilizatório dominado pelas biotecnologias robóticas digitais, é preciso reconhecer e aceitar o lugar do humano no sistema Gaia: somos um ser de relações, interconectado com todas as formas de vida e existências no planeta. Não somos a espécie superior, somos apenas mais uma espécie – ínfima, diga-se de passagem – no complexo sistema-mundo. Já sabemos disso, já temos provas científicas – gostamos delas! – das consequências nefastas da nossa ação predatória nesse sistema.

Não serão as máquinas que irão nos salvar da hecatombe iminente. Por isso, alertava Freire, a educação para a humanização é uma opção ético-política, é um processo permanente a ser construído na história, até que existe um único ser humano submetido à condição de ‘ser menos’. E, ao que tudo indica, estamos a produzir, de novo, um contingente gigantesco de seres humanos em situação de opressão.

A afirmação da Tese, em razão do caráter dialético que a subsidiou já é por si desencadeadora de novas problemáticas que se apresentaram como possibilidades de continuidade da pesquisa e como contribuição para a ampliação de um dos objetivos que considero não esgotado: o do lugar do ‘sujeito epistêmico autônomo’ na sociedade da cibercultura informática digital.

Por se trata de um evento em escala mundial, e como as desigualdades sociais, econômicas e políticas impactam diretamente a implementação da infraestrutura tecnológica que vai atender às novas demandas advindas dessa nova cultura e organização social, ainda não é possível compreender e mensurar o real impacto no campo da Educação e para a Pesquisa em Educação. Já temos uma pequena mostra em nível de Brasil o que pode acontecer a depender das políticas públicas que forem implementadas, sobretudo, nos campos da Educação, Ciência, Tecnologia e Inovação. Governos ditatoriais afeitos a atender aos interesses de seus grupos de influência relegam o povo à condição de miserabilidade, impedindo-o à pronúncia de sua palavra e à participação real nas esferas de decisão da vida coletiva. Construir essa ‘nova era’ sem o povo já se apresenta como nova forma de subserviência epistemológica, atualizando a injustiça cognitiva que vem marcando a aventura da nossa humanização.

A ontologia antropológica Freireana ancorada na noção de "inconclusão" desencadeadora da busca pelo Ser-mais, da esperança (devenir) como movimento

perpétuo de transformação com a realização de inéditos-viáveis não encontrará mais o substrato biológico amistoso do *homo sapiens sapiens*, pois emerge da racionalidade cibernética a produção do *homo digitalis* ontologicamente ancorado nos substratos de armazenamentos dos dados digitais, nas memórias exoesqueléticas: para uma parte da *humanitas* não haverá mais a médio prazo a necessidade de recorrer à "memória dos ancestrais" para o reconhecimento "de si", de sua identidade, de sua situacionalidade no cosmos, nem ao esforço imaginativo, criativo, utópico de construir um futuro desejado, querido, sonhado com os companheiros humanos e não humanos. Haverá apenas o consumo fugaz, estéril, venenoso de fragmentos imateriais de vidas digitalizadas exemplares para alimentar um ente imaterializado, destituído da substância comum daquilo que conhecíamos como *humanidade*.

Neste estágio histórico estamos gestando formas materiais formatadas nas lógicas culturais das substâncias algorítmicas: ao modo de *looping* em hiper aceleração crescente. Pensar a pedagogia humanista de Freire como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica nesta sociedade cibernética neoliberal em pleno desenvolvimento é fazer um ato de fé, novamente, nos companheiros de viagem com os quais compartilhamos esta jornada na aventura chamada existência. É renovar a fé na esperança operativa da educabilidade como condição antropológica seja qual for a ontologia ou o material biológico deste novo *antropo*: ainda ao modo do ancestral moldado no barro (*homo/humus*) ou como "novo Adão" moldado no silício ou no grafeno (*digitalis ciberneticus*).

O futuro coletivo em que transpareça a humanização radical no homem e no mundo, em que seja possível a coexistência de diversas epistemes (e não apenas a cartesiana positivista moderna) com suas diversas formas de vida, já pode ser construído pelas tecnologias digitais que operam ao modo de rede na cibercultura. Considero ser esta lógica, a do humanismo relacional da pedagogia humanista de Freire, em que o humano é em *estar-sendo* desses muitos *não-eus*, que se pode encontrar o sentido, a esperança, a força para a superação da subserviência epistêmica que tem esmagado na injustiça cognitiva e social nossos povos, não apenas no continente latino-americano, mas em todos os cantos do planeta.

Na pequena Casa Comum dos viventes humanos e não humanos, a ciência moderna com sua ontologia universalista, com sua teleologia desenvolvimentista imanentista, com sua epistemologia disciplinar objetivista, com sua metodologia extrativista tem deixado uma ‘imagem humana no mundo’ muito assustadora, feia, triste. Tem deixado a imagem de que o *sapiens sapiens* sucumbiu à arrogância da supremacia racionalista positivista, tornando-se alucinadamente *demens, faber, economicus, mercator, consumans*. Mas não havíamos libertado a *ratio* - e o nosso destino - da *ignorantia*? Não havíamos, afinal, entrado na maioria autônoma da nossa aventura humana?

Com Freire trago, novamente, o oráculo com que ele sempre anunciava e reafirmava a sua luta permanente a favor dos esfarrapados do mundo: é que, de novo, na aurora desta ‘nova época’, estamos, nós humanos, nos colocando a nós mesmos como problema. É que o medo da liberdade – ser donos do próprio pensar, do próprio saber e da responsabilidade pela construção e pelas consequências do mundo a nossa imagem e semelhança – nos empurra para a servidão voluntária, para a necessidade da tutela epistêmica, em que não seja preciso pensar, pois, agora, a máquina pensa por você; não precisa falar, pois, agora, a máquina fala por você; não precisa ver, pois, agora, a máquina, vê por você; não precisa viver, pois, agora, a máquina ‘humanizada’ vai viver por você.

Não parece um horizonte bastante sombrio?

As situações-limites deste nosso tempo histórico nos interpelam a que aprendamos a ler e a interpretar as gramáticas antropológicas que estão sendo construídas ao nosso redor, a fim de que possamos nos colocar naquela disposição de aproximação, de escuta, de diálogo, para cointencionar possibilidades de alianças que nos habilite a construir coletivamente uma vida boa, justa e bela.

Uma dessas gramáticas vem habitada pelas palavras tristes, cínicas, desesperançadas, estereis, porém, sedutoras, atraentes. Os arautos da desgraça, elevados à condição de autoridades, de vencedores pelas mídias sociais, são convincentes em suas promessas de eterna felicidade, de êxito, de poder. O segredo? Autorreferencialidade. Autossuficiência: “Basta-te a ti mesmo!” Palavras ocas.

Outra gramática rege um trágico vocabulário de palavras silenciadas, hostilizadas, barbarizadas, humilhadas, negligenciadas, desumanizadas, nada sedutoras ou atraentes. Pelo contrário: descartadas, excluídas da possibilidade da participação no ritual do banquete da vida boa, justa e bela. Palavras mortas.

Então, só a partir de uma nova episteme, que considere a dimensão dialética da existência, que considere a relacionalidade (o eu estar-sendo feito de muitos não-eus) como condição antropológica vital, podemos construir a gramática das palavras criadoras, capazes de recompor os nós soltos, de reconstruir o tecido social que permite a coexistência como uma grande família humana, atravessando o oceano da aventura da humanização. Palavra vivas.

Nesta sociabilidade solidária, as falas de cada um dos sujeitos epistêmicos autônomos terão aquele caráter radicalmente humanizador, como nos lembrava Paulo Freire: poder pronunciar a sua palavra, reveladora da originalidade subjetiva de cada humano e reveladora do mundo a que pertence, é o verdadeiro exercício da educação como prática da liberdade.

É este exercício das falas, das pronúncias, dos dizeres, às vezes apenas sussurros, envolvidos pela dialogia, pela amorosidade emancipatória, pela sabedoria que reconhece e aceita a diversidade dos saberes, que nos coloca naquela trilha da existencialização da educação como tarefa humanizadora.

Meu mestre nesta jornada foi Paulo Freire. E é dele que vem o arauto com que termino esta jornada pelos caminhos desta pesquisa em Educação: porque eu sou uma inteireza e não uma dicotomia, conheço com meu corpo todo, sentimentos, paixão, razão também. Conhecer pra mim é algo de belo. Na medida em que conhecer é desvendar um objeto, o desvelamento dá vida ao objeto, chama-o para a vida, e até mesmo lhe confere uma nova vida. Isso é uma tarefa artística, porque nosso conhecimento tem qualidade de dar vida, criando e animando os objetos enquanto os estudamos.

## REFERÊNCIAS

ALMEIDA, M. I. de; SALCES, C. D. de; FERNANDES, T. R. O que pode a escola pública diante das desigualdades?. **Revista de Educação PUC-Campinas**, [S. l.], v. 26, p. 1-18, 2021. Disponível em: <https://periodicos.puc-campinas.edu.br/reeducacao/article/view/5328>. Acesso em: 27 nov. 2021.

ANDERY, Maria Amália Pie Abib et all. **Para compreender a ciência: uma perspectiva histórica**. 4.ed. 25. Reimp. Nova edição revista. Rio de Janeiro: Garamond, 2014.

ANIBAL, Graça. A Teoria Crítica e a Educação. In: **Revista Lusófona de Educação**, v. 16, n.16, 2010. pp. 13-32. Disponível em: <https://revistas.ulusofona.pt/index.php/rlEducacao/article/view/1862>. Acesso em: 18 mai. 2020.

APPLE, Michael. Freire, neoliberalismo e educação. In APPLE, Michael W.; Nóvoa, Antonio (orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 21-45.

BARDIN, Laurence. **Análise de Conteúdo**. 4 ed. ver. e atua. São Paulo: Edições 70, 2021.

BAUMANN, Zygmunt; RAUD, Rein. **A individualidade numa época de incertezas**. Rio de Janeiro: Zahar, 2018.

BENANTI, Paolo. O digital e a substituição da presença. **Portal IHU**, São Leopoldo, 12/11/2021. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/614433-o-digital-e-a-substituicao-da-presenca-artigo-de-paolo-benanti>. Acesso em: 12 fev. 2022.

BENANTI, Paolo. Por uma inteligência artificial humanística. Entrevista com Paolo Benanti. Entrevista concedida a La Stampa e republicada em **Portal IHU**, São Leopoldo, 27/02/2020. Disponível em: <http://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/596566-paolo-benanti-o-chamado-da-pontificia-academia-para-a-vida-por-uma-inteligencia-artificial-humanistica>. Acesso em: 20 nov. 2021

BENANTI, Paolo. Tecnologia e novo pacto social. **Portal IHU**, São Leopoldo, 15/06/2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599936-tecnologia-e-novo-pacto-social-artigo-de-paolo-benanti>. Acesso em: 14 fev. 2021.

BENANTI, Paolo. Pós-humano demasiado pós-humano. **Portal IHU**, São Leopoldo, 15/09/2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/602849-pos-humano-demasiado-pos-humano-artigo-de-paolo-benanti>. Acesso em: 8 jun. 2021.

BOFF, Leonardo. Prefácio. FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**, Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2018b.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. Verbete Método Paulo Freire. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BOMBASSARO, Luiz Carlos. Verbete Hermenêutica. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

BERCKER, Fernando. Verbete Epistemologia. In: STRECK, Danilo R., REDIN, Euclides e ZITKOSKI, Jaime José (Orgs). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CANALTHECH. Robô Sophia "pinta" autorretrato e vende criptoarte por quase R\$ 4 milhões. ALMENARA, Igor; CIRIACO, Douglas. CanalTech, 26/03/2021. Disponível em:

<https://canaltech.com.br/arte/robo-sophia-pinta-autorretrato-e-vende-criptoarte-por-quase-r-4-milhoes-181430/>. Acesso em: 5 jun. 2021.

CINTRA, Benedito Eliseu Leite. **Paulo Freire entre o grego e o semita**. Educação: filosofia e comunhão. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998.

CHARLOT, Bernard. Educação e Globalização: uma tentativa de colocar ordem no debate. *In: Sísifo. Revista de Ciência da Educação*, n. 4, out./dez. 2007, pp. 129-136. Disponível em: <http://sisifo.ie.ulisboa.pt/index.php/sisifo/article/view/84>. Acesso em: 5 mai. 2019.

CHARLOT, Bernard. **Educação ou barbárie?** Edição do Kindle. São Paulo: Cortez Editora. 2020.

CHONCHOL, Jacques. Prefácio. FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 20 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

CORBIN, Juliet. **La teoria fundamentada: una metodología cualitativa**. 1 ed. Aguascalientes, Mexico: Universidad Autónoma de Aguascalientes, 2016 (versión electrónica).

DARDOT, Pierre; LAVAL, Christian. **A nova razão do mundo: ensaio sobre a sociedade neoliberal**. Boitempo. 2020.

DEZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. (Orgs). **O planejamento da pesquisa qualitativa: teorias e abordagens**. 2. ed. Porto Alegre: Artmed, 2006.

DOWBOR, Ladislau. **O Capitalismo se desloca: novas arquiteturas sociais**. São Paulo: Edições SESC-SP. 2020a.

DOWBOR, Ladislau. Paulo Freire e a revolução digital. A pedagogia do oprimido, hoje, tem um horizonte digital. São Paulo: **Rev. Unifreire**. Universitas Paulo Freire. Edição Especial I - Centenário Paulo Freire, pp. 141-151. Ano 8, Edição 8, dez./2020b. Disponível em: [https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista\\_unifreire\\_2020.pdf](https://www.paulofreire.org/images/pdfs/revista/revista_unifreire_2020.pdf). Acesso em: 12 abr. 2021.

DOWBOR, Ladislau. O horizonte digital da Pedagogia do Oprimido. 19/09/2021a. **Jacobin Brasil**. América do Sul/Análise. Economia/Educação. Disponível em: <https://jacobin.com.br/2021/09/o-horizonte-digital-da-pedagogia-do-oprimido/>. Acesso em: 19 set. 2021.

DOWBOR, Ladislau. Desigualdade. **Outras Palavras**. 18/10/2021. Crise Brasileira. Disponível em: [https://outraspalavras.net/crise-brasileira/ldowbor-desigualdade/?fbclid=IwAR1pxyiWJiVu3ivvTm5nPv\\_Xu0uasYN3ZQ8zSKknYXOdtKyBxH\\_dyDpRDic](https://outraspalavras.net/crise-brasileira/ldowbor-desigualdade/?fbclid=IwAR1pxyiWJiVu3ivvTm5nPv_Xu0uasYN3ZQ8zSKknYXOdtKyBxH_dyDpRDic). Acesso em: 19 out. 2021.

DOWBOR, Ladislau. DOWBOR, Ladislau. **A era do capital improdutivo: Por que oito famílias têm mais riqueza do que a metade da população do mundo?** / São Paulo: Autonomia Literária, 2017.

DUNKER, Christian. **Psicanálise, gênero e lugar de fala**. Christian Dunker, Falando Nisso, n. 135, 13/08/2017. Disponível em: [https://www.youtube.com/watch?v=TWNefQu\\_DVw](https://www.youtube.com/watch?v=TWNefQu_DVw). Acesso em: 12 maio 2022.

FRANCO, M. A. S. Por uma didática decolonial: epistemologia e contradições. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 48, n. contínuo, p. e240473, 2022. DOI: 10.1590/S1678-4634202248240473 . Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/195964>. Acesso em: 14 mar. 2022.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. GOMES DA SILVA, Lislely C. MOTA, Guadalupe Corrêa. Pedagogia crítica: por uma epistemologia crítica e insurgente. **Rev. Educere et Educare**. Vol. 16, n. 38 (2021), pp. 73-96. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeducare/article/view/25478/17286>. Acesso em: 23 abr. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299/5144>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia e prática docente**. 1 ed. 2 reimp. São Paulo: Cortez, 2018.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017a. Disponível em: [https://www.researchgate.net/publication/319411754\\_PEDAGOGIA\\_por\\_entre\\_resistencias\\_e\\_insistencias](https://www.researchgate.net/publication/319411754_PEDAGOGIA_por_entre_resistencias_e_insistencias). Acesso em: 14 mar. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio/ago. 2017b. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 22 fev. 2021.

FRANCO, do Rosário Santoro. Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramentos à didática. In MONTEIRO, Silas Borges (org.). **Didática, saberes docente e formação**. Cuiabá-MT: EdUFMT/Sustentável, 2016, p. 55-72.

FRANCO, M Amélia. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 18 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Pedagogia como ciência da educação**. 2 ed. rev. e amp. Campinas: Cortez editores, 2015.

FRANCO, Maria Amélia Santoro; Ghedin, Evandro. **Questões de Método na construção da pesquisa em educação**. 2. ed. 1. Reimp. São Paulo: Cortez Editora. 2015.

FREIRE, Paulo. **Papel da Educação na Humanização**. 1967. In: Acervo Digital Paulo Freire. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org/handle/7891/1128>. Acesso em: 5 mai. 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 11 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2022.

FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021a

FREIRE, Paulo. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 16 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **À sombra desta mangueira**. 13 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou Comunicação?** 20 ed. Rio de Janeiro/ São Paulo: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a pedagogia do oprimido**. Prefácio de Leonardo Boff. Notas de Ana Maria Araújo Freire. 24. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018a.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa) 56. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.

FREIRE, Paulo. **A Pedagogia do oprimido**. Prefácio de Ernani Maria Fiori. 63. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 2017.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. Tradução de Tiago José Reis Leme. São Paulo: Cortez. 2016.

FREIRE, Paulo. Consciência e história - Carlos Alberto Torres. **Diálogo e práxis educativa - uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução: Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Loyola, 2014. Os textos originais de Freire encontram-se no Acervo Paulo Freire disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1628>.

FREIRE, Paulo. **Política e Educação**. 8 ed. rev ampl. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2007.

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler em três artigos que se complementam**. Prefácio de Antonio Joaquim Severino. São Paulo, Cortez/Autores Associados, 1982. (1989, Recurso eletrônico).

FREITAS, Luiz Carlos de. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. 1 ed. São Paulo: Expressão Popular, 2018.

FREITAS, Luiz Carlos de. Os reformadores empresariais da educação e a disputa pelo controle do processo pedagógico na escola. *In: Revista Educação & Sociedade*, Campinas, v.35, n. 129, p. 1085-1114, out-dez/2014.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Reforma do ensino médio representa uma regressão e uma traição aos jovens e ao país. Entrevista especial com Gaudêncio Frigotto concedida a João Vitor Santos. Portal IHU, São Leopoldo, 11/03/2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/616742-reforma-do-ensino-medio-representa-uma-regressao-e-uma-traicao-aos-jovens-e-ao-pais-entrevista-especial-com-gaudencio-frigotto>. Acesso em: 13 mar. 2022.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In: FAZENDA, Ivani (org). Metodologia da pesquisa educacional*. 12ª ed. São Paulo: Cortez, 2010.

FILHO, José Camilo dos Santos; GAMBOA, Silvio Sánchez (Org). **Pesquisa Educacional - quantidade-qualidade**. 8. ed. São Paulo: Cortez, 2013.

GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

GHEDIN, Evandro e FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. **Questões de método na construção da pesquisa em educação**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

GIACOIA Junior, Oswaldo. Um outro humano, uma nova ética, um novo tempo. Entrevista especial com Oswaldo Giacoia Junior. Entrevista concedida a Ricardo Machado, **Portal IHU**, São Leopoldo, 07/09/2019. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/159-noticias/entrevistas/592399-um-outro-humano-uma-nova-etica-um-novo-tempo-entrevista-especial-com-oswaldo-giacoia-junior-2>. Acesso em: 26 jan. 2022.

GIACOIA Junior, Oswaldo. Sobre Técnica e Humanismo. **Cadernos IHU Ideias**. Ano 2, n. 20, 2004. 27p. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/images/stories/cadernos/ideias/020cadernosihuideias.pdf>. Acesso em: 24 maio 2021.

GIROUX, Henry A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do *empowerment* político. In MACEDO, D.; FREIRE, Paulo. **Alfabetização: leitura do mundo leitura da palavra**. 11 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2022. p. 33-77.

HARARI, Yuval Noah. **Homo deus - uma breve história do amanhã**. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2016.

IHU ON-LINE. Revolução 4.0 novas fronteiras para a vida e a educação. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, n. 544, Ano XIX, 4/11/2019. 60p.

KINCHELOE, Joe L.; MCLAREN, Peter. Repensando a teoria crítica e a pesquisa qualitativa. *In DENZIN, Norman K.; LINCOLN, Yvonna S. O planejamento da pesquisa qualitativa – teorias e abordagens*. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2006. p. 281-313.

- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 7. ed. 9 reimp. São Paulo: Gen/Atlas, 2017.
- LIBÂNEO, José Carlos; OLIVEIRA, João Ferreira de e TOSHI, Mirza Seabra. **Educação Escolar**. Políticas, Estrutura e Organização. 10 ed. rev. ampl. 5 reimp. São Paulo: Cortez Editora, 2014.
- LIMA, Venício A. de. Prefácio. Freire, Paulo. **Política e Educação**. 8 ed. rev ampl. Indaiatuba/SP: Villa das Letras, 2007.
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli E. D. A. **Pesquisa em Educação: Abordagens Qualitativas**. 2. ed. reimp. Rio de Janeiro: EPU, 2022.
- MBEMBE, Achille. A era do humanismo está terminando. **Portal IHU**, São Leopoldo, 24/01/2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/186-noticias-2017/564255-achille-mbembe-a-era-do-humanismo-esta-terminando>. Acesso em: 18 set. 2019.
- MBEMBE, Achille. Brutalismo do Antropoceno. Entrevista com Achille Mbembe concedida a a Sylvain Bourmeau e republicada em **Portal IHU**, São Leopoldo, 16/08/2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/601883-brutalismo-do-antropoceno>. Acesso em: 17 mar. 2021.
- MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.
- MOREIRA, Sueli de Lima. Decolonizando a formação de professores através de redes entre escolas e universidades. **Revista Boletín REDIPE**, n. 8 (12), dez. 2019, p. 50-64. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/descarga/articulo/7528358.pdf>. Acesso em: 18 abr. 2021.
- NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. 1ª ed. São Paulo: Editora Expressão Popular, 2011.
- NÓBREGA-TERRIEN, Silvia Maria e TERRIEN, Jacques. Trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. v. 15, n. 30, jul.- dez./2004, p. 5-16. São Paulo: Fundação Carlos Chagas.
- OLIVEIRA, Edna Castro de. Prefácio. FREIRE, PAULO. **Pedagogia da Autonomia**. Saberes necessários à prática educativa) 56. ed. São Paulo/Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2018b.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno; SANTOS, Tânia Regina Lobato. Paulo Freire na América Latina e nos Estados Unidos: cátedras e grupos de pesquisas. In: **Revista Educação em Questão**. v. 56, n. 48. abr./jun. 2018. pp. 106-139. Disponível em: <https://periodicos.ufrn.br/Educacaoemquestao/article/view/15177>. Acesso em 16 mar. 2021.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno. **Epistemologia e educação** – bases conceituais e racionalidades científicas e históricas. Petrópolis, RJ: Vozes, 2016.
- OLIVEIRA, Jelson; LOPES, Wendel E. S (orgs). **Transumanismo: o que é, quem vamos ser**. Prefácio Francesca Ferrando. Caxias do Sul, RS: Educs, 2020.
- PEREIRA, Sílvia Raquel. Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica. **Investigar em Educação** - IIª Série, Número 8, 2018. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/147>. Acesso em 25 maio 2021.
- PINTASSILGO, Maria de Lourdes. Prefácio. In APPLE, Michael W.; Nóvoa, Antonio (orgs.). **Paulo Freire: Política e Pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998. p. 9-14.
- PITANO, Sandro de Castro; STRECK, Danilo R.; MORETTI, Cheron Zanin. **Paulo Freire: uma arqueologia bibliográfica**. Curitiba: Appris, 2019.
- PLEGER, Wolfgang. **Manual de Antropologia filosófica: os conceitos mais importantes de Homero a Sartre**. Tradução de Diego Kosbiau Trevisan. Petrópolis, RJ: Vozes. 2019.

RAGAZZINI, Giuseppe. O trabalho de Ragazzini pode ser acesso em <https://www.instagram.com/giusepperagazzini/?hl=en>.

REPPED. MOREIRA, da S. Carta de apresentação da Rede Nacional de Pesquisadores em Pedagogia (RePPed). **Revista eletrônica Pesquiseduca**, [S. l.], v. 13, n. 31, 2021. Disponível em: <https://periodicos.unisantos.br/pesquiseduca/article/view/1215>. Acesso em: 29 ago. 2022.

ROMÃO, José Eustáquio. *Verbetes Ontologia freireana*. Danilo R. Streck, Euclides Redin, Jaime José Zitkoski (Orgs.) Dicionário Paulo Freire. 4. ed. rev. amp. 1. Reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

SADIN, Eric. As tecnologias digitais têm poder de decisão em nossas vidas. Entrevista com Éric Sadin. Entrevista concedida a Federico Kukso e republicada em **Portal IHU**, São Leopoldo, 05/08/2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/601535-as-tecnologias-digitais-tem-poder-de-decisao-em-nossas-vidas-entrevista-com-eric-sadin>. Acesso em 14 ago. 2021.

SADIN, Eric. “Vemos muito bem que o milagre da Inteligência Artificial não é para nós, mas para a indústria”. Entrevista com Éric Sadin. Entrevista concedida a Eduardo Febbro e republicada em Portal IHU, São Leopoldo, 29/05/2020. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/78-noticias/599447-vemos-muito-bem-que-o-milagre-da-inteligencia-artificial-nao-e-para-nos-mas-para-a-industria-entrevista-com-eric-sadin>. Acesso em: 16 jun. 2021

SADIN, Eric. A inteligência artificial: o superego do século XXI. **Portal IHU**, São Leopoldo, 27/02/2018. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/188-noticias/noticias-2018/576432-a-inteligencia-artificial-o-superego-do-seculo-xxi-artigo-de-eric-sadin>. Acesso em: 16 jun. 2021.

SADIN, Eric. Éric Sadin e a era do anti-humanismo radical. Entrevista com Eric Sadin concedida a Ró Negro e republicada em **Portal IHU**, São Leopoldo, 28/06/2017. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/186-noticias/noticias-2017/569082-eric-sadin-e-a-era-do-anti-humanismo-radical>. Acesso em: 29 maio 2021.

SAFATLE, SILVA JUNIOR, DUNKER (Orgs.), 2021. **Neoliberalismo como gestão do sofrimento psíquico**. 1 ed. 2 reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2021.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1974.

SANTAELLA, Lúcia. **Humanos hiper-híbridos**: linguagens e cultura na segunda era da internet. São Paulo: Paulus, 2021.

SANTAELLA, Lúcia. **Culturas e artes do pós-humano**. Da cultura das mídias à cibercultura. São Paulo: Paulus, 2004.

SANTAELLA, Lúcia. Dialéticas do neo-humano: enfrentamentos e possibilidades civilizacionais no mundo atual. **Portal IHU**, São Leopoldo, 24/08/2022c. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/159-entrevistas/621524-dialeticas-do-neo-humano-enfrentamentos-e-possibilidades-civilizacionais-no-mundo-atual-conferencia-com-lucia-santaella>. Acesso em: 26 ago. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. A autocracia é sustentada pela hiperinformação convertida em desinformação. Entrevista com Lucia Santaella concedida a Ricardo Machado. **Portal IHU**, São Leopoldo, 13/06/2022b. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/619448-a-autocracia-e-sustentada-pela-hiperinformacao-convertida-em-desinformacao-entrevista-especial-com-lucia-santaella>. Acesso em: 14 jun. 2022.

SANTAELLA, Lúcia. Tecnologia é inerente ao humano e marcada pela ambivalência, diz catedrática. PRADO, Luiz. **Jornal da USP**, Cultura, São Paulo, 26/04/2022a. Disponível em: <https://jornal.usp.br/cultura/tecnologia-e-inerente-ao-humano-e-marcada-pela-ambivalencia-diz-catedratica/>. Acesso em: 26 abr. 2022.

- SAUL, Ana Maria. Prefácio. FREIRE, Paulo e SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor**. 14 ed. Rio de Janeiro/São Paulo: Paz e Terra, 2021c.
- SAUL, Ana Maria. Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção. *In: e-Curriculum* – v. 4, n. 01, jan./mar. 2016. pp. 9-34. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/viewFile/27365/19377>. Acesso em: 16 mar. 2021.
- SAVIANI, Dermeval. **A Pedagogia no Brasil- história e teoria**. 2 ed. Campinas, São Paulo: Autores Associados, 2012.
- SAVIANI, Dermeval. **História da Ideias Pedagógicas no Brasil**. 5ª ed. Campinas: Autores Associados, 2019.
- SAVIANI, Demerval. Epistemologia e teorias da educação no Brasil. **Pro-Posições**, Campinas, SP, v. 18, n. 1, p. 15–27, 2016. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8643570>. Acesso em: 18 fev. 2021.
- SCOGULIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas**. 7 ed. João Pessoa: Editora UFPB, 2019.
- SIMPÓSIO FAJE, 2019. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/simposio2019/inicio.php>
- SLOTERDIJK, Peter. **Pós-Deus**. Petrópolis: Vozes, 2019.
- SODRÉ, Muniz. **Reinventando a educação: diversidade, descolonização e redes**. 2 ed. 2 reimp. Petrópolis: Vozes, 2018.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **Pela mão de Alice. O social e o político na transição pós-moderna**. 7. Ed. São Paulo: Cortez, 2000a.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de Sousa. **Introdução a uma ciência pós-moderna**. 3. ed. Rio de Janeiro: Graal. 2000b.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. 2019, p.46 - **Fim do Império Cognitivo: a afirmação das epistemologias do Sul**. 1. ed. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica Editora. 2019.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **A cruel pedagogia do vírus**. Lisboa: Portugal. Edições Almedina. 2020a.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. **O futuro começa agora - da pandemia à utopia**. Edições 70/Almedina. Lisboa: Portugal. 2020b.
- SOUSA SANTOS, Boaventura de. Seminário virtual Epistemologias do Sul e Marxismos. **Alice CES**, Lisboa, Portugal, 03/04/2021. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=rdFOK4KiQ74>. Acesso em: 3 abr. 2021.
- STAKE, Robert E. **Pesquisa qualitativa [recurso eletrônico]: estudando como as coisas funcionam**. Trad. Karla Reis, revisão técnica Nilda Jacks. Porto Alegre: Penso, 2011.
- STRAUSS, Anselm.; CORBIN, Juliet. **Pesquisa Qualitativa – técnicas e procedimentos para o desenvolvimento de teoria fundamentada**. 2 ed. Porto Alegre: Artmed, 2008.
- STRECK Danilo R.; REDIN, Euclides.; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. rev. amp. 1. reimp. Belo Horizonte: Autêntica, 2019.
- STRECK, Danilo R. Descolonizar a participação: pautas para a pedagogia latino-americana. **Educar em Revista** [online]. 2017, n. spe. 2, pp. 189-202.
- STRECK, Danilo R. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface** 20 (58) - jul-Set, 2016 Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/DZgyZp4BzXBXkbsvZQtnMrh/abstract/?lang=pt>. Acesso em 08/08/2022.

