

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
(UFSCar) *CAMPUS* SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGE<sub>d</sub>)**

ADRIANO BERTANHA

**A EPISTEMOLOGIA EM FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA  
CIDADE DE SOROCABA**

SOROCABA  
2018

**UNIVERSIDADE FEDERAL DE SÃO CARLOS  
(UFSCar) CAMPUS SOROCABA  
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO (PPGEd)**

ADRIANO BERTANHA

**A EPISTEMOLOGIA EM FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA  
CIDADE DE SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

SOROCABA  
2018

Bertanha, Adriano

A EPISTEMOLOGIA EM FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O  
CURRÍCULO DA CIDADE DE SOROCABA / Adriano Bertanha. -- 2018.  
254 f. : 30 cm.

Dissertação (mestrado)-Universidade Federal de São Carlos, campus  
Sorocaba, Sorocaba

Orientador: Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva

Banca examinadora: Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Juliana Rezende Torres, Prof. Dr.

Elizandro Maurício Brick

Bibliografia

1. Matriz curricular sorocabana. 2. Currículo freireano. 3. Epistemologia  
marxista.. I. Orientador. II. Universidade Federal de São Carlos. III. Título.

Ficha catalográfica elaborada pelo Programa de Geração Automática da Secretaria Geral de Informática (SIn).

DADOS FORNECIDOS PELO(A) AUTOR(A)

Bibliotecário(a) Responsável: Maria Aparecida de Lourdes Mariano – CRB/8 6979

ADRIANO BERTANHA

**A EPISTEMOLOGIA EM FREIRE E SUA RELAÇÃO COM O CURRÍCULO DA  
CIDADE DE SOROCABA**

Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de São Carlos – *campus* Sorocaba, como exigência parcial para a obtenção do grau de Mestre em Educação.

**BANCA EXAMINADORA**

Presidente	Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva Universidade Federal de São Carlos – <i>campus</i> Sorocaba-SP
Examinador	Prof <sup>a</sup> . Dr <sup>a</sup> . Juliana Rezende Torres Universidade Federal de São Carlos – <i>campus</i> Sorocaba-SP
Examinador	Prof. Dr. Elizandro Maurício Brick Universidade Federal de Santa Catarina

**Aprovado em**

**Sorocaba/SP, \_03\_/\_Julho\_\_\_\_\_ / 2.018**

## **DEDICATÓRIA**

A meus pais, que me apoiaram  
de maneira incondicional.

Aos amigos, colegas e  
professores, que sempre  
me ajudaram e suportaram  
minhas problematizações.

## **AGRADECIMENTOS**

Agradeço, primeiramente, a meus pais e família, que me deram grande suporte emocional e financeiro, embora tudo lhes pareça um tanto confuso à primeira impressão; sem este apoio e crença em minhas convicções, simplesmente não me seria possível chegar a esta pesquisa e produção acadêmica.

Agradeço, também, a meu orientador, Prof. Dr. Antonio Fernando Gouvêa da Silva, por seu notável empenho e profissionalismo que, através de problematizações e compartilhamento de experiências de vida, sempre me conduziu para situar adequadamente meu trabalho em um norte popular. Não posso esquecer das inúmeras vezes que o mesmo permitiu que eu participasse de incontáveis sessões em seus grupos de pesquisas, o que me ajudou a canalizar minha veia crítica e me inspirou a entrar neste programa de pós-graduação.

Agradeço, ainda, a todos os participantes de minha banca examinadora pois, mesmo ocupando, no mínimo, posições de destaque entre seus pares, disponibilizaram tempo precioso para se debruçar sobre meu trabalho, profunda mas humildemente e, ao apontar problemas existentes, me possibilitaram melhorá-lo.

Mais além, agradeço a todos os funcionários do PPGED-So, porque sempre foram ouvintes compreensivos e facilitadores dos trâmites burocráticos que, muitas vezes, podem distanciar nossos sonhos da realidade.

Seria, no mínimo, insensível de minha parte não citar os professores deste programa, que sempre mantiveram rigor e honestidade nas exposições, debates teóricos e experiências práticas nos momentos de ensino-aprendizagem, o que me concedeu a oportunidade de compartilhar minhas dúvidas com tais profissionais.

Importante também, para minha obtenção de conhecimentos adicionais, os eventos a que fui convidado; neste ponto, agradeço ao Prof. Dr. Marcelo Módolo, da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo, e à sua orientanda Mestranda Camila Téó, que me acolheram, com grande hospitalidade, em seu evento de qualificação e, por fim, em sua banca de defesa.

Não posso deixar de agradecer a todos os meus amigos, que me apoiaram emocionalmente neste processo, mesmo sem saber que o faziam: sem esta presença terna e afetiva, minha produção intelectual não produziria qualquer pesquisa.

## RESUMO

Este estudo se originou da percepção que algumas produções que se declaram vinculadas à perspectiva pedagógica de Paulo Freire, não aparentam estar, de fato, relacionadas com suas fundamentações teóricas e seus objetivos político-pedagógicos. Desta percepção surgiu o problema desta pesquisa, que confronta a epistemologia freireana com o currículo oficial de Sorocaba, já que os documentos que o suportam afirmam assentar-se em fundamentações freireanas, cuja episteme está significativamente exposta nas obras “Pedagogia do oprimido” e “Extensão ou comunicação?” , deste autor. Com esta constatação, questiona-se quais os principais referenciais epistemológicos que fundamentam aquele currículo, e que implicações provocam na sistematização daqueles documentos. Para tanto, seguiu-se o caminho da revisão geral bibliográfica, iniciada com a visita às supracitadas obras do autor referenciado, recorrendo trechos importantes para, então, determinar categorias freireanas que serviram como ferramentas para a análise documental, e que, a seguir, foram comparadas com excertos das obras de pensadores, principalmente da fenomenologia e do marxismo, com quem Freire demonstrou proximidade, para detectar influências daí decorrentes. A seguir, abordou-se os documentos que fundamentam o currículo sorocabano: o Marco Referencial de 2016, que reflete a fundamentação teórica da Matriz Curricular de 2012, sendo esta composta por conteúdos e práticas que determinam as disciplinas do ensino seriado, para detectar se estes, afirmando seguir a obra de Freire, estão comprometidos com seus fundamentos e objetivos políticos. Note-se que Freire se apropria de conceitos primários da fenomenologia existencial, de onde decorre a educação como ato político, além de demonstrar convergência com os pensamentos de Marx, culminando nas categorias diálogo e compromisso político como prática humanizadora; estes os conhecimentos que serviram como ferramentas de análise para a etapa documental do trabalho. Como resultado, apurou-se que o Marco Referencial traz perspectivas e citações de autores progressistas próximos à proposta freireana e, até mesmo, os cita diretamente; mas, o conteúdo e as questões práticas da Matriz Curricular, destoam dos objetivos político-pedagógicos pertinentes.

**Palavras-chave:** Matriz curricular sorocabana; Currículo freireano; Epistemologia marxista.

## **ABSTRACT**

This study originated from the perception that some productions that are linked to Paulo Freire's pedagogical perspective do not appear to be related to their theoretical foundations and their political-pedagogical objectives. From this perception came the problem of this research, which confronts Freirean epistemology with the official Sorocaba curriculum, since the supporting documents claim to be based on Freirean foundations, whose episteme is significantly exposed in the works "Pedagogy of the oppressed" (1987) and "Extension or Communication?" (1983), of this author. With this finding, we ask ourselves which are the main epistemological references that support that curriculum, and what implications they cause in the systematization of those documents. For this reason, the general bibliographic review was followed, beginning with the visit to the above quoted author's works, cutting important passages to determine the freirean categories that served as tools for the analysis of the document, and which were compared with excerpts from the works of thinkers of phenomenology and Marxism, mainly with whom Freire demonstrated proximity, in order to detect influences arising from it. The following is a list of the documents that underpin the Sorocaba curriculum: the 2016 Reference Framework, which reflects the theoretical basis of the 2012 Curricular Matrix, which is based on contents and practices that determine the subjects of the serial, to detect if these, claiming to follow the work of Freire, are committed to its foundations and political objectives. It should be noted that Freire appropriates primary concepts of existential phenomenology, from which education derives as a political act, in addition to demonstrating convergence with Marx's thoughts, culminating in the categories of dialogue and political commitment as a humanizing practice; these the knowledge that served as tools of analysis for the documentary stage of the work. As a result, it was found that the Referential Framework brings perspectives and quotes from progressive authors close to the Freirean proposal and even cites them directly, but the content and practical issues of the Curriculum Matrix are based on different political-pedagogical objectives.

**Keywords:** Sorocaban curricular matrix; Freirean curriculum; Marxist epistemology.

## LISTA DE ILUSTRAÇÕES

Quadro 1 – Objetivos político-pedagógicos e epistemologia dos principais estudos da área do currículo .....	70
Quadro 2 – Relações entre categorias freireanas e proximidades com os pensadores .....	103
Figura 1 - Exemplar de um quadro de conteúdos e habilidades referente ao primeiro bimestre de biologia do primeiro ano do ensino médio da rede municipal pública de Sorocaba.....	118

## **LISTA DE ABREVIATURAS E SIGLAS**

NSE – Nova sociologia da educação

## SUMÁRIO

<b>INTRODUÇÃO</b> .....	<b>12</b>
<b>CAPÍTULO 1 TENDÊNCIAS CURRICULARES E SUAS EPISTEMOLOGIAS</b> .....	<b>21</b>
<b>1.1 Abordagens curriculares tradicionais e suas epistemologias</b> .....	<b>21</b>
1.1.1 Bobbit e a administração científica aplicada à escola .....	24
1.1.2 John Dewey e a resposta liberal .....	27
1.1.3 A presença da resposta liberal no Brasil: o escolanovismo .....	30
1.1.4 Ralph W. Tyler e sua proposta conciliadora.....	33
1.1.5 Análise sobre as tendências tradicionais .....	36
<b>1.2 Abordagens curriculares críticas e suas epistemologias</b> .....	<b>39</b>
1.2.1 A França e o “reprodutivismo” .....	42
1.2.2 Os britânicos e a nova sociologia da educação .....	45
1.2.3 O movimento da “Reconceituação”: Michael Apple e Henry Giroux .....	46
1.2.4 A proposta pedagógica de Dermeval Saviani .....	50
1.2.5 Análise sobre as abordagens críticas .....	53
<b>1.3 A abordagem curricular freireana</b> .....	<b>54</b>
1.3.1 O conteúdo e a prática curricular freireana .....	60
<b>CAPÍTULO 2 A EPISTEMOLOGIA DE FREIRE NAS OBRAS “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” E “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”</b> .....	<b>73</b>
2.1 Aspectos das contribuições fenomenológicas nas obras de Freire .....	80
2.2 A fundamentação marxiana encontrada nas obras de Freire .....	88
<b>CAPÍTULO 3 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS</b> .....	<b>105</b>
3.1 Pesquisa qualitativa, análise documental e pesquisa bibliográfica.....	105
<b>CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO</b> .....	<b>112</b>
4.1 Descrição dos dados empíricos: documentos que compõem o currículo municipal de Sorocaba.....	113
4.2 Análise documental: fundamentos, objetivos e práticas pedagógicas propostas no Marco Referencial de 2016 e na Matriz Curricular de 2012.....	114
4.3 A presença de Freire nos documentos analisados.....	119
<b>CONSIDERAÇÕES FINAIS</b> .....	<b>127</b>
<b>REFERÊNCIAS</b> .....	<b>131</b>
<b>APÊNDICES</b> .....	<b>134</b>

## INTRODUÇÃO

Durante meu processo de formação na educação básica e no ensino médio, senti uma ainda não tão marcante insatisfação com o ensino-aprendizagem à qual fui submetido, que era marcado por extensos discursos sobre conteúdos distantes de minha realidade: portanto, pouco compreendidos.

Porém, ainda residia em mim algum interesse sobre o que me reservava o ensino superior, a alimentar esperanças nas questões mais profundas e em processos mais construtivos de participação mútua entre professores e alunos.

Não demorou muito tempo para notar que a lógica do ensino superior não era tão distante daquela que a educação anterior já tinha me apresentado, e o esperado aprofundamento apenas, se materializou através de um conteudismo científico ministrado por indivíduos com títulos supostamente de maior prestígio social que os professores anteriores; porém, a metodologia se revelava com o mesmo nível de obscuridade, apenas mais verborrágica.

Concomitante a este momento, a vontade de tomar partido no processo de reverter as desigualdades sociais que se manifestam na essência do funcionamento da nossa sociedade, aflorou em mim, como um grande anseio: debatia muito sobre tal tema com meu colega de moradia, que me apresentou a uma série de grupos de pesquisas abertos na Universidade Federal de São Carlos *campus Sorocaba*, onde pude ter contato com leituras e práticas de tendências pedagógicas que me mostraram caminhos que me pareceram viáveis para satisfazer àquele anseio.

Estas tendências, chamadas críticas<sup>1</sup>, foram, por mim, significativamente acolhidas pois, ao mesmo tempo em que me apresentavam objetivos políticos compatíveis com minhas convicções, também demonstravam planos de ação viáveis, porque, tratavam a educação como um processo em que o conhecimento é visto como produção cultural, e a apropriação e acesso a ele não podem ser negados.

Estes os conteúdos que se me revelaram como importantes para o alcance do discernimento de uma totalidade, o que, talvez, me guiasse para uma atua-

---

<sup>1</sup> As tendências às quais estou me referenciando como críticas, enfocam questões éticas, políticas, sociais, e não, apenas, questões técnicas e instrumentais. Buscam objetivos comprometidos com a justiça, através da produção da igualdade econômica, social e educacional.

ção transformadora no mundo; tudo isso convergia para meus anseios e valores, criando a expectativa de satisfação às minhas buscas por práticas que se importam com a justiça social.

Assim, este estudo pretende construir a possibilidade do exercício de tarefas, em instituições escolares, com formato unificante para todos os envolvidos, na busca de transformar este conhecimento em instrumento útil no desvelamento de características políticas, econômicas, ideológicas<sup>2</sup>, possibilitando, a alunos e professores, existirem e resistirem no mundo que, na atualidade, é interpretado de forma, a meu ver, inadequada; portanto, pretende apresentar correlatos concretos<sup>3</sup>, produzindo sujeitos transformadores.

É com este intuito que se pretende analisar o processo de ensino-aprendizagem, com a apropriação crítica dos conteúdos tradicionais, o que, talvez, possa apresentar-se como transformadora da realidade, característica que, possivelmente, traga a capacidade de exaltar as propriedades essenciais do ser humano e, por consequência, produzir formações completas, por emancipadoras e humanizadoras<sup>4</sup>.

Porém, o que se busca, aqui, não é a visão ingênua e piegas, mas, sim, aquela contextualizada dentro de um jogo de poder social, referente à produção da existência do ser humano, produzida no embate com os interesses dominantes da reprodução, atuante na atual ordem social opressora.

Por isso, entende-se de grande relevância compreender como a formação escolar que, apesar de assumir-se, apenas, como instrumento de acesso democrático ao conhecimento sistematizado, vai além disso, para atuar como agente condicionante na produção e reprodução da ordem social desigual.

Portanto, a configuração em que ela se insere, faz com que a instituição escolar se organize dentro destes limites, ajustando-se a este formato e objetivo, com o que dita, limita e determina o alcance das pessoas às riquezas, quer no sentido econômico quer no cultural.

---

<sup>2</sup> Neste contexto, utilizo o termo ideologia como a define Eagleton (1997, p. 19): “Um poder dominante [que] pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis; [...]”

<sup>3</sup> Por “concreto”, não me refiro somente à dimensão material da realidade, que é comumente também chamada de empírica, mas, também, à dimensão social, onde habitam as consequências da vida humana, por viver em sociedade; ao mesmo tempo, à dimensão simbólica, que dá sentido à vida e a seus desdobramentos.

<sup>4</sup> “Humanizadora” é, aqui, utilizada em contraposição ao sentido de alienação, sendo esta a “cegueira social” combatida por Freire.

Daí que refletir sobre os problemas do espaço escolar, deve transcender as escolhas de conteúdos, bem como outros debates meramente técnicos, pois se não, conforme denuncia Apple (1982, p. 98),

[...] os interesses sociais e econômicos que serviram como base para a atuação dos mais influentes especialistas em currículo não eram neutros nem fortuitos. Eles incorporavam compromissos com estruturas econômicas e políticas educacionais específicas que, quando postas em prática, contribuíram para a desigualdade.

Portanto, o currículo escrito, documento que, em medida relevante, norteia a prática educativa formal, aparentemente carrega intenções políticas para o arranjo da ordem sociocultural.

Uma discussão sobre este instrumento do processo não pode ser, repise-se, meramente técnica, simplesmente ignorando as forças políticas e suas relações de poder, que têm maior ou menor influência sobre a construção de tal objeto.

A partir disso, parece evidente que os compromissados com a transformação social emancipadora<sup>5</sup> devem discutir questões como: Quem detém o poder? Como isso afeta a escola? O atual conhecimento oficial é importante para quem? A escola, atualmente, funciona para quem?

Estas discussões ganham, certamente, mais importância quando se observa a imensa pressão aparentemente exercida sobre o sistema educacional, para servir aos objetivos do mundo dos negócios.