STRECK, Danilo R.; ADAMS, Telmo. **Pesquisa participativa, emancipação e (des)colonialidade**. Prefácio: Bernadete Gatti. Curitiba-PR: Editora CVR, 2014.

STRECK, Danilo R. (Org.), **Paulo Freire, ética, utopia e educação** - 10. ed. Petrópolis: Vozes, 2014a.

STRECK, Danilo R. Ecos de Angico: temas freireanos e a pedagogia atual. In: **Pro-Posições**. V. 25, n. 3 (75), set./dez. 2014b. pp. 83-101. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/proposic/article/view/8642434>. Acesso em: 3 mar. 2021.

STRECK, D. R.; ADAMS, T. Pesquisa em educação: os movimentos sociais e a reconstrução epistemológica num contexto de colonialidade. **Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 38, n. 1, p. 243-258, 2012. DOI: 10.1590/S1517-97022012005000003. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/ep/article/view/28337>. Acesso em: 17 mar. 2021.

STRECK, Danilo R. (Org.). **Fontes da pedagogia latino-americana: uma antologia**. Belo horizonte: Autêntica, 2010.

STRECK, Danilo R. Da pedagogia do oprimido às pedagogias da exclusão: um breve balanço crítico. In **Educação & Sociedade**., Campinas, vol. 30, n. 107, Ago. 2009, p. 539-560, maio/ago. 2009. Disponível em: <http://www.cedes.unicamp.br>. Acesso em: 24 maio 2021.

STRECK, Danilo R. Paulo Freire: Pedagogo da esperança. In IHU ON-LINE. **Revista do Instituto Humanitas Unisinos**, São Leopoldo, 11/06/2007, EDIÇÃO 223. Disponível em: <https://www.ihuonline.unisinos.br/edicao/223>. Acesso em: 14 mar. 2021.

STRECK, Danilo R. O Design do mundo e o ser humano: sobre a Educação e as fronteiras do humano. In **Educação & Linguagem**. Ano 9. n. 13. jan./jun. 2006. p. 217-232.

STRECK, Danilo R.; BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Orgs.). **Pesquisa participante - A partilha do Saber**. Edição revista e atualizada. Aparecida-SP: ideias & Letras, 2006.

STRECK, Danilo R. **Correntes pedagógicas** – uma abordagem interdisciplinar. 2 ed. Petrópolis: Vozes, 2005.

STRECK, Danilo R. **Educação para um novo contrato social**. Petrópolis: Vozes, 2003.

STRECK, Danilo R. **Pedagogia no encontro de tempos** – ensaios inspirados em Paulo Freire. Petrópolis: Vozes, 2001.

TORRES, Carlos Alberto. A voz do biógrafo latino-americano. Uma biografia intelectual (pp. 117-148). In GADOTTI, Moacir (Org.). **Paulo Freire uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora. 1996.

TORRES, C. A. **Diálogo e práxis educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução Mônica Mattar Oliva. São Paulo: Edições Loyola, 2014.

TORRES, C. A. A dialética hegeliana e o pensamento lógico-estrutural de Paulo Freire. **Síntese**, Belo Horizonte: v. 3 n. 7, p. 6178, 1976. Disponível em: <https://www.faje.edu.br/periodicos/index.php/Sintese/article/view/2474/3036>. Acesso em: 12 maio 2022.

TRIVIÑOS, Augusto N.S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. A pesquisa qualitativa em Educação. São Paulo: Atlas. 1987.

WEFFORT, Francisco C. Educação e Política – reflexões sociológicas sobre uma pedagogia da Liberdade. In FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra. 1983.

YIN, Robert K. **Pesquisa qualitativa do início ao fim**. Tradução Daniel Bueno. Porto Alegre-RS: Penso, 2016.

ZILLES, Urbano. Panoramas das filosofias do século XX. São Paulo: Paulus, 2016.

ZIZEK, 2022, online.; Transumanismo, a escravidão definitiva. Artigo de Slavoj Žižek. Portal IHU, São Leopoldo, 05/08/2022. Disponível em: <https://www.ihu.unisinos.br/categorias/620973-transumanismo-a-escravidao-definitiva-artigo-de-slavoj-zizek>. acesso em: 5 ago. 2022.

## APÊNDICES

| Quadro 2 Catálogo Geral das Teses – Descritor: Pedagogia Freireana |  |  |   |                                     |   |             |
|--|--|--|---|-------------------------------------|---|-------------|
|  | IES                                    | PROGRAMA   | TÍTULO  | AUTOR                               | PALAVRAS-CHAVE  | ANO         |
| 1.   | Univ. Federal do Pará                  | Educação em Ciências e Matemática - Ufpa - Uuea<br><b>Área de Concentração:</b> Educação Em Ciências E Matemática<br><b>Linha de Pesquisa:</b> Fundamentos e Metodologias para a Educação em Ciências e Matemática<br><b>Projeto de Pesquisa:</b> Educação Patrimonial Ambiental E Educação Em Ciências - Estudos E Práticas Interdisciplinares. | A educação patrimonial ambiental na prática do ensino crítico transformador   | Luiz Rocha da Silva                 | 1. Educação Patrimonial Ambiental.<br>2. Formação de Professores do Campo.<br>3. Ambiente-Patrimônio.<br><b>4. Pedagogia Freireana.</b><br><i>(OBS.: as palavras seguem a ordem cadastrada no Banco de Teses CAPES)</i>                     | 23/03 /2016 |
| 2.   | Univ. Federal de S. Catarina           | Educação científica e tecnológica<br><b>Área de Concentração:</b> Educação Científica e Tecnológica<br><b>Linha de Pesquisa:</b> -<br><b>Projeto de Pesquisa:</b> -  | A Problematização do Princípio da Precaução na formação do Técnico Agrícola: reflexões para o Enfrentamento da racionalidade Instrumental a partir de uma questão sociocientífica (O Trabalho não possui divulgação autorizada) | Leila Cristina Aoyama Barbosa Souza | 1. Educação Profissional.<br>2. Discussões Sociocientíficas.<br>3. Agrotóxicos.<br>4. Abordagens de Risco.<br>5. Prevenção Versus Precaução.<br>6. Interações Ciência-Tecnologia-Sociedade.<br><b>7. Perspectiva Educacional Freireana.</b> | 31/03 /2016 |
|  | IES                                    | PROGRAMA   | TÍTULO  | AUTOR                               | PALAVRAS-CHAVE  | ANO         |
| 3.   | Pontifícia Univ. Católica de São Paulo | Educação (currículo)<br><b>Área de Concentração:</b> Currículo<br><b>Linha de Pesquisa:</b> Interdisciplinaridade<br><b>Projeto de Pesquisa:</b>   | Cartas ao educador: parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares com o fazer teatral   | A. Celso Dos Santos Solha           | 1. Categorias Interdisciplinares.<br>2. Autonomia.<br>3. Criatividade.<br>4. Docência.<br>5. Linguagem<br>6. Teatral.   | 10/08 /2015 |

|    |   |   |  |   |  |                |
|----|---|---|--|---|--|----------------|
|    |   | A Questão da re-<br>construção<br>conceitual nos<br>Estudos e Pesquisa<br>sobre<br>interdisciplinaridade<br>no Brasil   |  |   | <b>7. Pedagogia<br/>Freireana.</b>   |                |
| 4. | Univ. de<br>Sorocaba  | Educação<br><b>Área de<br/>Concentração:</b><br>Educação Escolar<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Cotidiano Escolar<br><b>Projeto de Pesquisa:</b><br>Red<br>Latinoamericana-<br>Europea de Trabajo<br>Social Transnacional  | Cartas para <b>Paulo<br/>Freire</b> e sua rede: o<br>cotidiano de<br>extensão em uma<br>universidade<br>Comunitária  | Ariane<br>Diniz<br>Silva                          | 1. Reletran.<br>2. Narrativas.<br><b>3. Pedagogia<br/>Freireana.</b><br>4. Univ.<br>Comunitária.                               | 12/12<br>/2017 |
| 5. | Univ.<br>Federal<br>de Goiás  | Ciências ambientais<br><b>Área de<br/>Concentração:</b><br>Estrutura E Dinâmica<br>Ambiental<br><b>Linha de Pesquisa:-</b><br><b>Projeto de Pesquisa:</b>   | Conflitos<br>socioambientais:<br>uma proposta de<br>investigação-ação à<br>luz da educação<br>ambiental<br><b>dialogico-<br/>problematizadora</b>  | Lucicleia<br>Pereira<br>Da Silva                  | 1. Semiótica.<br>2. Educação<br>Ambiental.<br><b>3. Paulo Freire.</b><br>4. Investigaçã-<br>Ação.<br>5. Empowerment            | 28/03<br>/2016 |
| 6. | Univ.<br>Federal<br>do<br>Amazona<br>s  | Química<br><b>Área de<br/>Concentração:</b><br>Química<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Ensino De Química<br><b>Projeto de Pesquisa:</b><br>-  | Contexto e<br>realidade<br>amazônica:<br>questões<br>sociocientíficas na<br>formação<br>continuada de<br>professores de<br>Ciências/Química<br>(O Trabalho Não<br>Possui Divulgação<br>Autorizada)       | Denny<br>William<br>De<br>Oliveira<br>Mesquita    | 1. Qsc;Cts.<br>2. Professor<br>Intelectual<br>Transformador.<br>3. Pedagogia<br>Crítica.<br><b>4. Pedagogia<br/>Freireana.</b> | 04/12<br>/2017 |
| 7. | Univ.<br>Estadual<br>Paulista<br>Júlio de<br>Mesquita<br>Filho ( )<br>Bauru ) | Educação para a<br>Ciência<br><b>Área de<br/>Concentração:</b><br>Ensino De Ciências E<br>Matemática<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Ciência, Tecnologia,<br>Ambiente e<br>Desenvolvimento<br>Humano<br><b>Projeto de Pesquisa:</b><br>O Enfoque Cts Em<br>Aulas de Física<br>Mediante o Uso de | Das práticas<br>docentes<br>tradicionais às<br>reflexivas: os<br>caminhos<br>percorridos no<br>processo de<br>mudança<br>metodológica nas<br>aulas de física em<br>uma instituição de<br>ensino superior | Guilherm<br>e Muniz<br>Pereira<br>Chaves<br>Urias | 1. Ensino<br>de Física.<br>2. Saberes<br>Docentes.<br>3. Metodologias<br>Ativas.   | 22/02<br>/2017 |

|     |  |   |  |                                     |   |             |
|-----|--|---|--|-------------------------------------|---|-------------|
|     |  | Leitura e Experimentação  |  |                                     |   |             |
| 8.  | Univ. Nove de julho                    | Educação<br><b>Área de Concentração:</b><br>Teorias, políticas e culturas em Educação<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Educação popular e culturas (Iipepcult)<br><b>Projeto de Pesquisa:</b><br>Tempo-memória: estudos e práticas de linguagem, leitura, literatura e memória | Educação pelo tempo do rádio: Desafios e perspectivas  | Daniela Oliveira Albertin de Amorim | 1. Rádio.<br>2. Educação.<br>3. Projetos.<br>4. Educomunicação<br>5. Escola pública.  | 28/03 /2016 |
|     | <b>IES</b>                             | <b>PROGRAMA</b>   | <b>TÍTULO</b>  | <b>AUTOR</b>                        | <b>PALAVRAS-CHAVE</b>   | <b>ANO</b>  |
| 9.  | Univ. Federal da Paraíba (João Pessoa) | Educação<br><b>Área de Concentração:</b><br>Educação<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Educação Popular<br><b>Projeto de Pesquisa:</b><br>Fundamentos do Aprender na Educação de Jovens e Adultos e vias de acesso aos saberes socialmente relevantes                           | Lição de coisas no século XIX e seus rebatimentos para uma educação aberta aos saberes dos educandos   | Edna Maria Lopes Da Silva           | 1. Lição de Coisas.<br>2. Método Intuitivo.<br>3. Educação Popular.<br><b>4. Pedagogia Freireana.</b>   | 27/02 /2015 |
| 10. | Univ. Estadual de Campina s            | Educação<br><b>Área de Concentração:</b><br>Educação<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Filosofia e História da Educação<br><b>Projeto de Pesquisa:</b>  | Política, educação e sociedade: a atualidade da <b>pedagogia freireana</b> na superação (Não encontrada no sistema)                                | Simão Alberto                       | 1. Democracia.<br>2. Cidadania.<br>3. Política.<br>4. Educação.   | 24/02 /2015 |
| 11. | Univ. Federal do Rio Grande do Norte   | Educação<br><b>Área de Concentração:</b><br>Educação<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Educação, Construção das Ciências e Práticas Educativas<br><b>Projeto de Pesquisa:</b><br>- A História Da Matemática Na  | Teorias de aprendizagem em matemática: um estudo comparativo à luz da teoria da objetificação<br><br>(O trabalho não possui divulgação autorizada) | Severino Carlos Gomes               | 1. Teoria Da<br>2. Objetificação.<br>3. Teorias De Aprendizagem Em Matemática.<br><b>4. Pedagogia Freireana.</b><br>5. Elementos de uma Teoria de Aprendizagem. | 10/08 /2016 |

|     |  |  |   |                                |   |             |
|-----|--|--|---|--------------------------------|---|-------------|
|     |  | Formação de prof. de Matemática  |   |                                |   |             |
| 12. | Univ. Federal da Bahia                 | ENSINO, FILOSOFIA E HISTÓRIA DAS CIÊNCIAS<br><b>Área de Concentração:</b> Educação Científica E Formação De Professores<br><b>Linha de Pesquisa:</b> Ensino De Ciências<br><b>Projeto de Pesquisa:</b> -   | Um diálogo entre a <b>pedagogia freireana</b> e a educação científica na educação infantil<br><br>(O trabalho não possui divulgação autorizada)                                   | Maria Cilene Freire De Menezes | 1. Educação Científica.<br>2. Educação Infantil.<br><b>3. Pedagogia Freireana.</b>  | 10/08 /2016 |
| 13. | Pontifícia Univ. Católica de São Paulo | EDUCAÇÃO (CURRÍCULO)<br><b>Área de Concentração:</b> Currículo<br><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas Públicas E Reformas Educacionais E Curriculares<br><b>Projeto de Pesquisa:</b> O Pensamento de Paulo Freire na Atualidade: Análise de Políticas E Práticas | Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de <b>investigação temática de Paulo Freire</b>  | Patricia Lima Dubeux Abensur   | <b>1. Pedagogia Freireana.</b><br>2. Educação Superior Em Saúde.<br>3. Formação Didático-Pedagógica.<br>4. Investigação Temática.     | 07/12 /2017 |
|     | <b>IES</b>                             | <b>PROGRAMA</b>  | <b>TÍTULO</b>   | <b>AUTOR</b>                   | <b>PALAVRAS-CHAVE</b>   | <b>ANO</b>  |
| 14. | Fundaçã o Univ. de Passo Fundo         | EDUCAÇÃO<br><b>Área de Concentração:</b> Educação<br><b>Linha de Pesquisa:</b> Fundamentos Da Educação   | Uma recontextualização do <b>pensamento freireano</b> nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático (O Trabalho Não Possui Divulgação Autorizada) | Franciele Fatima Marques       | 1. Educação.<br>2. Sociedades Complexas.<br>3. Autonomia.<br>4. Emancipação.<br>5. Democracia e Cidadania.<br><b>6. Paulo Freire.</b> | 29/07 /2016 |
| 15. | PUC-SP                                 | Educação (currículo)<br><b>Área de Concentração:</b> Currículo<br><b>Linha de Pesquisa:</b> Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares  | Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária  | Angélica Ramacci otti Monteiro | 1. Prática docente.<br>2. Formação de professores.<br>3. Ensino superior.<br><b>4. Paulo Freire</b>                                   | 8/3/2 019   |

|  |                          |   |  |                                |  |           |
|--|--------------------------|---|--|--------------------------------|--|-----------|
| 16.  | Universidade de Sorocaba | Educação<br><b>Área de Concentração:</b><br>Educação escolar<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Cotidiano escolar                                  | Cotidiano escolar e arte: pedagogia do (des)encontro   | Carmem Silva Machado           | 1. Cotidiano escolar. 2. Educação. 3. Arte. 4. Corpo.<br><b>5. Pensamento freireano.</b>                                       | 27/2/2019 |
| 17.  | PUC-SP                   | Educação<br><b>Área de Concentração:</b><br>Currículo<br><b>Linha de Pesquisa:</b><br>Políticas públicas e reformas educacionais e curriculares | Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva | Mônica Alves Feliciano Rasoppi | <b>1. Paulo Freire.</b><br>2. Formação permanente.<br>3. Justiça social.<br>4. Inclusão escolar.<br>5. Pessoas com deficiência | 20/9/2019 |
| <p>Fonte: Banco de Dissertações e Teses CAPES. Data de acesso: 10 3 2021 e 18 3 2021.<br/>Elaboração do Quadro: Própria.</p> |                          |   |  |                                |  |           |

### Quadro 3 - Lista de Palavras-chave

Embora este Quadro contenha a lista de Palavras-chave com 1 ocorrência, as palavras-chave com mais de uma ocorrência foram mantidas para que se pudesse ter uma visão geral da sequência dessas palavras na ordem de registro na CAPES, conforme indicação do número na frente da Palavra.

|   |   |
|---|---|
| <p>1. Educação Patrimonial Ambiental<br/>2. Formação de Professores do Campo<br/>3. Ambiente-Patrimônio<br/><b>4. Pedagogia Freireana</b><br/>1. Educação Profissional<br/>2. Discussões Sociocientíficas<br/>3. Agrotóxicos<br/>4. Abordagens de Risco<br/>5. Prevenção Versus Prevenção<br/>6. Interações Ciência-Tecnologia-Sociedade<br/><b>7. Perspectiva Educacional Freireana</b><br/>1. Categorias Interdisciplinares<br/>2. Autonomia<br/>3. Criatividade<br/>4. Docência<br/>5. Linguagem Teatral<br/><b>6. Pedagogia Freireana</b><br/>1. Reletran<br/>2. Narrativas<br/><b>3. Pedagogia Freireana</b><br/>4. Univ. Comunitária<br/>1. Semiótica<br/>2. Educação Ambiental<br/><b>3. Paulo Freire</b><br/>4. Investigação-Ação<br/>5. Empowerment<br/>1. Qsc; Cts<br/>2. Professor Intelectual Transformador</p> | <p>1. Lição de Coisas<br/>2. Método Intuitivo<br/>3. Educação Popular<br/><b>4. Pedagogia Freireana</b><br/>1. Democracia<br/>2. Cidadania<br/>3. Política<br/>4. Educação<br/>1. Teoria Da Objetificação<br/>2. Teorias De Aprendizagem Em Matemática<br/><b>3. Pedagogia Freireana</b><br/>4. Elementos de uma Teoria de Aprendizagem<br/>1. Educação Científica<br/>2. Educação Infantil<br/><b>3. Pedagogia Freireana</b><br/><b>1. Pedagogia Freireana</b><br/>2. Educação Superior Em Saúde<br/>3. Formação Didático-Pedagógica<br/>4. Investigação Temática<br/>1. Educação<br/>2. Sociedades Complexas<br/>3. Autonomia<br/>4. Emancipação<br/>5. Democracia e Cidadania<br/><b>6. Paulo Freire</b><br/>1. Prática docente.<br/>2. Formação de professores<br/>3. Ensino superior</p> |
|---|---|

|   |  |
|---|--|
| <p>3. Pedagogia Crítica</p> <p><b>4. Pedagogia Freireana</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Ensino de Física</li> <li>2. Saberes Docentes</li> <li>3. Metodologias Ativas</li> <li>1. Rádio</li> <li>2. Educação</li> <li>3. Projetos</li> <li>4. Educomunicação</li> <li>5. Escola pública</li> </ol> | <p><b>4. Paulo Freire</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li>1. Cotidiano escolar.</li> <li>2. Educação</li> <li>3. Arte</li> <li>4. Corpo</li> </ol> <p><b>5. Pensamento freireano</b></p> <ol style="list-style-type: none"> <li><b>1. Paulo Freire</b></li> <li>2. Formação permanente</li> <li>3. Justiça social</li> <li>4. Inclusão escolar</li> <li>5. Pessoas com deficiência</li> </ol> |
| <p>Fonte: Elaboração da autora. Pesquisa realizada em 12/3/2021 e 19/4/2021.</p>  |  |

**Quadro 4 - Conceitos derivados - Descritor: Pedagogia Freireana (1 ocorrência)**

|  |   |
|--|---|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Patrimonial Ambiental – EPA</li> <li>• Práticas dos professores</li> <li>• Transformação -</li> <li>• Educação profissional</li> <li>• Saber fazer e a ação prática</li> <li>• Legislação educacional</li> <li>• Formação integral e para a cidadania</li> <li>• Racionalidade instrumental</li> <li>• Racionalidade socioambiental</li> <li>• Princípio da Precaução</li> <li>• Discussões Sociocientíficas</li> <li>• Pensamento crítico</li> <li>• Certezas científicas</li> <li>• Educador artístico</li> <li>• Linguagem teatral</li> <li>• Tecnicismo</li> <li>• Utilitarismo</li> <li>• Categorias interdisciplinares</li> <li>• Trabalho Social Transnacional</li> <li>• Pedagogia freireana</li> <li>• Narrativa</li> <li>• Práticas Sociais</li> <li>• Processos comunitários</li> <li>• Investigação-ação</li> <li>• Educação dialógico-problematizadora</li> <li>• Meio ambiente</li> <li>• Turismo de base comunitária</li> <li>• Empowerment</li> <li>• Abordagem de questões sociocientíficas (QSC)</li> <li>• Formação continuada</li> <li>• Atividade docente</li> <li>• Saberes experienciais</li> <li>• Racionalidade Prática</li> <li>• Pedagogia Crítica</li> <li>• Estratégias didáticas</li> <li>• Educação bancária</li> <li>• Conhecimento prévio</li> <li>• Sequências didáticas (SD)</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Lugares de aprendizagem</li> <li>• Mídias</li> <li>• Imagens</li> <li>• Campos epistemológicos</li> <li>• Práticas de ensino</li> <li>• Conteúdos curriculares tradicionais</li> <li>• Alinhamento</li> <li>• Ajustamento</li> <li>• Ensino Intuitivo</li> <li>• Ineficiência do ensino escolar</li> <li>• Classes populares</li> <li>• Humanismo renascentista</li> <li>• Teoria pedagógica</li> <li>• Sociedade dominante</li> <li>• Saber intelectual</li> <li>• Teoria filosófica do método</li> <li>• Tradição educativa</li> <li>• Ensino tradicional</li> <li>• Saberes do educando</li> <li>• Ensino livresco, abstrato e verbalista</li> <li>• Saber sistematizado dominante</li> <li>• Curiosidade do educando</li> <li>• Professor-incentivador do educando</li> <li>• Aventura de aprender</li> <li>• Práticas de educação popular</li> <li>• Educação</li> <li>• Mecanismos de controle e manipulação dos indivíduos</li> <li>• Ação livre</li> <li>• Liberdade</li> <li>• Formas de reprodução social</li> <li>• Econômica e política</li> <li>• Teorias de aprendizagem</li> <li>• Processo de ensino e de aprendizagem</li> <li>• Consenso</li> <li>• Comunidade de pesquisadores</li> <li>• Escola contemporânea</li> <li>• Prática da sala de aula</li> <li>• Educação matemática</li> </ul> |
|--|---|

|  |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos científicos</li> <li>• Modelo tradicional de ensino</li> <li>• Atividades de ensino</li> <li>• Metodologias ativas</li> <li>• Graduação</li> <li>• IES privada</li> <li>• Atividades educativas</li> <li>• Saberes docentes</li> <li>• Prática reflexiva</li> <li>• Postura</li> <li>• Aprendizes</li> <li>• Processo educativo</li> <li>• Educomunicação</li> <li>• Pedagogia enquanto prática libertadora</li> <li>• Estruturas de poder e dominação</li> </ul> <p>modelos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Campos da sociedade (Foucault)</li> <li>• Projetos escolares nas escolas públicas</li> <li>• Sociedade líquida</li> <li>• Ideologias</li> <li>• Desempenho escolar</li> <li>• Releitura</li> <li>• Reinvenção</li> <li>• Pensamento de Paulo Freire</li> <li>• Políticas educativas</li> <li>• Prática didático-pedagógica</li> <li>• Profissionais da área da saúde</li> <li>• Investigação temática</li> <li>• Realidade dos educandos</li> <li>• Dimensão coletiva na construção do</li> </ul> <p>Conhecimento</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Fazer docente e assistencial</li> <li>• Contra hegemonia</li> <li>• Imaginário</li> <li>• Autonomia</li> <li>• princípios democráticos</li> <li>• Intelectuais</li> <li>• Modernidade</li> <li>• Perspectiva neoliberal e pós-moderna</li> <li>• Sociedade complexa</li> <li>• Crítica</li> <li>• Emancipação</li> <li>• Autonomia “de jure”/“de facto”</li> <li>• Educação emancipadora</li> <li>• Empoderamento</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Theory of objectification (teoria da objetificação)</li> <li>• Pedagogia freireana</li> <li>• Democratização</li> <li>• Ser-com-outros</li> <li>• Ser social</li> <li>• Educação científica</li> <li>• Valores</li> <li>• Reflexão crítica</li> <li>• Desvelar</li> <li>• Condição humana</li> <li>• Tecnologia</li> <li>• Condição no mundo</li> <li>• Intervenção pedagógica</li> <li>• Trabalho pedagógico</li> <li>• Pré-II da Educa. Infantil</li> <li>• Paradigma da teoria crítica</li> <li>• Categorias a priori</li> <li>• Autêntica Educação Científica</li> <li>• Educação libertadora renovada</li> <li>• Sociedade democrática</li> <li>• Categorias freirianas: diálogo, contextualização, participação e da práxis colaborativa multicultural;</li> <li>• Prática educativa democrática</li> <li>• Democracia radical</li> <li>• Processos de decisão</li> <li>• Instituição escolar</li> <li>• Sujeitos participantes</li> <li>• Prática docente</li> <li>• Formação de professores</li> <li>• Ensino superior</li> <li>• Escuta sensível</li> <li>• Diálogo</li> <li>• Consciência do inacabamento</li> <li>• Experiência dos sujeitos no mundo (des)encontro</li> <li>• Formação de professores na perspectiva da</li> </ul> <p>inclusão escolar</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Formação permanente</li> <li>• Respeito aos saberes</li> <li>• Movimento de ação-reflexão-ação</li> <li>• Participação democrática</li> <li>• Escola inclusiva</li> </ul> |
| <p><b>Fonte: Elaboração da Autora. Pesquisa realizada em 12/ 3/2021 e 19/4/2021.</b></p>   |  |

| <b>Quadro 5 - Tendências Investigativas (1 ocorrência)</b>   |  |
|--|--|
| <ul style="list-style-type: none"> <li>• Projetos pedagógicos de cursos para formação de técnicos agrícolas</li> <li>• Educação profissional</li> <li>• Docência: formação do Educador</li> </ul> <p>Artístico</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Ressignificação da pedagogia freireana</li> <li>• Universidade comunitária</li> <li>• Pedagogia Freireana</li> <li>• Formação Continuada de Professores.</li> <li>• Pedagogia Freireana</li> <li>• Docência</li> <li>• Prática docente</li> <li>• Metodologias ativas</li> <li>• Educação por projetos</li> <li>• Educomunicação</li> <li>• Educação popular</li> <li>• Método Intuitivo, de Calkins</li> <li>• Perspectiva freireana</li> <li>• História da Educação</li> <li>• Teorias de aprendizagem</li> <li>• Educação Científica</li> </ul> | <ul style="list-style-type: none"> <li>• Educação Infantil</li> <li>• Currículo</li> <li>• Formação didático-pedagógica dos profissionais da Saúde</li> <li>• Educação e Democracia</li> <li>• Ensino superior</li> <li>• Cotidiano escolar</li> <li>• Arte</li> <li>• Corpo</li> <li>• Formação permanente</li> <li>• Justiça social</li> <li>• Inclusão escolar</li> <li>• Pessoas com deficiência</li> <li>• Epistemologia contra-hegemônica para a formação de professores</li> <li>• Sociedades Complexas</li> <li>• Recontextualização pensamento freireano</li> </ul> |
| <p>Fonte: Banco de Teses Capes – Descritor: Pedagogia Freireana.<br/>Pesquisa realizada em 12/ 3/2021 e 19/4/2021. Elaboração: Própria.</p>  |  |

| <b>Quadro 6 - Objeto de Pesquisa – 17 teses CAPES - Descritor: Pedagogia Freireana</b>   |   |
|--|---|
| <b>Tese</b>  | <b>Objeto</b>   |
| 1. A educação patrimonial ambiental na prática do ensino crítico transformador/2016  | 1 - Educação Patrimonial Ambiental – EPA – Práticas ciências dos professores do campo em educação ambiental e educação.     |
| 2. A Problematização do Princípio da Precaução na formação do Técnico Agrícola: reflexões para o Enfrentamento da racionalidade Instrumental a partir de uma questão sociocientífica/2016  | 2 - Contribuições de discussões sociocientíficas sobre a temática agrotóxicos, problematizadas pelo Princípio da Precaução. |
| 3. Cartas ao educador: parcerias, diálogos e experiências interdisciplinares com o fazer teatral/2015  | 3 - A formação interdisciplinar do Educador Artístico   |
| 4. Cartas para Paulo Freire e sua rede: o cotidiano de extensão em uma universidade Comunitária/2017   | 4 - Rede Latinoamericana-Europeia de Trabalho Social Transnacional (Reletran)   |
| 5. Conflitos socioambientais: uma proposta de investigação-ação à luz da educação ambiental dialógico-problematizadora/2016  | 5 - Conflitos socioambientais relacionados à pesca artesanal - Ilha de Caratateua, Belém-PA.                                |
| 6. Contexto e realidade das práticas docentes tradicionais às reflexivas: os caminhos percorridos no processo de mudança metodológica nas aulas de física em uma instituição de ensino superior/2017 de professores de Ciências/Química/2017 | 6 - Abordagem de questões sociocientíficas (QSC) na Formação Continuada de professores                                      |
| 7. Das práticas docentes tradicionais às reflexivas: os caminhos percorridos no processo de mudança  | 7 - Atividades de ensino baseadas em metodologias ativas, a partir da pedagogia freireana.                                  |

|  |   |
|--|---|
| metodológica nas aulas de física em uma instituição de ensino superior/2017  |   |
| 8. Educação pelo tempo do rádio: Desafios e perspectivas/2016  | 8 - Programa “Nas Ondas do Rádio”, parte dos projetos educacionais da Prefeitura do Município de São Paulo.   |
| 9. Lição de coisas no século XIX e seus rebatimentos para uma educação aberta aos saberes dos educandos  | 9 - Método de Ensino Intuitivo utilizado no Brasil, no final do século XIX, e sobre a sua proposta na busca pela reversão da ineficiência do ensino escolar oferecido as classes populares (Manual Didático de Norman Allison Calkins, Primeiras Lições de Coisas, fundamentado nas iniciativas pedagógicas de Henri Pestalozzi |
| 10. Política, educação e sociedade: a atualidade da pedagogia freireana na superação/2015  | 10 - Não identificado no Resumo   |
| 11. Teorias de aprendizagem em Matemática: um estudo comparativo à luz da teoria da objetificação/2016   | 11 - Teorias de aprendizagem e suas implicações no processo de ensino e de aprendizagem de Matemática.  |
| 12. Um diálogo entre a Pedagogia freireana e a educação científica na educação infantil/2016   | 12 - Professora, pais e alunos de uma turma do Pré-Escolar II do Centro de Educação Infantil Maria Tereza Brennand Coelho localizada na cidade de Petrolina/PE.   |
| 13. Uma prática didático-pedagógica com profissionais da saúde inspirada na proposta de investigação temática de Paulo Freire                          | 13 - Prática didático-pedagógica para profissionais da área da saúde, subsidiada pelos pressupostos da Pedagogia Freireana.   |
| 14. Uma recontextualização do pensamento freireano nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático/2016                  | 14 - Pensamento freireano nas sociedades complexas: a autonomia como um princípio educativo democrático.  |
| 15. Prática docente inspirada em Paulo Freire: um estudo desenvolvido na disciplina Didática em uma universidade comunitária/2019                      | 15 - Prática docente na perspectiva da educação crítico-emancipatória no Ensino Superior.   |
| 16. Cotidiano escolar e arte: pedagogia do (des)encontro/2019  | 16 - Práticas corporais realizadas com estudantes em sala de aula, em uma escola no Brasil e outra no México  |
| 17. Formação de professores para a inclusão de pessoas com deficiência, na perspectiva freireana: em busca de uma escola democrática e inclusiva/2019. | 17 - Proposta político-pedagógica libertadora fundamentada na pedagogia freireana   |
| <b>Fonte: Elaboração da Autora. Pesquisa realizada em 12/3/2021.</b>   |   |

| Quadro 9A – Matriz Categral Temática - Papel da Educação na Humanização  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| Unidade de Sentido   | Código   | Unidade de Sentido  | Código  |
| <p>1 - Não se pode encarar a educação a não ser como um que fazer humano. Que fazer, portanto, que ocorre no tempo e no espaço, entre os homens uns com os outros.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação é que fazer humano</li> <li>- educação ocorre no tempo e no espaço</li> <li>- educação ocorre entre os homens uns com os outros.</li> </ul>  | <p>2 - Disso resulta que a consideração acerca da educação como um fenômeno humano nos envia a uma análise, ainda que sumária, do homem. O que é o homem, qual a sua posição no mundo - são perguntas que temos de fazer no momento mesmo em que nos preocupamos com educação. Se essa preocupação, em si, implica nas referidas indagações (preocupações também, no fundo), a resposta que a ela dermos encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação como um fenômeno humano</li> <li>- requer compreensão antropológica (CA) do homem</li> <li>- resposta encaminhará a educação para uma finalidade humanista ou não.</li> </ul> |
| <p>3 - Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma "coisa", nossa</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo</li> <li>- educação não é neutra</li> <li>- homem é um ser da adaptação ao mundo = métodos pedagógicos para tal concepção</li> <li>- homem é um ser de transformação do mundo métodos pedagógicos para tal concepção</li> <li>- homem como "coisa"</li> <li>- ação educativa mecanicistas, domesticadora;</li> <li>- homem como "pessoa" - , ação educativa libertadora.</li> </ul> | <p>4 - Por tudo isso, nestas exposições, para que resulte clara a posição educativa que defendemos, abordamos - ainda que rapidamente - esse ponto básico: o homem como um ser no mundo com o mundo.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- concepção educativa que resulta da CA: homem como um ser no mundo com o mundo.</li> </ul>  |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p>ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador.</p>   |   |  |  |
| <p>5 - O próprio homem, sua "posição fundamental", como diz Marcel, é a de um ser em situação - "situado e fechado". Um ser articulado no tempo e no espaço, que sua consciência intencionada capta e transcende.</p>   | <p>ser em situação - "situado e fechado;<br/>- ser articulado no tempo e no espaço<br/>- consciência intencionada capta e transcende</p>  | <p>6 - Tão somente o homem, na verdade, entre os seres incompletos, vivendo um tempo que é seu, um tempo de que fazeres, é capaz de admirar o mundo. É capaz de objetivar o mundo, de ter nesse um "não eu" constituinte do seu eu, o qual, por sua vez, o constitui como mundo de sua consciência.</p>  | <p>- seres incompletos<br/>- históricos<br/>- admira o mundo<br/>- objetiva o mundo<br/>- forma o mundo da sua consciência é formado pelo mundo</p>  |
| <p>7 - A possibilidade de admirar o mundo implica em estar não apenas nele, mas com ele; consiste em estar aberto ao mundo, captá-lo e compreendê-lo; é atuar de acordo com suas finalidades a fim de transformá-lo. Não é simplesmente responder a estímulos, porém algo mais: é responder a desafios. As respostas do homem aos desafios do mundo, através das quais vai modificando esse mundo, impregnando-o com o seu "espírito", mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.</p> | <p>- admirar o mundo implica estar com ele;<br/>- estar aberto a fim de transformá-lo<br/>- responder a desafios.<br/>- atos humanos mais do que um puro fazer, são atos que contêm inseparavelmente ação e reflexão.</p> | <p>8 - Porque admira o mundo e, por isso, o objetiva; porque capta e compreende a realidade e a transforma com sua ação-reflexão, o homem é um ser da praxis. Mais ainda: o homem é praxis e, porque assim o é, não pode se reduzir a um mero espectador da realidade, nem tampouco a uma mera incidência da ação condutora de outros homens que o transformarão em "coisa". Sua vocação ontológica, que ele deve tomar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo. Submetido a condições concretas que o transformem em objeto, o homem estará sacrificado em sua vocação fundamental.</p> | <p>- homem é um ser de práxis<br/>- não pode se reduzir a um mero espectador da realidade<br/>- vocação ontológica que ele deve tomar existência, é a do sujeito que opera e transforma o mundo;<br/>- situação existencial: pode objetivar o homem ou torná-lo homem-sujeito;</p> |
| <p>8A - Mas, como tudo tem seu contrário, a situação concreta na</p>  | <p>- o homem que objetifica outro homem é 'sujeito'?</p>  | <p>8B - Na medida em que os que estão proibidos de ser são "seres para outro", os</p>  | <p>- falsos seres para si;<br/>- Ninguém é, se</p>   |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
| <p>qual nascem os homens-objetos também gera os homens-sujeitos. A questão que agora enfrentamos consiste em saber, na situação concreta em que milhares de homens estejam nas condições de objetos, se aqueles que assim os transformam são realmente sujeitos.</p>  | -   | <p>que assim o proibem são falsos "seres para si". Por isso, não podem ser autênticos sujeitos. Ninguém é, se proíbe que outros sejam</p>  | <p>proíbe que outros sejam</p>   |
| <p>9 - Essa é uma exigência radical do homem como um ser incompleto: não poder ser se os outros também não são. Como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade (o que não ocorre com os "seres em si", os quais, também incompletos, como os animais, as árvores, não se sabem incompletos), o homem é um ser da busca permanente. Não poderia haver homem sem busca, do mesmo modo como não haveria busca sem mundo. Homem e mundo: mundo e homem, "corpo consciente", estão em constante interação, implicando-se mutuamente. Tão somente assim pode-se ver ambos, pode-se compreender o homem e o mundo sem distorcê-los.</p> | <p>- exigência radical do homem como um ser incompleto: não poder ser se os outros também não são.<br/>- ser incompleto e consciente de sua incompleticidade<br/>- homem é um ser da busca permanente<br/>- relação homem-mundo:<br/>mundo e homem, "corpo consciente", estão em constante interação, implicando-se mutuamente.</p> | <p>10 - Pois bem; se o homem é esse ser da busca permanente, em virtude da consciência que tem de sua incompleticidade, essa busca implica em:<br/>a) um sujeito<br/>b) um ponto de partida<br/>c) um objeto</p> | <p>- consciência da incompletude torna o homem um ser de busca:<br/>- um sujeito, um ponto de partida, um objeto</p> |
| <p>11 - O sujeito da busca é o próprio homem que realiza. Isso significa, por exemplo</p>   | <p>- a busca da vocação ontológica do ser mais é busca individual</p>   | <p>13 - Não posso, igualmente, coisificar meus alunos, coisificar o povo, manipulá-los em nome de nada.</p>  | <p>- Não posso, igualmente, coisificar meus alunos, coisificar</p>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>que não me é possível, numa perspectiva humanista, "entrar" no ser de minha esposa para realizar o movimento que lhe cabe fazer. Não posso lhe prescrever as minhas opiniões. Não posso frustrá-la em seu direito de atuar, não posso manipulá-la.</p>  | <p>- o ser humano não pode ser manipulado</p>   | <p>Por vezes, ou quase sempre, para justificar tais atos indiscutivelmente desrespeitosos da pessoa, busca-se disfarçar seus objetivos verdadeiros com explicações messiânicas.</p>  | <p>o povo, manipulá-los em nome de nada.</p>  |
| <p>13A – É necessário, dizem, salvar essas pobres massas cegas das influências malsãs. E, com essa salvação, o que pretendem os que assim atuam é salvarem-se a si mesmos, negando ao povo o direito primordial de dizer a sua palavra.</p>  | <p>- ação 'salvacionista' sobre o outro é manipulação;<br/>- é negar ao povo o direito primordial de dizer a sua palavra.</p>   | <p>14 – [...] Toda busca no isolamento, toda busca movida por interesses pessoais e de grupos, é necessariamente uma busca contra os demais. [...] Tão somente em comunhão a busca é autêntica.</p>  | <p>- busca pelo Ser mais é busca coletiva, em vista do 'ser mais' do coletivo;<br/>- Tão somente em comunhão a busca é autêntica;</p>   |
| <p>14A - O diálogo entre ambos se torna impossível e as soluções que os primeiros procuram para amenizar a distância em que se encontram com relação aos segundos não ultrapassam - nem jamais o poderiam - a esfera do assistencialismo. No momento em que superassem essa esfera e resolvessem buscar em comunhão, já não seriam antagônicos dos segundos e, portanto, já não proibiriam que esses buscassem. Teriam renunciado à desumanização tanto dos segundos como de si mesmos (dado que ninguém pode humanizar-se ao desumanizar) e</p> | <p>- busca em que há sobreposição de uns sobre outros é assistencialismo;<br/>- não pode haver humanização na desumanização;<br/>- ninguém pode humanizar-se ao desumanizar</p> | <p>14b- O ponto de partida dessa busca está no próprio homem. Mas, como não há homem sem mundo, o ponto de partida da busca se encontra no homem-mundo, isto é, no homem em suas relações com o mundo e com os outros. No homem em seu aqui e seu agora. Não se pode compreender a busca fora desse intercâmbio homem-mundo. [...] A própria "intencionalidade transcendental", que implica na consciência do além-limite, só se explica na medida em que, para o homem, seu contexto, seu aqui e seu agora, não sejam círculos fechados em que se encontre. Mas, para superá-los, é necessário que esteja neles</p> | <p>- O ponto de partida dessa busca [ser mais] está no próprio homem<br/>- em suas relações com o mundo e com os outros;<br/>- a busca se dá no aqui e seu agora;<br/>- é ponto de partida para a "intencionalidade transcendental", que implica na consciência do além-limite;<br/>-</p> |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| adeririam à humanização.  |   | e deles seja consciente. Não poderia transcender seu aqui e seu agora se eles não constituíssem o ponto de partida dessa superação.   |   |
| 15 - Nesse sentido, quanto mais conhecer, criticamente, as condições concretas, objetivas, de seu aqui e de seu agora, de sua realidade, mais poderá realizar a busca, mediante a transformação da realidade. Precisamente porque sua posição fundamental é, repetindo Marcel, a de "estar em situação", ao debruçar-se reflexivamente sobre a "situacionalidade", conhecendo-a criticamente, insere-se nela. Quanto mais inserido, e não puramente adaptado à realidade concreta, mais se tomará sujeito das modificações, mais se afirmará como um ser de opções. | - quanto mais conhece a sua realidade concreta aqui e agora (situacionalidade) mais pode transformá-la;<br>- inserir-se (e não apenas adaptar-se) é ser capaz de modificações;<br>- quanto mais modifica mais se afirma como um ser de opções.  | 6 - Dessa forma, o objetivo básico de sua busca, que é o ser mais, a humanização, apresenta-se-lhe como um imperativo que deve ser existencializado. Existencializar é realizar a vocação a que nos referimos no começo desta exposição.  | - objetivo básico da busca – humanização;<br>- existencializar é realizar a vocação ontológica ao ser mais;   |
| 17 - Pois bem; se falamos da humanização, do ser mais do homem - objetivo básico da sua busca permanente -, reconhecemos o seu contrário: a desumanização, o ser menos. Ambas, humanização e desumanização, são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade.   | - humanização – objetivo básico da busca permanente do ser mais;<br>- desumanização – busca do ser menos;<br>- humanização e desumanização são possibilidades históricas do homem como um ser incompleto e consciente de sua incompleticidade;<br>- humanização é vocação;<br>- desumanização é a distorção da vocação; | 17A - Essa dupla possibilidade - a da humanização e a da desumanização - é um dos aspectos que explicam a existência como um risco permanente [...] O homem, por sua vez, como um "ser para si", se desumaniza quando é submetido a condições concretas que o transformam num "ser para outro". | - humanização e desumanização – possibilidades;<br>- existência como um risco permanente;<br>- homem pode se desumanizar quando é submetido a condições concretas que o transformam num "ser para outro". |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>Tão somente a primeira, contudo, constitui sua verdadeira vocação. A segunda, pelo contrário, é a distorção da vocação.</p> <p>Se admitíssemos que a desumanização, como algo provável e comprovado na história, instaurasse uma nova vocação do homem, nada mais haveria a fazer, a não ser assumir uma posição cínica e desesperada.</p>  |  |  |   |
| <p>18 - Ora, uma educação só é verdadeiramente humanista se, ao invés de reforçar os mitos com os quais se pretende manter o homem desumanizado, esforça-se no sentido da desocultação da realidade.</p> <p>Desocultação na qual o homem existencialize sua real vocação: a de transformar a realidade.</p> <p>Se, ao contrário, a educação enfatiza os mitos e desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade, não pode esconder seu caráter desumanizador.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação verdadeiramente humanista - esforça-se no sentido da desocultação da realidade;</li> <li>- transformar a realidade – real vocação do homem;</li> <li>- educação desumanista reforçar os mitos que mantem o homem desumanizado;</li> <li>- desemboca no caminho da adaptação do homem à realidade;</li> </ul> | <p>19 - Analisemos, ainda que brevemente, essas duas posições educativas; uma, que respeita o homem como pessoa; outra, que o transforma em "coisa".</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- duas posições educativas: uma, que respeita o homem como pessoa; outra, que o transforma em "coisa".</li> </ul>  |
| <p>20 - Iniciemos pela apresentação e crítica da segunda concepção, em alguns dos seus pressupostos.</p> <p>21 - Daqui por diante, essa visão chamaremos de concepção "bancária" da educação (CBE), pois ela faz do processo educativo um ato permanente de</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- concepção "bancária" da educação:</li> <li>- ato permanente de depositar conteúdos;</li> <li>- depositante-educador; depositário-educando.</li> <li>- concepção desumanizante de educação;</li> </ul>   | <p>22 - A concepção bancária - ao não superar a contradição educador-educando, mas, pelo contrário, ao enfatizá-la, não pode servir senão à "domesticação" do homem.</p> <p>Da não superação dessa contradição, decorre:</p> <p>a) que o educador é sempre quem educa; o</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>CBE - características</li> <li>- enfatiza a contradição educador-educando;</li> <li>- serve à "domesticação" do homem;</li> <li>- ver outras características;</li> </ul> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>depositar conteúdos. Ato no qual o depositante é o "educador" e o depositário é o "educando".</p>   |  | <p>educando, o que é educado;<br/> b) que o educador é quem disciplina; o educando, o disciplinado;<br/> c) que o educador é quem fala; o educando, o que escuta;<br/> d) que o educador prescreve; o educando segue a prescrição;<br/> e) que o educador escolhe o conteúdo dos programas; o educando o recebe na forma de "depósito";<br/> f) que o educador é sempre quem sabe; o educando, o que não sabe;<br/> g) que o educador é o sujeito do processo; o educando seu objeto.</p>  |  |
| <p>23 - Segundo essa concepção, o educando é como se fosse uma "caixa" na qual o "educador" vai fazendo seus "depósitos". Uma "caixa" que se vai enchendo de "conhecimentos", como se o conhecer fosse o resultado de um ato passivo de receber doações ou imposições de outros.</p> | <p>CBE - características - educando é "caixa" na qual o "educador" vai fazendo seus "depósitos de conhecimentos"; - "conhecimentos" é resultado de ato passivo de receber doações ou imposições de outros.</p> | <p>24 - Essa falsa concepção de educação, que toma o educando passivo e o adapta, repousa numa igualmente falsa concepção do homem. Uma distorcida concepção de sua consciência. Para a concepção "bancária", a consciência do homem é algo especializado, vazio, que vai sendo preenchido com pedaços de mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência. Essa concepção mecanicista da consciência implica necessariamente em que ela esteja permanentemente recebendo pedaços da realidade que penetrem nela. Não distingue, por isso, entre entrada na consciência e tomar-se presente à consciência. A consciência só é vazia, adverte-nos Sartre, na medida mesma em que não está cheia de mundo.</p> | <p>- CBE - falsa concepção de educação gera falsa concepção de homem e de realidade: passivo e adaptado;<br/> - distorcida concepção de sua consciência: algo especializado, vazio, que vai sendo preenchido com pedaços de mundo que se vão transformando em conteúdos de consciência;<br/> - concepção mecanicista da consciência;</p> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>25 - Mas, se para a concepção "bancária" a consciência é essa caixa que deve ser preenchida, é esse espaço vazio à espera do mundo, a educação é então esse ato de depositar fatos, informações semimortas, nos educandos.</p> | <p>CBE - educação é ato de depositar fatos, informações semimortas, nos educandos.</p>   | <p>26 - A esses nada mais resta senão, pacientemente, receberem os depósitos, arquivá-los, memorizá-los, para depois repeti-los. Na verdade, a concepção bancária termina por arquivar o próprio homem, tanto o que faz o depósito como quem o recebe, pois não há homem fora da busca inquieta. Fora da criação, da recriação. Fora do risco da aventura de criar.</p>   | <p>CBE –<br/>- educandos: recebem os depósitos [de informações] para arquivá-los, memorizá-los, repeti-los;<br/>- concepção bancária termina por arquivar o próprio homem;<br/>- não há homem fora da busca inquieta, fora da criação, da recriação;<br/>- não há homem fora do risco da aventura de criar.</p>   |
| <p>27 - A inquietação fundamental dessa falsa concepção é evitar a inquietação. E frear a impaciência. E mistificar a realidade. E evitar a desocultação do mundo. E tudo isso a fim de adaptar o homem.</p>                      | <p>Objetivo da CBE:<br/>- evitar a inquietação;<br/>- frear a impaciência;<br/>- mistificar a realidade;<br/>- E evitar a desocultação do mundo;<br/>- a fim de adaptar o homem.</p> | <p>28 - A clarificação da realidade, sua compreensão crítica, a inserção do homem nela - tudo isso é uma tarefa demoníaca, absurda, que a concepção bancária não pode suportar.</p>   | <p>CBE não pode suportar:<br/>- a clarificação da realidade, sua compreensão crítica, a inserção do homem nela.</p>   |
| <p>29 - Disso resulta os educandos inquietos, criadores e refratários à coisificação, sejam visto por essa concepção desumanizante como inadaptados, desajustados ou rebeldes.</p>  | <p>- na concepção desumanizante, educandos inquietos, criadores e refratários à coisificação são vistos como inadaptados, desajustados ou rebeldes;</p>                              | <p>30 - A concepção bancária, por fim, nega a realidade de devenir. Nega o homem como um ser da busca constante. Nega a sua vocação ontológica de ser mais. Nega as relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo. Nega a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento. Nega seu poder de admirar o mundo, de objetivá-lo, do qual resulta o seu ato transformador. Nega o homem como um ser da praxis. Imobiliza o dinâmico. Transforma o que está sendo no que é, e assim mata a vida. Desse modo, não pode esconder a</p> | <p>CBE nega:<br/>- a realidade de devenir<br/>- homem como um ser da busca constante;<br/>- vocação ontológica de ser mais;<br/>- relações homem-mundo, fora das quais não se compreende nem o homem nem o mundo;<br/>- a criatividade do homem, submetendo-o a esquemas rígidos de pensamento;<br/>- homem como um ser da praxis<br/>- imobiliza o dinâmico<br/>- transforma o que <i>está sendo</i> no que <i>é</i>, e assim mata a vida.<br/>- mantém uma ostensiva marca necrófila.</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | sua ostensiva marca<br>necrófila.   |   |
| 31 - A concepção humanista e libertadora da educação, ao contrário, jamais dicotomiza o homem do mundo. Em lugar de negar, afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável. Não só respeita a vocação ontológica do homem de ser mais, como se encaminha para esse objetivo. Estimula a criatividade humana. | - Concepção humanista e libertadora (CHL) da educação -<br>Caraterísticas:<br>- jamais dicotomiza o homem do mundo;<br>- afirma e se baseia na realidade permanentemente mutável (dialecticidade);<br>- respeita e existencializa a vocação ontológica do homem de ser mais;<br>- Estimula a criatividade | 32 - Tem do saber uma visão crítica; sabe que todo o saber se encontra submetido a condicionamentos histórico-sociológicos. Sabe que não há saber sem a busca inquieta, sem a aventura do risco de criar. Reconhece que o homem se faz homem na medida em que, no processo de sua hominização até sua humanização, é capaz de admirar o mundo. É capaz de, despreendendo-se dele, conservar-se nele e com ele; e, objetivando-o, transformá-lo. Sabe que é precisamente porque pode transformar o mundo que o homem é o ser da praxis ou um ser que é praxis. Reconhece o homem como um ser histórico. Desmistifica a realidade, razão por que não teme a sua desocultação. Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo. Ama a vida em seu devenir. E biófila e não necrófila. | CHL Caraterísticas:<br>- visão crítica do saber: encontra-se submetido a condicionamentos histórico-sociológicos;<br>- não há saber sem a busca inquieta;<br>- sem a aventura do risco de criar;<br>- o homem se faz na capacidade de admirar o mundo (transcendência);<br>- o homem é capaz de objetivar o mundo, transformando-o<br>- é um ser da praxis<br>- homem como ser histórico<br>- Desmistifica a realidade<br>- Em lugar do homem-coisa adaptável, luta pelo homem-pessoa transformador do mundo<br>- Ama a vida em seu devenir (possibilidade, não determinismo).<br>- E biófila |
| 33 - A concepção humanista, que recusa os depósitos, a mera dissertação ou narração dos fragmentos isolados da realidade, realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo. Seu que fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador.  | - CHL realiza-se através de uma constante problematização do homem-mundo;<br>- Seu que fazer é problematizador, jamais dissertador ou depositador   | 34 - Assim como a concepção recém-criticada, em alguns de seus ângulos, não pode operar a superação da contradição educador-educando, a concepção humanista parte da necessidade de fazê-lo. E essa necessidade lhe é imposta na medida mesma em que encara o homem como ser de opções. Um ser cujo ponto de decisão está ou deve estar nele, em suas relações com o mundo e com os outros.   | CHL - superação da contradição educador-educando;<br>- encara o homem como ser de opções;<br>-  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>35 - Para realizar tal, superação, existência que é a essência fenomênica da educação, que é sua dialogicidade, a educação se faz então diálogo, comunicação. E, se é diálogo, as relações entre seus pólos já não podem ser as de contrários antagônicos, mas de pólos que conciliam.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- essência fenomênica da educação é a dialogicidade;</li> <li>- educação se faz diálogo, comunicação;</li> <li>- diálogo entre pólos que se conciliam;</li> <li>- CHL - superação da contradição educador-educando;</li> </ul>  | <p>36 - Se, na concepção bancária, o educador é sempre quem educa, e o educando é quem é educado, a realização da superação, na concepção humanista, faz surgir:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>a) não mais um educador do educando;</li> <li>b) não mais um educando do educador;</li> <li>c) mas um educador-educando com um educando-educador.</li> </ul> <p>Isso significa:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>1) que ninguém educa a ninguém;</li> <li>2) que ninguém tampouco se educa sozinho;</li> <li>3) que os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo</li> </ul>  | <p>CHL favorece a inter-relação entre o educador-educando com um educando-educador;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- os homens se educam entre si, mediatizados pelo mundo;</li> <li>- educabilidade como condição antropológica;</li> </ul>  |
| <p>37 - A concepção humanista, problematizante, da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando. De sua adaptação. Disso resulta que, para os que realmente são capazes de amar o homem e a vida, para os biófilos, o absurdo está não na problematização da realidade que minimiza e esmaga o homem, mas no mascaramento dessa realidade que desumaniza.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Concepção humanista, problematizante da educação, afasta qualquer possibilidade de manipulação do educando;</li> <li>- afasta possibilidade de adaptação do educando;</li> <li>- crítica ao mascaramento da realidade não-problematizada que desumaniza.</li> </ul> | <p>38 –[...] a concepção problematizante encara o homem como um corpo consciente. Em lugar de uma consciência "coisa", a concepção humanista entende, com os fenomenólogos, a consciência como um abrir-se do homem para o mundo. Não é um recipiente que se enche, é um ir até ao mundo para captá-lo. O próprio da consciência é estar dirigida para algo. A essência de seu ser é a sua intencionalidade (intentio, intendere); é por isso que toda a consciência é sempre consciência de. Mesmo quando a consciência realiza o retomo a si mesma, "algo tão evidente e surpreendente como a intencionalidade"(Jaspers) continua consciência de. Nesse caso, consciência de consciência, consciência de si mesma .</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- concepção problematizante encara o homem como um corpo consciente (não dicotomiza);</li> <li>- consciência não é coisa, receptáculo vazio;</li> <li>- consciência como um abrir-se do homem para o mundo;</li> <li>- consciência é ir até ao mundo para captá-lo;</li> <li>- consciência dirigida para.. (intencionalidade /teleologia);</li> <li>- toda a consciência é sempre consciência de...;</li> <li>- autoconsciência é consciência de si (Jasper)</li> <li>- inteireza da consciência de si: um eu que não se cinde.</li> </ul> |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   |   | Na "retro-reflexão", na qual a consciência se intenciona a si mesma, o eu "é um e é duplo". Não deixa de ser um eu para ser uma coisa para a qual sua consciência se intencionasse. Continua sendo um eu que se volta intencionalmente sobre si, um eu que não se cinde.                           |  |
| 39 - Enquanto a concepção anteriormente criticada, que trata dá consciência de um modo naturalista, estabelece uma separação absurda entre consciência e mundo, para a visão agora discutida consciência e mundo se dão simultaneamente. Intencionada para o mundo, este se faz mundo da consciência.   | - Concepção naturalista da consciência: estabelece uma separação absurda entre consciência e mundo;<br>- "Corpo consciente": consciência e mundo se dão simultaneamente;<br>- consciência faz o mundo, o mundo faz a consciência (dialética)  | 40 - A concepção "bancária", não podendo realmente apagar a intencionalidade da consciência, consegue contudo, em grande medida, "domesticar" sua reflexibilidade. Disso resulta que a prática dessa concepção constitui um doloroso paradoxo quando é vivida por pessoas que se dizem humanistas. | CBE – consegue "domesticar" sua reflexibilidade (o voltar-se para si);             |
| 41 - A concepção problematizadora da educação, ao contrário, ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando. Esse não é mais a caixa passiva, que vai sendo preenchida, mas é um corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio. Diante de cada situação problemática com que se depara, sua consciência intencionada vai captando as particularidades da problemática total, que vão sendo percebidas como unidades em interação pelo ato | Concepção problematizadora da educação - ao colocar o homem-mundo como problema, exige uma posição permanentemente reflexiva do educando;<br>- educando não é caixa passiva;<br>- educando é corpo consciente, desafiado e respondendo ao desafio;<br>- problematização (Totalidade, Dialeiticidade): capta as particularidades da problemática total como unidades em interação;<br>- Problematização - ato reflexivo de sua consciência, que se vai tomando crítica | 42 - Enquanto para a concepção "bancária" o que importa é depositar informes, sem nenhuma preocupação com o despertar da reflexão crítica (ao contrário, evitando-a), para a concepção humanista o fundamental reside nesse despertar, que se deve cada vez mais explicitar.                       | Concepção problematizadora da educação – Despertar e explicitar a reflexão crítica |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| reflexivo de sua consciência, que se vai tomando crítica.  |  |  |   |
| 43 - A concepção problematizadora da educação sabe que, se o essencial do ser da consciência é a sua intencionalidade, seu abrir-se para o mundo, este - como mundo da consciência - se constitui como "visões de fundo" da consciência intencionada para ele.   | - 'mundo, (com o que se conhece dele, com o que se entende dele) constitui como "visões de fundo" para o despertar da consciência crítica intencionada;  | 44 - No marco dessa "visão de fundo", todavia, nem todos os seus elementos se tomam presentes à consciência como "percebidos destacados em si".<br>A concepção problematizadora, ao desafiar os educandos através de situações existenciais concretas, dirige seu olhar para elas, com o que aquilo que antes não era percebido destacado passa a sê-lo. | - problematizar é fazer o educando perceber (conscientizar) camadas de realidade nas quais encontra-se envolvido; |
| 45 - Dessa forma, a educação se constitui como verdadeiro que fazer humano. Educadores-educandos e educandos-educadores, mediatizados pelo mundo, exercem sobre ele uma reflexão cada vez mais crítica, inseparável de uma ação também cada vez mais crítica. Identificados nessa reflexão-ação e nessa ação-reflexão sobre o mundo mediatizador, tomam-se ambos - autenticamente - seres da práxis. | - problematizar as relações homem-mundo: educação se constitui como verdadeiro que fazer humano;<br>- reflexão crítica sobre o mundo e sobre si mesmos;<br>- ação cada vez mais crítica;<br>- unidade dialética ação-reflexão forma o autêntico ser da práxis; |  |   |
| 26/6/22  |  |  |   |