Portanto, há que se enfrentar a aparente ideia de que, por meio da manipulação das ações da escola e do currículo, atenda-se às necessidades econômicas presentes, formando pessoas para ocupar posições dentro do mercado de trabalho capitalista, sem o mínimo questionamento de sua validade social; isto porque uma

---

<sup>5</sup> “Emancipação” é, aqui, entendida como qualquer esforço para adquirir direitos econômicos, sociais, políticos e de igualdade, muitas vezes para um grupo especificamente desprotegido. Além de outros, Karl Marx discutiu a emancipação humana no seu ensaio “Sobre a questão judaica” (1844). Aqui, “emancipação humana” adota a definição da Enciclopédia de Filosofia de Stanford, que define que os “direitos liberais e seus ideais de justiça são fundados na ideia que cada um de nós precisa de proteção de outros seres humanos que são uma ameaça para nossa liberdade e segurança.[...] Liberdade nesse ponto de vista é liberdade de interferência.” (Trad. deste pesquisador). Portanto, para Marx, a “real liberdade é para ser encontrada positivamente em nossas relações com outras pessoas. É para ser encontrada na comunidade humana e não em isolamento” (Trad. deste pesquisador). Marx nunca diz categoricamente o que é a emancipação humana; porém, deixa claro que existe uma relação direta com o trabalho não-alienado, ou seja, o fim da exploração da mão de obra através do trabalho assalariado, pelo proprietário dos meios de produção da sobrevivência humana.

escola nestes moldes beneficia, principalmente, a elite hegemônica dominante, que detém o poder político e econômico na sociedade. Segundo Apple (2006, p.21-23),

Os educadores testemunharam uma tentativa avassaladora - que obteve mais sucesso do que menos - de exportação da crise, na economia e nas relações de autoridade, das práticas políticas de grupos dominantes para as escolas. A tese era a de que, se os professores e os currículos fossem controlados mais de perto, estando mais intimamente relacionados às necessidades do mundo empresarial e industrial, mais tecnicamente orientados, com mais ênfase aos valores tradicionais e às normas e disposições do mercado de trabalho, então os problemas de alcance de resultados, de desemprego, de competitividade econômica internacional, de desintegração das áreas centrais das grandes cidades, etc., desapareceriam em grande parte – pelo menos é o que diz a cantilena comumente aceita. [...] a decisão de definir o conhecimento de alguns grupos como digno de passar para gerações futuras, enquanto a cultura e a história de outros grupos mal veem a luz do dia, nos informa algo extremamente importante sobre quem tem poder na sociedade.

Portanto, pergunta-se: um currículo compromissado com a emancipação dos indivíduos, deve atender a quais requisitos? Deve, primeiramente, situar-se no espectro das abordagens educativas ao lado das críticas, sendo essas colocadas por caminhos diferentes, já que sempre tiveram, como objetivo inicial, superar os mais variados limites e problemas das tendências ditas tradicionais?

Nesta conjuntura, apoiados em teorias sociais<sup>6</sup>, os grupos de estudiosos do currículo iniciaram a denúncia de uma escola “tradicional” que, além de não promover a ascensão social, era opressiva, violenta e irrelevante, e que, por isso, deveria ser transformada e democratizada.

Observando que a função social da escolarização se manifestava como reprodutora da atual ordem social desigual, portanto perpetuando desigualdades e injustiças sociais, os teóricos voltaram suas críticas à neutralidade da “concepção tecnicista de currículo”, o que, assim colocado, leva-nos a compartilhar da compreensão de Silva, T. (2010, p. 29), que opina:

É compreensível que as pessoas envolvidas em revisar esses movimentos tendam a reivindicar a precedência para aqueles movimentos iniciados em seu próprio país. Assim, para a literatura educacional estadunidense, a renovação da teorização sobre currículo parece ter

---

<sup>6</sup> Como teorias sociais, pode-se citar o neomarxismo, a teoria crítica, as teorias da reprodução, a psicanálise, a fenomenologia, o interacionismo simbólico, a etnometodologia, dentre outras.

sido exclusividade do chamado “movimento de reconceptualização”. Da mesma forma, a literatura inglesa reivindica prioridade para a chamada “nova sociologia da educação”, um movimento identificado com o sociólogo inglês Michael Young. Uma revisão brasileira não deixaria de assinalar o importante papel da obra de Paulo Freire, enquanto os franceses certamente não deixariam de destacar o papel dos ensaios fundamentais de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot, Estable. Uma avaliação mais equilibrada argumentaria, entretanto, que o movimento de renovação da teoria educacional que iria abalar a teoria educacional tradicional, tendo influência não apenas teórica, mas inspirando verdadeiras revoluções nas próprias experiências educacionais, “explodiu” em vários locais ao mesmo tempo.

Por este motivo, de maneira breve, destaca-se, aqui, os desdobramentos – a partir do início dos anos de 1970 – do surgimento do “movimento reconceptualista do currículo”, através da apresentação das principais correntes que se desenvolveram no campo de estudos: a Sociologia do Currículo norte-americana, representada, principalmente, por Michael Apple, Henry Giroux e William Pinar e a Nova Sociologia da Educação (NSE), inglesa, desenvolvida, sobretudo, por Michael Young e Basil Bernstein.

Dialogando, novamente, com a leitura realizada por Silva, T. (2010), vale então fazer, nesta introdução, breve abordagem sobre a influência daí decorrente e o currículo freireano.

Paulo Freire, educador brasileiro nascido em Recife em 1921 e falecido em São Paulo em 1997, teve, como sua obra mais influente, a *Pedagogia do Oprimido*; traduzida para mais de quarenta idiomas, alcançou, no português, mais de sessenta edições, e é considerada a principal referência mundial para o entendimento do que vem a ser a prática pedagógica libertadora<sup>7</sup>.

Sua obra consiste, basicamente, em formular uma prática pedagógica que propõe nova forma de relacionar professor, aluno, conhecimento e sociedade; constrói-se a partir da leitura da realidade social, dividindo seus agentes em opressores e oprimidos: os primeiros, detentores do poder instituído; os demais, submetidos a tal poder.

Seu principal objetivo é desvelar este contexto como fenômeno sócio histórico durante o processo de ensino-aprendizagem, criando, assim, a possibilidade

---

<sup>7</sup> Informações expostas no discurso de abertura realizado no VI Encontro Internacional do Fórum Paulo Freire, promovido pelo Instituto Paulo Freire e pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP) em 2008.

dos oprimidos acreditarem que as opressões que estão passando graças a essa ordem, poderiam ser eliminados, minimizados, e enfrentados por diferentes formas.

Expondo as relações entre a situação particular dos oprimidos com a totalidade da sociedade, esta pedagogia cria, aos poucos, o potencial de libertação durante as práticas transformativas, ao se fundamentar no diálogo.

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p. 29).

Portanto, um currículo norteado por tal abordagem, deve, minimamente, acarretar instruções teóricas e práticas que viabilizem estes objetivos pedagógicos.

É com este direcionador que esta pesquisa pretende justificar-se, a partir da quantidade notável de produções, como currículos, que se reclamam como freireanos, ou somente o citam, e resultam em formas não engajadas nos objetivos político-pedagógicos da obra de Paulo Freire.

Desta forma, apenas podem contribuir negativamente para o campo da educação, no sentido em que Au (2011) adverte: “Para ser claro, as naturezas das críticas de Freire diferem dramaticamente. Algumas vêm de um envolvimento sério com as metas e ideias de Freire, enquanto outras representam ataques simplistas à política e à pedagogia de Freire.”

Em contrapartida, há escassa quantidade de trabalhos esclarecendo e expondo estes discursos, de forma a evitar deturpação do que tenha sido possivelmente proposto pelo autor que, aqui, norteia este estudo.

Portanto, é neste sentido que surge o problema desta pesquisa que, versando sobre a epistemologia freireana e o currículo de Sorocaba, tendo em vista que os documentos disciplinadores do currículo formal deste município, afirmam possuir fundamentações freireanas, e que parte significativa da fundamentação epistemológica da pedagogia freireana, está exposta nas obras *Pedagogia do oprimido* (1987) e

Extensão ou comunicação? (1983).

É a partir destas premissas que se questiona quais são os principais referenciais epistemológicos destas fundamentações, e quais implicações possuem na sistematização de tais documentos.

Como objetivo geral, pretende-se desvelar a parte mais crucial da base de conhecimento que o autor estudado utilizou como referência para constituir sua obra para, então, melhor compreender seus objetivos político-pedagógicos.

Em seguida, realiza-se a análise da proposta curricular municipal de Sorocaba, por citar Freire e, por meio das conclusões atingidas na etapa anterior, propõe-se síntese comparativa, para permitir que se aponte congruências e incoerências entre os documentos coletados e a proposta de Freire; isto, na busca de subsidiar o desenvolvimento de práticas curriculares efetivamente freireanas.

Cabe ressaltar que, como pesquisador, assumo posição alinhada aos preceitos do materialismo histórico dialético, paradigma este principalmente preocupado com o fim das explorações sociais causadas por constructos históricos que privilegiam uma classe social em detrimento dos direitos de qualquer outra.

Também cabe informar que esta pesquisa procura contribuir para o fortalecimento à crítica do modelo educacional atual, por meio do seu possível auxílio à compreensão de obras importantes da área, que podem servir como arcabouço teórico para práticas pedagógicas críticas.

Isto porque este contexto parece revelar-se cada vez mais necessitado de reformas estruturais que valorizem concepções mais democráticas e populares, aplicando valores mais coletivos em todas as etapas do sistema educacional brasileiro, a fim de produzir resultados emancipatórios nos indivíduos.

É com este objetivo que, para produzir este estudo, foram escolhidos parâmetros qualitativos, paradigma muito presente em pesquisas acadêmicas na área de educação.

Diante desta concepção, assumimos a pesquisa como construção social, marcada pelos pensamentos e significados socioculturais, comprometida com seu contexto histórico, e que não se apresenta como verdade absoluta e neutra de intenções.

Diante desta metodologia, e como afirmam Lüdke e André (2012, p. 11): “A preocupação com o processo é muito maior do que com o produto [...]. O interesse

do pesquisador ao estudar um determinado problema é verificar como ele se manifesta [...]”

Faz-se necessário ressaltar a referência à análise documental, que estará fortemente presente nos procedimentos relacionados, pois “A reunião e a seleção criteriosa da documentação bibliográfica [...] permitem conhecer o seu estado atual, as investigações já realizadas, seus resultados, as explicações dadas, as questões controversas e os dados a serem pesquisados.” (CHIZZOTI, 2006, p. 121).

Portanto, para tentar responder a tal inquietação, a metodologia supracitada foi a escolhida para proceder à análise bibliográfica das obras de Freire citadas no problema, bem como a análise dos documentos que compõem o currículo municipal de Sorocaba.

Como exposição dos processos e resultados, o primeiro capítulo desta pesquisa se volta para breve retomada histórica do campo de estudos da educação chamado currículo, passando pela apresentação de termos básicos, primeiras vertentes e estudos formalizados, pincelando, também, sobre as posições epistemológicas que cada uma destas tendências possuía, no caminho de encontrar a proposta pedagógica freireana, assim devidamente contextualizada.

O capítulo seguinte busca se aprofundar nas possibilidades de fundamentações epistemológicas nas obras aqui escolhidas, produzidas por Freire.

Começa-se com a reflexão sobre a relação do que pode ser a epistemologia e as possíveis consequências políticas das escolhas que envolvem este campo; a seguir, encaminha-se para apresentação de pensadores da fenomenologia, tais como Husserl e Sartre, na busca de possíveis relações com categorias freireanas e, por respeitar o escopo deste estudo, expõe-se uma análise de categorias freireanas, e seus possíveis vínculos com a obra de Marx.

O terceiro capítulo busca justificar a escolha da metodologia em que esta pesquisa se apoia, tentando vincular os nortes políticos pedagógicos aqui assumidos, com as potências destas escolhas metodológicas, além de expor uma descrição analítica dos dados empíricos colhidos para este estudo, coletados que foram nos documentos que compõem o currículo municipal, entre os quais o Marco Referencial de 2016, que objetiva fundamentar teoricamente a proposta pedagógica: disposto ao longo de 190 páginas, este Marco possui quatro eixos, que se dividem, em média, em outros quatro subtópicos que, por sua vez e em duas ocasiões, subdividem-se em

mais quatro tópicos.

Destes, o primeiro eixo se intitula “Sociedade e escola sob a ótica da democracia”; o segundo, “A constituição do sujeito”, o terceiro, “Concepções de currículo”, e o quarto, “Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação”. Por fim, o documento apresenta uma ficha técnica com as autoridades e o mapeamento da rede municipal pública (SOROCABA, 2016).

O segundo e último documento que compõe o currículo municipal de Sorocaba, é a Matriz Curricular de 2012, composta por 14 fascículos, que correspondem às matérias do ensino seriado.

Este documento se estende por, em média, 150 páginas por fascículo, todos subdivididos em quatro partes: a primeira, versando, brevemente, sobre questões já apresentadas no Marco Referencial de 2016; a segunda, abordando o entendimento sobre as áreas do conhecimento; a terceira descreve a disciplina, e o último segmento é composto por fichas técnicas e complementações da Matriz Curricular (SOROCABA, 2012).

O quarto e último capítulo deste estudo, busca expor os principais mecanismos formais presentes nos documentos curriculares municipais de Sorocaba, e como se dá a presença de Freire nestes desdobramentos, trazendo, também, considerações sobre as categorias freireanas aqui escolhidas e também estudadas no segundo capítulo deste trabalho.

## CAPÍTULO 1 TENDÊNCIAS CURRICULARES E SUAS EPISTEMOLOGIAS

Este capítulo, que tem caráter introdutório à área de pesquisa de currículo, apresentará, para seu tratamento, alguns dos fundamentais conceitos e abordagens deste recorte.

Também, como é de interesse para o problema aqui abordado, enfocará, embora de maneira breve, considerações epistemológicas sobre tais abordagens.

### 1.1 Abordagens curriculares tradicionais e suas epistemologias

Com o desejo de expor as fundamentais características que montam a abordagem curricular tradicional dentro dos limites deste trabalho, retorna-se ao contexto do surgimento do campo de estudos do currículo na sociedade norte-americana, o que ocorreu a partir das primeiras décadas do século passado.

Para tanto, o discurso enfocará, principalmente, o impacto das obras de alguns dos principais autores destes estudos naquele momento histórico, tais como Franklin Bobbitt, John Dewey e Ralph Tyler que, ao desenvolver tendências, colaboraram na produção desta abordagem.

O currículo estadunidense foi o escolhido por assumirmos que as visões norte-americanas sobre o estudo curricular tradicional, foram as que mais influenciaram as elaborações curriculares no Brasil, durante quase todo o século XX.

Ressalte-se que o currículo sempre existiu como atividade docente: mesmo antes de ser cunhado com este nome, já fazia parte do dia-a-dia do docente, e algumas teorias pedagógicas já viam o currículo como objeto de estudo, antes mesmo de sua institucionalização como documento.

Currículo, palavra incorporada a nosso idioma a partir do latim *curriculum*, pode significar, literalmente, pista de corrida, ou seja: percurso a ser vencido; mas, no sentido aqui exposto, impõe, ao processo, delimitações de forma e conteúdo.

De acordo com Silva, T. (2010), os estudos do currículo surgem, aproximadamente, entre o final do século XIX e início do seguinte, no contexto estadunidense; isto porque, vivendo a transição do capitalismo concorrencial para o monopolista, os EUA aumentavam a produção em larga escala, ampliando, com isso, o número de empregados nas fábricas.

Como decorrência, os primeiros estudos registrados sobre currículo decorrem do aumento populacional nas zonas urbanas norte-americanas, o que motivou o surgimento da escola de implementação de massas; também, sua burocratização. Assim afirma Apple (1982, p.102-103):

A cruzada para eliminar a diversidade foi exaltada por um outro conjunto de fatores. A escalada dos problemas da cidade crescia à medida que aumentava a população. Alguma coisa tinha de ser feita quanto ao rápido aumento de número de crianças “diferentes” para serem aculturadas. A resposta foi a burocratização – a consolidação aparentemente sensata das escolas e a padronização de procedimentos e do currículo, ambas as quais promoveriam economia e eficiência. Assim, a ênfase na aculturação e a ênfase na padronização, temas com que ainda hoje se defrontam os membros de comunidades, estavam intimamente entrelaçadas. Fundamentalmente, “a ética burocrática e a missão moral dos mestres surgiram do mesmo problema – a rápida expansão e diversificação da população – e elas tenderam para o mesmo resultado – um sistema vigorosamente conformista”<sup>8</sup>. (grifos do autor, trad. da edição brasileira)

Então, de acordo com o excerto acima, a motivação para burocratizar um documento curricular, foi a padronização do conteúdo escolar, para “aculturar” a diversidade populacional, que surgia devido ao crescente inchaço urbano.

Assim, a escola deste momento histórico entra em confronto direto com a heterogeneidade cultural, buscando a “aculturação” em massa para evitar a perda dos valores culturais da classe média norte-americana, e assume-se construindo uma proposta conservadora. Continua Apple (1982, p. 103):

Os valores morais tornavam-se cada vez mais unidos às ideologias e finalidades econômicas, à medida que o país ampliava sua base industrial. As escolas de Nova Iorque, Massachusetts e em outras partes era vista cada vez mais como um conjunto de instituições que “formariam” pessoas que deteriam os valores tradicionais da vida comunitária (uma vida que nunca pôde realmente ter existido dessa forma ideal) e, também, as normas e tendências exigidas de um trabalhador diligente, econômico e eficiente para essa base industrial. Não apenas em 1850, mas principalmente entre 1870-1920, a escola foi declarada a instituição fundamental que resolveria os problemas da cidade, o empobrecimento e a decadência moral das massas e, progressivamente, adaptaria os indivíduos a seus respectivos lugares numa economia industrial.<sup>9</sup> (trad. da edição brasileira)

<sup>8</sup> Carl F. Kaestle. *The evolution of an urban school system*. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973, p. 141.