| Quadro 9B – Matriz Categral Temática - Educação como Prática da Liberdade  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| Unidade de sentido   | Código  | Unidade de sentido   | Código   |
| <p>p. 44 (37) [ver o início do “Esclarecimento”/abaixo]... Este ensaio tentará um pouco da história, dos fundamentos e dos resultados deste empenho no Brasil. Empenho que custou a seu Autor, obviamente, o afastamento de suas atividades universitárias, prisão, exílio. Empenho de que não se arrepende e que lhe valeu também compreensão e apoio de estudantes, de intelectuais, de homens simples do povo, engajados todos eles no esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira. A estes, entre os quais muitos estão pagando na prisão e no exílio, pela coragem da rebeldia e pela valentia de amar, oferece o Autor este ensaio. Santiago, Primavera de 65. PAULO FREIRE</p> | <p>- história, dos fundamentos da educação libertadora<br/>- prisão, exílio<br/>- educação como luta social pelo esforço de humanização e libertação do homem e da sociedade brasileira</p> <p>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Exilio<br/>Golpe militar 64<br/>Humanização<br/>Luta pela humz<br/>Engajamento político<br/>Coragem de amar</p> | <p>p. 48 (42) - A integração ao seu contexto, resultante de estar não apenas nele, mas com ele, e não a simples adaptação, acomodação ou ajustamento, comportamento próprio da esfera dos contatos, ou sintoma de sua desumanização<sup>4</sup>, implica em que, tanto a visão de si mesmo, como a do mundo, não podem absolutizar-se, fazendo-o sentir-se um ser desgarrado e suspenso ou levando-o a julgar o seu mundo algo sobre que apenas se acha. A sua integração o enraíza. Faz dele, na feliz expressão de Marcel, um ser “situado e datado”. Daí que a massificação implique no desenraizamento do homem. Na sua “destemporalização”. Na sua acomodação. No seu ajustamento.</p> <p>4 Insistimos, em todo o corpo de nosso estudo, na integração e não na acomodação, como atividade da órbita puramente humana. A integração resulta da capacidade de ajustar-se à realidade acrescida da de transformá-la a que se junta a de optar, cuja nota fundamental é a criticidade.</p> | <p>Desumanização = acomodação, adaptação ao contexto;<br/>Humanização = integração crítica;<br/>Criticidade é condição de humanização;<br/>Concepção antropológica de si e do mundo = “situado e datado” (Marcel)<br/>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Ser-com<br/>- Massificação implique no desenraizamento do homem<br/>- destemporalização</p> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>p. 49 (43) - Os contatos, por outro lado, modo de ser próprio da esfera animal, implicam, ao contrário das relações, em respostas singulares, reflexas e não reflexivas e culturalmente inconseqüentes. Deles resulta a acomodação, não a integração. Portanto, enquanto o animal é essencialmente um ser da acomodação e do ajustamento, o homem o é da integração. A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga, quase sempre até sendo feita — e isso é o mais doloroso — em nome de sua própria libertação.</p> | <p>Contatos = esfera animal, inconsciência<br/>Alienação cultural<br/>Integração X acomodação (Ver Saviani – história das ideias pedagógicas - sobre esse esquema dualista de Freire)<br/>Luta<br/>Superar acomodação<br/>Luta pela humanizac<br/>Opressão esmaga humanização</p> | <p>p. 50 (43) - E o fará melhor [...] Uma das grandes, se não a maior, tragédia do homem moderno, está em que é hoje dominado pela força dos mitos e comandado pela publicidade organizada, ideológica ou não, e por isso vem renunciando cada vez, sem o saber, à sua capacidade de decidir. Vem sendo expulso da órbita das decisões. As tarefas de seu tempo não são captadas pelo homem simples, mas a ele apresentadas por uma “elite” que as interpreta e lhas entrega em forma de receita, de prescrição a ser seguida. E, quando julga que se salva seguindo as prescrições, afoga-se no anonimato nivelador da massificação, sem esperança e sem fé, domesticado e acomodado: já não é sujeito. Rebaixa-se a puro objeto.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Homem moderno = dominado pelos mitos das publicidades;</li> <li>- papel dos meios de comunicação social na alienação/opressão;</li> <li>- exclusão = não pode decidir a pp vida</li> <li>- elites impõem sua vontade;</li> <li>- elite prescreve a vida</li> <li>- anonimato nivelador da massificação</li> <li>- desesperança</li> <li>- acomodação</li> <li>- degradação ontológica = não é mais sujeito</li> <li>- objetificação</li> </ul> |
| <p>p. 50 (43) - Coisifica-se5. — “Libertou-se — diz Fromm — dos vínculos exteriores que o impediam de trabalhar e pensar de acordo com o que havia considerado adequado. Agora — continua — seria livre de atuar segundo sua própria vontade, se soubesse o que quer, pensa e sente. Mas não sabe. Ajusta-se (o grifo é nosso) ao mandado de autoridades anônimas e adota um eu que não lhe</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- coisificação</li> <li>- Fromm: alienação, opressão e liberdade</li> <li>- objetificação</li> <li>- heteronomia</li> <li>- impotência do homem moderno</li> <li>- paralisia</li> <li>- indiferença</li> </ul>                             | <p>p. 51 (44) - Por isso, desde já, saliente-se a necessidade de uma permanente atitude crítica, único modo pelo qual o homem realizará sua vocação natural de integrar-se, superando a atitude do simples ajustamento ou acomodação, apreendendo temas e tarefas de sua época.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- criticidade</li> <li>- permanente atitude crítica</li> <li>- aprender temas e tarefas da época</li> <li>- integração X ajustamento, acomodação</li> </ul>  |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>pertence. Quanto mais procede deste modo, tanto mais se sente forçado a conformar sua conduta à expectativa alheia. Apesar de seu disfarce de iniciativa e otimismo, o homem moderno está esmagado por um profundo sentimento de impotência que o faz olhar fixamente e, como que paralisado, para as catástrofes que se avizinham.”</p>   |   |  |   |
| <p>p. 51 (44) - Esta, por outro lado, se realiza à proporção em que seus temas são captados e suas tarefas resolvidas<sup>6</sup>. E se supera na medida em que temas e tarefas já não correspondem a novos anseios emergentes, que exigem, inclusive, uma visão nova dos velhos temas.<br/>Uma época histórica representa, assim, uma série de aspirações, de anseios, de valores, em busca de plenificação.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- engajamento nas tarefas do seu tempo</li> <li>- nova visão dos velhos temas;</li> <li>- captar temas e resolver tarefas;</li> <li>- anseios emergentes</li> <li>- novas tarefas</li> <li>- historicidade</li> <li>- politicidade</li> <li>- valores</li> <li>- em busca do ser mais</li> </ul> | <p>p. 51 (44) - Formas de ser, de comportar-se, atitudes mais ou menos generalizadas, a que apenas os antecipados, os gênios, opõem dúvidas ou sugerem reformulações. Insista-se no papel que deverá ter o homem na plenificação e na superação desses valores, desses anseios, dessas aspirações. Sua humanização ou desumanização, sua afirmação como sujeito ou sua minimização como, dependem, em grande parte, de sua captação ou não desses temas.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- visão não-dogmática de si, do mundo</li> <li>- dialeticidade</li> <li>- mudança</li> <li>- transformação</li> <li>- historicidade</li> <li>- politicidade</li> <li>- humaniza</li> <li>- desumaniza</li> </ul> |
| <p>p. 51 (44) - Quanto mais dinâmica uma época na gestação de seus temas próprios, tanto mais terá o homem de usar, como salienta Barbu, “cada vez mais funções intelectuais e cada vez menos funções puramente instintivas e emocionais”<sup>7</sup>.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialeticidade</li> <li>- inteireza – totalidade</li> <li>- compreensão das coisas em contexto</li> </ul>   | <p>p. 51 (44) - Exatamente porque, só na medida em que se prepare para esta captação, é que poderá interferir, ao invés de ser simples espectador, acomodado às prescrições alheias que, dolorosamente, ainda julga serem opções suas.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- visão da Totalidade permite agir criticamente</li> <li>- historicidade</li> <li>- politicidade</li> <li>- cultura</li> <li>- interferência</li> <li>- mudança</li> </ul>                                       |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| <p>p. 52 (45) - As sociedades que vivem esta passagem [...] Porque dramática, desafiadora, a fase de trânsito se faz então um tempo enfaticamente de opções.<sup>10</sup> Estas, porém, só o são realmente na medida em que nasçam de um impulso livre, como resultado da captação crítica do desafio, para que sejam conhecimento transformado em ação. Deixarão de sê-lo à proporção em que expressem a expectativa de outros.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento pra quê?</li> <li>- sociedades em transição</li> <li>- opção</li> <li>- criticidade produz conhecimento crítico</li> <li>- captação crítica dos desafios = conhecimento transformado em ação.</li> <li>- autonomia</li> <li>- emancipação</li> <li>- humanização</li> </ul> | <p>p. 55 (48) - O ponto de partida do nosso trânsito foi exatamente aquela sociedade fechada a que já nos referimos. Sociedade, acrescenta-se, com o centro de decisão de sua economia fora dela. Economia, por isso mesmo, comandada por um mercado externo. Exportadora de matérias-primas. Crescendo para fora. Predatória. Sociedade reflexa na sua economia. Reflexa na sua cultura. Por isso alienada. Objeto e não sujeito de si mesma. Sem povo. Antidualogal, dificultando a mobilidade social vertical ascendente. Sem vida urbana ou com precária vida urbana. Com alarmantes índices de analfabetismo, ainda hoje persistentes. Atrasada. Comandada por uma elite superposta a seu mundo, ao invés de com ele integrada.</p> | <p>Soc. Em trânsito (Ver Saviani – oposições)</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sociedade velha/dependente</li> <li>- sociedade nova/emancipação – soberania</li> <li>- cultura</li> <li>- Historicidade</li> <li>- politicidade</li> <li>- objetificação</li> <li>- alarmantes índices de analfabetismo</li> <li>- elite superposta</li> <li>- sociedade sem povo</li> <li>- antidualogal</li> <li>- vida social precária</li> </ul> |
| <p>p. 58 (52) - O povo não conta nem pesa para o sectário, a não ser como suporte para seus fins. Deve comparecer ao processo ativamente. Será um comandado pela propaganda intoxicadora de que não se adverte. Não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade, que é visto pelo sectário, que jamais fará uma revolução</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- objetificação do povo</li> <li>- massificação</li> <li>- sectário</li> <li>- povo comandado por propaganda tóxica</li> <li>- povo não pensa. Pensam por ele e é na condição de protegido, de menor de idade = Capitis diminutio ontológica</li> <li>- manipulação</li> </ul>             | <p>p. 58 (52) Para o radical, que não pode ser um centrista ou um direitista, não se detém nem se antecipa a História, sem que se corra o risco de uma punição. Não é mero espectador do processo, mas cada vez mais sujeito, na medida em que, crítico, capta suas</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- radical (de raiz)</li> <li>- historicidade</li> <li>- politicidade</li> <li>- sujeito do processo</li> <li>- dialeticidade – captar as contradições</li> <li>- criticidade para intervir conhecimento para quê?</li> <li>- conhecimento transformado em ação.</li> </ul>  |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>verdadeiramente libertadora, precisamente porque também não é livre.</p>  | <p>- historicidade<br/>- politicidade</p>   | <p>contradições. Não é também seu proprietário. Reconhece, porém, que, se não pode deter nem antecipar, pode e deve, como sujeito, com outros sujeitos, ajudar e acelerar as transformações, na medida em que conhece para poder interferir.</p>  |   |
| <p>p. 58 (52) - Na atualidade brasileira, não vinha sendo dos radicais a supremacia, mas dos sectários, sobretudo de direita. E isto é o que nos fazia temer pelos destinos democráticos do País. Pela humanização do homem brasileiro, ameaçado pelos fanatismos, que separam os homens, embrutecem e geram ódios. Fanatismos que se nutriam no alto teor de irracionalidade que brotava do aprofundamento das contradições e que afetavam igualmente o sentido de esperança que envolvia a fase do trânsito.</p> | <p>historicidade<br/>politicidade<br/>contexto br<br/>-democratização<br/>fanatismo<br/>irracionalidade<br/>aprofundamento das<br/>contradição<br/>fase de trânsito</p> | <p>p. 58 (52) - Esta esperança<sup>17</sup> ameaçada tinha, por um lado, suas raízes na própria passagem que fazia a sociedade brasileira de seu status anterior, colonial, de sociedade puramente reflexa, para o de sujeito de si mesma. Na verdade, nas sociedades alienadas, condição de onde partíamos e de que saíamos, as gerações oscilam entre o otimismo ingênuo e a desesperança. Incapazes de projetos autônomos de vida, buscam nos transplantes inadequados a solução para os problemas do seu contexto. São assim utopicamente idealistas, para depois se fazerem pessimistas e desesperançosas.</p> | <p>esperança ameaçada<br/>-sociedade brasileira colonial, reflexa<br/>sociedade da esperança<br/>condições de alienação<br/>condições de transformação<br/>visão crítica ou ingênuo da sociedade resulta em ação crítica ou ingênuo</p> |
| <p>p. 58 (52) - O fracasso de seus empréstimos, que está na sua inorganicidade, confunde suas elites e as conserva numa posição ingênua diante dos seus problemas. A sua grande preocupação não é, em</p>  | <p>condições de alienação<br/>condições de transformação<br/>visão crítica ou ingênua da sociedade<br/>resulta em ação crítica ou ingênua</p>                           | <p>p. 58 (52) - De tanto insistirem essas sociedades nas soluções transplantadas, sem a devida “redução”<sup>18</sup> que as adequaria às condições do meio,</p>  | <p>soluções transplantadas<br/>massificação<br/>objetificação<br/>inferiorização<br/>desanimo</p>   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>verdade, ver criticamente o seu contexto. Integrar-se com ele e nele. Daí se superporem a ele com receitas tomadas de empréstimo. E como são receitas transplantadas que não nascem da análise crítica do próprio contexto, resultam inoperantes. Não frutificam. Deformam-se na retificação que lhes faz a realidade.</p>   | <p>historicidade<br/>politicidade<br/>contexto br<br/>democratização<br/>fanatismo<br/>irracionalidade<br/>contradição<br/>fase de trânsito<br/>receitas<br/>transplantadas</p>  | <p>terminam as suas gerações mais velhas por se entregarem ao desânimo e a atitudes de inferioridade.</p>  |  |
| <p>p. 60 (54) - Aí é que a posição anterior de autodesvalia, de inferioridade, característica da alienação, que amortece o ânimo criador dessas sociedades e as impulsiona sempre às imitações, começa a ser substituída por uma outra, de autoconfiança. E os esquemas e as “receitas” antes simplesmente importados, passam a ser substituídos por projetos, planos, resultantes de estudos sérios e profundos da realidade. E a sociedade passa assim, aos poucos, a se conhecer a si mesma.</p> | <p>CDO = características<br/>-alienação<br/>-amortece o ânimo criador<br/>autoconfiança<br/>conhecimento verdadeiro de si e da sociedade<br/>receitas, prescrições estrangeiras para soluções dos problemas locais;<br/>conhecer a si e a seu povo/sociedade<br/>estudar a sério a própria realidade/sociedade</p> | <p>p. 60 (54) - Renuncia à velha postura de objeto e vai assumindo a de sujeito. Por isso, a desesperança e o pessimismo anteriores, em torno de seu presente e de seu futuro, como também aquele otimismo ingênuo, se substituem por otimismo crítico. Por esperança, repita-se.</p>                          | <p>Renuncia à velha postura de objeto<br/>assume postura de sujeito<br/>De si e do seu futuro (Poder dizer a sua palavra por si e nos seus termos/BSS)<br/>ingenuidade para criticidade</p>  |
| <p>p. 62 (57) - E entre eles, sem que fossem de centro, esmagados e incompreendidos, os radicais — no sentido já exposto — que pretendiam fossem as soluções dadas sempre com o povo, nunca apenas para ele ou sobre ele. Os que rejeitavam o assistencialismo amaciador ou a força das imposições, ou o fanatismo das “guerras santas”, com todo o seu irracionalismo, e defendiam as transformações profundas,</p>  | <p>fanatismo<br/>-assistencialismo<br/>amaciador<br/>-irracionalismo<br/>soluções com o povo, não para o povo<br/>-respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito.</p>   | <p>p. 64 (58) - É exatamente por isso que a responsabilidade é um dado existencial. Daí não poder ser ela incorporada ao homem intelectualmente, mas vivencialmente. No assistencialismo não há responsabilidade. Não há decisão. Só há gestos que revelam passividade e “domesticação” do homem. Gestos e</p> | <p>responsabilidade é um dado existencial, não apenas intelectual<br/>inteireza da condição humana (não-dicotomizar)<br/>no assistencialismo não há responsabilidade, não há decisão<br/>domesticação<br/>passividade<br/>desumanização<br/>contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito</p> |

|  |   |   |  |
|--|---|---|--|
| <p>respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito.</p>   |   | <p>atitudes. É esta falta de oportunidade para a decisão e para a responsabilidade participante do homem, característica do assistencialismo*, que leva suas soluções a contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito, e a democratização fundamental, instalada na transição brasileira, a que já nos referimos.</p>                                    |  |
| <p>p. 64 (58) - Na verdade, não será com soluções desta ordem, internas ou externas, que se oferecerá ao país uma destinação democrática. O de que se precisava urgentemente era dar soluções rápidas e seguras aos seus problemas angustiantes. Soluções, repita-se, com o povo e nunca sobre ou simplesmente para ele.</p>   | <p>destinação democrática = tarefa de sujeitos processo não-intervenção externa com o povo, não "para" ele</p>  | <p>p. 64 (58) -Era ir ao encontro desse povo emerso nos centros urbanos e emergindo já nos rurais e ajudá-lo a inserir-se no processo, criticamente. E esta passagem, absolutamente indispensável à humanização do homem brasileiro, não poderia ser feita nem pelo engodo, nem pelo medo, nem pela força.</p>  | <p>humanização = processo com e não para;<br/>-novos atores sociais no contexto urbano/rural;<br/>inserção crítica é humanização<br/>- medo, força, engodo = desumanização</p> |
| <p>p. 64 (59) - Mas, por uma educação que, por ser educação, haveria de ser corajosa, propondo ao povo a reflexão sobre si mesmo, sobre seu tempo, sobre suas responsabilidades, sobre seu papel no novo clima cultural da época de transição. Uma educação, que lhe propiciasse a reflexão sobre seu próprio poder de refletir e que tivesse sua instrumentalidade, por isso mesmo, no desenvolvimento desse poder, na explicitação de suas potencialidades, de</p> | <p>-educação = propor ao povo a reflexão sobre si mesmo; reflexão sobre seu próprio poder de decidir; papel da educação para a humanização na transição da sociedade velha para a nova; educação para a criticidade educação para a autonomia e emancipação - novo clima cultural refletir conscientizar-se decidir optar</p> | <p>p. 64 (59) - Educação que levasse em consideração os vários graus de poder de captação do homem brasileiro da mais alta importância no sentido de sua humanização. Daí a preocupação que sempre tivemos de analisar estes vários graus de compreensão da realidade em seu condicionamento histórico-cultural e que, a seguir, passamos a discutir.</p> | <p>tarefa da humanização do homem brasileiro vários graus de compreensão da realidade historicidade politicidade cultura</p>   |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
| que decorreria sua capacidade de opção.   |  |   |  |
| <p>p. 69 (64) – Exatamente porque, significando esta ascensão uma inserção do homem na sua problemática e a sua capacidade de optar, as ameaças aos privilégios se fariam maiores, como maior a sua capacidade de rejeitar prescrições. E para o irracionalismo sectário surgia a humanização do homem como se fosse o seu contrário — a sua desumanização. E qualquer esforço neste sentido, como ação subversiva. E o crime dos que se engajavam neste esforço era o de crerem no homem, cuja destinação não é coisificar-se, mas humanizar-se.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- capacidade de problematizar</li> <li>- problematização de si e da realidade;</li> <li>- capacidade de optar</li> <li>- identificar ameaças</li> <li>- irracionalismo sectário</li> <li>- humanização vista como crime, ameaça</li> <li>- desumanização</li> <li>- ação subversiva</li> <li>- coisificação não é destino</li> <li>- humanização é destino</li> </ul> | <p>p. 69 (64) - A possibilidade de diálogo se suprime ou diminui intensamente e o homem fica vencido e dominado sem sabê-lo, ainda que se possa crer livre. Teme a liberdade, mesmo que fale dela. Seu gosto agora é o das fórmulas gerais, das prescrições, que ele segue como se fossem opções suas. É um conduzido. Não se conduz a si mesmo. Perde a direção do amor. Prejudica seu poder criador. É objeto e não sujeito. E para superar a massificação há de fazer, mais uma vez, uma reflexão. E dessa vez, sobre sua própria condição de “massificado”.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- condições e limites para o diálogo</li> <li>- liberdade</li> <li>- prescrições</li> <li>- objetificação</li> <li>- subjtificação</li> <li>- massificação</li> <li>- reflexão</li> </ul>                           |
| <p>p. 86 (78-79) - Continuávamos, assim, a alimentar nossa inexperiência democrática e a dela nos alimentar. Com imposições. Com desconhecimento de nossa realidade. E seria sobre esta vasta inexperiência caracterizada por uma mentalidade feudal, alimentando-nos de uma estrutura econômica e social inteiramente colonial, que inauguraríamos a tentativa de um estado formalmente democrático. Importamos a estrutura do estado nacional democrático, sem nenhuma prévia consideração a nosso contexto.</p>                                    | <ul style="list-style-type: none"> <li>- inexperiência democrática</li> <li>- desconhecimento da realidade</li> <li>- mentalidade feudal</li> <li>- mentalidade colonial</li> <li>- imposição democrática</li> </ul>   | <p>p. 88 (80) - “Uma reforma democrática — afirma Zevedei Barbu — ou uma ação democrática em geral, tem de ser feita não só com o consentimento do povo, mas com suas próprias mãos. Isto é obviamente verdadeiro. Exige, todavia, certas qualificações. A fim de construir sua sociedade com “suas mãos”, os membros de um grupo devem possuir considerável experiência e conhecimento da coisa pública (public administration). Necessitam,</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- reforma democrática feita pelo povo;</li> <li>- exige senso da coisa pública;</li> <li>- exige certas qualificações: conhecimento, instituições, disposição mental/subjetiva para a vida em democracia</li> </ul> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | <p>igualmente de certas instituições que lhes permitam participar na construção de sua sociedade.</p> <p>Necessitam, contudo de algo mais do que isto, necessitam de uma específica disposição mental (frame of mind), isto é, de certas experiências, atitudes, preconceitos e crenças, compartilhados por todos ou por uma grande maioria.”<sup>46</sup></p>  |   |
| <p>p. 90 (82) - Estas alterações — como salienta Fernando de Azevedo — teriam de refletir-se em toda a vida nacional. Juntar-se a outras tantas que se processavam no campo da cultura. No campo das artes. Da literatura.</p> <p>No campo das ciências, revelando uma nova inclinação: a da pesquisa. A da identificação com a realidade nacional, a do seu conhecimento.</p> <p>A da busca do planejamento, em substituição aos esquemas importados.</p> | <p>- democratização é projeto coletivo de sociedade em todos os âmbitos;</p> <p>- necessidade de pesquisa com ‘identidade nacional’ (nova mentalidade) para a produção de conhecimento local</p> <p>- conhecimento pra quê?</p> | <p>p. 96 (89) - Parecia-nos, deste modo, que, das mais enfáticas preocupações de uma educação para o desenvolvimento e para a democracia, entre nós, haveria de ser a que oferecesse ao educando instrumentos com que resistisse aos poderes do “desenraizamento” de que a civilização industrial a que nos filiamos está amplamente armada.<sup>53</sup> Mesmo que armada igualmente esteja ela de meios com os quais vem crescentemente ampliando as condições de existência do homem.(Ver Nota 54)</p> | <p>- educação para o desenvolvimento</p> <p>- educação com consciência local/nacional</p> <p>- historicidade</p> <p>- politicidade</p> <p>- culturalmente inserida</p> <p>- educação para resolver os problemas existenciais de homens concretos da realidade brasileira</p> <p>- ameaça do “desenraizamento”</p> |
| <p>p. 102 (95) - Quanto mais crítico um grupo humano, tanto mais democrático e permeável, em regra. Tanto mais democrático, quanto mais ligado às condições de sua circunstância.</p>  | <p>- democracia exige criticidade e conhecimento crítico da realidade;</p> <p>- compromisso com a realidade;</p> <p>- mais ingenuidade menos democracia,</p>  | <p>p. 102 (95) - Esta nos parecia uma das grandes características de nossa educação. A de vir enfatizando cada vez mais em nós posições ingênuas, que nos deixam</p>  | <p>- Características da educação tradicional:</p> <p>- Mantenedora da visão ingênua, acrítica;</p> <p>- Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras.</p>  |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>Tanto menos experiências democráticas que exigem dele o conhecimento crítico de sua realidade, pela participação nela, pela sua intimidade com ela, quanto mais superposto a essa realidade e inclinado a formas ingênuas de encará-la. A formas ingênuas de percebê-la. A formas verbosas de representá-la. Quanto menos criticidade em nós, tanto mais ingenuamente tratamos os problemas e discutimos superficialmente os assuntos.</p> | <p>menos problematização</p>  | <p>sempre na periferia de tudo o que tratamos. Pouco ou quase nada, que nos leve a posições mais indagadoras, mais inquietas, mais criadoras. Tudo ou quase tudo nos levando, desgraçadamente, pelo contrário, à passividade, ao conhecimento” memorizado apenas, que, não exigindo de nós elaboração ou reelaboração, nos deixa em posição de inautêntica sabedoria.</p> | <p>- passividade do educando;<br/>- domesticadora = inautêntica sabedoria</p>   |
| <p>p. 102 (95) - À nossa cultura fixada na palavra corresponde a nossa inexperiência do diálogo, da investigação, da pesquisa, que, por sua vez, estão intimamente ligados à criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática.</p>  | <p>- cultura fixada na palavra (e o contingente de analfabetos);<br/>- inexperiência do dialogo<br/>-inexperiencia do espírito investigativo crítico;<br/>- criticidade, nota fundamental da mentalidade democrática;</p> | <p>p. 104 (97) - Em nosso caso, assim como não podemos perder a batalha do desenvolvimento, a exigir, rapidamente, a ampliação de nossos quadros técnicos de todos os níveis (a mão-de-obra qualificada do País é de 20% apenas), não podemos perder a batalha da humanização do homem brasileiro.</p>  | <p>- desenvolvimento exige quadros técnicos bem formados<br/>- desenvolvimento exige homens bem formados eticamente/humanizados;<br/>- desenvolvimento e humanização não são incompatíveis</p>  |
| <p>p. 111 (104) - Pensávamos numa alfabetização direta e realmente ligada à democratização da cultura, que fosse uma introdução a esta democratização. Numa alfabetização que, por isso mesmo, tivesse no homem, não esse paciente do processo, cuja virtude única é ter mesmo paciência para suportar o abismo entre sua experiência existencial e o conteúdo que lhe oferecem para sua</p>  | <p>- Características da alfabetização<br/>- democratizante<br/>- homem como sujeito<br/>- conteúdos significativos à existência<br/>- educação em contexto</p>  | <p>p. 113 (106) - Estávamos, assim, tentando uma educação que nos parecia a de que precisávamos. Identificada com as condições de nossa realidade. Realmente instrumental, porque integrada ao nosso tempo e ao nosso espaço e levando o homem a refletir sobre sua ontológica vocação de ser sujeito.</p>  | <p>- Características da alfabetização<br/><br/>- educação para resolver problemas específicos do povo brasileiro;<br/>- identificada com o povo brasileiro;<br/>- historicidade<br/>- politicidade<br/>- método ativo = levar o homem a refletir sobre a sua vocação ontológica a ser sujeito<br/>- método ativo = características<br/>- criticizar o homem</p> |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>aprendizagem, mas o seu sujeito.</p>  |  | <p>E se já pensávamos em método ativo que fosse capaz de criticizar o homem através do debate de situações desafiadoras, postas diante do grupo, estas situações teriam de ser existenciais para os grupos. Fora disso, estaríamos repetindo os erros de uma educação alienada, por isso ininstrumental.</p>   | <p>- debate de situações desafiadoras (Freire insiste na necessidade da 'desacomodação' do homem brasileiro; educação deve 'sacudir' a poeira do espírito anêmico, acomodado, acostumado com a situação de servidão a que sempre esteve submetido. Nota minha)</p>   |
| <p>p. 115 (108) - E parece-nos que a primeira dimensão deste novo conteúdo com que ajudaríamos o analfabeto, antes mesmo de iniciar sua alfabetização, na superação de sua compreensão mágica como ingênua e no desenvolvimento da crescentemente crítica, seria o conceito antropológico de cultura. A distinção entre os dois mundos: o da natureza e o da cultura. O papel ativo do homem em sua e com sua realidade. O sentido de mediação que tem a natureza para as relações e comunicação dos homens. A cultura como o acrescentamento que o homem faz ao mundo que não fez. A cultura como o resultado de seu trabalho. Do seu esforço criador e recriador. [...]nota seguinte</p> | <p>- conteúdo da educação crítica = conceito antropológico de cultura<br/>- papel ativo do homem na construção de si e de sua realidade;<br/>- homem, ser de relações<br/>Cultura – acrescentamento produzido pelo homem<br/>- homem = ser criador, transformador;<br/>- cultura = expressão da palavra humana e da construção do mundo humano no homem e no seu entorno; resultado do seu trabalho.<br/>- natureza como mediação do homem com o homem e com o seu mundo</p> | <p>p. 115 (108) – [...nota anterior]O sentido transcendental de suas relações. A dimensão humanista da cultura. A cultura como aquisição sistemática da experiência humana. Como uma incorporação, por isso crítica e criadora, e não como uma justaposição de informes ou prescrições "doadas". A democratização da cultura — dimensão da democratização fundamental. O aprendizado a escrita e da leitura como uma chave com que o analfabeto iniciaria a sua introdução no mundo da comunicação escrita. O homem, afinal, no mundo e com o mundo. O seu papel de sujeito e não de mero e permanente objeto.</p> | <p>conteúdo da educação crítica= conceito antropológico de cultura<br/>- sentido transcendental das relações humanas<br/>- características da cultura<br/>- democratização da cultura<br/>- letramento de analfabetos na cultura letrada<br/>- papel do homem na construção do mundo = sujeito, não objeto</p> |
| <p>p. 118 (111) - Daí a nossa descrença inicial nas cartilhas, (Nota 12) que</p>   | <p>- descrença nas 'cartilhas'</p>   | <p>p. 118 (111) – (Nota 12) Na verdade, as cartilhas, por mais que</p>   | <p>- alfabetização para a compreensão de processos e significados –</p>  |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>pretendem a montagem da sinalização gráfica como uma doação e reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização. Teríamos de pensar, por outro lado, na redução das chamadas palavras geradoras, 13 fundamentais ao aprendizado de uma língua silábica como a nossa. Não acreditávamos na necessidade de 40, 50, 80 palavras geradoras para a apreensão dos fonemas básicos da língua portuguesa. Seria isto, como é, uma perda de tempo. Quinze ou dezoito nos pareciam suficientes, para o processo de alfabetização pela conscientização. 13 Palavras geradoras são aquelas que, decompostas em seus elementos silábicos, propiciam, pela combinação desses elementos, a criação de novas palavras.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento prescrito</li> <li>- reduzem o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização</li> <li>- Palavra Geradoras (de palavras, de compreensões, de significados, de novos mundos, de novos homens e mulheres)</li> <li>OBS.: fazer o exercício das PG de Freire</li> </ul> | <p>procurem evitar, terminam por doar ao analfabeto palavras e sentenças que, realmente, devem resultar do seu esforço criador. O fundamental na alfabetização em uma língua silábica como a nossa é levar o homem a apreender criticamente o seu mecanismo de formação vocabular, para que faça, ele mesmo, o jogo criador de combinações. Não que sejamos contra os textos de leitura, que são outra coisa, indispensáveis ao desenvolvimento do canal visual-gráfico, e que devem ser em grande parte elaborados pelos próprios “participantes”. Acrescentemos que a nossa experiência se fundamenta no aprendizado da informação através de canais múltiplos de comunicação.</p> | <p>não apenas para a leitura das letras e das palavras</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alfabetização para a leitura da palavra/leitura do mundo</li> <li>- alfabetização como apreensão de mecanismos e processos de criação;</li> <li>- ato de criar, recriar, reconhecer, conhecer, reaprender, desaprender</li> </ul> |
| <p>p. 119 (113) - “Quero aprender a ler e a escrever para mudar o mundo”, afirmação de um analfabeto paulista para quem, acertadamente, conhecer é interferir na realidade conhecida.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento pra quê?</li> <li>- conhecer é interferir na realidade conhecida.</li> <li>- politicidade</li> <li>- historicidade</li> </ul>  | <p>p. 121 (115) - 5 fase - senso de responsabilidade está na preparação dos quadros de coordenadores. Não porque haja dificuldades no aprendizado puramente técnico de seu procedimento. A dificuldade está na criação mesma de uma nova atitude — e ao mesmo tempo tão velha — a do diálogo, que, no entanto, nos</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- importância dos ‘coordenadores’ do círculo de cultura: nova mentalidade</li> <li>- atitude dialogal entre sujeitos</li> <li>- domesticação</li> </ul>  |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  |   | <p>faltou no tipo de formação que tivemos e que analisamos no segundo capítulo deste estudo. Atitude dialogal à qual os coordenadores devem converter-se para que façam realmente educação e não “domesticação”. Exatamente porque, sendo o diálogo uma relação eu-tu, é necessariamente uma relação de dois sujeitos.</p>                                       |  |
| <p>p. 121 (115) - Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando. Este esforço sério de capacitação deverá estar acompanhado permanentemente de um outro: o da supervisão, também dialogal, com que se evitam os perigos da tentação do antidiálogo.</p>   | <p>Objetificação - Toda vez que se converta o “tu” desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando - tentação do antidiálogo</p>               | <p>p. 122 (116) - Estas famílias, que são estudadas isoladamente, passam depois a ser apresentadas em conjunto, do que se chega à última análise, a que leva ao reconhecimento das vogais. A ficha que apresenta as famílias em conjunto foi chamada pela professora Aurenice Cardoso de “ficha da descoberta”.</p>  | <p>- método de alfabetização “famílias” de letras</p>  |
| <p>p. 124-125 (118) - De um a um, vão todos “fazendo” 19 palavras com as combinações possíveis à disposição: tatu, luta, tijolo, lajota, tito, loja, jato, juta, lote, lula, tela, etc., e há até os que, aproveitando uma vogal e uma das sílabas, associa-se outra a que juntam uma terceira, formando uma palavra. Por exemplo, tiram o i de li, juntam-no ao le e somam ao te: leite 19 “E fazem isto”, disse-nos certa vez, lucidamente, o Sr. Gílson Amado, ao</p> | <p>- não há analfabetismo oral.” (Sr. Gílson Amado não há degradação ontológica, não há CDO...)<br/>- não houve apenas conhecimento, mas reconhecimento, sem o que não há verdadeira aprendizagem</p> | <p>p. 126 - Afirmação fundamental que nos parece dever ser enfatizada é a de que, na alfabetização de adultos, para que não seja puramente mecânica e memorizada, o que se há de fazer é proporcionar-lhes que se conscientizem para que se alfabetizem. Daí, à medida em que um método ativo ajude o homem a se conscientizar em torno de sua problemática,</p> | <p>- alfabetização para a conscientização<br/>- problematização de si, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito;<br/>- politização<br/>- politicidade</p> |

|  |  |   |                          |
|--|--|---|--------------------------|
| <p>entrevistar-nos em seu Programa de TV, “na medida em que não há analfabetismo oral.” (não há degradação ontológica, não há CDO...)</p> <p>Há outros também, como um analfabeto de Brasília, para emoção de todos os presentes, inclusive do ex-Ministro da Educação, Paulo de Tarso, cujo interesse pela educação do povo o levava à noite, no término do seu expediente, a assistir aos debates dos Círculos de Cultura, que disse: tu já lê, que seria em bom português: tu já lês. E isto na primeira noite em que iniciava a sua alfabetização... Terminados os exercícios orais, em que não houve apenas conhecimento, mas reconhecimento, sem o que não há verdadeira aprendizagem, o homem passa, na mesma primeira noite, a escrever.</p> |  | <p>em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito, se instrumentalizará para as suas opções. Ai, então, ele mesmo se politizará.</p> |                          |
| <p>p. 131 (124)<br/>1ª SITUAÇÃO – natureza e cultura<br/>(Ver 3 situação – chega o grupo ao conhecimento do que seja uma cultura iletrada.)</p>  | <p>natureza e cultura<br/>- cultura iletrada</p> | <p>p. 137 (130) - 4ª SITUAÇÃO - Caçador letrado (cultura letrada).</p>  | <p>- cultura letrada</p> |
| <p>p. 149 (142) - 10ª SITUAÇÃO - Círculo de Cultura funcionando — Síntese das discussões anteriores.</p>   | <p>- círculo de cultura</p>                      |   |                          |
| <p>Fonte: Elaboração da autora – Maio de 2022</p>  |  |   |                          |

| Quadro 9C – Matriz Categorical Temática - Educação como uma Situação Gnosiológica   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| Unidade de sentido  | Código   | Unidade de Sentido   | Código  |
| 98 - O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência <i>de</i> em permanente despêgo até a realidade. Daí que seja próprio do homem estar em constantes relações com o mundo. Relações em que a subjetividade, jejue toma corpo na objetividade, constitui, com esta, uma unidade dialética, onde se gera um conhecer solidário com o agir e vice-versa. Por isto mesmo é que as explicações unilateralmente subjetivista e objetivista, que rompem esta dialetização, dicotomizando o indicotomizável, não são capazes de compreendê-lo. Ambas carecem de sentido teleológico. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Corpo consciente</li> <li>- corpo</li> <li>- consciência, “intencionada”</li> <li>- homem, ser em relação</li> <li>- realidade</li> <li>- subjetividade</li> <li>- objetividade</li> <li>- unidade dialética = gera um conhecer solidário com o agir;</li> <li>- explicações unilateralmente subjetivista e objetivista</li> <li>- dialetização</li> <li>- sentido teleológico</li> </ul> | 98 – 99 - Se o solipsismo erra quando pretende que somente o Eu existe e que sua consciência alcança tudo, sendo um absurdo pensar uma realidade externa a ela, erra também o objetivismo acrítico e mecanicista, grosseiramente materialista, segundo o qual, em última análise, a realidade se transformaria a si mesma, sem a atuação dos homens, meros objetos, então, da transformação <sup>1</sup> .<br><i>1 Na terceira Tese sobre Feuerbach, diz March: “A teoria materialista de que os homens são produto das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens modificados são produto de circunstâncias distintas e de uma educação distinta, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado”.</i><br>Marx-Engels: <i>Obras escolhidas</i> , Editorial Moscou, 1966, Tese sobre Feuerbach III, págs. 404-405. | <ul style="list-style-type: none"> <li>Solipsismo (idealismo – subjetivismo) – reducionismo antropológico;</li> <li>- Objetivismo acrítico e mecânico;</li> <li>- Materialismo não-dialético determinismo</li> <li>- consciência</li> <li>- educação</li> <li>- realidade externa a ela (à consciência)</li> <li>- realidade se transformaria a si mesma</li> <li>- homens, meros objetos</li> <li>- transformação</li> </ul> |
| 99 - Estas duas maneiras errôneas de considerar o homem e de explicar sua presença no   | <ul style="list-style-type: none"> <li>Solipsismo e materialismo – reducionismo antropológico;</li> <li>- Historicidade,</li> </ul>  | 99 - Tanto erra o idealismo ao afirmar que as idéias separadas da realidade governam o   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Idealismo</li> <li>- Objetivismo mecanicista = os dois são idealizações;</li> <li>- Homem – abstrações</li> </ul>  |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
| <p>mundo e seu papel na história, originam também concepções falsas da educação. Uma que, partindo da negação de toda realidade concreta e objetiva, afirma a exclusividade da consciência como criadora da própria realidade concreta. Outra que, negando praticamente a presença do homem como um ser da transformação do mundo, subordina-o à transformação da realidade, que se daria sem sua decisão.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Politicidade</li> <li>- Ser-com</li> <li>- Falsas concepções antropológicas originam falsas concepções de educação: determinista, acrítica e ahistórica</li> <li>- consciência</li> <li>- realidade concreta e objetiva</li> <li>- exclusividade da consciência</li> </ul>  | <p>processo histórico, quanto erra o objetivismo mecanicista que, transformando os homens em abstrações, nega-lhes a presença decisiva nas transformações históricas. Na verdade, não conduz a coisa alguma a educação que esteja fundada numa ou noutra destas formas de negar o homem.</p>  | <p>transformações históricas.</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação fundada em antropologia</li> <li>- educação</li> </ul>  |
| <p>100 - É preciso vê-la, portanto, em sua interação com a realidade, que êle sente, percebe e sôbre a qual exerce uma prática transformadora. É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. Educação que, por isto mesmo, não aceitará nem o homem isolado do mundo – criando êste em sua consciência –, nem tampouco o mundo sem o homem – incapaz de transformá-lo.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação em interação com a realidade;</li> <li>- Educação em contexto;</li> <li>- o homem sente, percebe exerce prática transformadora sobre a realidade</li> <li>- consciência</li> <li>- relações dialéticas com a realidade</li> <li>- educação como um processo de constante libertação do homem.</li> <li>- homem isolado do mundo</li> <li>- homem cria o mundo em sua consciência</li> <li>- homem incapaz de transformar o mundo</li> </ul> <p>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Transformação<br/>Práxis</p> | <p>100 - Educação que, no fundo, se tornaria a-histórica: no primeiro caso, por “faltar” o mundo, concretamente; no segundo, por carecer do homem. A história, na verdade, não existe sem os dois. Não é, de um lado, um processo mecanicista, em que os homens sejam meras incidências dos fatos; de outro, o resultado de puras idéias de alguns homens, forjadas em sua consciência.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação ahistórica</li> <li>- História</li> <li>- processo Mecanicista</li> <li>- puras ideias Historicidade</li> <li>- Politicidade</li> <li>- Transformação</li> <li>- Práxis</li> <li>- consciencia</li> </ul> |
| <p>100 - Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. E, se o</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- História feita pelos homens;</li> <li>- história faz os homens</li> <li>- que fazer educativo é histórico;</li> </ul>   |   |   |

|  |  |  |  |
|--|--|--|--|
| <p>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>- ponto de partida: quefazer histórico dos homens no mundo<br/>- Reflexão sobre a prática<br/>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Quefazer educativo é histórico-cultural: ponto de partida</p>  |  |  |
| <p>101 - 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. Se, por outro lado, este mundo histórico-cultural fôsse um mundo criado, acabado, já não seria transformável. Mais ainda: se fôsse um mundo acabado, não seria <i>mundo</i>, como tampouco o homem seria homem.</p> | <p>- Educação é processo inter-relacional;<br/>- Jogo dialético homem-mundo<br/>- Subjetivação-objetivação<br/>- mundo histórico-cultural<br/>- mundo criado<br/>- Transformação<br/>- inacabamento<br/><br/>Historidade<br/>Politicidade<br/>Cultura<br/>Práxis</p>   | <p>101 - O homem é homem e o mundo é histórico-cultural na medida em que, ambos inacabados, se encontram numa relação permanente, a qual o homem, transformando o mundo, sofre os efeitos de sua própria transformação. Neste processo histórico-cultural dinâmico, uma geração encontra uma realidade objetiva marcada por outra geração e recebe, igualmente, através desta, as marcas da realidade.</p> | <p>- Homem<br/>- Mundo<br/>- processo histórico-cultural<br/>- inacabamento<br/>- transformação<br/>- realidade objetiva<br/>- marcas da realidade<br/>- Jogo dialético homem-mundo<br/>-mSubjetivação-objetivação<br/>-Cultura: antes, durante e depois – herança<br/>- Práxis<br/>- Transformação<br/>- Inacabamento</p> |
| <p>101 - Todo esforço no sentido da manipulação do para que se, além de ser cientificamente absurdo, visto que a adaptação sugere a existência de uma realidade acabada, estática e não criando-se, significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo.</p>  | <p>- homem<br/>- Manipulação<br/>- adaptado à realidade<br/>- cientificamente<br/>- realidade acabada, estática<br/>- possibilidade<br/>- direito de transformar o mundo.<br/>Humanização<br/>Desumanização<br/>Determinismo<br/>Fatalismo<br/>Realidade estática, acabada<br/>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Práxis</p> | <p>101 - A educação que, para ser verdadeiramente humanista, tem que ser libertadora, não pode, portanto, caminhar neste sentido. Uma de suas preocupações básicas, pelo contrário, deve ser o aprofundamento da tomada de consciência que se opera nos homens enquanto agem, enquanto trabalham.</p>  | <p>Educação verdadeiramente humanista<br/>- libertadora;<br/>- tomada de consciência<br/>- ação humana<br/>- trabalho humano<br/>- Dialeticidade homem-mundo - trabalho</p>  |

|   | Inacabamento transformar   |  |  |
|---|--|--|--|
| 102 - Este aprofundamento da tomada de consciência, que se faz através da conscientização, não é, e jamais poderia ser, um esforço de caráter intelectualista, nem tampouco individualista. Não se chega à conscientização por uma via psicologista, idealista ou subjetivista, como tampouco se chega a ela pelo objetivismo, por tôdas as razões a que já fizemos referência. | Conscientização – o que não é<br>- tomada de consciência<br>- não é intelectualista<br>- não é individualista.<br>- não é psicologista, idealista ou subjetivista<br>- não é objetivismo   | 102 - Assim como a tomada de consciência não se dá nos homens isolados, mas enquanto travam entre si e o mundo relações de transformação, assim também somente aí pode a conscientização instaurar-se. A tomada de consciência, como uma operação própria do homem, resulta, como vimos, de sua defrontação com o mundo, com a realidade concreta, que se lhe torna presente como uma objetivação. | - tomada de consciência<br>- Conscientização se dá em relação intersubjetiva;<br>Práxis transformadora<br>Subjetivação – objetivação<br>- defrontação com o mundo,<br>- Defrontar-se com a realidade concreta<br>- objetivação<br>- consciência                  |
| 102 - Tôda objetivação implica numa percepção que, por sua vez, se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade. Desta maneira, há níveis distintos da tomada de consciência. Um nível mágico assim como um nível em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade.   | - Objetivação<br>- Níveis de consciência:<br>- nível mágico<br>- percepção<br>- condicionamentos<br>- realidade<br>- superficialidade  | 102-103 - Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.   | - tomada de consciência<br>- forma crítica<br>- sistema de relações, dentro da totalidade;<br>- superação do isolamento<br>Níveis de consciência:<br>Crítica – compreensão da totalidade da realidade  |
| 103 - Este esforço da tomada de consciência em superar-se a alcançar o nível da conscientização, que exige sempre a inserção crítica de alguém na realidade que se lhe começa a desvelar, não pode ser, repitamos, de caráter individual, mas sim social. Basta que se saiba que a conscientização não se   | - tomada de consciência<br>- superação “de si” para alcançar o nível da Conscientização – exige inserção crítica; é social – só acontece no confronto das subjetividades e no contexto concreto, existencial;<br>- conscientização é social, não é individual;<br>- se dá em homens concretos; | 103 - Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a pão ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra. Como neutra, igualmente, jamais pode ser a educação.  | Conscientização – exige inserção crítica; é social – só acontece no confronto das subjetividades e no contexto concreto, existencial;<br>- não é neutra<br>- educação, sendo prática social, não é neutra;<br>- neutralidade<br>- educador<br>- direito de optar |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>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>- homens inseridos em estruturas sociais.<br/>- Não pode ser individual (Em Medo e Ousadia, Freire vai dizer que “não existe autoemancipação”<br/>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Cultura<br/>práxis</p>                       | <p>Quem fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.<br/>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>- consciência<br/>Historicidade<br/>Politicidade<br/>Cultura<br/>Práxis</p>   |
| <p>103 - 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>- impor as próprias opções a outrem;<br/>- Prescrever opções a outrem – não é liberdade<br/>- Manipulação<br/>- Coisificação<br/>- domesticação</p>   | <p>104 - Então, falar de conscientização é uma farsa.<br/>De qualquer maneira, porém, só é possível a este falso educador “domesticar”, na medida em que, em lugar do empenho crítico de desmitificação da realidade mitificada, a mitifique ainda mais.<br/>Para isto, contudo, é indispensável que, em lugar de comunicar e comunicar-se, faça <i>comunicados</i>. É necessário que, em nenhum momento, instaure uma relação realmente gnosiológica, visto que, por meio desta, seria impossível a manipulação.</p> | <p>- Conscientização como farsa<br/>- Manipulação<br/>- falso educador<br/>- educador domesticador mitifica a realidade<br/>- empenho crítico da desmitificação da realidade mitificada<br/>- Mitificação da realidade<br/>- Comunicação X - comunicados;<br/>- instaurar uma relação realmente gnosiológica</p> |
| <p>104 - Esta é a razão pela qual, para nós, a “educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar</p>   | <p>“educação como prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura;<br/>conhecimento técnico<br/>Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação</p> | <p>104 - Educador-educando e educando-educador, no processo educativo libertador, são ambos sujeitos cognoscentes diante de objetos cognoscíveis, que os mediatizam.<br/>Poder-se-á dizer, e não têm sido poucas as</p>   | <p>“educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica”;<br/>- Situação educacional dialógica entre sujeitos cognoscentes;<br/>- Relação sem hierarquização</p>   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>informes ou fatos nos educandos;<br/>         não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando a seu meio”.<br/>         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>verdadeiramente gnosiológica<br/>         - Ato cognoscente = comunicação entre sujeitos, igualmente cognoscentes.</p>   | <p>vêzes que temos escutado:<br/>         “Como é possível pôr o educador e o educando num mesmo nível de busca do conhecimento, se o primeiro já sabe?<br/>         Como admitir no educando uma atitude cognoscente, se seu papel é o de quem aprende do educador?”</p>   | <p>cognitiva ou ontológica;<br/>         - busca do conhecimento<br/>         - atitude cognoscente</p>   |
| <p>105 - Tais indagações, no fundo, objeções, não podem esconder os preconceitos de quem as faz. Partem sempre dos que se julgam possuidores do saber frente a educandos considerados como ignorantes absolutos. De quem, por equívoco, êro ou ideologia, vê na educação dialógica e comunicativa uma ameaça. Ameaça, na melhor das hipóteses, a seu falso saber.</p>  | <p>- Concepção preconceituosa de educação, a que hierarquiza a relação educador-educando;<br/>         Capitis diminutio ontológica: os que-sabem e os que não-sabem;<br/>         - educação dialógica e comunicativa uma ameaça;<br/>         - falso saber</p> | <p>105 - Na verdade, muitos entre os que rejeitam a comunicação, que fogem da verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada, o fazem precisamente porque, diante de objetos cognoscíveis, não são capazes de assumir a postura cognoscente. Permanecem no domínio da “doxa”, fora do qual são meros repetidores de textos lidos e não sabidos ou mal sabidos.</p> | <p>- verdadeira cognoscibilidade, que é co-participada;<br/>         - postura cognoscente<br/>         - objetos cognoscíveis<br/>         - domínio da “doxa”<br/>         - meros repetidores de textos (ele vai falar de ‘leitura crítica’ da palavra, do mundo)</p>  |
| <p>105 - Na educação que seja verdadeiramente uma situação gnosiológica, não há, para o educador, um momento em que, sòzinho, em sua biblioteca ou em seu laboratório, conheceu, e outro em que, afastado dêste, simplesmente narra, disserta ou expõe o que conheceu.</p>   | <p>- educação como situação gnosiológica<br/>         - conhecimento se dá na inter-relação entre sujeito cognoscentes, não em isolamento</p>   | <p>105 – 106 - 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 dêle, exerceram o mesmo ato cognoscente, trava um</p>  | <p>Pesquisa<br/>         - ato cognoscente<br/>         - ação de sujeito cognoscente<br/>         - objeto cognoscível;<br/>         - diálogo com a história, com a cultura, com a humanidade: antes e depois;<br/>         - dialogo consigo<br/>         - É ação cultural, histórica<br/>         Filosófica;<br/>         - Questionamento<br/>         - Problematização</p> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | diálogo também consigo mesmo. Põe-se diante de si mesmo. indaga, pergunta a si mesmo.   |   |
| 106 - E, quanto mais se pergunta, tanto mais sente que sua curiosidade em torno do objeto do conhecimento não se esgota. Que esta só se esgota e já nada encontra se êle fica isolado do mundo e dos homens. Daí a necessidade que tem de ampliar o diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento – a outros sujeitos cognoscentes. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Pesquisa:</li> <li>- curiosidade</li> <li>- conhecimento inesgotável</li> <li>- Questionamento</li> <li>- Problematização</li> <li>- diálogo – como uma fundamental estrutura do conhecimento;</li> <li>- sujeitos cognoscentes</li> </ul> | 106 - Desta maneira, sua aula não é uma aula, no sentido tradicional, mas um encontro em que se busca o conhecimento, e não em que êste é transmitido. Precisamente porque não dicotomiza o seu quefazer em dois momentos distintos: um em que conhece, e outro em que fala sobre seu “conhecimento” –, seu quefazer é permanente ato cognoscitivo. Jamais, por isto mesmo, se deixa burocratizar em explicações sonoras, repetidas e mecanizadas. Isso é tão certo que, em qualquer ocasião em que um educando lhe faz uma pergunta, êle re-faz, na explicação, todo o esforço cognoscitivo anteriormente realizado. | <p>Aula = um encontro em que se busca o conhecimento;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- aula não é transmissão de conhecimento;</li> <li>Método - não dicotomiza o seu quefazer: teoria-prática;</li> <li>- quefazer é permanente ato cognoscitivo;</li> <li>- problematização permanente;</li> <li>- pergunta</li> <li>- curiosidade</li> <li>- dialogo</li> <li>- não burocratização</li> <li>- repetições mecanizadas</li> <li>- esforço para conhecer</li> </ul> |
| 106 - Re-fazer êste esforço não significa, contudo, repeti-lo tal qual, mas fazê-lo de novo, numa situação nova, em que novos ângulos, antes não aclarados, se lhe podem apresentar claramente; ou se lhe abrem caminhos novos de acesso ao objeto.  | <p>Refazer<br/>Refletir<br/>Reaprender<br/>Novos ângulos<br/>Aprendizagem permanente;<br/>Caminhos novos de acesso ao objeto</p>  | 107 - Os professôres que não fazem êste esforço, porque simplesmente memorizam suas lições, necessariamente rejeitam a educação como uma situação gnosiológica, e assim não podem querer o diálogo comunicativo. Para êles, a educação é a transferência de   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Memorização não é aprendizagem;</li> <li>- educação não como uma situação gnosiológica;</li> <li>- educação e a transferência de “conhecimentos”;</li> <li>- não há diálogo comunicativo (ver a questão da ‘comunicação’ e da ‘representação’ da realidade)</li> </ul>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
|  |  | <p>“conhecimentos”;<br/>consiste em estendê-los aos educandos passivos, com o que impedem nestes últimos e nêles o desenvolvimento da postura ativa e co-participante, característica de quem conhece.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educandos passivos;</li> <li>- não produz conhecimento;</li> <li>- não dialogal</li> <li>- não coparticipativo</li> <li>- impede a postura ativa e co-participante, características de quem conhece.</li> </ul>  |
| <p>107 - 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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- falsa concepção da educação;</li> <li>- depósito de informes nos educandos;</li> <li>- obstáculo à transformação;</li> <li>- concepção anti-histórica da educação;</li> </ul> | <p>107 - Os sistemas educacionais que se baseiam nela se erigem numa espécie de paliçada que detém a criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo ôco, mas sim na praxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo. Praxis 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.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- concepção anti-histórica da educação;</li> <li>- paliçada que detém a criatividade;</li> <li>- formalismo oco</li> <li>- criatividade = praxis dos homens uns com os outros, no mundo e com o mundo;</li> <li>- Praxis = ação e a reflexão, solidárias</li> <li>- dialeticidade teoria-prática;</li> <li>- busca do saber; não o recebe passivamente;</li> </ul> |
| <p>107 - 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.</p>                              | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Verbalismo</li> </ul>   | <p>108 - As relações entre o educador verbalista, dissertador de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ôcas são como as</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educador verbalista e dissertador;</li> <li>- educador buscador de conhecimento; o que se esforça;</li> <li>- assistencialismo educativo</li> <li>- palavras ôcas;</li> <li>- “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado;</li> <li>assistencialismo educativo (formas assistencialistas no domínio);</li> </ul>                                       |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
|  |   | <p>“dádivas”, características das formas assistencialistas no domínio do social. Ambas estas formas assistencialistas que no fundo se implicam, – a material como a intelectual – impedem que os “assistidos” sejam, clara e criticamente, a realidade. Que a desvelem, que a desnudem, que a apreendam como está sendo. Impedem que os “assistidos” se vejam a si mesmos como “assistidos” 1.</p> <p>1 O fato de que o assistencialismo, em qualquer de suas formas, contenha este impedimento, não significa, na verdade, que os assistidos não possam, mais cedo ou mais tarde, emergir da própria condição de assistidos na qual se encontram, para afirmar-se, na ação, como sêres da decisão.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- impede a criticidade, o desvelamento;</li> <li>- impede que os homens sejam “seres de decisão”</li> </ul>  |
| <p>108 - A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica, para ser esta narrativa verbalista, não possibilita aos educandos a superação do domínio da mera “doxa” e o acesso ao “logos”. E, se eles o conseguem, é que o fizeram a despeito da educação mesma.</p> | <p>Concepção assistencialista de educação – mantém no domínio da ‘doxa’, não emancipa;</p> <p>- A educação que renuncia a ser uma situação gnosiológica autêntica</p> | <p>109 - Enquanto que a concepção “assistencialista” da educação “anestesia” os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo, a concepção da educação que se reconhece (e vive este reconhecimento) como uma situação gnosiológica, desafia-os a pensar corretamente e não a memorizar. Enquanto que a primeira é rígida,</p>  | <p>Características concepção assistencialista de educação:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- anestesia os educandos;</li> <li>- forma educandos acríticos e ingênuos;</li> <li>- usa a memorização</li> <li>- rígida, dogmática e autoritária</li> <li>- autoritarismo</li> <li>- libertinagem</li> <li>- educação como situação</li> </ul> <p>Gnosiológica:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- desafia a pensar corretamente;</li> <li>- móvel e crítica</li> </ul> |

|   |  |   |   |
|---|--|---|---|
|   |  | dogmática e autoritária, a segunda é móvel e crítica; daí que não confunda autoridade com autoritarismo, nem liberdade com libertinagem. Daí que reconheça, dentro do tempo, as relações entre uma unidade epocal e outra que, estabelecendo-se através da “estrutura horizontal” explica a “duração” cultural.   | - autoridade<br>- liberdade   |
| 109 - Não tememos afirmar, a este respeito, que os movimentos de rebelião que se generalizam hoje em dia têm muito da emersão da juventude (e, em certas áreas, do povo) que rompe com um mundo "assistencializado" e "assistencializador". Nêles se observa que os “emersos” põem em questão a validade dos “comunicados” feitos “assistencialisticamente” em torno da existência humana. Suas preocupações não se limitam ao domínio instrumental do como, mas vão do <i>quê</i> ao <i>porquê</i> e ao para <i>quê</i> das coisas, da ação e da existência. “Duração” que não quer dizer <i>permanência</i> , mas o jôgo entre permanência e transformação 1. 1 A este propósito, ver Paulo Freire: “O papel do trabalhador e social no processo de transformação”. | - movimentos de rebelião da educação: põem em questão a validade dos “comunicados” feitos assistencialisticamente em torno da existência humana: por que é assim?<br>- assistencializado<br>- assistencializador<br>- emersão da juventude e do povo<br>- domínio instrumental do como, do <i>quê</i> ao <i>porquê</i> e ao para <i>quê</i> das coisas, da ação e da existência;<br>- dialeticidade<br>permanência - mudança | 109 – [concepção assistencialista e concepção gnosiológica de educação)<br>A primeira concepção é, indubitavelmente, instrumento de dominação; a segunda, busca constante de libertação. Pois bem, se a educação é esta relação entre sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível, na qual o educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer ela é necessariamente, em consequência, um quefazer problematizador. | concepção assistencialista de educação:<br>- instrumento de dominação<br>- educação como situação<br>Gnosiológica:<br>- busca constante de libertação;<br>quefazer<br>problematizador<br>Dialética permanência-transformação;<br>Quefazer<br>problematizador = educador reconstrói, permanentemente, seu ato de Conhecer; |
| 109 - A tarefa do educador, então, é a de problematizar aos   | - tarefa do educador   | 110 - Neste ato de problematizar os educandos, êle se   | - Problematizar os educandos e a si próprio (ao educador)   |