<sup>9</sup> Marvin Lazerson. *Origins of the urban school*. Cambridge, Harvard University Press, 1971, p. 15.

Portanto, é possível entender que, historicamente, o surgimento formal dos estudos da área de currículo, estão marcados por interesses de controle social, cultural e econômico, e é a partir destas demandas que os primeiros especialistas surgem; provavelmente, sua notoriedade nesta história, é marcada a partir do fato de que sua produção intelectual para o campo, tenha demonstrado utilidade para esta demanda social.

Neste contexto, também ocorria a sofisticação dos procedimentos administrativos e industriais, o que fez com que tais estudos da eficiência dos meios de produção recebessem o status de “científicos”.

Mas, a crença na capacidade de racionalização dos processos industriais, extrapolou os limites das fábricas, e a mesma lógica “mecanizadora”, que parecia permitir o planejamento, execução e controle da produção industrial, seduz e atinge o currículo com as inspirações sociológicas positivistas.

Isto porque estas acenavam com a possibilidade de organização adequada e harmônica das diversas funções sociais, com o que se cria que o currículo produzisse, sem rupturas, agentes sociais permeados pelo sentimento de cooperação, como se esperava do processo industrial. Segundo Moreira e Silva (2011, p. 16),

Uma nova concepção de sociedade baseada em novas práticas e valores derivados do mundo industrial, começou a ser aceita e difundida. Cooperação e especialização, ao invés de competição, configuraram os núcleos de uma nova ideologia. O sucesso na vida profissional passou a requerer evidências de mérito na trajetória escolar. Ou seja, novas credenciais, além do esforço e da ambição, tornaram-se necessárias para se “chegar ao topo”. A industrialização e a urbanização da sociedade, então em processo, impossibilitaram a preservação do tipo de vida e da homogeneidade da comunidade rural. Além disso, a presença dos imigrantes nas grandes metrópoles, com seus diferentes costumes e condutas, acabou por ameaçar a cultura e os valores da classe média americana, protestante, branca, habitante da cidade pequena. Como consequência, fez-se necessário e urgente consolidar e promover um projeto nacional comum, assim como restaurar a homogeneidade em desaparecimento e ensinar às crianças dos imigrantes as crenças e os comportamentos dignos de serem adotados.

Pode-se notar, então, que o currículo viveu seu nascimento norte-americano rodeado das intenções políticas, tanto do pensamento administrativo “científico”, quanto do conservadorismo protestante.

Disto resulta o movimento das duas tendências dominantes nesta época que, intimamente relacionadas com estas questões, acabam por representar o embate ideológico do momento em que surgiram, ajudando a revelar, a estudiosos da área de currículo, a identificação das finalidades da universalização escolar, processo esse que começou na criação dos primeiros sistemas escolares de massas, no final do século XIX, e que, de maneira latente, se desenvolveu seguindo os nortes convergentes aos objetivos de integração ao capitalismo industrial.

#### 1.1.1 Bobbit e a administração científica aplicada à escola

O pensador Bobbitt defendia um processo escolar que limitaria os alunos a habilidades básicas de leitura, escrita e algumas operações matemáticas: ele se baseava no que deveria vir a ser as ocupações adultas destas crianças, com a intenção clara de integrá-las às demandas da sociedade fabril.

No outro lado, se destaca Dewey, que se preocupava com uma formação mais ampla, próxima à da academia, formando os indivíduos em matérias humanísticas e científicas, porque intencionava a valorização das experiências das crianças, preparando-as para produzir intervenções econômicas e políticas na sociedade.

Bobbitt, fundamentando-se na “administração científica” desenvolvida por Taylor, buscava trazer a lógica interna da vida do operário para o ambiente escolar, o que vem expresso, de maneira clara, em sua principal obra, ***The curriculum***, primeiramente publicada em 1918; ali, começa a ficar claro, pela base epistemológica então exposta, seu objetivo político-pedagógico, como afirma Apple (1982, p. 105):

Ao delimitar o papel social básico que o currículo escolar deveria exercer, a questão social e econômica fundamental que preocupava esses primeiros teóricos era a industrialização e a divisão do trabalho que lhe seguia. Essa divisão, conforme Bobbitt, substituiu o artesão pelo operário especializado.

Portanto, não é contemporâneo o jogo mercadológico de controle econômico e cultural exercido pelas camadas dominantes, que se manifesta no currículo formal: tais marcas estão profundamente enraizadas na história do surgimento das abordagens curriculares; continua Apple (1982, p. 106):

Tomaram de empréstimo à Administração científica e construíram uma

teoria de estruturação do currículo que se baseava na diferenciação de objetos educacionais em termos das funções específicas e limitadas da vida adulta. Isto não é de pequena importância, pois foi a necessidade na vida adulta de unidade, cooperação e de uma atitude de aceitação entre esses operários especializados que levou os primeiros teóricos da área a definir como um dos seus principais papéis do currículo o de desenvolver a “comunidade”. O currículo seria utilizado para promover a “integração social”.

Foi Silva, T. (2010) quem cunhou tal abordagem curricular de “eficientismo”, o que se justifica pelo objetivo final deste modelo educativo: ser eficiente em um trabalho, de maneira focada; isto, para que os sujeitos desta prática pudessem produzir resultados, atingindo determinados objetivos.

Porém, não é só nos sujeitos que tal eficiência se manifestava: também havia o objetivo de aumentar a precisão do controle do processo através da burocratização, controle este que permitiria a previsão tanto do resultado quanto dos recursos, métodos e formas de quantificação, possibilitando a viabilização e controle de todo o processo.

Portanto e para esta lógica, bastaria a definição de um objetivo na área educacional – por exemplo o ensino de ciências – para que a proposta pedagógica se revestisse de todos os arcabouços teóricos, produzido um currículo completo, supostamente sob comprovação científica e viável, mesmo dispensando qualquer visita à realidade na qual tal documento seria materializado.

Assim, e como no processo industrial de produção, tornava-se importante que a educação, por guiada pela mesma lógica, se fundamentasse em repetições controladas; ou seja: regularidades, trazendo a mecanização para a escola, em perfeita coerência com a fórmula desenvolvida por Bobbitt em *The curriculum*. Silva, T. (2010, p. 24) esclarece:

O estabelecimento de padrões é tão importante na educação quanto, digamos, numa usina de fabricação de aços, pois, de acordo com Bobbitt, “a educação, tal como a usina de fabricação de aço, é um processo de moldagem”. O exemplo dado pelo próprio Bobbitt é esclarecedor. Numa oitava série, ilustra ele, algumas crianças realizam adições “a um ritmo de 35 combinações por minuto”, enquanto outras, “ao lado, adicionam ao um ritmo médio de 105 combinações por minuto”. Para Bobbitt, o estabelecimento de um padrão permitiria acabar com essa variação. Nas últimas décadas, diz ele, os educadores vieram a “perceber que é possível estabelecer padrões definitivos para os vários produtos educacionais. A capacidade para adicionar a uma velocidade de 65 combinações por minuto [...] é uma especificação tão

definida quanto a que se pode estabelecer para qualquer aspecto do trabalho da fábrica de aços”.

Parece possível notar que esta abordagem apresenta fixação muito grande na produção de resultados quantificáveis, ao trazer valores como rendimento, repetição, controle, planejamento, para a escola; portanto, agindo diante de muitos objetivos definidos *a priori* sobre a prática de ensino-aprendizagem, mesmo sem o encontro concreto com a realidade onde seria aplicada.

Vale ressaltar a contribuição deste processo para a formulação de medições e resultados pela abordagem tradicional, como afirma, sobre o sistema da avaliação tradicional, Mizukami (1986, p. 2):

A avaliação é realizada predominantemente visando a exatidão da reprodução do conteúdo comunicado em sala de aula. Mede-se, portanto, pela quantidade e exatidão de informações que se consegue reproduzir. Daí a consideração de provas, exames, chamadas orais, exercícios etc., que evidenciam a exatidão da reprodução da informação. O exame passa a ter um fim em si mesmo e o ritual é mantido. As notas obtidas funcionam, na sociedade, como níveis de aquisição do patrimônio cultural.

Notável a convergência do que Mizukami (1986) expôs como avaliação tradicional, com o que Bobbitt esperava do processo educativo. Não seria trabalhoso evidenciar que pensamentos como estes, não estão distantes de inúmeras práticas ainda presentes no cotidiano escolar atual. No excerto a seguir, Silva, T. (2010, p. 23) sintetiza bem esta investida curricular:

Bobbitt propunha que a escola funcionasse da mesma forma que qualquer outra empresa comercial ou industrial. Tal como uma indústria, Bobbitt queria que o sistema educacional fosse capaz de especificar precisamente que resultados pretendia obter, que pudesse estabelecer métodos para obtê-los de forma precisa e formas de mensuração que permitissem saber com precisão se eles foram realmente alcançados. O sistema educacional deveria começar por estabelecer de forma precisa quais são seus objetivos. Esses objetivos, por sua vez, deveriam se basear num exame daquelas habilidades necessárias para exercer com eficiência as ocupações profissionais da vida adulta. Sua palavra-chave era “eficiência”. O sistema educacional deveria ser tão eficiente quanto qualquer outra empresa econômica. Bobbitt queria transferir para a escola o modelo de organização proposto por Frederick Taylor. Na proposta de Bobbitt, a educação deveria funcionar de acordo com os princípios da administração científica propostos por Taylor.

Portanto, a análise deste primeiro autor das abordagens tradicionais, deixa bem claro que o currículo escolar pretendia disciplinar uma organização mecânica que, neste caso, embora reivindicando fundamentação científica, se reduzia a mera burocracia estatal a serviço do controle cultural que, ao mesmo tempo, buscava prover mão de obra para a manutenção da ordem econômica industrial, em desenvolvimento na época.

Isto, sem qualquer compromisso social além da adaptação dos indivíduos à indústria; deduz-se que a base epistemológica desta vertente se assenta, fundamentalmente, em quantificações de processos regulares, planejados para produzir viabilidades e evidenciar objetivos, na busca de resultados antecipadamente definidos e, portanto, já esperados.

Em outras palavras: para Bobbit, o educando, em sua epistemologia curricular, não era tratado como sujeito, mas, sim, mero objeto, a ser estudado para encontrar os melhores métodos de formatá-lo e conformá-lo à ordem social vigente.

Este entendimento epistemológico aparenta forte proximidade com a proposta cientificista/positivista, onde o mundo, inclusive a educação, é um universo regido por leis, e o ser humano, alguém capaz de conhecer estas leis, ficando sujeito a agir de maneira neutra perante a realidade detentora destas leis, com o que produz, então, conhecimento descritivo e neutro dos objetos de estudo.

Tal proposta de neutralidade epistemológica culmina com o velamento do jogo de poder que rege o processo social do currículo escolar, o que demonstra a incontornável intenção político-pedagógica de controle minucioso, formatação cultural e construção da passividade nas massas sujeitadas a esta escola.

### 1.1.2 John Dewey e a resposta liberal

Porém, mesmo diante de abordagens hoje consideradas tradicionais, ainda havia propostas que, em alguma medida, foram consideradas antagônicas: o filósofo John Dewey, por exemplo, tinha intenções diferentes relacionadas à educação, e essas o fariam divergir da abordagem defendida por Bobbitt, pois que ele

[...] advoga que o foco do currículo é a experiência direta da criança como forma de superar o hiato que parece haver entre a escola e o interesse dos alunos. Neste sentido, o progressivismo se constitui

como uma teoria curricular única que encara a aprendizagem como um processo contínuo e não como uma preparação para a vida adulta. O valor imediato das experiências curriculares se apresenta como princípio de organização curricular em contraposição a uma possível utilização futura. (LOPES; MACEDO, 2011, p. 23)

Note-se que, neste excerto, Lopes e Macedo (2011) aludem a tendência de Dewey de “progressivismo”, porque Dewey desenvolve atitude mais direta, vinculada à experiência do aluno. Segundo Silva, T. (2010, p. 23), Dewey

[...] estava mais preocupado com a construção da democracia que com o funcionamento da economia. Também em contraste com Bobbitt, ele achava importante levar em consideração, no planejamento curricular, os interesses e as experiências das crianças e jovens. Para Dewey, a educação não era tanto uma preparação para vida ocupacional adulta, como um local de vivência e prática direta de princípios democráticos.

Começa a ficar claro por que este autor pode ser considerado, em alguma medida, um antagonista ao “eficientismo”, mesmo dentro das ditas abordagens tradicionais: a instrumentalização da educação, convergente ao que Dewey acreditava ser democracia, estava frontalmente anteposta à valorização do conteúdo, cientificamente transformado em conhecimento formal para a escola, como era de suma importância para a perspectiva de Bobbitt.

Para Dewey, o conteúdo escolar não tinha a possibilidade de ser escolhido e organizado *a priori*, sendo externo ao ambiente escolar. Para ele, o conhecimento precisava ser autenticado através da sua utilidade, e esta autenticação só se manifestaria na experiência ativa dos alunos, porque, apenas motivada pelo interesse destes, permitiria o enfrentamento dos problemas de suas vidas cotidianas.

Com isto, a base epistemológica desta proposta tendia a caminhar para um pragmatismo, porque voltada a oferecer objetivos políticos-pedagógicos de adaptação à ordem social vigente. Ainda Lopes e Macedo (2011, p. 23):

O foco central do currículo para Dewey está na resolução de problemas sociais. O ambiente escolar é organizado de modo a que a criança se depare com uma série de problemas, também presentes na sociedade, criando oportunidade para ela agir de forma democrática e cooperativa. As atividades curriculares e os problemas são apresentados às crianças para que elas, em um mesmo processo, adquiram habilidade e estimulem sua criatividade. O currículo compreende três nú-

cleos: as ocupações sociais, os estudos naturais e a língua. Os conteúdos assuntos que se relacionam a problemas de saúde, cidadania e meios de comunicação deixam de ser o foco da formulação curricular, tornando-se uma fonte através da qual os alunos podem resolver os problemas que o social lhes coloca.

Entretanto, como ressaltam Lopes e Macedo (2011), a questão social nem sempre era consenso no interior do movimento progressivista, assim como também não o era a rejeição à “técnica”, pois

[...] progressivismo é o nome dado a um movimento com muitas divisões internas, indo de correntes com uma forte preocupação social a teorias centradas na criança e as que não possuem tal preocupação. Nesse segundo grupo, destaca-se o trabalho de William Kilpatrick [...] responsável pela sistematização de projetos, utilizados por Dewey em diferentes experiências educacionais, visando à construção de um método de ensino o método de projetos que, de alguma forma, hibridiza as ideias de Dewey com princípios do comportamentalismo em voga. Ainda que definido apenas como método pelo autor, sua contribuição é inúmeras vezes tomada como uma teoria curricular progressivista, exacerbando um caráter técnico que o progressivismo possui, mas em níveis menos acentuados (LOPES; MACEDO 2011, p. 24).

Além da presente valoração do cientificismo, das leis sociais que regem o universo da educação, do discurso neutro e do distanciamento do sujeito quanto ao objeto, a tendência de Dewey também se apegava ao pragmatismo, o que não é tão distante do cientificismo; porém, apresentando algumas distinções.

No pragmatismo, o ser humano vive no imediato, recortado da sociedade: é sempre indivíduo, nunca coletivo; portanto, capaz e responsável por seus fracassos e sucessos, construindo sua vida através de seus méritos e derrotas.

Um sujeito pragmático, assegura que sua busca pelo conhecimento é neutra, afirmando que existe a possibilidade de aumentar a eficiência da sua busca por resultados, sem deixar claro o viés social dela; daí, assume que há a possibilidade de distanciar-se do objeto, podendo conhecê-lo de maneira isenta de posicionamentos e intencionalidades.

Tal eficiência é diferente do “mecanicismo” de Bobbit, posto que este se preocupa em calcular as ações, para obter os melhores resultados possíveis para o indivíduo, mesmo que isto custe a humanidade dos demais; portanto, não há o sentimento de coletividade: há, sempre, uma individualidade neutra.

Pode-se concluir, de maneira resumida, que os dois movimentos até então abordados, representaram, em sua origem, diferentes alternativas para a transformação econômica, política e social que os Estados Unidos estavam passando, nas décadas iniciais do século XX.

Isto porque ambos tentaram, por maneiras diversas, formatar a escola e o currículo segundo a ordem capitalista que então se consolidava; ainda assim, a perspectiva de Bobbitt, em maior medida, foi responsável por ditar as características mais marcantes da abordagem tradicional do currículo.

Isto porque sua obra é coerente com aquele momento de grande exaltação das conquistas científicas, principalmente por dar maior capacidade produtiva às indústrias, e também por explicar, legitimar e justificar uma série de ações das classes dominantes diante da sociedade. Assim observa Silva, T. (2010, p. 23-24):

A atração e influência de Bobbitt devem-se [...] ao fato de que sua proposta parecia permitir à educação tornar-se científica. Não havia por que discutir abstratamente as finalidades últimas da educação: elas estavam dadas pela própria vida ocupacional adulta. Tudo o que era preciso fazer era pesquisar e mapear quais eram as habilidades necessárias para as diversas ocupações. Com um mapa preciso dessas habilidades, era possível [...] organizar um currículo que permitisse sua aprendizagem. A tarefa do especialista em currículo consistia, pois, em fazer o levantamento dessas habilidades, desenvolver currículos que permitissem que essas habilidades fossem desenvolvidas e, finalmente, planejar e elaborar instrumentos de medição que possibilitassem dizer com precisão se elas foram realmente aprendidas.