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>educandos o conteúdo que os mediatiza, e não a de dissertar sobre ele, de dá-lo, de estendê-lo, de entregá-lo, como se se tratasse de algo já feito, elaborado, acabado, terminado.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematizar os educandos e os conteúdos da existência;</li> <li>- não dissertador de conteúdos;</li> <li>- Produzir conhecimento</li> </ul>  | <p>encontra igualmente problematizado. A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelecê-la sem comprometer-se com seu processo. Ninguém, na verdade, problematiza algo a alguém e permanece, ao mesmo tempo, como mero espectador da problematização.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- problematização é dialética;</li> <li>- Problematizar a realidade, os conteúdos, os educandos e a si mesmo</li> </ul>  |
| <p>110 - Ainda quando, metodologicamente, prefira ficar em silêncio ao calotear o fato-problema, enquanto os educandos o captam, o analisam, o compreendem, ainda assim estará também problematizado. É que, na problematização, cada passo no sentido de aprofundar-se na situação problemática, dado por um dos sujeitos, vai abrindo novos caminhos de compreensão do objeto da análise aos demais sujeitos.</p> | <p>Método:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- silêncio também é recurso pedagógico para a problematização;</li> <li>- novos caminhos de compreensão de si e compreender a realidade;</li> </ul> <p>Dialética - Interação sujeitos-objetos do conhecimento</p>   | <p>110 - O educador, problematizado só em problematizar, “re-admira” o objeto problemático através da “admiração” dos educandos. Esta é a razão pela qual o educador continua aprendendo, e, quanto mais humilde seja na “re-admiração” que faça através da “admiração” dos educandos, mais aprenderá.</p>  | <p>Método:</p> <p>educador, problematizado = processo permanente de aprender e reaprender; distanciamento crítico de si e da realidade; mais objetivação – criticidade</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- educador reaprende com a aprendizagem dos educandos</li> <li>- re-admira</li> </ul>   |
| <p>110 - Esta problematização, que se dá no campo da comunicação em torno das situações reais, concretas, existenciais, ou em torno dos conteúdos intelectuais, referidos também ao concreto, demanda a compreensão dos signos significantes dos significados, por parte dos sujeitos interlocutores problematizados.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Problematização se dá no campo da comunicação;</li> <li>- em torno de situações concretas;</li> <li>- em torno dos conteúdos intelectuais;</li> <li>- demanda a compreensão dos signos significantes dos significados;</li> <li>- decodificar os significados</li> </ul> | <p>111 - Esta inteligência dos signos vai-se dando na dialogicidade que, desta forma, possibilita a compreensão exata dos termos, através dos quais os sujeitos vão expressando a análise crítica do problema em que se acham empenhados. A problematização não é (sublinhemo-lo uma vez mais) um entretenimento intelectualista, alienado e alienante;</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- decodificar os significados através da dialogicidade;</li> <li>- compreensão exata dos termos</li> <li>- expressando a análise crítica do problema (DASP)</li> <li>- problematização não é entretenimento intelectualista, alienado e alienante;</li> <li>- problematização dos conceitos nas situações existenciais concretas.</li> </ul> |

|   |  |   |  |
|---|--|---|--|
|   |  | uma fuga da ação; um modo de disfarçar a negação do real. Inseparável do ato cognoscente, a problematização se acha, como este, inseparável das situações concretas.  |  |
| 111 - Esta é a razão pela qual, partindo destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num retôrno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sôbre um conteúdo, fruto de um ato, ou sôbre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. | - problematização implica num retôrno crítico à ação;<br>- reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sôbre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade.<br>Método crítico-dialético para construção de conhecimento<br>Conhecimento para quê?<br>- Para agir melhor com os demais na realidade.                               | 111 - Não há problematização sem esta última [a realidade]. (Daí que a própria discussão sôbre o <i>além</i> deva ter, como ponto de partida, a discussão sôbre o <i>aqui</i> , que, para o homem, é sempre um <i>agora</i> igualmente).  | Método crítico-dialético para construção de conhecimento<br><br>- problematização é discussão crítica sobre os problemas existenciais, concretos do aqui e agora.  |
| 112 - Dêste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores dêste estudo, gira em tôrno da problematização do homem-mundo. Não em tôrno da problematização do homem isolado do mundo nem da dêste sem êle, mas de relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos.  | - concepção educativa que defendemos: gira em tôrno da problematização do homem-mundo [...]relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos.<br><br>Totalidade<br>Dialeiticidade<br>Historicidade<br>Contradição<br>Práxis<br>Críticidade<br>Situação Educacional<br>Dialética Emancipatória<br>- Dialogia<br>- Epistemologia crítica<br>- Dizer a Sua Palavra | 112 - Não obstante, esta afirmação, por sua própria importância, merece ser esclarecida. Que será, realmente, a problematização do homem-mundo? Que será a problematização das relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos?<br>A problematização, na verdade, não é a do tôrno relação, em si mesma. O termo relação indica o próprio do homem frente ao mundo, que é estar nêle e com êle, como | Qual problematização?<br>Relação homem-mundo<br>- relação indicotomizável entre homem-mundo<br>- O termo relação indica o próprio do homem frente ao mundo, que é estar nêle e com êle, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo<br><br>Totalidade<br>Dialeiticidade<br>Historicidade<br>Contradição<br>Práxis |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
|  | - Humanização   | um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo.   | Criticidade<br>Situação Educacional<br>Dialética<br>Emancipatória<br>Dialogia<br>Epistemologia crítica<br>Dizer a Sua Palavra<br>Humanização   |
| 112 - 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. | Qual problematização?<br>trabalho<br>obras<br>Produtos<br>idéias,<br>convicções<br>aspirações<br>mitos<br>arte<br>- ciência<br>- cultura<br>- história<br>- Totalidade<br>- Dialeticidade<br>- Historicidade<br>- Contradição<br>- Práxis<br>- Criticidade<br>- Situação Educacional<br>Dialética Emancipatória<br>- Dialogia<br>- Epistemologia crítica<br>- Dizer a Sua Palavra<br>- Justiça Cognitiva<br>- Humanização | 113 - Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.<br>Significa “re-ad-mirála”, através da “admiração” da “admiração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada.<br>Desta maneira, na “admiração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda a força da educação que se constitui em situação gnosiológica. | Qual problematização?<br>Relação homem-mundo<br>ad-mirar criticamente<br>re-ad-mirar<br>forma ingênua não totalizada<br>conhecer<br>- conhecimento<br>- necessidade de conhecer melhor = educação que se constitui em situação gnosiológica.<br><br>- Totalidade<br>- Dialeticidade<br>- Historicidade<br>- Contradição<br>- Práxis<br>- Criticidade<br>- Situação Educacional<br>Dialética<br>Emancipatória<br>- Dialogia<br>- Epistemologia crítica<br>- Dizer a Sua Palavra<br>- Justiça Cognitiva<br>- Humanização |
| 113 - Os homens, em seu processo, como sujeitos do conhecimento e não como recebedores de um “conhecimento” de que outro ou outros lhes fazem doação ou lhes prescrevem, vão ganhando a “razão” da realidade. Esta, por sua vez, e por isto mesmo, se lhes vai   | Qual problematização?<br>Relação homem-mundo<br>- 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;   | 113 - E quanto mais se voltam criticamente para suas experiências passadas e presentes em e com o mundo, que vêem melhor agora porque o revivem, mais se dão conta de que este não é para os homens um bêco sem saída, uma condição  | - reflexão crítica das experiências passadas e presentes em e com o mundo;<br>- inacabamento como impulsionador do Ser mais<br>- criticidade<br>- Historicidade<br>- politicidade  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>revelando como um mundo de desafio e possibilidades; de determinismos e de liberdade, de negação e de afirmação de sua humanidade; de permanência e de transformação; de valor e desvalor; de espera, na esperança da busca, e de espera sem esperança, na inação fatalista.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- realidade é dialética: limites e possibilidades</li> <li>- Sujeito epistêmico</li> <li>- Totalidade</li> <li>- Dialeticidade</li> <li>- Historicidade</li> <li>- Contradição</li> <li>- Práxis</li> <li>- Criticidade</li> <li>- Situação Educacional Dialética Emancipatória</li> <li>- Dialogia</li> <li>- Epistemologia crítica</li> <li>- Dizer a Sua Palavra</li> <li>- Justiça Cognitiva</li> <li>- Humanização</li> </ul> | <p>intransponível que os esmaga.</p>   |   |
| <p>114 - Descubrem, ou pelo menos se predispõem a fazê-lo, que a educação não é própria e exclusivamente a permanência ou a mudança de algo. A educação, porque se realiza no jôgo dêstes contrários que se dialetizam, é “duração”.</p> <p>A educação “dura” na contradição permanência-mudança.</p> <p>Esta é a razão pela qual sòmente no sentido de “duração” é possível dizer que a educação é permanente. Por isto mesmo, permante, neste caso, não significa a permanência de valôres, mas a permanência <i>do</i> processo <i>educativo</i>, que é o jôgo entre a permanência e a mudança culturais.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- papel da educação na humanização é tarefa permanente;</li> <li>- educabilidade como condição antropológica;</li> <li>- A educação, porque se realiza no jôgo dêstes contrários que se dialetizam, é “duração”.</li> <li>- Dialética</li> <li>- permanência</li> <li>- mudança</li> <li>- historicidade</li> <li>- politicidade</li> <li>- cultura</li> </ul>   | <p>114 - 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 condicionamente histórico-sociológico. A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não <i>estaria sendo</i>.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialeticidade em torno do processo educativo;</li> <li>- quefazer que <i>está sendo</i> e não que <i>é</i></li> <li>- condicionamente histórico-sociológico;</li> <li>- A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não <i>estaria sendo</i>.</li> <li>Historicidade</li> <li>Politicidade</li> <li>Transformação</li> <li>Mediação</li> <li>educação</li> </ul> |
| <p>114 - Esta é a razão por que, “durando” na medida em que se transforma, a educação pode também ser fôrça de transformação. Mas, para isto, é necessário que sua transformação seja resultado das</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação ‘dura’ na medida em que se transforma – dialeticidade;</li> <li>- por isso é fôrça de transformação;</li> <li>- necessário que sua transformação seja resultado das</li> </ul>  | <p>115 - A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, porque assim é, esta</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Educação importada é cultura alienada;</li> <li>- mera superposição à realidade da sociedade importadora;</li> <li>- Educação ahistórica;</li> <li>- Educação sem fôrça de transformação sôbre a realidade (Ver</li> </ul>   |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>transformações experimentadas na realidade à qual se aplica. Isto equivale a dizer que a educação de uma sociedade deixa de <i>estar sendo</i> – e já não é agora – se se encontra determinada pelas transformações que se realizam em outra sociedade da qual depende.</p>  | <p>transformações experimentadas na realidade;<br/>- vínculo indissociável entre educação e sociedade; uma ‘representa’ a outra; condiciona e é condicionada.<br/>Dialeiticidade<br/>Transformação<br/>Politicidade<br/>Historicidade<br/>Educação em contexto</p>   | <p>“educação”, que deixa de <i>ser</i> porque não <i>está sendo</i> em relação dialética com a seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sôbre a realidade.<br/>Como estamos vendo, a educação, enquanto uma situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, abre a êstes múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como sêres da praxis.<br/>Assim é que vemos o trabalho do agrônomo-educador. Trabalho no qual deve buscar em diálogo com os camponeses, conhecer a realidade, para com êles, melhor transformá-la.</p> | <p>a questão da imposição de conteúdos ‘internacionais’ da proposta neoliberal);<br/>- educação, enquanto uma situação gnosiológica - caminhos à sua afirmação como sêres da praxis.<br/>- conhecer a realidade, para com êles, melhor transformá-la;</p> |
| <p>115 - Dissemos que a educação, como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sôbre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes. Nesta co-intencionalidade ao objeto, os sujeitos cognoscentes vão penetrando nêle, em busca de sua “razão”. Assim como o objeto, desvelando-se aos sujeitos, se lhes presentifica num sistema estrutural no qual se encontra em relação direta ou indireta com outro.</p> | <p>- educação, como situação gnosiológica - problematização do conteúdo sôbre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes;<br/>- busca de “razão de ser” dos objetos cognoscentes;<br/>- sujeito e objeto se conhecem e se reconhecem;<br/>- criticidade<br/>- conhecimento construído no processo;</p> | <p>115 - Dêste modo, o objeto (que pode ser uma situação-problema), inicialmente “admirado” como se fôsse um todo isolado, vai-se “entregando” aos sujeitos cognocentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior.</p>   | <p>Método dialético: conhecer o objeto na interação sujeito – objeto – contexto;<br/>- aproximação-distanciamento-novas camadas de compreensão<br/>- Totalidade</p>   |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>116 - Passo a passo, portanto, os sujeitos cognoscentes vão perseguindo a solidariedade entre as partes constituintes da totalidade.</p> <p>Assim, por exemplo, a semente passa a ser apreendida, criticamente, como parte de uma realidade processual maior. E, por isto mesmo, em relação direta, não somente com outros aspectos desta realidade processual, mas também com fenômenos de ordem natural e cultural.</p> | <p>Método dialético: conhecer o objeto na interação sujeito – objeto – contexto;</p> <p>conhecimento pra quê?</p> <p>- Conhecimento crítico é inferir as relações entre as diversas partes constituintes da realidade/totalidade;</p> <p>- construir conhecimentos relacionados com as necessidades do contexto existencial dos educandos</p>   | <p>116 - Assim é que a semente tanto está associada às condições da terra – boas ou más às condições meteorológicas, ao tempo determinado para realizá-la, ao estado – bom ou mau – das sementes, quanto às técnicas usadas e às crenças mágicas dos camponeses. Como também à posse da terra.</p> <p>Todo esforço, portanto, em um sentido, implica num esforço totalizador.</p>              | <p>Conhecimento crítico construído na relação com o contexto existencial dos educandos – totalizador</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito epistêmico</li> <li>- Totalidade</li> <li>- Dialeticidade</li> <li>- Historicidade</li> <li>- Contradição</li> <li>- Práxis</li> <li>- Criticidade</li> <li>- Situação Educacional Dialética Emancipatória</li> <li>- Dialogia</li> <li>- Epistemologia crítica</li> <li>- Dizer a Sua Palavra</li> <li>- Justiça Cognitiva</li> <li>- Humanização</li> </ul> |
| <p>116 - Não é possível ensinar técnicas sem problematizar toda a estrutura em que se darão estas técnicas.</p> <p>Não é possível, tampouco, um trabalho de alfabetização de adultos, como pretende sua concepção ingênua<sup>1</sup>, que não esteja associado ao trabalho dos homens, à sua capacitação técnica, à sua visão do mundo.</p>   | <p>- Conhecimento crítico construído na relação com o contexto existencial dos educandos;</p> <p>- conhecimento pra quê?</p> <p>- Conhecimento crítico é inferir as relações entre as diversas partes constituintes da realidade/totalidade;</p> <p>- construir conhecimentos relacionados com as necessidades do contexto existencial dos educandos</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Sujeito epistêmico</li> <li>- Totalidade</li> <li>- Dialeticidade</li> <li>- Historicidade</li> <li>- Contradição</li> <li>- Práxis</li> <li>- Criticidade</li> <li>- Situação Educacional Dialética Emancipatória</li> <li>- Dialogia</li> <li>- Epistemologia crítica</li> <li>- Dizer a Sua Palavra</li> <li>- Justiça Cognitiva</li> <li>- Humanização</li> </ul> | <p>116 - Todo que fazer educativo, portanto, seja o educador agrônomo ou não, que se limite a dissertar, a narrar, a falar de <i>algo</i>, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno deste algo, além de neutralizar aquela capacidade cognoscitiva, fica na periferia dos problemas.</p> <p>Sua ação tende à “ingenuidade” e não à conscientização dos educandos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- tarefa do que fazer educativo como situação gnosiológica - desafiar a reflexão cognoscitiva dos Educandos;</li> <li>- conscientização</li> <li>- DASP</li> <li>- educação não gnosiológica</li> <li>- limite a dissertar, a narrar, a falar de <i>algo</i>;</li> <li>- neutralizar capacidade cognoscitiva;</li> <li>- fica na periferia dos problemas;</li> <li>- tende à ingenuidade</li> </ul>  |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>117 - Eis aí a razão por que a autenticidade da assistência técnica estará em tornar-se uma ação de caráter educativo (no sentido aqui defendido) com a superação de procedimentos de pura “assistencialização” técnica.</p> <p>Chegamos, no desenvolvimento deste capítulo, a um aspecto da mais alta importância para a educação que defendemos.</p> | <p>- educação como situação gnosiológica</p> <p>- Superação de procedimentos mecanicistas – assistencialização técnica – na educação</p> | <p>117 - Quem, entre os sujeitos cognoscentes, propõe os temas básicos que serão objeto da ação cognoscitiva? (Relaciona-se com a quem tem o poder de “dizer a sua palavra”, o ‘conteúdo certo, verdadeiro, válido’...)</p> <p>Se a educação, como situação gnosiológica, tem, na relação dialógica, sua essência, visto que, sem ela, desapareceria a co-intencionalidade dos sujeitos ao objeto cognoscível, quando começa esta relação?</p>                 | <p>Método - Como organizar o conteúdo programático? - educando tem o direito de propor os temas básicos da sua própria formação; co-intencionalidade dos sujeitos ao objeto cognoscível</p> |
| <p>117 - Como organizar o conteúdo programático desta educação? - Método</p> <p>As respostas a estas perguntas se encontram mais ou menos implícitas, não só neste capítulo, mas também no corpo deste ensaio.</p> <p>O fato, porém, de que apareçam apenas implícitas impõe-nos que as aclaremos.</p>  | <p>Metodologia, Didática devem ser coerentes com a epistemologia e a ontologia</p>   | <p>117 - Defendendo a educação como uma situação eminentemente gnosiológica, dialógica por consequência, em que educador-educando e educando-educador se solidarizam, problematizados, em torno do objeto cognoscível, resulta óbvio que o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático.</p> <p>1 A este propósito, ver Paulo Freire: “A alfabetização de adultos – Crítica de sua visão ingênua, compreensão de sua visão crítica”.</p> | <p>- Educação como uma situação gnosiológica</p> <p>- o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático.</p> <p>- Modo dialógico de organizar os conteúdos</p>           |
| <p>118 - Desta maneira, os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa em torno do qual os sujeitos exercerão sua ação</p>  | <p>Modo antidialógico de organizar os conteúdos: um ou o outro polo escolhe;</p> <p>- exclusividade da escolha ao educador</p>           | <p>118 - No caso do agrônomo, se ele elabora, mesmo em equipe, o programa da assistência técnica sem a percepção crítica de como os camponesas</p>   | <p>Modo antidialógico de organizar os conteúdos;</p> <p>- invasão cultural</p> <p>- sem a percepção crítica de como os</p>  |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p>gnosiológica não podem ser escolhidos por um ou por outro dos pólos dialógicos, isoladamente. Se assim fôsse, e infelizmente assim vem sendo (com a exclusividade da escolha que cabe, obviamente, ao educador), começar-se-ia o quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista”.<sup>1</sup></p> <p>1 Este modo antidialógico de organizar os problemas (que se prolonga no antidiálogo das atividades educativas) peca não só pelo que há nêle de uma ideologia da dominação – ideologia nem sempre percebida por quem a utiliza –, mas também pela ausência total de rigor científico. Esperamos deixar clara esta afirmação nas páginas que seguem.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista”.</li> <li>- se prolonga no antidiálogo das atividades educativas</li> <li>- reproduz a ideologia da dominação;</li> <li>- ausência total de rigor científico</li> </ul>      | <p>percebem sua realidade – não importa, inclusive, que esteja a par dos problemas mais urgentes da área – sua tendência é incorrer na invasão cultural da qual falamos no capítulo anterior. Não serão raras as ocasiões (já o dissemos em outros momentos dêste ensaio, mas o repetimos) em que o que é problema real para nós não o é para os camponeses, e viceversa. Não são raras também as ocasiões em que os camponeses, apesar de sua base cultural mágica, revelam conhecimentos empíricos apreciáveis, em tórno de questões fundamentais de técnicas agrícolas.</p> | <p>camponesas percebem sua realidade;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- os problemas dos professores não são os problemas dos camponeses;</li> <li>- Todos têm conhecimentos;</li> <li>- Diversidade de conhecimentos deve ser levado em conta na hora de organizar os conteúdos do ensino;</li> </ul> |
| <p>118 - 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>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogicidade da educação</li> <li>- partir das aspirações e das concepção de mundo dos educandos;</li> <li>Sujeito cognoscentes;</li> <li>- DASP - dizer a sua palavra</li> </ul>   | <p>119 - Será a partir dêste conhecimento que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sôbre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade.</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- exercer a cognoscibilidade a partir da concepção de mundo;</li> <li>- sujeitos cognoscentes</li> <li>- dizer a sua palavra</li> <li>- Educação</li> <li>- conhecimento</li> </ul>  |
| <p>119 - Pois bem, o conhecimento desta visão do mundo dos camponeses, que contém seus “temas geradores” (que, captados, estudados, colocados num quadro científico a êles</p>   | <p>Método: pesquisa os temas geradores</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecimento</li> </ul> <p>Pesquisar os “temas geradores”: visão de mundo dos educandos;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- codificar para serem problematizados na discussão;</li> </ul> | <p>119 - Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica, são momentos de um mesmo processo. Submetida aos camponeses sua própria temática para</p>   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- pesquisa e educação</li> <li>- Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica, são momentos de um mesmo processo;</li> <li>- temas geradores são discutidos e</li> </ul>   |

|   |   |  |   |
|---|---|--|---|
| <p>são devolvidos como temas problemáticos), implica numa pesquisa. Esta, por sua vez, exige uma metodologia que, na nossa opinião, deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora.<sup>1</sup></p> <p>1 Na <i>Pedagogia do Oprimido</i> dedicamos todo um capítulo a este problema.</p>                                    | <p>- metodologia dialógico-problematizadora e Conscientizadora</p> <p>- Coerência entre pesquisa e ensino: epistemologia, metodologia, práxis dialógica, problematizadora, conscientizadora.</p>  | <p>que exerçam sobre ela um diálogo com o educador (quer este seja ou não agrônomo) no ato cognoscente<sup>1</sup>, esta mesma temática, tão logo seja apreendida em suas relações como “afins”, necessariamente “gerará” outros temas, com a transformação sofrida pela percepção da realidade.<sup>2</sup></p> <p>2 Sobre transformação de percepção e transformação estrutural, ver Paulo Freire: “O papel do trabalhador social no processo de transformação”.</p>   | <p>problematizados geram novas compreensões, novos temas e possibilidade de transformação da realidade.</p> <p>Educação</p> <p>Dialeticidade da Pesquisa;</p> <p>- não dicotomizar</p> <p>- visão da totalidade</p> <p>Coerência entre pesquisa e ensino: epistemologia, metodologia, práxis dialógica, problematizadora, conscientizadora.</p>   |
| <p>119 – 120 - Desta maneira, passa-se de uma etapa em que a preponderância cabe à pesquisa do “tema gerador” a outra em que a preponderância é educativo-gnosiológica. Esta, por sua vez, na medida em que se aprofunda a compreensão da realidade com o ato cognoscitivo, se faz concomitantemente pesquisa de nova temática.</p> | <p>Pesquisar-ensinar-pesquisar-ensinar = ciclo permanentemente dialético;</p> <p>- aprendizagem permanente;</p> <p>- interação sujeitos-objeto cognoscível</p> <p>- Totalidade</p> <p>- politicidade (não há a sobreposição “daquele-que-sabe” sobre “aquele-que-não-sabe”)</p> | <p>120 - Assim, o conteúdo do que fazer educativo nasce dos camponeses mesmos, de suas relações com o mundo, e vai-se transformando, ampliando, na medida em que este mundo se lhes vai desvelando. Os “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura”; estes, por sua vez, exigem conteúdos educativos novos, de níveis diferentes, que demandam novas pesquisas temáticas. Esta dialeticidade<sup>3</sup> gera uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos”.</p> <p>3 A este propósito, ver José Luís Fiori:</p> | <p>- o conteúdo programático nasce do contexto existencial do educando;</p> <p>- formação, conhecimento para resolver os problemas existenciais dos homens em seu contexto concreto de vida;</p> <p>- desvelamento da realidade; limites e possibilidades;</p> <p>- Os “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura”;</p> <p>- Reconexão ciência-vida</p> <p>- dialeticidade</p> <p>- educação dinâmica, dialética;</p> <p>- supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos”.</p> |

|   |   |  |  |
|---|---|--|--|
|   |   | “Dialética e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática”. ICIRA – Santiago, 1968.  |  |
| <p>120 - Daí que o que fazer que se baseia nela seja inteiramente o contrário da ação puramente extensiva dos conteúdos escolhidos por um de seus pólos.</p> <p>A assistência técnica, que é indispensável, qualquer que seja o seu domínio, só é válida na medida em que o seu programa, nascendo da pesquisa do “tema gerador” do povo, vá mais além do puro treinamento técnico.</p> <p>A capacitação técnica é mais do que o treinamento, porque é busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação dinâmica, dialética;</li> <li>- supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos”;</li> <li>- busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos;</li> <li>- parte da realidade existencial dos educandos;</li> <li>- DASP - Dizer a Sua Palavra.</li> </ul>                                    | <p>120 – 121 - 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>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- educação não é adestramento;</li> <li>- conscientização;</li> <li>- ato de reflexão: “sabe-que-sabe”;</li> <li>- domínio do humano sobre si, sobre seu trabalho, sobre seu mundo;</li> <li>- historicidade</li> <li>- politicidade</li> </ul> |
| <p>121 - A assistência técnica, na qual se pratica a capacitação, para ser verdadeira, só pode realizar-se na praxis. Na ação e na reflexão. Na compreensão crítica das implicações da própria técnica.</p> <p>A capacitação técnica, que não é adestramento animal, jamais pode estar dissociada das condições existenciais dos camponeses, de sua visão cultural, de suas crenças.</p> <p>Deve partir do nível em que eles se encontram, e não daquele em que o agrônomo julgue deveriam estar.</p>             | <ul style="list-style-type: none"> <li>- assistência técnica tem de ser realizada como praxis;</li> <li>- Na ação e na reflexão.</li> <li>- Na compreensão crítica das implicações da própria técnica;</li> <li>- todo ensino tem de ser dialético, contextualizado, associado às condições existenciais dos sujeitos;</li> <li>- partir dos sujeitos educandos, não dos educadores;</li> </ul> | <p>121 - Desafiados a refletir sobre como e por que <i>estão sendo</i> de uma certa forma, à qual corresponde seu procedimento técnico, e desafiados a refletir sobre por que e como podem substituir este ou aquele procedimento técnico, estarão sendo verdadeiramente capacitados.</p> <p>Há, contudo, um outro aspecto que devemos esclarecer. Admitindo que já contamos com vários grupos de camponeses numa certa área, dispostos a participar de um trabalho de capacitação técnica e cujo “universo temático” já</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- conhecer a razão do porquê das coisas – criticidade;</li> <li>- saber como a coisa funciona – emancipação;</li> <li>- saber o porquê leva a saber como agir</li> </ul>  |

|  |   | conhecemos, que fazer e como agir?   |  |
|--|---|--|--|
| <p>121 - O “tratamento” da temática pesquisada considera a “redução” e a “codificação”<sup>1</sup> dos temas – que devem constituir o programa – como um estrutura. Isto é, como um sistema de relações em que um tema conduz necessariamente a outros, todos vinculados em unidades e subunidades programáticas.</p> <p>1 A êsse respeito, ver Paulo Freire: <i>Pedagogia do Oprimido</i>.</p>  | <p>Método: “tratamento” da temática pesquisada;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- tratar os conteúdos como um sistema de relações: aprender a ver as inter-relações;</li> <li>- ensino crítico leva à consciência da Totalidade, consciência das inter-relações entre as múltiplas determinações.</li> </ul> | <p>122 - As “codificações” temáticas são representações de situações existenciais [...] –Diante de uma “codificação” pedagógica<sup>2</sup> (situação problema) que representa, como dissemos, uma situação existencial dada, os sujeitos interlocutores se intencionam a ela, buscando, dialógicamente, a compreensão significativa de seu significado.</p>   | <p>Método: Codificação - “codificações” temáticas são representações de situações existenciais;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Codificações temáticas – compreender os temas estruturantes da situação existencial, como se relacionam, significados e impactos diretos na vida cotidiana.</li> </ul>  |
| <p>123 - Se, antes, cortar uma árvore, fazê-la em pedaços, transformá-la em tábuas e construir com elas mesas e cadeiras <i>podia</i> significar algo pouco mais além do que o trabalho físico mesmo, agora, na “re-admiração”, êstes atos ganham a significação verdadeira que devem ter: a da praxis. A mesa e as cadeiras já não serão nunca mais simplesmente mesa e cadeiras. São algo mais: são produtos de seu trabalho. Aprender a fazê-las melhor, se êste fôsse o caso, deveria começar por esta descoberta.</p> <p>Aparentemente, o primeiro momento da descodificação é aquêle em que os educandos começam a descrever os elementos da codificação, que são as partes constitutivas de seu todo.</p> | <p>- Método: Descodificação</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- conscientização de si, do seu trabalho, do mundo</li> <li>- conscientização do mundo construído como fruto do trabalho;</li> <li>- ver o fruto do trabalho na composição geral do mundo, como partes constitutivas de um todo;</li> </ul>      | <p>123 - Pelo contrário, sua tarefa é de desafiar os camponeses, cada vez mais, no sentido de que penetrem na significação do conteúdo temático diante do qual se acham.</p> <p>Se a codificação representa uma situação existencial, uma situação, por isto mesmo, vivida pelos camponeses que, enquanto a viviam, ou não a “admiravam” ou, se a “admiravam”, o faziam através de um mero dar-se conta da situação, a descodificação, como um ato cognoscitivo, lhes possibilita “ad-mirar” sua não “ad-miração” ou sua “admiração” anterior.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- desafiar os camponeses, cada vez mais, no sentido de que penetrem na significação do conteúdo temático diante do qual se acham.</li> <li>- conscientização</li> <li>- codificação – identificar a situação existencial;</li> <li>- descodificar – reconhecer, aprofundar os significados, as relações da situação existencial vivida</li> </ul> |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>123 - A descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, cointencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo, na “ad-miração” da “ad-miração” e vai-se tornando uma forma de “re-ad-miração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como sêres transformadores do mundo.</p>  | <p>Descodificação – dialética</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- consciências cointencionadas à codificação desafiadora;</li> <li>- no diálogo problematizador, os sujeitos cognoscentes conhecem e reconhecem no conhecimento do outro o seu próprio conhecimento, podendo ser ampliado;</li> <li>- exercitam a capacidade (e o poder) da autorreflexão e da reflexão coletiva;</li> <li>- Através da descodificação dialógica os camponeses vão-se reconhecendo como sêres transformadores do mundo.</li> <li>- consciência</li> </ul> | <p>124 - Na verdade, contudo, há um momento que precede a êste: o momento em que as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo. Este momento, de modo geral, se dá no silêncio de cada um. A “ad-miração” se faz, portanto, neste momento, em que a consciência (ou o corpo consciente) se relaciona com o objeto da sua “intencionalidade”. A etapa descritiva é já o segundo momento: o da cisão da totalidade “ad-mirada”. Esta cisão, na qual não termina o ato de apreensão da totalidade, é uma espécie de movimento no qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade de dentro.</p> | <p>Descodificação – dialética =</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- só se compreende a parte porque já se tem a noção do todo;</li> <li>Ad-mirar – silêncio de cada um;</li> <li>- relação sujeito-objeto do conhecimento (da intencionalidade da consciência);</li> <li>- exige “ad-miração” (distanciamento, olhar de longe, olhar de fora...);</li> <li>- descrever o que vê (como se estivesse olhando a realidade de dentro);</li> </ul> |
| <p>124 - No terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à “ad-miração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade. Dêste modo, prepara-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária. Na medida em que esta percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se</p> | <p>Totalidade = perceber o objeto como estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- sistema de relações;</li> <li>- volta à “ad-miração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade</li> <li>- percepção crítica se aprofunda</li> </ul>  | <p>125 - Neste quarto momento, o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta. Todos êstes passos aqui mencionados, entre os quais não há a separação aparentemente rígida que a sua descrição sugere, formam parte do processo da conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar</p>  | <p>Neste quarto momento, o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa;</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- análise crítica da própria realidade;</li> <li>- formam parte do processo da conscientização;</li> <li>- resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade;</li> </ul>   |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>finalmente o quarto1 momento da descodificação.<br/>1 Ver José Luís Fiori: “Dialética e liberdade: duas dimensões da pesquisa temática”.</p>  |   | <p>sua inserção crítica na realidade.</p>   |   |
| <p>125 - A educação que não tente fazer esforço, e que, pelo contrário, insista na transmissão de comunicados, na extensão de conteúdos técnicos, não pode esconder sua face desumanista. Os agrônomos-educadores, cujo trabalho lhes exige a capacitação técnica dos camponeses – já o dissemos, mas é bom que o repitamos –, não podem deixar de vê-la como um processo de real conhecimento.</p>  | <p>- educação que insista na transmissão de comunicados;<br/>- Educação acrítica = desumanista<br/>- capacitação técnica como processo de real conhecimento;</p>  | <p>125 - Não podem fazer capacitação técnica por ela mesma, nem tampouco como um mero e exclusivo instrumento de aumento da produção, que é, sem sombra de dúvida, indispensável. Simultaneamente com a melhor instrumentação para o aumento da produção, que é um fenômeno social, a capacitação técnica deve constituir-se, como processo que é, em objeto da reflexão dos camponeses. Reflexão que os faça descobrir todo o conjunto de relações em que se acha envolvida a sua capacitação.</p> | <p>Educação acrítica = desumanista;<br/>- não basta só formação, capacitação para o mercado;<br/>- educação é para a humanização do homem e do seu mundo = dialogia, problematização, criticidade, conscientização do homem como ser relacional de práxis.<br/>- Reflexão que os faça descobrir todo o conjunto de relações em que se acha envolvida a sua capacitação.</p> |
| <p>125 – 126- É justamente por isto que, de um ponto de vista mais crítico e de uma visão mais histórica, para a América Latina como para o Terceiro Mundo em geral, não somente a capacitação técnica, mas qualquer outra dimensão educativa popular, no processo de reforma agrária ou não, tem que estar associada a este esforço através do qual os homens simples se decifram a si mesmos como homens, como pessoas proibidas de ser.</p> | <p>Conhecimento crítico construído na relação com o contexto existencial dos educandos;<br/>- esforço através do qual os homens simples se decifram a si mesmos como homens, como pessoas proibidas de ser.<br/>- Sujeito epistêmico<br/>- Totalidade<br/>- Dialeticidade<br/>- Historicidade<br/>- Contradição<br/>- Práxis<br/>- Criticidade<br/>- Situação Educacional Dialética Emancipatória</p> | <p>127 - Daí que nossa preocupação, em todo este ensaio, tenha sido sempre a de acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade. Dêste modo, o importante é que, quaisquer que sejam os pontos de apoio dos quais possa dispor o agrônomo-educador, saiba ele que estes são auxiliares que só se</p>   | <p>Princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade.<br/>- Poder Dizer a Sua Palavra<br/>- Humanização<br/>- Educabilidade como condição antropológica e epistemológica<br/>- Nota = Conhecimento para a produção de humanidade em que seja possível construir um mundo bom, belo e justo em que caibam</p>                                       |

|   |   |   |  |
|---|---|---|--|
|   | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Dialogia</li> <li>- Epistemologia crítica</li> <li>- Dizer a Sua Palavra</li> <li>- Justiça Cognitiva</li> <li>- Humanização</li> </ul>  | justificam se forem usados num quefazer libertador. | todos. Os humanos e os não-humanos. Os humanos do passado (em sua memória ontológica ancestral), os do presente, e os que ainda virão. |
| 127 - Quefazer que, tendo nêle, 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 êles e com êles “pronunciar” o mundo. Se não fôr capaz de crer nos camponeses, de comungar com êles, será no seu trabalho, no melhor dos casos, um técnico frio. Provavelmente, um tecnicista; ou mesmo um bom reformista. Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais. | TESE = A humanização como princípio epistemológico para a produção de conhecimentos emancipatórios é um pressuposto ético-político da Pedagogia Crítica de Paulo Freire que requer certas condições materiais e simbólicas. Dentre elas, a fundamental é uma relação educativa dialética, intencionada pela problematização das situações existenciais dos educandos, e pelo diálogo, em que cada sujeito epistêmico se reconheça em sua condição de sujeito livre e possa pronunciar a sua palavra como expressão de sua humanização |   |  |
| Fonte: Elaboração da autora – 27/6/22   |   |   |  |

| Quadro 9D – Matriz Categorical Temática - À Sombra desta Mangueira  |   |  |  |
|---|---|--|--|
| Unidade de sentido  | Código  | Unidade de sentido   | Código   |
| 23 – solidão-comunhão<br>Sendo metódica, a certeza da incerteza não nega a certeza em torno da possibilidade cognitiva. A certeza fundamental. A de que posso saber. Sei que sei como sei que não sei o que me faz saber, primeiro, que posso saber melhor o que já sei, segundo, que posso saber o que ainda | <ul style="list-style-type: none"> <li>- possibilidade cognitiva – certeza/incerteza</li> <li>- Posso saber.</li> <li>- saber que sabe – isso é poder político.</li> <li>- consciência da inconclusão, dos limites do conhecimento</li> <li>- posso produzir conhecimento</li> <li>- historicidade do saber</li> <li>- politicidade</li> <li>- dialeticidade</li> <li>- Totalidade</li> </ul> | 24 - <i>A educação da resposta</i> <sup>1</sup> não ajuda em nada a curiosidade indispensável ao processo cognoscitivo. Ao contrário, a educação da resposta enfatiza a memorização mecânica dos conteúdos sobre os quais se fala. Só uma <i>educação da pergunta</i> aguça, a curiosidade a estimula e a reforça. | <ul style="list-style-type: none"> <li>- condições e características do processo cognitivo</li> <li>- educação da resposta</li> <li>X educação da pergunta</li> <li>- curiosidade</li> <li>- dicotomização ensino-aprendizagem</li> <li>- perguntar e responder</li> </ul> |

|  |   |   |   |
|--|---|---|---|
| <p>não sei, terceiro, que posso produzir o conhecimento ainda não existente. Sabendo que posso saber social e historicamente sei também que o que sei não poderia escapar à continuidade histórica. O saber de hoje não é necessariamente o de ontem nem tampouco o de amanhã. O saber tem historicidade. Nunca é, está sempre sendo. Mas isto não diminui em nada, de um lado, como já disse, a certeza fundamental de que posso saber, de outro, a possibilidade de saber com maior rigorosidade metódica o que aumenta o nível de exatidão do achado.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Práxis</li> <li>- mudança</li> <li>- transformação</li> <li>- saber com rigorosidade metódica</li> </ul>   | <p>É preciso, porém, deixar claro que o erro da educação da <i>resposta</i> não está na <i>resposta</i>, mas na ruptura entre ela e a pergunta. O erro está em que a <i>resposta é discursada</i> independentemente da pergunta que a provocaria. Da mesma forma a educação da pergunta estaria errada se a resposta não se soubesse parte da pergunta. Perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade.</p>  |   |
| <p>24 O necessário é estar permanentemente à espera de que novo conhecimento surja superando outro que, tendo sido antes novo, envelheceu. A história é tão vir-a-ser quanto nós, seres históricos, limitados, condicionados e o conhecimento que produzimos. Nada engendrado por nós, mulheres e homens, por nós vivido, pensado e explicitado por nós se dá fora do tempo, fora da história. Estar certo ou em dúvida são formas históricas de estar sendo.</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- atitude de abertura mental para o novo</li> <li>- historicidade: estar certo ou em dúvida são formas históricas de estar-sendo.</li> <li>- dúvida, incerteza, erro... são inerentes ao processo E-A</li> </ul> | <p>27 - Pôr-se ereto, fazer coisas, instrumentos, caçar cooperativamente em grupo, falar, compreender, comunicar e comunicar-se foram e vieram sendo <i>que fazeres</i> solidários, a um tempo causa e efeito da presença do humano e da invenção do <i>mundo</i> como <i>superação do suporte</i>. Por isto é que estar no <i>mundo</i> implica necessariamente estar <i>com</i> o mundo e <i>com</i> os outros. E enquanto, que para o ser que simplesmente está no <i>suporte</i> suas atividades nele são um puro <i>nele mexer</i>; no mundo, contexto histórico, social, cultural, os seres humanos mais do que</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- humano inventa o jeito de estar no mundo</li> <li>- homem – ser relacional com os outros e com o mundo</li> <li>- solidariedade</li> <li>- no contexto histórico, social, cultural, os seres humanos mais do que <i>mexem, interferem = ser de práxis</i></li> </ul> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
|  |  | <p><i>mexem, interferem.</i></p> <p>Neste sentido pode se dizer que a passagem de <i>suporte a mundo</i> teria obrigatoriamente de implicar a invenção de técnicas e de instrumentos que tornariam mais fácil a intervenção no <i>mundo</i>. Uma vez inventadas e aplicadas, já não parariam homens e mulheres de reinventá-las e de criar novas com as quais fossem aperfeiçoando sua presença no mundo.</p> |  |
| <p>27 - Toda operação no mundo envolve uma certa compreensão dele, um certo saber do processo de operar, uma verificação dos achados que a intervenção produziu e, antes de tudo, os fins que ela se propõe. A criação de novas técnicas de intervenção no mundo se intensifica na medida em que se acelera o ritmo das mudanças conquistadas pelas técnicas cada vez mais adequadas aos desafios. A rigorosidade dos métodos científicos de aproximação aos objetos de conhecimento provoca uma maior exatidão dos achados.</p> | <p>- agir no mundo envolver compreender o mundo;<br/>- verificar os achados;<br/>- rigorosidade dos métodos científicos valida os achados</p>                            | <p>27 - Em certos domínios de conhecimentos e de prática tecnológica hoje alguns meses são suficientes para envelhecer um procedimento. Às vezes, são razões puramente econômicas que retardam o “envelhecimento” de um procedimento ou de algum instrumento tecnológico. Quer dizer, o que se gastou na criação do já superado instrumento, superado mas ainda eficaz, não foi, até então, recuperado.</p>   | <p>- conhecimentos são datados, envelhecem, precisam ser renovados<br/>-</p>   |
| <p>27 – 28 - Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos <i>no e com o mundo</i>.</p>   | <p>- Indissociabilidade ensino, pesquisa, extensão = conhecimento pra quê? Pra vida, não para a “Ciência-em-si”<br/>Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar,</p> | <p>27 – 28 - O que quero dizer é o seguinte: as relações consciência-mundo são naturalmente dialéticas não importa a escola</p>   | <p>- homem é ser dialético não importa as teorias antropológicas, filosóficas que digam o contrário.<br/>- mecanicista</p> |

|  |  |   |  |
|--|--|---|--|
| <p>A <i>vida</i> vai virando <i>existência</i> e o <i>suporte mundo</i> quando a consciência do mundo que implica a consciência de mim, emergindo, já se acha em relação dialética com o mundo, independentemente do que se diga dela posteriormente na perspectiva subjetivista ou objetivista mecanicista. Por isso é que, para mim, a questão da tensão consciência-mundo, que é, no fundo, o problema de suas relações e que levou Sartre a dizer: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”, não podendo escapar a diferentes enfoques de diferentes escolas filosóficas, nem por isso perde seu selo original.</p> | <p>transformar são especificidades dos seres humanos <i>no</i> e <i>com</i> o <i>mundo</i>.<br/>- relação dialética homem-mundo<br/>- enfoques teóricos-metodológicos não excluem compromisso com a vida</p> | <p>filosófica de quem as estuda ou as pensa. É tão verdade dizer que as relações consciência-mundo são dialéticas quanto é verdade dizer que o corpo morre se o coração deixa de trabalhar. Mas, se mecanicistas ou idealistas não podem alterar a dialética das relações entre consciência e mundo, subjetividade e objetividade, isto não significa, de modo nenhum, que nossa prática idealista ou mecanicista seja eximida de seu erro fundamental.</p>   | <p>- idealista</p>   |
| <p>27 – 28 - Em outras palavras, planos de ação que partem da ou se fundam na concepção da consciência como a fazedora arbitrária do mundo por causa de que mudar o mundo demanda primeiro “purificar” a consciência moral alcançam rotundo fracasso. Da mesma forma, projetos baseados na visão mecanicista da História e da consciência segundo a qual a consciência é puro reflexo da materialidade objetiva não escapam cedo ou tarde à punição da história.</p>   | <p>- idealismo<br/>- visão mecanicista da história<br/>- reducionismos</p>   | <p>30 - capacidade e de nosso direito de <i>decidir</i>, e de <i>optar</i>, de <i>romper</i>, sem os quais não podemos reinventar o mundo. É neste sentido que me parece de fundamental importância a insistência sobre a compreensão da História como <i>possibilidade</i> e não como <i>determinismo</i>. É impossível entender a História como tempo de possibilidade sem o consequente reconhecimento do ser humano enquanto ser da <i>decisão</i>, da <i>ruptura</i>, da <i>opção</i> sem cujo exercício não há como falarmos em <i>ética</i>.</p> | <p>- homem é ser de liberdade: pode optar<br/>- História como possibilidade e não como determinismo;<br/>- ser humano enquanto ser da <i>decisão</i>, da <i>ruptura</i>, da <i>opção</i> sem cujo exercício não há como falarmos em <i>ética</i>.<br/>- seres condicionados, mas não determinados.<br/>- luta permanente pela humanização e contra a objetificação</p> |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
|   |  | Seres condicionados mas não determinados<br>nossa luta constante ou uma delas se faz no sentido de não sermos reduzidos ao papel de puros <i>objetos</i> , como se não tivéssemos transformado o <i>suporte</i> em <i>mundo</i> .  |   |
| 42 – epistemologia -<br>Gostaria de insistir, do ponto de vista da teoria do conhecimento, em que tal separação, de natureza ideológica, entre texto e contexto, entre objeto e razão ou razões de ser dele, implicando um erro lamentável, envolve também uma indiscutível “castração” da <i>curiosidade epistemológica</i> dos educandos.<br>Por isso é que, no sistema capitalista, por mais moderna e até pós-moderna que seja a classe dominante, ao aceitar e até defender mais educação para a classe trabalhadora, o seu <i>limite</i> está naquela dicotomia castrante de que falei. | - Reduccionismo epistemológico<br>- castração da curiosidade epistemológica<br>- educação no capitalismo: ideologia ‘castrante’ dos educandos<br>(associar com a o ‘currículo-único – Sueli) | 42 – Por mais progressista, democrático que esteja sendo o empresário estará sempre limitado pelos interesses de sua classe, não importa que, ideologicamente, o discurso pragmático negue sua existência. É que na verdade se o empresário ultrapassar o limite e aceitar uma educação progressista desveladora, desocultadora da verdade terminará por trabalhar contra si próprio. É possível mesmo que um ou outro empresário se aventure numa tal “conversão”; a classe, como tal, não. Até hoje a História jamais registrou nenhum suicídio de classe. | - discurso ideológico da classe dominante<br>- É que na verdade se o empresário ultrapassar o limite e aceitar uma educação progressista desveladora, desocultadora da verdade terminará por trabalhar contra si próprio.<br>- não há ‘conversão’ de classe |
| 46 - Enquanto qualidade ou virtude, a tolerância não é algo que caia do céu como presente, como não é também conceito que se aprenda através da transferência mecânica realizada por um sujeito falante que o deposita em pacientes emudecidos. Pelo contrário, aprendizado da tolerância se dá   | - ideologia da tolerância  | 46 - Por isso mesmo que me ache aberto ao conhecimento, recuse meu isolamento no círculo de minha verdade, no qual rejeite tudo o que seja diferente dela e de mim. A tolerância é a maneira aberta, pós-modernamente progressista, que me faz, convivendo com o diferente, aprender com   | - recusa da diferença<br>- ideologização e instrumentalização do conceito da ‘tolerância’   |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>testemunhalmente. Ele implica, sobretudo que, lutando por meu sonho eu não esteja passionalmente fechado em mim.</p>   |  | <p>ele a melhor lutar contra o antagônico.</p>   |  |
| <p>46 - Desprotegida, porém, de outra importante qualidade, a <i>coerência</i>, a tolerância corre o risco de perder-se. É a coerência entre o que dizemos e o que fazemos que, estabelecendo limites à tolerância não permite que ela se transforme em <i>conivência</i>. Posso, por exemplo, convivendo com neoliberais, discutir nossas posições, o que não posso é firmar nenhum acordo com eles de que decorram concessões que deteriorem meu sonho estratégico. Já não seria, neste caso, <i>tolerante</i>, mas <i>conivente</i> com a “poluição” de meu sonho.</p> | <p>- tolerância sem coerência impede a convivência<br/>- coerência entre o dizer e o ser<br/>- Como conviver com o diferente sem ser conivente com convicções contrárias às minhas?</p>  | <p>62 - chamado <i>evasão escolar</i>, pois que é, no fundo, <i>expulsão escolar</i>, é fundamentalmente político-ideológico. A solução deste problema passa pela formação científica do educador, que implica uma compreensão crítica da linguagem, de sua aquisição, de sua produção social e histórica, mas também passa por uma compreensão política e ideológica da linguagem que perceba por isso mesmo o caráter de classe da fala.</p> | <p>- <i>evasão escolar</i>, pois que é, no fundo, <i>expulsão escolar</i>, é fundamentalmente político-ideológico<br/>- formação científica do educador: compreender as razões e as inter-relações de sua prática<br/>- implicações políticas (caráter de classe) do profissional educador</p> |
| <p>62 - Os alarmantes índices de reprovação nas classes de alfabetização têm que ver, de um lado, com o despreparo científico dos educadores e educadoras, de outro, com a ideologia elitista que discrimina meninas e meninos populares. Que explica, pelo menos em parte, o descaso da escola pela identidade cultural dos educandos, o desrespeito pela sintaxe popular de classe, a nenhuma ou quase nenhuma</p>  | <p>- o porquê dos alarmantes índices de reprovação nas classes de alfabetização: política e ideologia do tratamento com as crianças pobres<br/>- política educacional que não respeita o contexto existencial e cultural dos educandos pobres<br/>- desrespeito aos conhecimentos das crianças<br/>- epistemicídio (Freire não usa esse conceito; é de Boaventura)</p> | <p>62 – epistemologia – O conhecimento mais crítico do corpo, enquanto <i>corpo consciente</i>, e a experiência do manejo da pergunta estimularam o desenvolvimento da curiosidade epistemológica.</p>   | <p>Epistemologia não-dicotomizante do humano<br/>-</p>   |

|  |   |  |  |
|--|---|--|--|
| atenção pelos conhecimentos de experiência feitos com que os educandos chegam à escola.  |   |  |  |
| 67 - LIÇÕES DO EXÍLIO<br>Às vezes, porém, em nossa busca ou em nossa briga pela vitória da justiça, que antecede a caridade, descuidando o conhecimento mais rigoroso dos seres humanos na História, minimizando o poder dos que dominam, desconhecendo a presença do opressor introjetada na figura dos oprimidos, terminamos surpresos no exílio.  | - o Exílio molda a consciência  | 67 - No fundo, um espaço-tempo por que não optamos e a que chegamos marcados de sustos, de raivas, de medos, de sofrimentos, de saudades antecipadas, de amor, de esperanças desfeitas, mas também de esperanças que, tímidas, nos acenam com a volta. Vontade e necessidade de restaurar nosso ser, nosso sonho, partido em pedaços.  | - O Exílio fragmenta a unidade existencial do sujeito = Vontade e necessidade de restaurar nosso ser, nosso sonho, partido em pedaços.<br>- concepção de “inteireza” que Freire tem do humano, da vida, do mundo (concepção antropológica semita, oposta à da grega – Ver Benedito Cintra) |
| 75 - É em face de tudo isto ou por causa de tudo isto que insisto e reinsisto tanto em uma educação crítica, desveladora, desocultadora e não ocultadora de verdades. O argumento segundo o qual o puro <i>ensino</i> do conteúdo, o conteúdo depositado no educando, (que, para mim, não é ensino de acordo com a compreensão que de seu processo tenho) cedo ou tarde provocará a percepção crítica da realidade não me satisfaz nem convence porque, devendo ser, na perspectiva progressista, o processo de ensinar, um processo crítico em que o ensinante desafia o educando a <i>apreender</i> o objeto ou conteúdo | - Educação desocultadora das verdades (e não ocultadora)<br>- “puro <i>ensino</i> do conteúdo, o conteúdo depositado no educando” é ideologização<br>- ensino progressista é proporcionar condições para o desenvolvimento da criticidade/desocultação de si e do mundo<br>- aguçar a curiosidade epistemológica<br>- a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra.<br>- no hoje, aqui e agora: libertar do mito do ‘futuro melhor’ | 85 – [Educação progressista] Implica o aguçamento da <i>curiosidade epistemológica</i> do educando que não pode satisfazer-se com a mera descrição do conceito do objeto. Não devo <i>deixar</i> para um amanhã aleatório algo que faz parte agora, enquanto ensino, de minha tarefa de educador progressista: a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra. |  |

|   |  |  |   |
|---|--|--|---|
| <p>para aprendê-lo em suas relações com outros objetos, ensinar conteúdos implica o exercício da percepção crítica, de sua ou de suas razões de ser.</p>  |  |  |   |
| <p>89 - Jamais me empolguei por nenhuma teoria da libertação que a considerasse como um dado na História ou que a fundamentasse somente no conhecimento científico e jamais aceitasse com seriedade qualquer consideração em torno, por exemplo, da natureza humana, mesmo compreendida como constituindo-se social e historicamente. Da natureza humana enquanto dando-se na História e não como um a priori da História. Eu, pelo contrário, não posso pensar ou discutir a questão da libertação, com tudo o que ela implica, sem pensar na natureza humana.</p> | <p>- teoria progressista implica compromisso antropológico<br/>- não há ação política (progressista) sem consideração sobre a natureza humana;<br/>- a libertação dos homens não pode estar condicionada pelas teorias científicas;<br/>- homem não é 'dado' da ciência; é sujeito histórico</p> | <p>89 - A possibilidade que temos, criada na História, de discernir, de comparar, de escolher, de programar, de atuar, de avaliar, de nos comprometer, de nos arriscar, de amar, de ter raiva, nos faz seres da decisão, portanto, seres éticos.<br/>Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra a discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético. Discriminados porque negros, discriminadas porque mulheres, discriminados porque homossexuais, ou trabalhadores ou brasileiros ou árabes ou judeus, não importa porque discriminados, temos o dever de protestar e de lutar contra a discriminação. A discriminação nos ofende enquanto fere a substantividade de nosso ser.<br/>A nossa luta contra as discriminações, contra a negação de nosso ser, contra a violência que nos esmaga só nos levará à vitória necessária se finalmente realizarmos o óbvio: a <i>unidade na diversidade</i>.</p> | <p>- Seres historicamente constituídos: seres da decisão, portanto, seres éticos;<br/>- Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra [toda forma de ] discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético.;</p> |
| <p>96 - DIALOGICIDADE</p>   | <p>- Questão de Método:</p>  | <p>96 - Desta forma, em lugar de partir da</p>   | <p>Questão de Método:</p>   |

|  |  |   |   |
|--|--|---|---|
| <p>Me sinto agora no dever de voltar à discussão da relação dialógica, de um lado, como prática fundamental, ao mesmo tempo, à natureza humana e à democracia, de outro, como uma exigência epistemológica. Por uma questão de método, jamais me dirijo ou oriento diretamente minha atenção ao objeto que me desafia e que procuro conhecer. Pelo contrário, “tomando distância epistemológica” do objeto de que resulta minha “aproximação” a ele, o faço “cercando” o objeto. “Tomar distância epistemológica” do objeto significa objetivá-lo, “tomá-lo” em nossas mãos para conhecê-lo, enquanto o “cerco epistemológico” é a operação na qual, para melhor me apropriar da substantividade do objeto, procuro decifrar algumas de suas razões de ser. O “cerco epistemológico” não é uma tentativa de isolar o objeto e apreendê-lo em si. No “cerco epistemológico” procuro compreendê-lo nas suas relações com outros objetos, sobretudo, como já disse, procuro suas razões de ser. É assim que trabalharei agora a questão da dialogicidade.</p> | <p>- relação dialógica, de um lado, como prática fundamental, ao mesmo tempo, à natureza humana e à democracia, de outro, como uma exigência epistemológica:<br/>- distância-aproximação</p> | <p>descrição do perfil do conceito de dialogicidade, começarei por procurar compreender o em que se funda ela, a dialogicidade, o que é que a faz ser não pura tática de sujeitos “espertos” para alcançar eficácia, mas exigência estratégica. Daí que não possa também ser entendida e usada como instrumento criado e trazido de fora pelo educador ou educadora, às vezes, em coerência com sua opção política.</p> | <p>- fundamentos que embasam a existência do conceito;<br/>- compreender as lógicas do uso do conceito<br/>- coerência teórico-metodológica</p> |
|--|--|---|---|

|   |   |   |   |
|---|---|---|---|
| <p>96 - A dialogicidade é uma exigência da natureza humana, de um lado; de outro, um reclamo da opção democrática do educador. No fundo, não há <i>comunicação</i> sem dialogicidade e a comunicação se acha no centro mesmo do fenômeno vital. É neste sentido que a comunicação é, a um tempo, <i>vida</i>, a outro, fator de <i>mais vida</i>. Mas, se a comunicação e a informação se dão ao nível da <i>vida</i> sobre o <i>suporte</i>, imaginemos sua importância fundamental e portanto a da dialogicidade na experiência ao nível da <i>existência</i> humana no <i>mundo</i>. É que a esse nível, o da existência humana, a comunicação e a informação se servem de diferentes e sofisticadas linguagens.</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- dialogicidade é...</li> <li>- comunicação</li> <li>- linguagem</li> </ul>  | <p>96 - Mais ainda, se servem de instrumentos tecnológicos que “encurtam” o espaço e, necessariamente, “diminuem” o tempo. A produção social da linguagem, que se junta à invenção de instrumentos com que os seres humanos melhor interferem no <i>mundo</i>, que deixou por isso mesmo de ser <i>suporte</i>, anunciaria o que viria a ser a tecnologia.</p>  | <p>- linguagem é instrumento tecnológico na relação social</p>  |
| <p>99 - Até agora, desde o banho matinal até a chegada à sala do seminário, Pedro não havia perguntado uma vez sequer por que fizera esta ou aquela coisa. Sua mente não operara epistemologicamente, como diria Karel Kosik.<sup>14</sup> É isso o que caracteriza o nosso mover-nos no mundo da cotidianidade. Isto não significa, porém, que neste mundo, o da cotidianidade, não haja curiosidade. Existe e não poderia deixar de existir. Nele não apenas temos <i>vida</i> mas <i>vida</i></p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- mundo do cotidiano supõe diferentes níveis de curiosidade</li> <li>- mundo da investigação supõe curiosidade metódica</li> </ul> | <p>100 – 101 - A prática educativa bancária é deste tipo. O importante é deixar claro não ser a curiosidade espontânea ou desarmada a que viabiliza a tomada de distância epistemológica do objeto com que dele nos “aproximamos” para conhecê-lo. Isto é tarefa da curiosidade epistemológica. É esta que, superando a curiosidade ingênua, se faz mais metodicamente rigorosa. É esta rigorosidade metódica na aproximação do objeto que explica a passagem</p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- tarefa da curiosidade epistemológica = aproximar-se conscientemente do objeto a ser conhecido;</li> <li>- superar a curiosidade ingênua</li> <li>- É esta rigorosidade metódica na aproximação do objeto que explica a passagem do conhecimento ao nível do <i>senso comum</i> para o do conhecimento científico.</li> </ul> |

|  |   |  |   |
|--|---|--|---|
| <p><i>humana</i>, quer dizer, <i>existência</i>. O que ocorre, contudo, é que, neste domínio, o da cotidianidade, nossa curiosidade é <i>desarmada</i>, ingênua, superficial, espontânea mas, sobretudo, sem rigorosidade metódica. Não diria sem método, pois que não há curiosidade a que falte método. A curiosidade é metódica em si.</p>  |   | <p>do conhecimento ao nível do <i>senso comum</i> para o do conhecimento científico. Não é o conhecimento científico que é rigoroso. A rigorosidade se acha no método de aproximação do objeto. É esta rigorosidade que nos possibilita maior ou menor <i>exatidão</i> no <i>conhecimento</i> produzido ou no <i>achado</i> de nossa busca epistemológica.</p>   |   |
| <p>100 – 101 Ao salientar a postura epistemologicamente curiosa como absolutamente fundamental à constituição do espaço ou do contexto teórico é preciso deixar clara a importância do <i>espaço em si</i>. A atenção devida ao espaço escolar, enquanto contexto aberto ao exercício da curiosidade epistemológica deveria ser preocupação de qualquer sério projeto educativo.</p> | <p>- postura epistemologicamente curiosa - fundamental à constituição do espaço ou do contexto teórico;<br/>- mas o contexto em si tb é epistemológico (condições ambientais, materiais e simbólicas em si tb constituem linguagens a serem decodificadas – observação minha)</p> | <p>100 - Do contexto teórico tomamos distância do contexto concreto para, objetivando-o, examinar criticamente, teoricamente, o que nele se realiza. Não quero dizer com isto que, no contexto concreto, não exista a possibilidade de assunção por parte do ou dos sujeitos de uma posição reflexivo-crítica em que a curiosidade, de superficial, espontânea, ingênua se torne epistemológica. Se assim fosse, quer dizer, se enquanto engajado na prática, na concretude, não pudesse “distanciar-me” dela para melhor entendê-la somente porque me achasse agindo, a relação entre o contexto concreto e o teórico seria puramente mecânica.</p> | <p>- método:<br/>- aproximação-distanciamento – teorização;<br/>- no contexto teórico e no contexto da prática<br/>- indissociabilidade entre teoria-prática;<br/>- teoria e prática são contextos epistemológicos;</p> |
| <p>100 - Para refletir teoricamente sobre minha prática não me é necessário mudar de contexto fisicamente. É</p>   | <p>- refletir teoricamente sobre a prática;<br/>- curiosidade é que deve ser epistemológica</p>   | <p>100 - Da mesma forma, não é o espaço em si do contexto teórico o que o faz verdadeiramente teórico, mas a postura</p>   | <p>- desenvolver a postura epistemologicamente curiosa;</p>   |