Daí que, além do sucesso da obra de Bobbitt, a congruência de sua perspectiva com o momento, talvez também explique seus numerosos sucessores e, possivelmente, o êxito destes, também.

### 1.1.3 A presença da resposta liberal no Brasil: o escolanovismo

A filosofia de John Dewey, presente em **Democracia e Educação** (1959), expõe a relação dele com o método experimental das ciências, entre as quais as ideias presentes na teoria evolucionista das ciências biológicas, bem como sua possível relação com a reorganização industrial.

Isto o levou a se interessar pela dinâmica com que o processo destas transformações sociais condicionava as mudanças de matéria e método escolhidos na educação.

Com tal caminhar, esta metodologia chega ao Brasil com o nome de Escola Nova, e desperta o interesse da classe dominante industrial, disposta a abraçar seu ideário.

Anísio Teixeira foi o mais relevante seguidor das ideias deweyanas no Brasil, graças às aulas que frequentou daquele mestre, nos Estados Unidos, na década de 1920: deparando-se com a sociedade moderna em transformação, Teixeira compreendia que a escola seria responsável por inserir, neste contexto, indivíduos capazes de agir perante o coletivo, segundo os princípios do que ele acreditava ser liberdade e responsabilidade, nesta nova realidade que estava por vir.

Historicamente marcado como um nome importante para a educação no Brasil, Teixeira participou ativamente de movimentos pertinentes entre os anos 1920 e 1970; seu legado publicado, foi merecedor tanto de enaltecimento quanto alvo de profundas críticas porque, ao defender a laicidade na educação, agregou, entre outros autores, princípios das teorias de John Dewey, William Kilpatrick e William James.

Ressalte-se que o pragmatismo estadunidense de Dewey negava a utilização de sistemas fechados, absolutos, e se voltava para o mundo da vida em si, para o que elencava como fatos, as ações desta realidade.

Entrando em contato com tais teses, Teixeira se interessou, especialmente, pelas que debatiam mais o papel da ciência e da democracia no espaço escolar; com estas ideias, assim como Dewey, depositou, na educação, a crença na capacidade de provocar mudanças, ditas necessárias, para a modernização do Brasil.

Assim, construiu-se a expectativa na implementação do ideário de Dewey no Brasil, através de Teixeira: a proposta de uma escola centrada na atividade, na produtividade e na democracia, esta entendida como aquela que iria garantir a liberdade do indivíduo.

Uma grande característica deste movimento, eram as propostas pragmáticas, que permitiriam construir a solidariedade social através da comunicação, inteligente e fluída, entre seus membros, desde que se interessassem em transformá-la em uma “grande comunidade”.

Em 1932, é publicado o famoso Manifesto dos Pioneiros da Educação nova: **A reconstrução educacional no Brasil**, documento produzido por Fernando de Azevedo, mas assinado por vários intelectuais da época, como Carneiro Leão, Hermes Lima e, claro, Anísio Teixeira, que ali viu suas ideias fortemente presentes e,

com isto, também se firmando, marcadamente, no campo da filosofia da educação.

Neste Manifesto, foram apresentadas propostas e definidas várias soluções que, a partir de então, foram sendo aplicadas à educação brasileira. Aqui, alguns dos princípios enunciados ali expostos, segundo Romanelli (1991):

- 1 – A educação deve ser essencialmente pública, obrigatória, gratuita, laica e sem qualquer segregação de cor, sexo ou tipo de estudo, e desenvolver-se em estreita vinculação com as comunidades.
- 2 – A educação deve ser uma só, com os vários graus articulados para atender às diversas fases do crescimento humano. Mas, unidade não quer dizer uniformidade; antes, pressupõe multiplicidade. Daí, embora única, sobre as bases e os princípios estabelecidos pelo Governo Federal, a escola deve adaptar-se às características regionais.
- 3 – A educação deve ser funcional e ativa, e os currículos devem adaptar-se aos interesses naturais dos alunos, que são o eixo da escola e o centro de gravidade da educação.
- 4 – Todos os professores, mesmo os de ensino primário, devem ter formação universitária.

Segundo Gallo ( ), tal documento acabou representando “um divisor de águas entre educadores progressistas e conservadores”<sup>10</sup>.

A interpretação das aplicações de Dewey na prática do ensino-aprendizagem, não foram tão diferenciadas no Brasil, porque o foco era o mesmo: tirar a centralização do professor e do conteúdo e direcioná-lo para o aluno.

Desta maneira, os conteúdos passariam a girar em torno dos interesses do aprendiz e, como ressalta Silva, B. (1986), este, nesta visão, torna-se o centro gravitacional do processo educativo; quanto ao professor, enquanto facilitador da aprendizagem, deve se esforçar por despertar o interesse e provocar a curiosidade de seus alunos, já que noções não podem ser dadas, pois a abstração é processo a ser atingido pelo próprio aluno, a partir de sua experiência.

---

<sup>10</sup> Anita Adas GALLO. <http://www.anped.org.br/24/po251803934623.rtf>

Em suma: cabe lembrar que ainda é possível notar indícios desta metodologia na educação formal contemporânea, até porque ela contribuiu com alguns legados, dentre os quais, dar voz ao aluno e desenvolver o pensamento científico dentro das instituições escolares são, talvez, os mais relevantes.

Vale ressaltar, também, que não cabe pensar esta metodologia descontextualizada, nem como superada, pois não foi por sorte que os soviéticos chegaram a demonstrar algum interesse por ela, o que foi evidenciado pelo convite feito a John Dewey para que visitasse a URSS, evento que gerou mais polêmicas que trocas valorosas para a formulação de tal tendência naquele país.

Porém, é preciso ressaltar que este entendimento sofreu muitas críticas, por aplicar-se a uma minoria privilegiada. Conforme opina Saviani (1983, p. 53),

[...] um elemento que está muito presente nela é a proclamação democrática, a proclamação da democracia. Aliás, inclusive, o próprio tratamento diferencial, portanto, o abandono da busca de igualdade é justificado em nome da democracia e é nesse sentido também que se introduzem no interior da escola procedimentos ditos democráticos. E hoje nós sabemos, com certa tranquilidade (*sic*), já, a quem serviu essa democracia e quem se beneficiou dela, quem vivenciou esses procedimentos democráticos e essa vivência democrática no interior das escolas novas. Não foi o povo, não foram os operários, não foi o proletariado. Essas experiências ficaram restritas a pequenos grupos, e nesse sentido elas se constituíram, via de regra, em privilégios para os já privilegiados, legitimando as diferenças.

Assim, mesmo que aberta a um diálogo mais presente sobre as necessidades sociais e não só a um “conteudismo” exacerbado, a resposta liberal acabou por se tornar “elitizante”, no sentido de não construir propostas de transformações radicais através de práticas educacionais e, talvez por seus processos com custos elevados em demasiado para aplicação junto às grandes massas, limitando-a a atender pequenas parcelas da população: as já privilegiadas.

#### 1.1.4 Ralph W. Tyler e sua proposta conciliadora

Continuando, vale destacar Ralph W. Tyler, cuja importância começa com a publicação, em 1949, de sua principal obra, ***Basic principles of curriculum and instruction***: onde está exposto o singelo objetivo de Tyler, que foi criar uma abordagem que pudesse unir as ideias de Bobbitt e de Dewey, conforme opina Silva, T. (2010, p. 25):

Com o livro de Tyler, os estudos sobre o currículo se tornam decididamente estabelecidos em torno da ideia de organização e desenvolvimento. Apesar de admitir a filosofia e a sociedade como possíveis fontes de objetivos para o currículo, o paradigma formulado por Tyler centra-se em questões de organização e desenvolvimento. Tal como no modelo de Bobbitt, o currículo é, aqui, essencialmente uma questão técnica.

Mas, em Tyler, a capacidade de reproduzir tal “técnica” torna-se mais fácil, graças à inteligibilidade de suas propostas. De certa forma, Tyler (1977) produziu uma obra que auxilia na elaboração de currículos tradicionais, indicando uma sequência clara e objetiva de etapas que devem ser concluídas.

Há, em sua obra, quatro etapas melhor delineadas, que guiarão os interessados em reproduzir sua tendência, como afirma Kliebard (2011, p. 24):

Os princípios de Tyler giram em torno de quatro perguntas centrais que Tyler considera devam ser respondidas, para que o processo de elaboração do currículo se desenvolva:

1. Que objetivos educacionais deve a escola procurar atingir?
2. Que experiências educacionais podem ser oferecidas, que possibilitem a consecução destes objetivos?
3. Como podem estas experiências educacionais ser organizadas de modo eficiente?
4. Como podemos determinar se estes objetivos estão sendo alcançados?

Sobre o tema, Silva, T. (2010, p. 25) opina que tais perguntas estão relacionadas à “divisão tradicional da atividade educativa”, pois a fase 1 seria relacionada ao “currículo”, as fases 2 e 3 ao “ensino e instrução”, e a fase 4 à “avaliação”, ressaltando que, com efeito e em termos restritos, apenas a primeira pergunta diz respeito ao “currículo”, de modo que é, precisamente sobre esta questão que Tyler (1977) dedica a maior parte de seu livro.

Sendo a primeira a única questão dedicada ao currículo, Tyler dedica um capítulo de sua obra para descrever três possíveis “fontes” de onde provieram tais objetivos: são elas, segundo Kliebard (2011, p. 25):

**[...] estudos sobre o aluno, estudos sobre a vida contemporânea e sugestões oferecidas pelos especialistas no conteúdo**, bem como um relato de como os dados provenientes dessas três fontes

devem ser depurados através dos crivos filosófico e psicológico. (grifos meus)

É ainda Silva, T. (2010) quem opina que, ao incluir como fonte o próprio aluno, Tyler (1977) avança em relação a Bobbitt; porém, esta abordagem ainda pode se mostrar muito retrógrada, porque é provável que o que for captado do aluno, estaria sujeito ao que os criadores do pertinente documento entenderiam por demandas “reais” sobre a vida contemporânea; isto, ainda sem mencionar as supostas prescrições neutras e alienadas dos chamados especialistas.

Silva, T. (2010) opina que, quanto a isto e para Tyler, a maneira de evitar as contradições entre as fontes, seria alinhar todo o material captado e submetê-lo a dois crivos: a filosofia social e educacional, e a psicologia da aprendizagem.

No que se pode afirmar sobre o que viria ser a “filosofia social e educacional” indicada por Tyler, Kliebard (2011, p.29-30) assim afirma, criticando:

Tyler está cômico das limitações da fonte, mas presume que as mesmas possam ser superadas, primeiro, pelo fato de não nos basearmos exclusivamente em apenas uma delas em certo sentido contando com seu ecletismo para revidar a crítica. Em segundo lugar (e provavelmente o que é mais importante), ele apela para a filosofia como o meio de compensar quaisquer deficiências. Isso indica ser a filosofia, em última instância, a fonte dos objetivos para Tyler, e que as três fontes mencionadas – “para inglês ver”. [...] mesmo aceitando a ideia de que as pessoas passam pela vida com uma espécie de hierarquia primitiva inconsciente de valores, dizer que os objetivos educacionais, de certa forma, fluem dessa hierarquia de valores equivale, praticamente, a nada dizer. A proposta de Tyler de que os objetivos educacionais sejam depurados através de um crivo filosófico não é apenas demonstradamente falsa, mas banal, quase oca. Simplesmente nada traz de significativo ao problema da seleção dos objetivos os que mantemos e os que eliminamos a partir do momento em que nos comprometemos a enunciá-los. Depurar os objetivos educacionais através de um crivo filosófico é simplesmente outra maneira de dizer que somos obrigados a fazer opções entre os milhares ou talvez milhões de objetivos que podem ser derivados das fontes mencionadas por Tyler.

Apesar dos problemas e espaços vazios que a abordagem de Tyler (1977) traz, sua razão oferece não apenas respostas para questões centrais do currículo, mas tem a capacidade de fornecer uma ligação mais clara entre currículo e avaliação, pela qual tornou-se possível adicionar a eficiência na implementação de uma abordagem, através da avaliação do aproveitamento dos alunos.

A respeito da maneira de encarar o processo e seus objetivos diante do

pensamento comportamental, Tyler traz “nova agenda para a teoria curricular”, fundamentando-a na “formulação de objetivos” (LOPES; MACEDO, 2011, p.25).

Pode-se ver, novamente aqui, que, por mais que esta tendência tenha atingido seu apogeu nas décadas de 1950 e 1960, estas propostas ainda persistem e resistem a ataques de outras tendências mais atuais, porque ainda preponderam nas construções curriculares, em pleno século XXI.

#### 1.1.5 Análise sobre as tendências tradicionais

Após a abordagem de um período de meio século sobre as origens mais significativas do que, mais tarde, viria a ser denominado currículo formal, talvez se possa afirmar, com alguma propriedade, que fica claro que a preocupação comum dos autores até aqui abordados, era selecionar e organizar um conteúdo *a priori*, ou seja, a prescrição autoritária.

Como em todas as tendências do campo do currículo, esta abordagem tem uma segunda etapa, a da aplicação, da prática, o que envolve diretamente o desempenho de professores e alunos.

No entanto, estes não tiveram nenhuma participação deliberativa no processo de criação do documento que, formalmente, deve reger suas rotinas; mas, são eles que, geralmente, são culpabilizados quando os resultados expressados no currículo não são atingidos.

Esta delegação de responsabilidade ocorre graças ao caráter cientifista que está por trás da fundamentação das escolhas que originam o currículo tradicional, encarado como neutro e verdadeiro.

Ainda que separadas, é possível assumir que tanto as fases de criação quanto de implementação do currículo, são movidas por três perguntas principais, que persistem desde o século XVI: “o que ensinar?”; “como ensinar?”; “para que ensinar?”

Quando juntas, as respostas a estas perguntas dão fundamento tanto na fase de produção como na fase de implementação curricular, enquanto a segunda delas trata da realidade material da prática de ensino-aprendizagem e de seus métodos, quais sejam, os instrumentos, o pessoal, a formação, as edificações, etc.

Já a primeira e a terceira, tratam, basicamente, do conteúdo e da relação do conhecimento com os objetivos político-pedagógicos que as abordagens escolhidas trazem, para a constituição do saber escolar.

Relevante também comentar, mesmo que brevemente, a influência que estas construções refletiram nas manifestações de abordagens também consideradas tradicionais no Brasil. É neste sentido que Moreira e Silva, (2008, p. 11) opinam:

Segundo Kliebard (1974), duas grandes tendências podem ser observadas nos primeiros estudos e propostas: uma voltada para a elaboração de um currículo que valorizasse os interesses do aluno e outra para a construção científica de um currículo que desenvolvesse os aspectos da personalidade adulta então considerados “desejáveis”. A primeira delas é representada pelos trabalhos de Dewey e Kilpatrick e a segunda pelo pensamento de Bobbitt. A primeira contribuiu para o desenvolvimento do que no Brasil se chamou escolanovismo e a segunda constituiu a semente do que aqui se denominou de tecnicismo.

Pode-se notar, então, que tais tendências tiveram e, provavelmente, ainda têm, espaço na formulação de currículos em território nacional, embora com distintas denominações, que não costumam remeter imediatamente a suas origens; mas que, sem dúvida, contêm influências evidenciáveis delas.

É neste sentido que Saviani (1983, p. 6) comenta, sobre a pedagogia tradicional e os “sistemas nacionais de ensino”, no Brasil:

Nesse quadro, a causa da marginalidade é identificada com a ignorância. É marginalizado da nova sociedade quem não é esclarecido. A escola surge como um antídoto à ignorância, logo, um instrumento para equacionar o problema da marginalidade. Seu papel é difundir a instrução, transmitir os conhecimentos acumulados pela humanidade e sistematizados logicamente. O mestre-escola será o artífice dessa grande obra. A escola se organiza, pois, como uma agência centrada no professor, o qual transmite, segundo uma gradação lógica, o acervo cultural aos alunos. A estes cabe assimilar os conhecimentos que lhes são transmitidos.

Saviani (1983) expõe que, para a sociedade urbana de “contratualismo” que se formava no fim do século XIX, a escola das massas era a única forma de preparar os indivíduos, esclarecendo-os e os transformando, de súditos, em cidadãos. Portanto e neste entendimento, um conhecimento neutro e iluminador deveria transformar-se em saber escolar neste novo regime, e todos os inseridos deveriam recebê-lo e reproduzi-lo disciplinadamente. Conclui, Saviani (1983, p.7):

Ao entusiasmo dos primeiros tempos suscitado pelo tipo de escola acima descrito de forma simplificada, sucedeu progressivamente uma

crescente decepção. Começaram, então, a se avolumar as críticas a essa teoria da educação e a essa escola que passa a ser chamada de escola tradicional.

As perspectivas tradicionais também estiveram presentes, em alguma medida, nas propostas, então ditas alternativas, da década de 1980; isto, principalmente com o movimento da renovação curricular, que ocorreu, predominantemente, nas regiões Sul e Sudeste de nosso país, graças à redemocratização.

A grande intenção era encerrar o autoritarismo do regime anterior que, na concepção de políticas educacionais, buscava melhorar a qualidade do ensino público e, assim, reduzir as altas taxas de repetência e evasão escolar.

Sobre o tema, opina Moreira (2000, p.1):

No que se refere especificamente às mudanças curriculares propostas, tenderam a ampará-las a pedagogia crítico-social dos conteúdos e a educação popular, duas tendências pedagógicas de significativa importância na configuração do campo do currículo na década em questão. Ainda que concordando com a necessidade de se teorizar a partir da situação específica da realidade educacional brasileira, bem como com a urgência de se construir uma escola de qualidade para alunos das classes populares, as duas tendências divergiam radicalmente em relação ao conteúdo a ser ensinado nessa escola. [...] Considerando que caberia ao Estado determinar uma base comum de conhecimentos que organizasse o sistema de ensino e favorecesse a unificação nacional e o desenvolvimento cultural da sociedade, a pedagogia dos conteúdos colocava-se a favor de programas oficiais a serem desdobrados pelos professores [...]

Assim, diante de duas propostas, as acima citadas, para a mudança curricular, que se apresentavam mais convergentes com as intenções do Estado, a “pedagogia dos conteúdos” ganha mais destaque e, conseqüentemente, acaba gerando o que Moreira (2000, p. 2) esclarece: “Nessa perspectiva, aceitavam-se sem questionamento tanto a organização disciplinar como as próprias disciplinas escolares tradicionais.”

Talvez se possa encarar esta manifestação, mesmo que dentro da reforma curricular, possivelmente intencionada em superar abordagens mais tradicionais, como uma evidência das influências destas tendências em território nacional.

Para concluir esta análise, faz-se necessário informar que, na opinião ora formada o objetivo aqui buscado é expor que o entendimento sobre o que é “tradicional” para as abordagens curriculares, se materializa porque estas se valem da

ideologia cientificista como ferramenta legitimadora de suas escolhas de conteúdo: uma tradição educativa que, ao tentar construir processos bem controlados do começo ao fim, acaba reproduzindo a díspar distribuição de riquezas na sociedade.

Algumas destas abordagens, ainda buscam, apenas, integrar as massas às linhas de produção de maneira passiva, enquanto outras, embora desenvolvendo a autonomia, somente o fazem dentro da lógica de cálculo e eficiência pragmática.

Para o caminhar deste estudo, que tenciona debater as relações entre fundamentações epistemológicas e suas consequências políticas, é importante retornar, mesmo que resumidamente, alguns pontos expostos acima.

Todas as tendências mais tradicionais apresentadas por Tyler e Bobbit, assim como na liberal de Dewey, sofreram intensa influência do cientificismo, ou seja: de um sentimento de confiança muito forte nos valores e produtos da ciência, o que culminou em levar tais tendências a se aproximarem da epistemologia positivista, encarando o mundo como algo regido por leis, sejam elas naturais ou sociais, e o ser humano como agente capaz de se apropriar delas para melhor agir na realidade.

Para ser coerente com estas leis, a pedagogia se tornou, quando sob este entendimento, mera ação objetiva, pois seu alvo não é a produção humana, repleta de intenções mas, sim, algo que pode ser absorvido pelo sujeito, ao conhecer.

Para a proposta liberal de Dewey, além desta postura positivista, também prevalece o pragmatismo, pela crença de que o sujeito pode se apropriar do conhecimento como produto do método científico; porém, isto sempre como indivíduo, nunca como coletivo, e só encarando problemas sociais como questões que não podem desafiar a ordem social vigente.

Todas estas posturas se distanciam de qualquer possibilidade de assumir a desigualdade de poderes instituída, o que se reflete na educação das massas.

Portanto, as tendências tradicionais nunca se apresentam como compromissadas com quaisquer intenções de transformação, emancipação ou libertação dos indivíduos, quando diante da ordem social desigual.

## **1.2 Abordagens curriculares críticas e suas epistemologias**

Se as abordagens tradicionais do currículo tiveram, como contexto, a manutenção social para atingir o sucesso, as críticas, dado algumas ressalvas e no sentido oposto a esta manutenção, se posicionaram de outra forma.

Como é sabido, a década de 1960 foi intensa quanto aos movimentos e transformações sociais de alcance mundial: houve diversos posicionamento e enfrentamentos, tais como contracultura, direitos civis, feminista, busca pela liberação sexual, protestos contra a guerra do Vietnã nos Estados Unidos, entre diversas outras manifestações e bandeiras.

Na Europa, principalmente na França, os movimentos estudantis e socialistas se destacaram; também ganha importância, à época, o intenso volume de lutas pela independência nas colônias europeias, notadamente as africanas.

Nas Américas, não foi diferente: confrontos armados e guerrilhas, movimentos estudantis contra as ditaduras civis-militares... o Brasil ainda estava por ver suas horas mais obscuras na década seguinte, o que desembocou no processo de redemocratização, alcançada na década de 1980.

É sobre este ambiente conturbado que Goodson (1997, p. 18) coloca:

Uma grande parte dos estudos mais importantes, sobre o currículo como construção social, teve lugar nos anos sessenta e no início dos anos setenta. Tratou-se de um período de mudança e de instabilidade em todo o mundo ocidental, particularmente no mundo da educação, em geral, e no mundo do currículo, em especial. Nessa altura, o desabrochar da investigação curricular numa abordagem crítica foi encorajador e sintomático. O aparecimento de um campo de estudos sobre o currículo como construção social constituiu uma realidade nova e de grande significado.

Diante deste quadro e assim como as lutas pelas transformações sociais citadas, os estudos sobre currículo desta época, chamados de originadores das abordagens críticas, aparecem, concomitantemente, em diversos pontos do globo.

É possível citar os que vieram a se tornar os mais importantes, sem intenção de hierarquizá-los: nos Estados Unidos, o “movimento de reconceptualização”; na Inglaterra, a chamada “nova sociologia da educação”, com algum destaque para o sociólogo inglês Michael Young; quanto à França, não se pode esquecer os ensaios de Althusser, Bourdieu e Passeron, Baudelot e Establet e, para o Brasil, destacam-se, principalmente, dois autores: na década de 1960: Paulo Freire e, mais tardiamente, Dermeval Saviani.

Silva, T. (2010, p. 30) traz, em ordem cronológica, algumas obras fundamentais para a formatação das teorias sobre o currículo surgidas neste momento:

1970	Paulo Freire	A pedagogia do oprimido
“	Louis Althusser	A ideologia e os aparelhos ideológicos de Estado
“	Pierre Bourdieu e Jean-Claude Passeron	A reprodução
1971	Baudelot e Establet	L'école capitaliste en France
“	Basil Bernstein	Class, codes and control, v.I
“	Michel Young	Knowledge and control: new directions for the sociology of education
1976	Samuel Bowles e Herbert Gintis	Schooling in capitalist America
“	William Pinar e Madeline Grumet	Toward a poor curriculum
1979	Michel Apple	Ideologia e currículo

Já próximo ao final da década de 1950, os americanos culpavam os educadores, principalmente os “progressivistas”, pelo que eles acreditaram ser uma derrota na corrida espacial, pois a União Soviética, em plena Guerra Fria, lançou o primeiro satélite artificial da Terra, em meados de 1957: o Sputnik.

Esta então preocupante derrota, foi motivo suficiente para justificar a liberação de verbas federais para construir uma reforma curricular, dando infraestrutura para que novos programas, materiais, estratégias e propostas de formação docente, fossem construídos e aplicados.

De maneira ampla, a intenção era trazer à tona a capacidade de redescoberta, a investigação e o pensamento de indução partindo do estudo dos conteúdos, o que deveria corresponder às estruturas das diferentes disciplinas curriculares. O resultado desta empreitada é comentado por Moreira e Silva (2008, p. 13):

A ênfase na estrutura, bastante associada ao nome de Jerome Bruner, levantou críticas (Apple, 1972; Kliebard, 1965) e parece não ter contribuído, de fato, para a revolução pedagógica que se pretendeu desenvolver a partir das propostas e reformas curriculares [...] racismo, desemprego, violência urbana, crime, delinquência (*sic*), condi-

ções precárias de moradia para os trabalhadores, bem como o envolvimento dos Estados Unidos na Guerra do Vietnã representaram motivo de vergonha para os que desejavam ver a riqueza americana mais bem distribuída [...] a revolta contra todos esses problemas levou a uma série de protestos e ao questionamento das instituições e dos valores tradicionais.

Com decepções sociais acumuladas, o clima norte-americano começou a ficar agitado e, com isso, diversos movimentos ganharam força: a escola tradicional começou a ser duramente criticada, de forma que se aponta que mesmo para os filhos dos grupos dominantes, ela poderia ser opressiva, castradora e violenta.

Era debatida a necessidade de transformá-la ou, então, encerrá-la, para que nova instituição, mais democrática, assumisse seu lugar.

Tratando ainda deste contexto, Moreira e Silva (2008) dizem que, no início dos anos 1970, uma onda de conservadorismo tomou conta do país, encabeçada, principalmente, pela posse de Nixon, que institucionalizou a guerra contra as drogas, entre outras posturas que, no seu entender, deveriam neutralizar os então movimentos considerados, por esta onda conservadora, de “subversivos”.

Nesta conjuntura, as tendências pedagógicas resumiam-se a três perspectivas: ideias tradicionais, que defendiam a eficiência; ideias humanistas, que acreditavam na liberdade na escola, e ideias mais utópicas, que demandavam o fim das escolas como conhecidas.

Tais propostas não questionavam, de maneira radical, a ordem social nas quais estavam inseridas; muito menos, qual era a função que a escola desempenhava nesta organização social desigual. Completam Moreira e Silva (2008, p. 14):

Não é difícil compreender porque autores inconformados com as injustiças e as desigualdades sociais, interessados em denunciar o papel da escola e do currículo na reprodução da estrutura social e, ainda, preocupados em construir uma escola e um currículo afinados com os interesses dos grupos oprimidos passaram a buscar apoio em teorias sociais desenvolvidas principalmente na Europa para elaborar e justificar suas reflexões e propostas.

### 1.2.1 A França e o “reprodutivismo”

Na França, surge o ensaio, que soa quase como uma teoria crítica mais geral: **Aparelhos ideológicos de Estado** (Althusser, 1983), onde o autor atribui, também à instituição escolar, a função social de aparelho reprodutor e multiplicador da

ideologia das classes dominantes, por reproduzir a ordem social capitalista através do conteúdo oficial, tanto de forma mais direta pelas disciplinas “sociais”, quanto de maneira indireta, pelas disciplinas chamadas “técnicas”.

Segundo ele, por este processo escolar ideológico, as classes dominadas são direcionadas à aceitação passiva, subordinada e conformada com a ordem vigente, enquanto as dominadoras aprendem a comandá-las; é sobre esta visão que Silva, T. (2010, p. 32) se posiciona, quanto ao que viria a ser o centro dos problemas, segundo a análise marxista da escola:

[...] buscar estabelecer qual é a ligação entre a escola e a economia, entre a educação e a produção. Uma vez que, na análise marxista, a economia e a produção estão no centro da dinâmica social, qual é o papel da educação e da escola nesse processo? Como a escola e a educação contribuem para que a sociedade continue sendo capitalista, para que a sociedade continue sendo dividida entre capitalistas (proprietários dos meios de produção), de um lado, e trabalhadores (proprietários unicamente de sua capacidade de trabalho), do outro? Althusser nos deu [...] um tipo de resposta: a escola contribui para a reprodução da sociedade capitalista ao transmitir, através das matérias escolares, as crenças que nos fazem ver os arranjos sociais existentes como bons e desejáveis.

Mas, comentando esta postura, cabe opinar: se ela está correta ao apontar o importante papel da escola na luta de classes sob a ótica marxista, se equivoca ao colocar, mesmo que indiretamente, que toda a diversidade de pensamento das análises marxistas enfoca o papel social da educação enquanto mantenedora da ordem vigente; isto, porque não são poucas as críticas que o marxismo de Althusser, na sequência, sofreu da tradição crítica, como nota o próprio Silva, T. (2010, p. 36):

Em seu conjunto, esses textos foram a base da teoria educacional crítica que iria se desenvolver nos anos seguintes. Eles podem ter sido amplamente criticados e questionados na explosão da literatura crítica ocorrida nos anos 70 e 80, sobretudo por seu suposto determinismo econômico, mas depois deles, a teoria curricular seria radicalmente modificada.

Uma das críticas mais relevantes endereçada à obra de Althusser entre as marxianas, pode ser encontrada em Thompson (1981). As séries de observações apontadas sobre os limites do marxismo de Althusser, são importantes para enfrentar qualquer redução na pluralidade de análises marxistas que as abordagens críticas

possuem, e que podem passar despercebidas ao leitor, se lidas, apenas, diante da referência supracitada.

Não tão distante da proposta de uma descrição sobre como a escola reproduz as desigualdades, porém sob abordagem mais sociológica – portanto, se afastando da marxista, mas ainda se valendo de metáforas econômicas – estão Bourdieu e Passeron (1975) com sua obra **A reprodução**.

Segundo eles, a escola comete o que os autores chamam de violência simbólica dupla, pois, mesmo se afirmando como ambiente democrático de disseminação de conhecimento, reproduz a sociedade desigual; mas, nega ter este papel; por isso, duplamente violenta. Como se dá isso? Comenta Silva, T. (2010, p. 34):

[...] contrariamente a outras análises críticas, a escola não atua pela inculcação da cultura dominante às crianças e jovens das classes dominadas, mas, ao contrário, por um mecanismo que acaba por funcionar como um mecanismo de exclusão. O currículo da escola está baseado na cultura dominante: ele se expressa na linguagem dominante, ele é transmitido através do código cultural dominante. As crianças das classes dominantes podem facilmente compreender esse código, pois durante toda sua vida elas estiveram imersas, o tempo todo, nesse código. Esse código é natural para elas. Elas se sentem à vontade no clima cultural e afetivo construído por esse código. É o seu ambiente nativo. Em contraste, para as crianças e jovens das classes dominadas, esse código é simplesmente indecifrável [...] resultado é que as crianças e jovens das classes dominantes são bem-sucedidas na escola, o que lhes permite o acesso aos graus superiores do sistema educacional.

Desta forma a escola, ao valorizar a cultura que as crianças das classes dominantes adquiriram em seus círculos sociais informais, mas rejeitando a cultura daquelas advindas das classes dominadas, se mostra como instituição que determina a reprodução das desigualdades de possibilidades, mesmo quando se proclama como equalizadora de oportunidades sociais.

Para os pesquisadores ora mencionados, a solução para encerrar este ciclo, seria expor e enfrentar tais problemas, não apenas trocar as culturas do currículo substituindo a do dominante pela do dominado; isto, em acordo com Silva, T. (2010), seria aplicar o que eles chamaram de pedagogia racional.

O que Bourdieu e Passeron propõem, através do conceito de *pedagogia racional*, é que as crianças dominadas tenham uma educação que

lhes possibilite ter – na escola – a mesma imersão duradoura na cultura dominante que faz parte – na família – da experiência das crianças das classes dominantes. Fundamentalmente, sua proposta pedagógica consiste em advogar uma pedagogia e um currículo que reproduzam, na escola, para as crianças das classes dominadas, aquelas condições que apenas as crianças das classes dominantes têm na *família*. (SILVA, T., 2010, p. 36) (itálico no original)

Para Saviani (1983), ambas as perspectivas têm limites, no que diz respeito a questão curricular: no caso da afirmação de que a escola seria um “aparelho ideológico de estado”, é possível que Althusser aponte a educação como, também, mais um terreno onde se manifesta a luta de classes; porém, ele coloca tanto peso na dominação da classe burguesa, que fica difícil acreditar que há uma luta de classes possível e emancipadora.

Já na leitura sociológica de Bourdieu e Passeron, há o pressuposto de que a classe dominante construiu, historicamente, um poder tão irreversível aparentemente, que se torna superficial qualquer tentativa da classe dominada desafiar tal poder; o que torna impossível qualquer tentativa de luta de classes.

### 1.2.2 Os britânicos e a nova sociologia da educação

Na Inglaterra, de maneira um pouco tardia em relação à norte-americana, o debate sobre o currículo surge, principalmente, após a metade do século XX.

Em acordo a Moreira e Silva (2008), ao passo que os professores eram os responsáveis pelos estudos no campo do currículo nos EUA, na Inglaterra foram os sociólogos que construíram a temática, dando origem, assim, ao que veio a ser a Nova Sociologia da Educação (NSE); isto, de maneira próxima ao que Apple (1982; 2006) propôs: uma “sociologia do conhecimento” escolar.

Segundo Moreira e Silva (2008, p. 19),

A partir dos anos sessenta, o intenso desenvolvimento da Sociologia da Educação pode ser atribuído aos seguintes fatores: (a) mudanças na formação de professores, cujo curso passou de três para quatro anos, incluindo-se a disciplina em pauta nos conteúdos do ano adicional; (b) criação de cursos de pós-graduação de Sociologia da Educação; (c) oferecimento de cursos da disciplina na *Open University* para professores formados; e (d) concessão de recursos para pesquisas de bolsas para estudos pós-graduados pelo Conselho de Pesquisa em Ciência Social (Young, 1984)

Note-se que a NSE constitui-se na primeira corrente sociológica realmente direcionada para o estudo do currículo.

Uma das grandes obras deste movimento tem sido considerada ***Knowledge and control: new directions for the sociology of education*** (YOUNG, 1971), na qual há criteriosa reunião de artigos de autores diversos, entre os quais se destacam Basil Bernstein, Neil Keddie, Pierre Bourdieu e Geoffrey Esland.

Na mesma esteira está o que ainda viria a se tornar um clássico para a sociologia do currículo: o artigo escrito pelo próprio Young (1971) na obra acima mencionada, ***An approach to the study of curricula as socially organized knowledge***.