|  |  |  |   |
|--|--|--|---|
| <p>preciso que minha curiosidade se faça epistemológica. O que quero dizer é que o contexto apropriado para o exercício da curiosidade epistemológica é o teórico. Mas, o que faz ser teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente. Daí que possamos converter um <i>momento</i> do contexto concreto em momento teórico.</p>   | <p>- o que faz ser teórico um contexto não é seu espaço e sim a postura da mente.</p>  | <p>epistemologicamente curiosa com que nele trabalhemos. Vale dizer que podemos torcer a rigorosidade metódica, indispensável ao contexto teórico, e nele operar mecanicistamente.</p>   | <p>- 'técnica' da 'rigorosidade metódica' não garante a rigorosidade da teorização;<br/>- pode ser ato mecanicista, reducionista;</p>                           |
| <p>101 - É cuidando-se desde os mais mínimos pormenores do espaço escolar, da sua higiene, da decoração de suas paredes, da limpeza real de suas carteiras, do arranjo da mesa da professora, da existência de materiais didáticos, da possibilidade concreta de que professoras e alunos possam consultar livros, revistas, jornais, dicionários, enciclopédias e, a pouco e pouco, usar projetores, vídeos, fax, computador, é deixando-se claro que o <i>espaço escolar vale é respeitado</i> que, a administração pode cobrar o respeito a ele por parte dos alunos.</p> | <p>- olhar epistemologicamente desenvolvido considera todas as relações do contexto implicadas na dinâmica educativa;<br/>- coerência ser e dizer;<br/>- coerência dizer e fazer<br/>- projeto crítico democrático</p> | <p>101 - Mais ainda, é assim que se facilitará o exercício da curiosidade epistemológica, indispensável a um projeto pedagógico crítico e democrático. Faz parte da educação da curiosidade epistemológica o respeito rigoroso ao espaço escolar. Em face destas análises, não há como não reconhecer a importância do papel da <i>curiosidade epistemológica</i> na prática educativa progressista que, sem ela, se deteriora e se perde.</p> | <p>-TESE = são necessárias condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento da humanização como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica;</p> |
| <p>103 - Voltemos agora ao problema da dialogicidade em relação com a curiosidade ingênua e epistemológica. Em primeiro lugar, enfatizemos que a relação dialógica</p>   | <p>- dialogicidade em relação com a curiosidade ingênua e epistemológica.<br/>- relação entre sujeitos<br/>- natureza social desse processo</p>  | <p>104 - Ainda que as coisas nunca sejam seu clima, apenas, mas as coisas, elas mesmas, em ação, podemos falar de um clima dialógico. É que há um diálogo invisível na medida em que, para mostrar que</p>   | <p>- substantividade democrática = clima dialógico<br/>- ser dialógico</p>  |

|   |  |  |  |
|---|--|--|--|
| <p>enquanto relação entre sujeitos que se dão à comunicação e a intercomunicação, entre sujeitos refratários à burocratização de sua mente, abertos sempre à possibilidade de conhecer e de mais conhecer, é absolutamente indispensável ao processo de conhecimento. A natureza social deste processo faz da dialogicidade uma relação natural a ele. É neste sentido que o antidiálogo, necessariamente autoritário, ofende a natureza do ser humano e a de seu próprio processo de conhecer. E é por isso também que a antialogicidade contradiz o processo democrático.</p> | <p>- comunicação e intercomunicação entre sujeitos<br/> - impede a burocratização da mente<br/> - possibilita a produção de conhecimentos<br/> Dizer a sua palavra<br/> -TESE = são necessárias condições materiais e simbólicas para o desenvolvimento da humanização como princípio epistemológico para uma pedagogia crítica;<br/> - antidiálogo, necessariamente autoritário, ofende a natureza do ser humano e a de seu próprio processo de conhecer = desumanização.</p> | <p>sou dialógico, não necessito de <i>inventar</i> perguntas ou produzir respostas.<br/> Os educadores verdadeiramente democráticos não <i>estão</i>, são dialógicos.<br/> Uma de suas tarefas substantivas numa sociedade como a nossa, não importa o que ensinem, é gerar aquele clima de que falei.</p> |  |
| <p>104 - Creio que é uma obviedade, mesmo necessária, sublinhar, agora, o quanto é fundamental à construção da <i>curiosidade epistemológica</i> a experiência dialógica. A postura crítica implicada no diálogo, a preocupação nele contida com a apreensão da razão de ser do objeto que medeia os sujeitos dialógicos são constitutivos da curiosidade epistemológica.</p>   | <p>- quanto é fundamental à construção da <i>curiosidade epistemológica</i> a experiência dialógica<br/> - criticidade<br/> - descobrir a razão de ser das coisas</p>  |  |  |
| <p>Fonte: Elaboração da autora – 27/6/2022</p>  |  |  |  |



|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Condições de transformação   | X | X | X | X | X | X | X |   | X |
| Visão crítica ou ingênua da sociedade resulta em ação crítica ou ingênua |   | X | X | X | X | X | X |   | X |
| soluções transplantadas  |   | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Inferiorização, Desânimo   |   |   | X |   |   | X |   | X | X |
| Autoconfiança  | X |   | X |   |   | X |   |   | X |
| Conhec. verdadeiro de si e da sociedade                                  | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| conhecer a si/povo   | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| estudar a sério a realidade /sociedade                                   | X | X | X |   | X | X | X |   |   |
| Renúncia à velha postura de objeto                                       | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| Assume postura de sujeito de si/futuro                                   | X |   | X |   | X | X |   |   | X |
| Ingenuidade para a criticidade   | X |   | X |   | X | X |   | X | X |
| assistencialismo amaciador   |   |   | X |   | X | X |   | X | X |
| soluções com o povo, não para o povo                                     | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| respeitando-se o homem como pessoa, por isso, como sujeito.              | X |   | X |   | X | X |   |   | X |
| Inteireza da condição humana (não-dicotomizar)                           | X | X | X |   | x | X |   |   | X |
| No assistencialismo não há responsab., não há decisão                    |   | x | x |   | X | X |   | X | X |
| Domesticação   |   | X | X |   | X | X |   | X | X |
| Passividade  |   | X | X |   | X | X |   | X | X |
| Contradizer a vocação da pessoa em ser sujeito                           |   | X | X |   | X | X |   | X | X |
| destinação democrática é tarefa de sujeitos                              | X | X | X | X | X | X |   |   | X |
| Processo democrático   | X | X | X | X | X | X |   | X | X |
| Democratização com o povo, não "para" ele                                | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Humanização = processo com e não para                                    | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| novos atores sociais no contexto urbano/rural                            | X |   | X | X |   | X | X | X | X |
| inserção crítica na sociedade é Humanização                              | X |   | X |   | X | X | X |   | X |
| Educ. = povo refletir sobre si mesmo;                                    | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| Refletir sobre próprio poder de decidir                                  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Ed. para a Humanização na transição da soc.velha para a nova;                                | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| educação para a criticidade  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Ed. autonomia e emancipação  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Novo clima cultural  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Condições e limites para o diálogo   | X | X | X |   | X | X |   | X | X |
| inexperiência democrática  |   | X | X | X | X | X | X | X | X |
| desconhecimento da realidade   |   | X | X | X | X | X | X | X | X |
| mentalidade feudal   |   | X | X | X | X | X | X | X | X |
| mentalidade colonial   |   | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Democratização exige senso da coisa pública  | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| exige qualificações: conhecimento, instituições, disposição mental para a vida em democracia | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| Democratização é projeto de sociedade em todos os âmbitos                                    | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| Pesquisa com 'identidade nacional'   | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| Educação para o desenvolvimento  | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| Educação com consciência local/nacional  | X | X | X |   | X | X |   |   | X |
| culturalmente inserida   | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Ed. = resolver problemas de homens concretos na real. Br.                                    | X | X | X | X | X | X | X |   | X |
| democracia exige criticidade e conhec. crítico da realidade                                  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Democracia exige compromisso com a realidade   | X | X | X | X | X | X | X |   | X |
| + ingenuidade - democracia, - problematização  |   | X | X |   | X | X |   | X | X |
| Ed. Tradicional: - Mantenedora da visão ingênua, acrítica                                    |   | X |   |   | X | X |   | X | X |
| Ed. Tradicional: Evita posições indagadoras, inquietas, criadoras.                           |   | X |   |   | X | X |   | X | X |



|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| seu entorno; result. do seu trabalho.  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Natureza como mediação hom-hom, ho-mundo/realidade   | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Conteúdo ed. crítica = conceito antropol. de Cultura   | X | X | X |   | X | X |   |   |   |
| Sentido transcendental das relações humanas  | X | X | X | X | X | X | X |   | X |
| Democratização da cultura  | X | X | X | X | X | X | X |   | X |
| Letramento de analfab. /cult. letrada  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Descrença nas 'cartilhas'  |   | X |   |   | X | X |   |   | X |
| Conhecimento prescrito   |   | X |   |   | X | X |   |   | X |
| Reduz o analfabeto mais à condição de objeto que à de sujeito de sua alfabetização   |   | X | X |   | X | X |   | X | X |
| Palavra Geradoras  | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Alfabet. - compreen. de processos e signif.  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Alfabet. para a leit. da palavra/leit. mundo   | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Alfabet. apreensão de processos de criação   | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Alfabet. ato de criar, recriar, reconhecer, conhecer, reaprender, desaprender;   | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Alfabet. para a conscientização  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Alfabet. para a problematização de si, em torno de sua condição de pessoa, por isso de sujeito   | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Conhecer é interferir na realidade conhecida.  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Coord. do Círculo de Cultura: nova mentalidade: atitude dialogal entre sujeitos  | X | X | X | X | X | X | X |   | X |
| Objetificação - Toda vez que se converta o "tu" desta relação em mero objeto, se terá pervertido o diálogo e já não se estará educando, mas deformando |   | X | X |   | X | X |   | X | X |
| <b>Fonte: Elaboração da autora – Maio de 2022</b>  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

| <b>Quadro 10C – Palavras Geradores/Temas Geradores - Educação como uma Situação Gnosiológica</b>             |                           |                                    |                           |                                   |  |                                   |                                     |                                  |                               |
|--|---------------------------|------------------------------------|---------------------------|-----------------------------------|--|-----------------------------------|-------------------------------------|----------------------------------|-------------------------------|
| <b>Temas Geradores</b>   | <b>98- Educa-<br/>ção</b> | <b>89 –<br/>Conhe-<br/>cimento</b> | <b>78-rea-<br/>lidade</b> | <b>45 –<br/>huma-<br/>nização</b> | <b>33 –<br/>Proble-<br/>ma<br/>tização</b> | <b>29 –<br/>cons-<br/>ciência</b> | <b>27 -<br/>Dialeti-<br/>cidade</b> | <b>23-<br/>Trans-<br/>formar</b> | <b>14-<br/>Pes-<br/>quisa</b> |
| Corpo consciente   | X                         | X                                  |                           | X                                 | X  | X                                 | X                                   |                                  |                               |
| unidade dialética  | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                | X                             |
| gera um conhecer solidário com o agir  | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                | X                             |
| Solipsismo e materialismo – reducionismo antropológico;  | X                         | X                                  |                           | X                                 |  |                                   |                                     |                                  |                               |
| Falsas concepções antropológicas originam falsas concepções de educação: determinista, acrítica e ahistórica | X                         | X                                  |                           | X                                 |  |                                   |                                     |                                  |                               |
| O Homem não é uma abstração  | X                         | X                                  |                           | X                                 |  |                                   |                                     |                                  |                               |
| transformações históricas.   | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                | X                             |
| Educação em contexto   | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                | X                             |
| o homem sente, percebe, exerce prática transformadora sobre a realidade – relações dialéticas                |                           |                                    | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                |                               |
| educação como um processo de constante libertação do homem.  | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                |                               |
| educação ahistórica  | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 |                                     |                                  |                               |
| ponto de partida: quefazer histórico dos homens no mundo   | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                | X                             |
| Reflexão sobre a prática   | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                | X                             |
| Educação é processo inter-relacional;  | X                         | X                                  | X                         | X                                 | X  | X                                 | X                                   | X                                |                               |
| Jogo dialético homem-mundo: subjetivação-objetivação   | X                         | X                                  |                           | X                                 |  |                                   | X                                   |                                  |                               |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Inacabamento  | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Jogo dialético homem-mundo processo histórico, cultural   | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| realidade acabada, estática X possibilidade   | X | X | X | X | X | X | X | X |   |
| conscientização não é: intelectualista, individualista, psicologista, idealista ou subjetivista           | X | X | X | X | X | X | X |   |   |
| Conscientização se dá em relação intersubjetiva;  | X | X | X | X | X | X | X |   |   |
| Práxis transformadora   | X | X | X | X | X | X | X |   |   |
| Defrontar-se com a realidade concreta   |   |   |   | X | X | X | X |   |   |
| Níveis de consciência: nível mágico - superficialidade  |   |   | X |   |   | X |   |   |   |
| Níveis de consciência: forma crítica, sistema de relações, totalidade, superação do isolamento            |   |   | X |   | X | X | X |   |   |
| consciência crítica – compreensão da totalidade da realidade  |   |   | X |   | X | X | X |   |   |
| nível da Conscientização só acontece no confronto das subjetividades e no contexto concreto, existencial; |   |   | X |   | X | X | X |   |   |
| conscientização é social, não é individual;   |   |   | X |   | X | X | X |   |   |
| conscientização se dá em homens concretos; inseridos em estruturas sociais.                               |   |   | X |   | X | X | X |   |   |
| Conscientização não é neutra  |   |   |   |   | X | X | X |   |   |
| educação, sendo prática social, não é neutra;   | X |   | X |   | X | X | X |   |   |









|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| movimentos de rebelião da educação: põem em questão a validade dos “comunicados” feitos assistencialisticamente em torno da existência humana: por que é assim?<br>Assistencializado, assistencializador | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| emersão da juventude e do povo: domínio instrumental do como, do <i>quê</i> ao <i>porquê</i> e ao para <i>quê</i> das coisas, da ação e da existência;<br>Dialética permanência-transformação            | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Quefazer problematizador - educador reconstrói, permanentemente, seu ato de conhecer;  | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| tarefa do educador: não dissertador de conteúdos; produzir conhecimento; problematização é dialética; problematizar a realidade, os conteúdos, os educandos e a si mesmo                                 | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| silêncio também é recurso pedagógico para a problematização; novos caminhos de compreensão de si e compreender a realidade;  | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Problematização se dá no campo da comunicação e da linguagem   | x | x |   | x | x |   | x |   |   |
| demanda a compreensão dos signos significantes dos significados;   | x | x |   | x | x |   | x |   |   |

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|--|
| decodificar os significados através da dialogicidade; compreensão exata dos termos, expressando a análise crítica do problema  |   |   |   |   |   |   |   |   |  |
| concepção educativa que defendemos: gira em torno da problematização do homem-mundo [...]relações indicotomizáveis que se estabelecem entre ambos.   | x | x | x | x | x | x | x | x |  |
| O termo relação indica o próprio do homem frente ao mundo, que é estar nêle e com êle, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo  | x | x | x | x | x | x | x | x |  |
| Trabalho humano: obras, produtos, idéias, convicções, aspirações, mitos, arte, ciência, cultura, história  |   |   | X | X |   | X |   | X |  |
| Relação homem-mundo: admirar criticamente, re-admirar, necessidade de conhecer melhor = educação que se constitui em situação gnosiológica.  | X | X | X | X | X | X | X | X |  |
| 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 | X | X | X | X | X | X | X | X |  |
| realidade é dialética: limites e possibilidades  |   |   | X |   | X | X | X | X |  |

|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| inacabamento como impulsionador do Ser mais   | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| papel da educação na humanização é tarefa permanente  | X |   |   | X |   | X |   |   |   |
| A educação, porque se realiza no jôgo dêstes contrários que se dialetizam, é “duração”.   | X |   | X | X |   | X | X | X |   |
| dialeticidade em torno do processo educativo: que fazer que <i>está sendo</i> e não que <i>é</i> - condicionamento histórico e sociológico; | X |   | X | X |   | X | X | X |   |
| A educação que não se transformasse ao ritmo da realidade não “duraria”, porque não <i>estaria sendo</i> .                                  | X |   | X | X |   | X | X | X |   |
| educação ‘dura’ na medida em que se transforma – dialeticidade; por isso é força de transformação   | X |   | X | X |   |   | X | X |   |
| É necessário que a transformação da educação seja resultado das transformações experimentadas na realidade;                                 | X |   | X | X |   |   | X | X |   |
| vínculo indissociável entre educação e sociedade; uma ‘representa’ a outra; condiciona e é condicionada                                     | X |   | X | X |   |   |   | X |   |
| Educação importada é cultura alienada; mera superposição à realidade da sociedade importadora; Educação ahistórica;                         | X |   | X |   |   | X |   |   |   |
| Educação importada sem força de   | X |   | X |   |   |   |   | X |   |



|   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| Modo dialógico de organizar os conteúdos: educando tem o direito de propor os temas básicos da sua própria formação; cointencionalidade dos sujeitos ao objeto cognoscível;                               | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| o ponto de partida do diálogo está na busca do conteúdo programático.   | X | X | X | X | X | X | X | X |   |
| Modo antidialógico de organizar os conteúdos: um ou o outro polo escolhe; exclusividade da escolha ao educador  | X | X | X |   |   |   |   |   |   |
| Modo antidialógico de organizar os conteúdos: quefazer educativo de forma vertical, doadora, “assistencialista”; se prolonga no antidiálogo das atividades educativas; reproduz a ideologia da dominação; | X | X | X |   |   |   |   |   |   |
| Modo antidialógico de organizar os conteúdos ausência total de rigor científico, invasão cultural: sem a percepção crítica de como os camponesas percebem sua realidade;                                  | X | X | X |   |   |   |   |   |   |
| os problemas dos professores não são os problemas dos educandos;  | X |   | X |   |   |   |   |   |   |
| Todos têm conhecimentos   |   | X |   | X |   |   |   |   |   |
| Diversidade de conhecimentos deve ser levado em conta na hora de organizar os conteúdos do ensino   | X | X | X | X |   | X | X |   |   |

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| dialogicidade da educação: partir das aspirações e das concepção de mundo dos educandos, que são sujeitos cognoscentes, é possibilitar exercer a cognoscibilidade; | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Pesquisar os “temas geradores”: visão de mundo dos educandos; Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica, são momentos de um mesmo processo; | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| temas geradores discutidos e problematizados geram novas compreensões, novos temas e possibilidade de transformação da realidade.                                  | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Dialecticidade da Pesquisa   | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Coerência entre pesquisa e ensino: epistemologia, metodologia, práxis dialógica, problematizadora, conscientizadora.   | X | X |   |   | X | X | X |   | X |
| Pesquisar, ensinar, pesquisar, ensinar = ciclo permanentemente dialético   | X | X |   |   | X | X | X |   | X |
| formação, conhecimento para resolver os problemas existenciais dos homens em seu contexto concreto de vida;  | X | X | X | X |   |   |   | X | X |
| desvelamento da realidade; limites e possibilidades; os  | X | X | X |   |   | X |   |   | X |

|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| “círculos de pesquisa” se alongam em “círculos de cultura”   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimentos”. busca de conhecimento, é apropriação de procedimentos; e de domínio do humano sobre si, sobre seu trabalho, sobre seu mundo; | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| toda formação tem de ser realizada como práxis: na ação e na reflexão e na compreensão crítica das implicações da própria técnica;   | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| conhecer a razão do porquê das coisas – criticidade; emancipação   | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Método: “tratamento” da temática pesquisada (Temas geradores/visão de mundo): tratar os conteúdos como um sistema de relações: aprender a ver as inter-relações  | X | X | X |   | X | X | X |   |   |
| ensino crítico leva à consciência da Totalidade, consciência das inter-relações entre as múltiplas determinações.  | X | X | X |   | X | X | X |   | X |
| Método: Codificação Codificações temáticas – compreender os temas estruturantes da situação existencial, como se relacionam, significados e impactos   | X | X | X |   | X |   |   |   | X |



|  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|---|---|
| peças proibidas de ser.  |   |   |   |   |   |   |   |   |   |
| Daí que nossa preocupação, em todo este ensaio, tenha sido sempre a de acentuar os princípios e a fundamentação de uma educação que seja prática da liberdade. | X | X | X | X | X | X | X | X | X |
| Fonte: Elaboração da autora – maio de 22   |   |   |   |   |   |   |   |   |   |

| Quadro 10D – Palavras Geradoras/Temas Geradores – À Sombra desta Mangueira |                    |                |             |               |               |           |              |
|--|--------------------|----------------|-------------|---------------|---------------|-----------|--------------|
| Temas Geradores  | Palavras Geradoras |                |             |               |               |           |              |
|  | 42 – Epistemologia | 28– Ser humano | 22 - Método | 17 - História | 17 – Educação | 16- Mundo | 12- Política |
| possibilidade cognitiva – certeza/incerteza                                | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| Posso saber  | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| saber que sabe   | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| consciência da inconclusão, limites do conhecimento                        | X                  | X              | X           | X             | X             |           | X            |
| posso produzir conhecimento  | X                  | X              | X           | X             | X             |           | X            |
| Historicidade do saber   | X                  | X              | X           | X             | X             |           |              |
| saber com rigorosidade metódica  | X                  |                | X           |               | X             |           |              |
| educação da resposta   | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| educação da pergunta   | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| dicotomização ensino aprendizagem  | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| perguntar e responder  | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| atitude de abertura mental para o novo                                     | X                  | X              | X           | X             | X             |           | X            |
| dúvida, incerteza, erro... são inerentes ao processo E-A                   | X                  | X              | X           |               | X             |           | X            |
| humano inventa o jeito de estar no mundo                                   |                    | X              |             | X             |               | X         | X            |
| homem – ser relacional   | X                  | X              | X           | X             | X             | X         | X            |
| no contexto histórico, social, cultural, os seres humanos mais             | X                  | X              | X           | X             | X             | X         | X            |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| do que <i>mexem, interferem</i>   |   |   |   |   |   |   |   |
| agir no mundo envolve compreender o mundo;  | X | X | X | X | X | X | X |
| rigoriedade dos métodos científicos valida os achados   | X |   | X |   |   |   |   |
| intervenção no mundo com novas técnicas   | X | X | X | X | X |   | X |
| conhecimentos são datados, envelhecem, precisam ser renovados   | X |   | X | X | X |   | X |
| razões puramente econômicas interferem na produção do conhecimento  | X |   | X | X |   |   | X |
| Não se dissocia ensino da pesquisa  | X |   | X |   | X |   | X |
| Atuar, refletir, avaliar, programar, investigar, transformar são especificidades dos seres humanos <i>no e com o mundo.</i> | X | X | X | X | X | X | X |
| relação dialética homem-mundo   | X | X | X | X | X | X | X |
| enfoques teóricos-metodológicos não excluem compromisso com a vida  | X | X | X | X | X | X | X |
| Subjetividade X objetividade  | X | X | X | X | X | X | X |
| homem é ser dialético não importa as teorias antropológicas, filosóficas que digam o contrário                              | X | X | X | X | X | X | X |
| Prática/visão mecanicista   | X |   | X |   | X |   | X |
| Prática / visão idealista   | X |   | X |   | X |   | X |
| relação consciência – mundo   | X | X | X | X | X | X | X |
| Reduccionismo epistemológico  | X | X | X | X | X |   | X |
| homem é ser de liberdade: pode optar  | X | X | X |   | X |   | X |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| História como <i>possibilidade</i> e não como <i>determinismo</i>   | X | X | X | X | X |   | X |
| ser humano enquanto ser da <i>decisão</i> , da <i>ruptura</i> , da <i>opção</i> sem cujo exercício não há como falarmos em <i>ética</i> . | X | X | X | X | X |   | X |
| seres condicionados, mas não determinados.  | X | X | X | X | X |   | X |
| luta permanente pela humaniz. e contra a objetificação  | X | X | X | X | X |   | X |
| Dualismo  | X | X | X | X | X | X | X |
| castração da curios. Epistem. dicotomia castrante   | X | X | X |   | X |   | X |
| educação no capitalismo   | X | X | X | X | X | X | X |
| Educ. para a classe trabalhadora  | X | X | X | X | X |   | X |
| discurso ideológico da classe dominante   | X | X | X | X | X |   | X |
| transferência mecânica (de conhecimento)  | X | X | X |   | X |   | X |
| sujeito falante   | X | X | X |   | X |   | X |
| depósito [informes, conteúdos] em pacientes   | X | X | X |   | X |   | X |
| luta coletiva, Sonho, tolerância  | X | X | X |   | X |   | X |
| recusa da diferença: ideologização e instrumentalização do conceito da "tolerância"   | X | X | X |   | X |   | X |
| <i>evasão escolar</i> , pois que é, no fundo, <i>expulsão escolar</i> , é fundamentalmente político ideológico                            | X | X | X |   | X |   | X |
| formação científica do educador: compreender as razões e as inter-relações de sua prática   | X | X | X | X | X |   | X |
| não dicotomia ciência-vida  | X | X | X | X | X |   | X |

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| implicações políticas (caráter de classe) do profissional educador   | X | X | X | X | X |   | X |
| o porquê dos alarmantes índices de reprovação nas classes de alfabetização   | X | X | X | X | X |   | X |
| política e ideologia do tratamento com as crianças pobres  | X | X | X |   | X |   | X |
| política educacional que não respeita o contexto existencial e cultural dos educandos pobres   | X | X | X |   | X |   | X |
| desrespeito aos conhecimentos das crianças   | X | X | X |   | X |   | X |
| corpo consciente; conhecimento crítico do corpo; não-dicotomizante do humano   | X | X | X | X | X | X | X |
| Aguçar a curiosidade epistemológica  | X | X | X | X | X | X | X |
| presença do opressor introjetada na figura dos oprimidos   | X | X |   | X |   |   | X |
| o Exílio molda a consciência   | X | X | X | X | X |   | X |
| O Exílio fragmenta a unidade existencial do sujeito = Vontade e necessidade de restaurar nosso ser, nosso sonho, partido em pedaços ("inteireza" | X | X | X | X | X |   | X |
| Educação desocultadora das verdades (e não ocultadora)   | X | X | X |   | X |   | X |
| "puro ensino do conteúdo, o conteúdo depositado no educando" é ideologização   | X | X | X |   | X |   | X |
| ensino progressista é proporcionar condições para o desenvolvimento da criticidade /   | X | X | X |   | X |   | X |

|  |   |   |   |   |   |   |   |
|--|---|---|---|---|---|---|---|
| desocultação de si e do mundo  |   |   |   |   |   |   |   |
| a leitura crítica do mundo ao lado da leitura crítica da palavra   | X | X | X |   | X |   | X |
| no hoje, aqui e agora: libertar do mito do 'futuro melhor' educação progressista   | X | X | X | X | X |   | X |
| teoria progressista implica compromisso antropológico  | X | X | X | X | X |   | X |
| não há ação política progressista sem consideração sobre a natureza humana   | X | X | X | X | X |   | X |
| a libertação dos homens não pode estar condicionada pelas teorias científicas  | X | X | X | X | X |   | X |
| homem não é 'dado' da ciência; é sujeito histórico   | X | X | X | X | X |   | X |
| natureza humana: Seres historicamente constituídos   | X | X | X | X | X | X | X |
| Discernir, comparar, escolher, programar, atuar, avaliar, comprometer, arriscar, amar, ter raiva, seres da decisão, portanto, seres éticos | X | X | X | X | X | X | X |
| Por isso mesmo é que lutar contra a exploração, contra [toda forma de] discriminação, contra a negação de nós mesmos é um imperativo ético | X | X | X |   | X |   | X |
| discriminação: negro, mulher, homossexual, trabalhadores, brasileiros, árabes, judeus é negação do ser                                     | X | X | X |   | X |   | X |
| relação dialógica, de um lado, como prática fundamental, ao  | X | X | X |   | X |   | X |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| mesmo tempo, à natureza humana e à democracia de outro, como uma exigência epistemológica                         |   |   |   |   |   |   |   |
| unidade dialética na relação sujeito-objeto do conhecimento   | X | X | X | X | X | X | X |
| não dicotomia ciência-vida  | X | X | X | X | X | X | X |
| <b>cercos epistemológicos:</b><br><b>Aproximação – distanciamento - objetivar o objeto</b>                        | X | X | X |   | X |   | X |
| decifrar as razões de ser objeto  | X | X | X | X | X |   | X |
| não é isolar para compreender “em si”; é isolar para perceber as múltiplas relações; é compreender a razão de ser | X | X | X | X | X |   | X |
| <b>Método:</b><br><b>dialogicidade</b>  | X | X | X |   | X |   | X |
| construir o conceito “dialogicidade”, partindo de compreender os fundamentos que embasam a existência do conceito | X | X | X |   | X |   | X |
| compreender as lógicas do uso do conceito   | X | X | X | X | X |   | X |
| coerência teórico-metodológica  | X |   | X |   | X |   |   |
| dialogicidade é... exigência da natureza humana; reclamo da opção democrática do educador                         | X | X | X |   | X |   | X |
| comunicação se acha no centro do fenômeno vital   | X | X | X |   | X |   | X |
| linguagem é instrumento tecnológico na relação social   | X | X | X |   |   |   | X |
| produção social da linguagem  | X | X | X | X | X |   | X |

|   |   |   |   |   |   |   |   |
|---|---|---|---|---|---|---|---|
| invenção de instrumentos, de tecnologias  | X | X | X | X | X |   | X |
| mundo do cotidiano supõe diferentes níveis de curiosidade   | X | X |   |   | X |   | X |
| mundo da investigação supõe curiosidade e rigorosidade metódicas  | X |   | X |   | X |   | X |
| mundo da investigação requer rigorosidade metódica  | X |   | X |   | X |   |   |
| <b>tarefa da curiosidade epistemológica = superar a curiosidade ingênua</b>   | X | X | X |   | X |   | X |
| É esta <b>rigorosidade metódica na aproximação do objeto</b> que explica a passagem do conhecimento ao nível do <i>senso comum</i> para o do conhecimento científico                          | X | X | X |   | X |   | X |
| o contexto em si tb é epistemológico  | X |   | X |   | X | X | X |
| <b>método: aproximação-distanciamento – teorização;</b> no contexto teórico e no contexto da prática indissociabilidade entre teoria-prática; teoria e prática são contextos epistemológicos; | X |   | X |   | X | X | X |
| 'técnica' da 'rigorosidade metódica' não garante a rigorosidade da teorização   | X |   | X |   | X |   |   |
| rigorosidade metódica pode ser ato mecanicista, reducionista  | X |   | X |   | X |   | X |
| <b>olhar epistemologicamente</b>  | X | X | X | X | X | X | X |

|   |   |   |   |   |   |  |   |
|---|---|---|---|---|---|--|---|
| <b>desenvolvido</b>   |   |   |   |   |   |  |   |
| <b>considera todas as relações do contexto</b>  |   |   |   |   |   |  |   |
| implicadas na dinâmica educativa  |   |   |   |   |   |  |   |
| coerência ser e dizer;<br>coerência dizer e fazer   | X |   | X |   | X |  | X |
| projeto pedagógico crítico e democrático  | X |   | X |   | X |  | X |
| dialogicidade em relação com a curiosidade ingênua e epistemológica.  | X |   | X |   | X |  | X |
| Dialogicidade = comunicação e intercomunicação entre sujeitos; natureza social                                    | X | X | X |   | X |  | X |
| impede a burocratização da mente  | X |   | X | X | X |  |   |
| possibilita a produção de conhecimentos   | X | X | X | X | X |  | X |
| antidiálogo, necessariamente autoritário, ofende a natureza do ser humano e a de seu próprio processo de conhecer | X | X | X |   | X |  | X |
| educadores verdadeiramente democráticos são dialógicos  | X | X | X |   | X |  | X |
| é fundamental à construção da <i>curiosidade epistemológica</i> a experiência dialógica                           | X | X | X |   | X |  | X |
| <b>descobrir a razão de ser das coisas</b>  | X |   | X |   | X |  | X |
| <b>Fonte: Elaboração da Autora. Maio de 2022.</b>   |   |   |   |   |   |  |   |