Sobre o tema, aponta Moreira e Silva (2008, p. 20):

[...] ainda que poucas análises dessa abordagem, bem como reduzido número de artigos de Young tenham sido trazidos e publicados entre nós, foi considerável a influência da NSE no desenvolvimento inicial e nos rumos posteriores da Sociologia do Currículo, tanto na Inglaterra como nos Estados Unidos. Suas formulações têm constituído referência indispensável para todos os que se vêm esforçando por compreender as relações entre os processos de seleção, distribuição, organização e ensino dos conteúdos curriculares e a estrutura de poder do contexto social inclusivo.

Assim, mesmo sem grande divulgação em território nacional, tais formulações têm sido referências, ao longo dos anos, para diversos autores que têm a intenção de trabalhar as abordagens críticas, na busca de compreender as relações entre currículo, conhecimento e controle social.

### 1.2.3 O movimento da “Reconceituação”: Michael Apple e Henry Giroux

É em 1973 que vem a primeira resposta à persistência da abordagem tradicional enquanto dominante: uma pluralidade de pesquisadores em currículo formatam uma conferência na Universidade de Rochester, que veio a dar início a várias tentativas de “reconceituação” do campo.

Por mais que houvesse diferenças entre tais pesquisadores, era unânime a rejeição da então tendência curricular dominante, pelo menos quanto à crítica sobre sua qualidade instrumental e sua pretensão apolítica e ateórica; nesta perspectiva, abordagens como comportamentais e empiristas eram excluídas.

Neste momento, os “reconceitualistas” estavam divididos em duas grandes correntes, conforme apontam Moreira e Silva (2008, p.15):

Duas grandes correntes desenvolveram-se a partir da conferência: (a) uma associada às Universidades de Wisconsin e Columbia, mais fundamentada no neomarxismo e na teoria crítica, cujos representantes mais conhecidos no Brasil são Michael Apple e Henry Giroux; e (b) outra associada à tradição humanista e hermenêutica mais presente na Universidade de Ohio, cujo principal representante pode ser considerado William Pinar.

No final da década de 1970, novas tendências auxiliaram na diversidade do campo do currículo, dando ênfase à análise e compreensão de outros pontos; dentre os “reconceitualistas”, os autores associados à orientação neomarxista, foram precursores, nos Estados Unidos, do que, mais tarde, foi alcunhado “Sociologia do Currículo”: esta, se voltava a observar e descrever as relações entre o currículo e estruturas sociais, tais como cultura, poder, ideologia e controle social.

A preocupação norteadora desta corrente, era compreender a favor de quem o currículo trabalha, e como direcioná-lo a trabalhar a favor dos grupos e classes oprimidos. Quanto a isso, opina Moreira e Silva (2008, p. 16):

Para isso, discute-se o que contribui, tanto no currículo formal como no currículo em ação e no currículo oculto, para a reprodução de desigualdades sociais. Identificam-se e valorizam-se, por outro lado, as contradições e as resistências presentes no processo, buscando-se formas de desenvolver seu potencial libertador.

Dentre os autores de origem marxista, cabe destacar Michael Apple, teórico norte-americano que parte das críticas radicais de Althusser e Bourdieu contra a educação dita liberal, no que se valem de autores que desenvolveram teorização crítica social mais ampla, entre os quais o marxista britânico Raymond Williams, que tem enfoque mais regular nas questões relacionadas a currículo e a conhecimento formal. Silva, T. (2010, p. 45) opina:

Apple toma como ponto de partida os elementos centrais da crítica marxista da sociedade. A dinâmica da sociedade capitalista gira em torno da dominação de classe, da dominação dos que detêm o controle da propriedade dos recursos materiais sobre aqueles que possuem apenas sua força de trabalho. Essa característica da organização da economia na sociedade capitalista afeta tudo aquilo que ocorre em outras esferas sociais, como a educação e a cultura, por exemplo. Há, pois, relação estrutural entre economia e educação, entre economia e cultura. Nos termos da terminologia introduzida por autores como Bernstein e Bourdieu, há vínculo entre a reprodução cultural e

reprodução social. Mais especificamente, há uma clara conexão entre forma como a economia está organizada e a forma como o currículo está organizado.

Uma notável diferença entre este autor marxista e Althusser, por exemplo, este também marxista, é que, para aquele, a relação que há entre economia e currículo não é simples, direta, determinante; Apple opina que a leitura rasa, mecânica, sobre as possíveis correlações entre a produção da vida material e a educação, precisam ser mais aprofundadas. Eis como Silva, T. (2010, p. 45-46) aborda o tema:

[...] não é suficiente postular um vínculo entre, de um lado, as estruturas econômicas e sociais mais amplas e, de outro, a educação e o currículo. Esse vínculo é mediado por processos que ocorrem no campo da educação e do currículo e que são ali ativamente produzidos. Ele [o currículo] é mediado pela ação humana. Aquilo que ocorre na educação e no currículo não pode ser simplesmente deduzido do funcionamento da economia.

Outro destaque na teorização que Apple faz do currículo, é a importância atribuída ao processo de distribuição do conhecimento oficial, realizado pela escola: em sentido oposto à hipótese que aponta o ambiente escolar como transmissor e distribuidor de conhecimentos produzidos em outro lugar,

Apple, entretanto, concede um papel igualmente importante à escola como produtora de conhecimento, sobretudo daquilo que ele chama de “conhecimento técnico” [...] na medida em que os requisitos de entrada na universidade pressionam os currículos dos outros níveis educacionais, esses currículos refletem a mesma ênfase no “conhecimento técnico”. É esse tipo de conhecimento que acaba sendo visto como tendo prestígio, em detrimento de outras formas de conhecimento, como o conhecimento estético e artístico, por exemplo. Trata-se de mais um dos mecanismos pelos quais o currículo se liga com o processo de reprodução cultural e social. (SILVA, T., 2010, p. 48)

Concluindo, Silva, T. (2010, p. 49) resume a tendência do currículo crítico em Apple: “[...] o currículo não pode ser compreendido – e transformado – se não fizermos perguntas fundamentais sobre suas conexões com as relações de poder”.

Ainda sobre a “Sociologia do Currículo” denunciar, nos Estados Unidos, as perspectivas tecnicistas do currículo dominante, surge Henry Giroux, buscando fundamentação epistemológica em formulações da Escola de Frankfurt, com o que

constrói uma obra inicialmente pautada em apontar os principais problemas da racionalidade administrada, técnica e utilitária, fortemente presente em tais documentos.

Diferente de Apple, que se fundamenta, principalmente, em Gramsci, Giroux se apoia na “Teoria Crítica” de Adorno, Horkheimer e Marcuse, o que possui a qualidade de evitar leituras mais mecânicas associadas ao “marxismo-vulgar”.

Giroux não desenvolveu críticas apenas sobre as perspectivas tradicionais e as “reprodutivistas”, mas, também, a outra vertente, que surgiu do movimento “reconceitualista”: a fenomenológica.

Ele não só intencionava apontar falhas, mas, também, sugerir caminhos capazes de superar tais problemas; é com este intuito que, entre os principais conceitos apresentados por ele, está o da resistência; de acordo com Silva, T. (2010, p. 53),

Giroux esteve preocupado, nessa fase inicial, em apresentar uma alternativa que superasse o pessimismo e o imobilismo sugeridos pelas teorias da reprodução. Contra a dominação rígida das estruturas econômicas e sociais sugeridas pelo núcleo “duro” das teorias críticas da reprodução, Giroux sugere que existem mediações e ações no nível da escola e do currículo que podem trabalhar contra os desígnios do poder e do controle. A vida social em geral e a pedagogia e o currículo em particular não são feitos apenas de dominação e controle. Deve haver um lugar para a oposição e a resistência, para a rebelião e subversão.

Cabe notar que Silva, T. (2010) utiliza o termo “nessa fase inicial”, o que aponta que ele enxerga, em Giroux, fases distintas; porém, para as abordagens críticas do currículo, é esta a fase que se mostra mais significativa: isto, até porque em trabalhos posteriores, Giroux amplia sua análise para além da educação, passando a focar temas como a cultura popular, com fundamentos epistemológicos do pós-modernismo e do pós-estruturalismo, embora limitadamente.

Uma lição importante com potencial, segundo se depreende de Giroux, para transformar a realidade, parece ser a lição inicial que Giroux traz, ou seja: segundo ele, por mais que exista uma estrutura burocrática rígida, que tenta impedir qualquer possibilidade de atuação de resistência dentro dos espaços formais da educação, é impossível que todas as lacunas inevitavelmente existentes no processo, sejam minuciosamente controladas.

Portanto, há por onde resistir dentro destes espaços; provavelmente,

esta é a contribuição mais significativa do conceito de resistência, porque este conceito tem, por certo, demasiada importância para a construção de um corpo teórico robusto, que busque uma perspectiva pedagógica radical, crítica, associada à função de desvelamento ideológico e denúncia da dominação, com possibilidades concretas de emersão crítica dos dominados, quando da leitura ocultadora da sua dominação. Para Giroux (1986, p. 149),

O que deve se insistir é em que não se pode permitir que o conceito de resistência se torne uma categoria indiscriminadamente pendurada em qualquer expressão de “comportamento de resistência”. Pelo contrário, deve-se tornar um construto analítico e um modo de investigação que contenha um momento de crítica e uma sensibilidade em potencial para seus próprios interesses, isto é, um interesse no aumento de consciência radical e na ação crítica coletiva.

Em conjunto, cabe apontar que, mesmo filiados a vertentes distintas do marxismo, Apple e Giroux, ainda assim, apresentam regularidades em suas propostas, principalmente quanto à epistemologia: para ambos, o mundo é produção humana, sempre dialético e complexo, nunca natural e determinado e, segundo eles, o ser humano é entendido como capaz de produzir a si mesmo ao produzir o mundo, vive para melhor sobreviver e, através de sua capacidade de realizar a práxis, age e reflete sobre sua ação material, com o que produz ações capazes de transformar o mundo natural e social em algo humanizado, eliminando sofrimentos desnecessários, como a exploração do ser humano pelo ser humano.

Por isto que, para estes autores, a relação do sujeito com o objeto sempre se dá permeada por uma realidade simbólica, social e material, resultado da produção humana; daí que nunca é neutra, nunca é essencialmente descritiva.

#### 1.2.4 A proposta pedagógica de Dermeval Saviani

Prosseguindo, é importante ressaltar Saviani como construtor de outra abordagem pedagógica, agora no Brasil; isto porque, se inegavelmente ele se apropria do campo do currículo crítico para construir suas teses, também retoma a obra de Antonio Gramsci, quanto ao enfoque no conceito de hegemonia.

Parece que a ideia original deste autor não era elaborar qualquer tendência curricular; porém, ao começar a construção de sua obra, esbarrou, constantemente, em tópicos pertinentes ao campo dos estudos curriculares, o que leva Silva,

T. (2010, p. 63) a opinar que,

[...] para Saviani, a tarefa de uma pedagogia crítica consiste em transmitir aqueles conhecimentos universais que são considerados como patrimônio da humanidade e não dos grupos sociais que deles se apropriaram. Saviani critica tanto as pedagogias ativas mais liberais quanto a pedagogia freireana por enfatizarem não a aquisição do conhecimento, mas os métodos de sua aquisição.

Há, aqui, clara preocupação com o conteúdo da prática de ensino-aprendizagem escolar; portanto, um legítimo tópico de discussão do campo de estudos curriculares.

Continua Silva, T. (2010, p. 63): “há, na teorização de Saviani, uma evidente ligação entre conhecimento e poder [que] limita-se [...] a enfatizar o papel do conhecimento na aquisição e fortalecimento do poder das classes subordinadas”.

Esta postura parece um tanto distante do que se discutiu até então nas supra abordadas perspectivas de currículo crítico, ou seja: a noção do vínculo entre conhecimento oficial e controle social.

Fica a impressão de que, para Saviani, há uma potencialidade libertadora na aquisição do conhecimento oficial, que ele chama de “patrimônio da humanidade” ou de “conhecimentos universais”, desde que se consiga alcançar as classes dominadas, com qualidade.

Neste sentido, Saviani (1983, p. 34) afirma que

Do ponto de vista prático, trata-se de retomar vigorosamente a luta contra a seletividade, a discriminação e o rebaixamento do ensino das camadas populares. Lutar contra a marginalidade através da escola significa engajar-se no esforço para garantir aos trabalhadores um ensino da melhor qualidade possível nas condições históricas atuais. O papel de uma teoria crítica da educação é dar substância concreta a essa bandeira de luta de modo a evitar que ela seja apropriada e articulada com os interesses dominantes.

Assim, a proposta crítica de Saviani, por mais que se interesse em romper com as abordagens tradicionais, que valorizavam, de maneira técnica, os conteúdos oficiais, embora de maneira diferente, também os aprecia; o chamado “patrimônio da humanidade” carrega, para ele, potencial libertador que, a partir do momento em que a classe subordinada o domine, dominará os códigos que mascaram a realidade opressora em que vive, podendo, assim e com discernimento, buscar sua superação.

Na continuidade de seu estudo, Silva, T. (2010, p. 63) opina:

No contexto das teorias pós-estruturalistas mais recentes, que assinalam, seguindo Foucault, um nexos necessário entre saber e poder, a teorização curricular de Saviani parece visivelmente descolada. No limite, excetuando-se uma evidente intenção crítica, é difícil ver como a teoria curricular da chamada “pedagogia dos conteúdos” possa se distinguir de teorias mais tradicionais do currículo.

Parece importante esclarecer que Silva T. (2010), ao classificar a proposta de Saviani como “pedagogia dos conteúdos”, possivelmente incorre em erro: isto porque foi Libâneo quem, em 1987, trouxe uma proposta curricular denominada “pedagogia crítico-social dos conteúdos”, que gerou, após adquirir certa popularidade, a confusão que culminou em grupos de professores dando, à proposta de Saviani, nome reduzido da proposta de Libâneo, apenas retirando o “crítico-social”.

Neste sentido, é o próprio Saviani (2006, p. 73) quem informa que

Quando Libâneo estava para publicar seu livro, utilizando a denominação pedagogia crítico-social dos conteúdos, ficou sabendo da denominação “pedagogia histórico-crítica” criada por mim. Disse-me então que esta era exatamente a denominação que estava buscando, e chegou a pensar em utilizá-la no livro. Mas eu considerei secundária a questão do nome, pois o mais importante era difundir a proposta. A fixação do nome mais adequado dependeria das reações suscitadas. Então, não me opus a que ele empregasse a sua denominação. Mesmo a expressão “pedagogia dos conteúdos” não é totalmente rejeitável. A questão dos métodos está presente na palavra pedagogia. Acontece que as expressões se difundem e no final você fica com formas sem conteúdos. É por isso que se fala em pedagogia sem estar atento ao significado da palavra. Há uma fetichização, uma reificação dos conceitos. A vantagem da denominação “pedagogia histórico-crítica” é que não se predetermina o sentido. Se você não entende o que é “histórico” ou “crítica”, vai tentar inteirar-se do significado daquilo que lhe escapa, lendo e estudando os representantes da concepção. O problema da denominação “pedagogia dos conteúdos” é a ressonância que ela traz, dando margem a uma interpretação na linha de uma volta à pedagogia tradicional, ou de uma recuperação dessa proposta.

Daí que se entende que Silva T. (2010) se engana ao denominar a pedagogia proposta por Saviani, que é histórico-crítica e não dos conteúdos, pois é possível notar que as tendências inspiradas naquelas se esforçam por combater estas, que são tradicionais. Quanto a isto, comenta Malanchen (2014, p. 208-209):

[...] um dos desafios a serem enfrentados pela Pedagogia Histórico-Crítica na atualidade é o de propor currículos escolares que expressem da forma mais consciente e sistematizada possível, aquilo que estava contido de forma limitada e contraditória no currículo da escola elementar tradicional, ou seja, a concepção do ser humano como um ser que se autoconstrói no processo histórico de transformação da realidade objetiva. Considerando-se a educação escolar desde a educação infantil até o ensino superior, os currículos escolares poderiam ser pensados como um processo de progressiva explicitação e complexificação dessa concepção de mundo.

Ela prossegue, abordado a relação entre pedagogia histórico-crítica e currículo:

[...] um currículo pensado a partir da Pedagogia Histórico-Crítica, [...], pode ser disciplinar, mas com a concepção de mundo do materialismo histórico e dialético, devendo propor a articulação das disciplinas a partir do elemento fundante do ser humano e de todo o conhecimento produzido, que é o trabalho. (MALANCHEN, 2014, p. 210)

O debate sobre o caráter crítico das propostas que, possivelmente, pertençam aos campos curriculares, geralmente não é breve, na obra de Saviani. Porém, o escopo desta pesquisa não permite o aprofundamento que seria recomendado, de onde fica, como sugestão ao eventual leitor, que busque as obras mais recentes deste autor, com o que, talvez, se sinta auxiliado ao percorrer o caminho até aqui seguido, que permitiu o desenvolvimento do que, acima, está apresentado.

#### 1.2.5 Análise sobre as abordagens críticas

Talvez caiba, ao final deste tópico, fazer, de maneira breve, um comentário sobre a epistemologia das abordagens críticas: isto porque, como elas se configuram de maneira diversa, e se valem de tendências plurais, parece interessante destacar os objetivos mais regulares entre elas.

As abordagens críticas, como regularidade última, surgiram junto ao contexto que permitiu alavancar sua capacidade de divulgação, porque eram emergências em seu tempo: todas elas, por mais que apresentassem perspectivas distintas, tinham a missão de denunciar os problemas e funções sociais que as abordagens tradicionais carregavam em si.

Daí que, durante este processo, o campo de pesquisa sobre o currículo viu-se muito incrementado: vertentes mais sociológicas ajudaram a desvelar, as relações que o conteúdo do currículo e o saber escolar, tinham com as estruturas sociais,

culminando com a reprodução das mesmas.

Houve, também, as que não se reduziram ao campo da descrição, mas, indo além, prescreveram caminhos passíveis de apontar superações dos problemas apontados.

Com a denúncia do “reprodutivismo”, através de análises marxistas na função social da escola, surgem intenções político-pedagógicas claras de tentar remover o pano que encobre o funcionamento da realidade social, que naturaliza as injustiças sociais causadas pela ordem vigente.

Portanto, a epistemologia destas propostas funciona para além da neutralidade e das leis universais do cientificismo: encara a realidade como produção humana, fortemente relacionada com seu contexto, suas disputas e a distribuição de poderes desiguais.

Para elas, o sujeito sempre está em contato com o objeto, seja pela história ou pela cultura, e o encontro de ambos se dá em meio social, cultural e econômico, visão que faz com que, por trás destas abordagens, apareça forte alinhamento com a tentativa de superação da ordem social injusta, para o que são sugeridos diversos caminhos, na busca da emancipação dos sujeitos frente à desigualdade social.

Há outro ponto a ser comentado: é pertinente a crítica que aponta que, ao encerrar o tópico anterior, mesmo levando em consideração os limites deste estudo, soou estranho praticamente não citar Paulo Freire e sua pedagogia libertadora, no debate sobre as abordagens críticas.

Portanto, é necessário esclarecer que, a partir das intenções do problema desta pesquisa, restou evidente que seria necessário criar, ao menos, um tópico em separado, para dedicar-se à abordagem freireana neste debate: não por que ela traz, em si, a objetividade última no sentido de abordagem crítica curricular, mas, sim, por compor um dos pontos centrais do debate que se pretende neste estudo.

É o que se faz, a seguir.

### **1.3 A abordagem curricular freireana**

Algumas questões devem ser colocadas primeiramente, mesmo que de maneira breve, com o intuito de ajudar na compreensão dos caminhos oferecidos pela proposta pedagógica de Paulo Freire.

Portanto, torna-se relevante trazer o contexto em que ocorreu a produção de suas obras, o que poderá permitir que se perceba o que era latente naquela realidade, e que, possivelmente, tenha forte relação com o desdobramento de suas teses.

O pernambucano Paulo Freire, portanto nordestino, verifica, aos quase quarenta anos de idade, que a região nordeste do Brasil, no início da década de 1960, permanece profundamente à mercê da pobreza, o que o leva a cunhar, em 1987, o termo “cultura do silêncio”.

Esta é entendida como a incapacidade adquirida e fixada no inconsciente coletivo, que impõe, nos indivíduos, uma consciência servil, sujeitada, submissa, oprimida, que perde a potencialidade de transformar a realidade e de se tornar dona de sua história possível, por entendê-la como colocada de maneira imutável, fatalista.

Nota, ainda, que esta realidade se apoia, pesadamente, em alarmantes níveis de analfabetismo: em acordo a Ferraro e Kreidlow (2004), índices de 61,7% a 72,6%, o que varia em acordo ao Estado pesquisado (DEMARTINI, 2015). **(creio que a informação fica vaga e falha, caso não se informe, explicitamente, a que ano/período estes índices se referem.)**

Freire percebe que esta cultura determina a coexistência, contraditória e dialética, entre opressores e oprimidos, opostos desumanizados que convivem no mesmo contexto, graças à maneira com a qual a ordem social reproduz os interesses da classe dominante, que mantém sua hegemonia (FREIRE, 1987).

Portanto, em um mundo social mediador que está permeado por interesses de classes, em que uma é dominante e produz um processo educativo que não traz oportunidades para os educandos construírem sua leitura crítica do mundo, ele constata a presença, atuante, da relação de poder desigual que, se ignorada pelo educador, provavelmente o impeça de desenvolver qualquer compreensão crítica, o que ele considera imperativo para a transformação social.

Isto porque a proposta educativa então dominante, ao se intencionar politicamente de maneira síncrona com a classe que a produz, somente servia àqueles que estão no poder, marginalizando todos os outros – os dominados e oprimidos – e os condenando à deriva conflituosa produzida por esta realidade historicamente construída.

Surge, daí, a emergência da noção política sobre o “que fazer” educativo

quanto aos objetivos da metodologia libertadora, à clareza dos alvos no nível de consciência em que se encontra este conflito de classes na sociedade (FREIRE, 2007).

Segundo ele, para superar esta situação opressora e imersiva, quanto mais dedicadas forem as ações e reflexões educativas, maior a chance de efetivação delas, de maneira que, unicamente através de uma práxis verdadeira e ainda segundo ele, se torna possível transpor as barreiras desta realidade, aparentemente imutável.

Então, a práxis se torna imprescindível na busca da superação das evidenciáveis contradições socioculturais opressoras da realidade, levando à busca de um caminho para atingir a conscientização; isto porque tais momentos simplesmente não podem se dar fora da ação-reflexão-ação do ser humano no mundo.

A partir deste momento, a práxis em Freire passa a ter, como objetivo, a a formação dos educandos, de forma a desenvolver intenções concretas e conscientes na busca da transformação da sociedade. Assim traz Freire (1987, p.21):

Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.

Com isto em vista, ele aponta que o caminhar praxiológico que culmina na transformação da realidade, deve se dar no encontro de seres humanos com sua comunicação, conversação esta estabelecida pelo diálogo crítico e libertador: cabe ressaltar que este é um ponto epistemológico culminante para esta proposta pedagógica, pois, como traz Freire (1983, p.45),

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isso mesmo, não é incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação.

Portanto, é esta comunicação entre os sujeitos sobre o objeto “mediatizador” que, quando ganha sentido, se humanizador, pode alcançar o diálogo da práxis autêntica. Por isto, Freire (1987, p. 29) propõe que

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem

de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor.

Neste sentido dialógico proposto, a educação pode, então, superar a dicotomia que há entre o ser humano e o mundo, o que permite atingir, através do caminho da práxis, a tomada de consciência da realidade, exercendo sua transformação. Para Freire (1987, p. 17-21),

[...] qualquer esforço de educação popular [...] deve ter, pelas razões até agora analisadas, um objetivo fundamental: através da problematização do homem-mundo ou do homem em suas relações com o mundo e com os homens, possibilitar que estes aprofundem sua tomada de consciência da realidade na qual e com a qual estão. Assim, sendo o homem um ser da práxis, que, por meio desta se relaciona com o mundo, portanto, marcado pelas ações que exerce, este homem, [...] atuando, transforma; transformando, cria uma realidade que, por sua vez, “envolvendo-o”, condiciona sua forma de atuar. Não há, por isto mesmo, possibilidade de dicotomizar o homem do mundo, pois que não existe um sem o outro.

Então comunicação, enquanto diálogo verdadeiro, portanto, não é qualquer conversa, mas, sim, a realidade concreta como conteúdo problemático, o que se torna diferente da proposta educativa como a de um projeto de extensionista.

Há, em uma das obras escolhidas para embasar este estudo, uma análise mais profunda do papel da educação em um processo comunicativo e não extensivo, e que foi produzido por Freire (1983) no momento em que estudava as relações daqueles que detêm o conhecimento técnico e realizam a extensão à população campestre chilena, na construção da sua reforma agrária.

Fica evidente, nesta obra, que há a necessidade latente de diferenciar comunicação e extensão, pois, no primeiro conceito, surge a congruência político-pedagógica de objetivos, o que não é outra senão a de colocar o ser humano na ação consciente que ele realiza, para transformar seu mundo.

No caso ora sob análise, a ação educativa do agrônomo, detentor do conhecimento técnico, se alinha à ação educativa do professor na questão da oposição político-pedagógica entre extensão e comunicação.

Como já citado, a comunicação se situa ao lado da práxis dialógica, de maneira distinta da extensão, onde prolifera a leitura tecnicista da realidade, através do conhecimento científico, valorizado em si.

Em outras palavras: extensão é a prática educativa de estender algo a alguém, como valores morais e conhecimento científico; na sequência, aparece o sujeito da prática, que estende a um sujeito-objeto, o camponês, um conhecimento; mas isto, de maneira autoritária e messiânica, como se houvesse um ser superior que foi construído por sua formação técnica, e que entrega a salvação a um ser inferior, excluído por sua ausência nos centros de formação.

Assim discorre Freire (1983, p. 13):

Parece-nos, entretanto, que a ação extensionista envolve, qualquer que seja o setor em que se realize, a necessidade que sentem aqueles que a fazem, de ir até a “outra parte do mundo”, considerada inferior, para, à sua maneira, “normalizá-la”. Para fazê-la mais ou menos semelhante a seu mundo. Daí que, em seu “campo associativo”, o termo extensão se encontre em relação significativa com transmissão, entrega, doação, messianismo, mecanicismo, invasão cultural, manipulação. E todos esses termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa”, o negam como um ser de transformação do mundo.

Fica claro, então, que uma proposta pedagógica fundamentada pela compreensão do processo educativo como de extensão, não pode ter qualidade metodológica que interesse a uma proposta libertadora; isto posto, Freire (1987) denuncia esta prática, que se consolida pela construção histórica de uma expressão sobre os interesses da classe dominante, que denomina “educação bancária”.

Esclarecendo: esta a educação em que a relação é vitalmente narradora, sendo o educador, como agente, o sujeito da prática de narrar; o objetivo desta prática é “depositar” valores e conhecimentos da classe dominante na cabeça dos educandos que, coisificados, recebem conteúdos, por vezes despedaçados, sem conexão com a realidade; portanto, são conteúdos que, além de alienados, são alienantes. Segundo Freire (1987, p. 34),

Na medida em que esta visão “bancária” anula o poder criador dos educandos ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz aos interesses dos opressores: para estes, o fundamental não é o desnudamento do mundo, a sua transformação.

Neste sentido, este autor também entende que não se muda a cara da escola por portarias, documentos que, produzidos por uma dúzia de iluminados para,

então, serem aplicados nela; daí, não poupa esforços para produzir uma crítica contundente, que expõe a raiz do problema desta educação tradicional. Continua Freire (1987, p. 34):

Não é de estranhar, pois, que nesta visão “bancária” da educação, os homens sejam vistos como seres da adaptação, do ajustamento. Quanto mais se exercitem os educandos no arquivamento dos depósitos que lhes são feitos, tanto menos desenvolverão em si a consciência crítica de que resultaria a sua inserção no mundo, como transformadores dele. Como sujeitos.

Isto é o que Freire denomina “bancária”: a abordagem tradicional que, apoiada, apenas, no “conteudismo”, revela a proposta político-pedagógica de integração dos educandos, levados a conformar-se na sociedade como ela é, porque assim tornados perante as desigualdades e a opressão ali presentes; ao produzir esta passividade integrativa, a educação serve como instrumento de opressão, utilizado pelas classes dominantes.

Esta postura, informa Freire, é, por essência, transmissora da negação da práxis, já que a única voz aceita, é a do professor; o que recusa qualquer possibilidade de diálogo, ato educativo central em qualquer processo de comunicação.

Isto porque, sem diálogo, não há qualquer possibilidade da compreensão prévia do conhecimento do educando, que, indubitavelmente, traz sua experiência de mundo, sua maneira de explicar os fenômenos, seu posicionamento perante a sociedade, visões prévias que são descartadas no desenvolvimento e na evolução do educando, naquele aqui criticado modelo educacional.

Isto porque, neste modelo, a preocupação com o conhecimento prévio é excluída frente à necessidade da permanência de conteúdos sistematizados que, equivocadamente, são escolhidos *a priori*, ideologicamente fragmentados e, só então, “depositados” na consciência do educando.

É sobre esta proposta, “bancária”, da educação, que Freire (1987, p. 34), denuncia:

- a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados;
- b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem;
- c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados;
- d) o educador é o que diz a palavra; os educandos; os que a escutam, docilmente;
- e) o educador é o que disciplina; os educandos, os disciplinados;

- f) o educador é o que opta e prescreve sua ação; os educandos os que seguem a prescrição;
- g) o educador é o que atua; os educandos, os que têm a ilusão de que atuam, na atuação do educador;
- h) o educador escolhe o conteúdo programático; os educandos, jamais ouvidos nesta escolha: se acomodam a ele;
- i) o educador identifica a autoridade do saber com sua autoridade funcional, que se opõe, antagonicamente, à liberdade dos educandos; quanto a estes, devem se adaptar às determinações daquele;
- j) o educador, finalmente, é o sujeito do processo; os educandos, meros objetos.

Isto posto, a educação presente na proposta pedagógica freireana, não se alia às premissas da proposta “bancária”, porque esta se mostra em completa divergência com o valor da libertação e da emancipação humanas, que são características centrais para Freire: ele se esforça para desvelar a realidade de maneira dialógica, compreendendo o ato de conhecer como algo que supera e recusa a recepção passiva e domesticadora, imposta por aquela abordagem.

Para Freire (1983, p. 7), “[...] o conhecimento [...] exige uma presença curiosa do sujeito face o mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção.”

A educação “bancária”, por acreditar que, na transmissão, mora a eficácia educativa, constrói a compreensão ingênua que propugna que a teoria do conhecimento, para ser aplicada, deve estar aliada à passividade do sujeito que, supostamente, recebe tal produto como se não resistisse, para existir, à justaposição da estrutura de conhecimentos que lhe é imposta, sem a devida articulação com sua realidade concreta (FREIRE, 1983).

Aí mora o erro epistemológico e gnosiológico – termo aqui entendido como função social do conhecimento – da abordagem que Freire critica, porque esta mecaniza, tornando o conhecimento estático, e criando a ordem do poder desigual dentro do processo educativo, onde há o sujeito ativo, que deposita conhecimentos no aprendiz, sendo este entendido, apenas, como receptor passivo e objeto.

Assim sendo, este modelo educativo negligencia a condição histórica do conhecimento, o que só pode ser superado pela educação problematizadora e crítica criada por Paulo Freire.

### 1.3.1 O conteúdo e a prática curricular freireana

É curioso delinear que Freire, assim como Saviani, não se debruçou para desenvolver qualquer tendência curricular, propriamente; porém, ao dissertar sobre educação, seus fundamentos e conceitos acabaram por esbarrar, em várias ocasiões, nos tópicos que pertencem aos campos de estudos curriculares.

Sobre o tema, assim se posiciona Silva, T. (2010, p. 57):

Parece evidente que Paulo Freire não desenvolveu uma teorização específica sobre currículo. Em sua obra, entretanto, como ocorre com outras teorias pedagógicas ele discute questões que estão relacionadas com aquelas que comumente estão associadas com teorias mais propriamente curriculares. Pode-se dizer que seu esforço de teorização consiste, ao menos em parte, em responder à questão curricular fundamental: “o que ensinar?”. Em sua preocupação com a questão epistemológica fundamental (“o que significa conhecer?”), Paulo Freire desenvolveu uma obra que tem implicações importantes para a teorização sobre o currículo. Além disso, é conhecida sua influência sobre as teorizações de autores e autoras mais diretamente ligados ao desenvolvimento de perspectivas mais propriamente curriculares. Já a análise que Freire faz do processo de dominação em Pedagogia do oprimido, está baseada numa dialética hegeliana das relações de senhor e servo, ampliada e modificada pela leitura do “primeiro Marx”, do marxismo humanista de Erich Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi, Fanon). O foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação.

No excerto supracitado, Silva T. (2010) parece fundamentar sua leitura de Freire na hipótese de que ele trabalha por viés mais filosófico, para o que cita uma série de referências epistemológicas utilizadas pelo autor analisado, e que são demasiadamente pertinentes ao tema e foco deste estudo.

Porém, não se pretende aprofundar este tema neste momento, já que tal debate ocorrerá, com maior profundidade, no próximo capítulo.

Freire, segundo Silva T. (2010), não se limita a, somente, criticar o estado da educação em seu tempo: também se esforça para dar consistência à abordagem sobre como ela deve ser; para tanto, é partindo da crítica sobre como ela é, que opina que poderia ser mais, conforma colocado por Silva T. (2010):

A crítica de Freire ao currículo existente está sintetizada no conceito de “educação bancária”. A educação bancária expressa uma visão epistemológica que concebe o conhecimento como sendo constituído de informações e de fatos a serem simplesmente transferidos do professor para o aluno. [...] Freire ataca o caráter verbalista, narrativo,

dissertativo do currículo tradicional.

Este o sentido em que Freire crítica a característica “conteudista” então vigente, o que significa não só criticar a resposta que esta abordagem fornece para a pergunta “o que ensinar?”, mas, também, para a “como ensinar?”.

Assim Freire (1987, p. 33) aborda este ponto:

A narração, de que o educador é o sujeito, conduz os educandos à memorização mecânica do conteúdo narrado. Mais ainda, a narração os transforma em “vasilhas”, em recipientes a serem “enchidos” pelo educador. Quanto mais vá “enchendo” os recipientes com seus “depósitos”, tanto melhor educador será. Quanto mais se deixem docilmente “encher”, tanto melhores educandos serão. Desta maneira, a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante.

É com esta abordagem curricular de inspiração freireana que, fundamentalmente, se deverá responder questões centrais do currículo, a partir de seu pensamento: ao abordar “o que ensinar?”; “como ensinar?”; “por que ensinar?”; “para quem ensinar?”; “ao interesse de quem ensinar?”, a questão dos conteúdos, central nos debates da área, tanto na percepção de algumas tendências como nas políticas públicas, passa a exigir abordagens e respostas diferenciadas.

Portanto, na intenção de desenvolver uma educação emancipatória e dialógica, que obtenha, em Freire, algum suporte teórico-metodológico, estas formulações do autor precisam, necessariamente, ser profundamente consideradas, de maneira a se alinhar aos já expressos objetivos político-pedagógicos de sua obra.

Assim, Freire aparece como possibilidade educativa de superação histórica, o que pode culminar na transformação crítica, pois sua proposta de educação libertadora procura oferecer, àqueles que se encontram em situação de opressão, condições para, reflexivamente, descobrirem-se como agentes da própria história.

Repise-se que para Giroux (1997), com quem Freire dividiu posições sobre uma pedagogia radical e libertadora, a linguagem da educação é contextual, devendo ser compreendida, em sua origem e desenvolvimento, como parte de uma rede mais ampla de tradições históricas e contemporâneas, a permitir a aquisição da consciência crítica dos princípios e práticas sociais que lhe dão significado.

É neste sentido que Freire (1987, p. 52) também assume a relevância da dimensão histórica da realidade, porque,

Através de sua permanente ação transformadora da realidade objetiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais. Sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados.

Tomando a linguagem como prática de significação, Giroux (1997) coloca a necessidade de se analisar as condições históricas de construção de um discurso. Neste sentido, tomando a educação como prática de significação, o pensamento de Paulo Freire pode ajudar a escola a contribuir na construção de outras leituras de mundo, inconformadas, que subvertam os sentidos impostos pelo capitalismo, de significar tudo por seu valor de troca.

É partindo disto e construindo uma metodologia de ensino-aprendizagem, que Freire (1987, p. 29) propõe que o processo educativo se organize a partir do diálogo.

O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra.

Conforme McLaren (1999) opina, a pedagogia freireana situa a análise das relações sociais no centro do currículo, conciliando-o à construção teórica e prática, sendo imprescindível que os integrantes desta, através do diálogo, participem do processo da elaboração curricular.

Quanto a isto, é sintomático o nome “O diálogo começa na busca do conteúdo programático”, dado ao terceiro capítulo da **Pedagogia do oprimido** (FREIRE, 1987).

A educação autêntica, repita-se, não se faz de “A” para “B” ou de “A” sobre “B”, mas de “A” com “B”, mediatizada pelo mundo; mundo que impressiona e

desafia a uns e outros, originando visões ou pontos de vista sobre ele; visões impregnadas de anseios, dúvidas, esperanças e desesperanças, que implicam temas significativos, à base dos quais se constituirá o conteúdo programático da educação.

Na perspectiva da educação problematizadora, todos os sujeitos estão ativamente envolvidos no ato de conhecimento: o mundo – objeto a ser conhecido – não é simplesmente “comunicado”; o ato pedagógico não consiste em simplesmente “comunicar o mundo”; em vez disso, educador e educandos criam, dialogicamente, seu conhecimento de mundo.

Conforme vem supramencionado, o diálogo se inicia na busca do conteúdo programático, em etapa antecedente à sala de aula; na proposta tradicional, esta etapa não existe: nela, há indivíduos “superiores” que escolhem o conteúdo da prática pedagógica *a priori* para, posteriormente, impor esta escolha aos educandos, que nada se relacionam com elas.

Quanto ao educador problematizador, a ação é radicalmente diferente: em acordo a Freire (1987, p. 47),

[...] o conteúdo programático da educação não é uma doação ou uma imposição – um conjunto de informes a ser depositado nos educandos, mas a revolução organizada, sistematizada e acrescentada ao povo, daqueles elementos que lhe entregou de forma desestruturada.

Daí que, por meio do diálogo, o educador problematizador sacia sua busca pelas visões de mundo dos educandos. Estas, muitas vezes, são recheadas de compreensões ingênuas, idealizações, dúvidas, angústias, limites na compreensão da realidade, o que faz aflorar temas significativos, que trazem sentido à construção do conteúdo programático; o que, na abordagem freireana, é de suma importância.

Conforme coloca Silva T. (2010, p. 60-61),

Na perspectiva de Freire, é a própria experiência dos educandos que se torna a fonte primária de busca dos “temas significativos” ou “temas geradores” que vão constituir o “conteúdo programático” do currículo[...] Freire não nega o papel dos especialistas que, interdisciplinarmente, devem organizar esses temas em unidades programáticas, mas o “conteúdo” é sempre resultado de uma pesquisa no universo experiencial dos próprios educandos, os quais são também ativamente envolvidos nessa pesquisa.

Portanto, há clara preocupação com a existência de conteúdos no currículo freireano. Graças a este compromisso político<sup>11</sup> para com os oprimidos, os conteúdos devem estar alinhados ao propósito libertador, porque têm de ter sua presença devidamente justificada, ao se apresentar como demanda por temas geradores, que são constituídos pelas falas significativas; neste sentido, Freire (1987, p. 53) assim se posiciona:

Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas.

A capacidade geradora dos temas constitui, então, a possibilidade de desdobrar tais questões em atividades educativas, que possam envolver os conteúdos. Estes temas geradores, que são provenientes dos temas significativos, surgem de situações significativas que, segundo Delizoicov, Angotti e Pernambuco (2011, p. 193), são assim definidas:

[...] as situações significativas apresentam-se como desafios para uma compreensão dos problemas envolvidos nos temas distinta daquela oriunda da cultura primeira. Elas não encontram sua significação meramente na curiosidade dos alunos ou em sua vontade de conhecer, contudo, ao englobar essas características, delas se diferenciam à medida que, além disso, desafiam os alunos a não só melhor compreender, mas também atuar para transformar as situações problematizadas durante o desenvolvimento do programa de ensino.

Portanto, é na concreticidade da vida dos educandos que são encontrados os temas geradores, que são reconhecidos por conter, neles, contradições sociais, fatalismos, limites explicativos, como se manifestam de maneira intransigente, e que podem ter vínculos com outros temas, inseridos em seu universo temático<sup>12</sup>. Sobre o tema, assim discorre Freire (1987, p. 49):

---

<sup>11</sup> Segundo Freire (1987, p. 45): “Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. [...] Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, **o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.**” (grifos meus)

<sup>12</sup> Segundo Freire (1987, p. 53): “Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de ideias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude. [...] O conjunto dos temas em interação constitui o ‘universo temático’ da época.”

Será a partir da situação presente, existencial, concreta, refletindo o conjunto de aspirações do povo, que poderemos organizar o conteúdo programático da situação ou da ação política, acrescentemos. O que temos de fazer, na verdade, é propor ao povo, através de certas contradições básicas, sua situação existencial, concreta, presente, como problema que, por sua vez, o desafia e, assim, lhe exige resposta, não só no nível intelectual, mas no nível da ação.

Neste processo de coleta de temas geradores, deve-se investigar a leitura de mundo dos seres humanos, buscando relacioná-la com sua realidade percebida, porque é nesta realidade que se encontram as situações-limite, que despontam como muros para a humanização dos educandos. Assim, para Freire (1987, p. 53),

Os temas se encontram, em última análise, de um lado, envolvidos, de outro, envolvendo as “situações-limites”, enquanto as tarefas em que eles implicam, quando cumpridas, constituem os “atos-limites” aos quais nos referimos.

A partir deste momento, as situações-limites revelam as tarefas mais centrais dos temas, que culminam em atos-limites, sendo, estes, os primeiros passos para uma ação transformadora: quando há uma percepção da dimensão histórica destas situações-limites como frutos de construções socioculturais desumanizantes, ressalta a possibilidade dos educandos vislumbrarem, de maneira praxiológica, o inédito viável<sup>13</sup>, que Freire (1987, p. 51), assim, define:

Esta é a razão pela qual não são as “situações-limites”, em si mesmas, geradoras de um clima de desesperança, mas a percepção que os homens tenham delas num dado momento histórico, como um freio a eles, como algo que eles não podem ultrapassar. No momento em que a percepção crítica se instaura, na ação mesma se desenvolve um clima de esperança e confiança que leva os homens a empenhar-se na superação das “situações-limites”.

Estas situações, quando analisadas, também abrem espaço para uma leitura totalizadora, no sentido que o local – este, interessante para a busca dos temas geradores – não é considerado por Freire algo desconectado de um contexto maior.

<sup>13</sup> Segundo Freire (1987, p. 63): “A nova percepção e o novo conhecimento, cuja formação já começa nesta etapa da investigação, se prolongam, sistematicamente, na implantação do plano educativo, transformando o ‘inédito viável’ na ‘ação editanda’, com a superação da ‘consciência real’ pela ‘consciência máxima possível’.”

Com isso, surge a importância do resgate da totalidade, compreendida pelo conceito de Marx, como traz Lukács (1967, p. 240),

A categoria de totalidade significa [...], de um lado, que a realidade objetiva é um todo coerente em que cada elemento está, de uma maneira ou de outra, em relação com cada elemento e, de outro lado, que essas relações formam, na própria realidade objetiva, correlações concretas, conjuntos, unidades, ligados entre si de maneiras completamente diversas [...]

Com este conceito de totalidade, a compreensão da realidade concreta, embora ainda codificada<sup>14</sup>, passa a, de forma praxiológica, construir um movimento dedutivo-indutivo, em que se parte do abstrato para o concreto, atingindo a superação do abstrato e a percepção crítica da realidade concreta (FREIRE, 1987).

Em síntese: é possível dizer que a prática investigativa do tema gerador resulta em buscar, no pensamento e ação de seres humanos frente à realidade, um eixo que estruture a programação curricular.

A partir de então e selecionando conhecimentos demandados para a inserção crítica destes indivíduos nesta realidade, passa a ser possível problematizar verdades, posições fatalistas, limites explicativos, desvelando interesses políticos de classes e construindo, dentro das possibilidades escolares, um movimento de resistência contra esta ordem desigual.

A proposta é partir do tema gerador para a prática problematizadora e dialógica; portanto, não se fechar às contradições presentes no contexto local, mas partir destas para o entendimento mais sistêmico e relacional (SILVA A., 2004).

A concepção desta proposta curricular, embora sustentada pelo tema gerador, não significa que somente as expressões presentes nas visões de mundo dos educandos irão dar estrutura à programação.

Isto porque, dando o devido respeito às dimensões dialógica e dialética do vínculo construído pelo educador e os educandos com a realidade, o educador, quando julgar necessário, pode trazer temas relacionados ao tema gerador, desde que sejam essenciais para a construção da compreensão crítica.

Esta ferramenta, Freire (1987) alcunha de temas dobradiças e os chama

---

<sup>14</sup> de acordo com o autor, codificação seria representar a realidade do oprimido evidenciando uma série de elementos em interação, que a constituem.

desta maneira, por não terem sido detectados na coleta de expressões da comunidade, mas apresentarem relações criteriosas com as contradições, tornando-se, assim e possivelmente, apresentáveis e úteis à compreensão mais criteriosa da realidade concreta.

Tal esforço de construção programática não deve ser individual, mas decorrer e exigir esforço coletivo. Então, graças a isto e à especificidade de cada área da educação, haverá múltiplas lentes que observam o tema gerador, resultando em trabalho essencialmente interdisciplinar, na busca da problematização e superação das contradições socioculturais.

Aparece, agora e então, a noção de interdisciplinaridade, que não deve ser reduzida à comunicação relacional entre as diferentes áreas do conhecimento. A proposta aqui sustentada, exige que se pense a contradição que o tema gerador trouxe através da realidade concreta.

Isto posto e de maneira breve, pode-se concluir que o tema gerador é

[...] um objeto de estudo que compreende o fazer e o pensar; o agir e o refletir; a teoria e a prática. Neste sentido, pressupõe um estudo da realidade, da qual emergirão uma rede de relações entre situações significativas (significativas numa dimensão individual, social e histórica) e uma rede de relações que orientam a discussão da interpretação e representação dessa realidade. Por sua natureza o tema gerador pressupõe, também, uma visão de totalidade e abrangência dessa realidade e a ruptura do conhecimento no nível do senso comum, uma vez apontado o limite de compreensão que a comunidade tem sobre essa realidade. O tema gerador pressupõe, pois, a superação desse limite. Também podemos falar de uma metodologia dialógica como um de seus pressupostos. Uma metodologia de trabalho que tenha o diálogo como sua essência, e que peça ao educador uma postura crítica, de problematização constante, de distanciamento, de estar na ação e de se observar e se criticar nessa ação; uma metodologia de trabalho que aponte na direção de participação, na discussão do coletivo e que, por isso, exija uma certa disponibilidade de cada educador. (SÃO PAULO, 1991, p. 8)

Prosseguindo, destaque-se que a maneira de estruturar um currículo através da abordagem temática via tema gerador, é uma porta para se conhecer, entender e atuar na realidade, de forma crítica e consciente.

Isto porque esta prática busca a superação da atual ordem desigual, evitando propostas construídas previamente em instituições distantes da realidade educacional; assim, sugere rupturas com a abordagem tradicional e sua metodologia

“bancária”, que sempre enfatizou a mecanização; isto, porque busca a humanização.

Nesta perspectiva, a luta por significados é política: reafirma-se, portanto, a urgente politicidade da educação, por sentir que os limites e possibilidades da abordagem curricular freireana são dados não somente pelos aspectos conceituais que levanta, mas, sobretudo, pelas condições concretas de realização da mesma.

Destacando o caráter prático de suas ideias, Freire coloca a necessidade de seu pensamento ser reinventado na prática, e não aplicado como receita. Eis como ele se posiciona:

Quanto aos outros, os que põem em prática minha prática, que se esforcem por recriá-la, repensando também meu pensamento. E ao fazê-lo, que tenham em mente que nenhuma prática educativa se dá no ar, mas num contexto concreto, histórico, social, cultural, econômico, político, não necessariamente idêntico a outro contexto (FREIRE, 1987, p.17).

Graças à sua consistência epistemológica, a proposta curricular freireana se mostra como possibilidade concreta para os processos de ensino-aprendizagem formais, procurando criar, através da noção emancipatória na dimensão da educação, uma resistência possível e viável, que se manifesta, a partir da teoria – com concepções ontológicas e epistemológicas comprometidas com o fim da ordem social desigual – na prática.

**Quadro 1** – Objetivos político-pedagógicos e epistemologia dos principais estudos da área do currículo

<b>Tendências curriculares e suas epistemologias</b>		
<b>Tendências curriculares tradicionais</b>	<b>Objetivos político-pedagógicos</b>	<b>Epistemologia</b>
<b>Bobbit e Tyler</b>	Com postura “neutra” e cientificista, nega-se a disparidade de poder da ordem social, na busca da adaptação dos sujeitos à ordem vigente, através da valoração do conteúdo escolar, de maneira tecnicista.	O sujeito conhecedor é separado do objeto cognoscível; ambos, suspensos de seus contextos, se relacionam e produzem um conhecimento neutro e descritivo.
<b>Dewey</b>	Com posicionamento individualista, busca adaptar os sujeitos à sociedade como ela está, através da valoração da democracia liberal e da iniciativa do indivíduo, de maneira pragmática perante a realidade social.	Um sujeito só considera uma ideia ou um conhecimento como verdadeiro, quando este apresenta forte relação com a utilidade prática e de interesse deste indivíduo; mas, a ele, somente.
<b>Tendências curriculares críticas</b>	<b>Objetivos políticos-pedagógicos</b>	<b>Epistemologia</b>
<b>Althusser</b>	Denunciar a contribuição da escola que, com seu conhecimento formal, desempenha papel de instrumento ideológico do Estado, na construção da crença de que os arranjos sociais vigentes são bons e desejáveis.	O sujeito está inserido no contexto sócio-histórico-cultural junto ao objeto, estando, ambos, imersos nas condições providas pelas relações de produção. As condições de produção econômica determinam as relações políticas e socioculturais, assim como, em consequência, o espaço formal da educação.
<b>Bourdieu e Passeron</b>	Denunciar a falsa proposta democrática da escola, que valoriza uma cultura em detrimento de outras, o que se categoriza como tradição seletiva ou arbitrária a favor da cultura dominante, ignorando as diferentes situações em relação a esta cultura dominante, em que alunos de diferentes camadas sociais se encontram ao entrar em contato com	A partir de influências diretas de Marx, Weber e Durkheim, estes autores apontam que o indivíduo e o objeto estão, ambos, sobre a condição de estruturas subjacentes ao social. Tais estruturas, por objetivas, atuam independentemente da consciência e da vontade dos agentes sociais, e se manifestam através de mecanismos de domina-

	ela, no espaço escolar, monopolizando o capital cultural, o que gera diferentes desempenhos devido às diferentes situações sociais, levando, apenas, a reproduzir a ordem social desigual.	ção, produção de ideias e gênese de condutas. Tais estruturas são originárias da própria sociedade, com sua origem, paradigmas, pensamentos e ações. Elas, bem como suas representações práticas, constituem e são constituídas, continuamente, ao longo do tempo.
<b>Nova sociologia da educação: Michael Young, Basil Bernstein</b>	Expor conexões entre as políticas públicas em relação à formação de professores, e a escolha do que vem a ser o conhecimento formal escolar, com mecanismos de controle social.	A partir de teses marxistas com influência de escritos franceses, busca constituir conceitos de controle social; destaque para influências diretas de Althusser e Bourdieu.
<b>Apple</b>	Denunciar o vínculo entre as estruturas econômicas e sociais de maior aproximação com a educação e o currículo, através do conceito de conhecimento oficial; tenta esclarecer que isto não se dá de maneira mecânica e direta, mas mediada por uma série de processos que ocorrem no campo da educação. Todos os espaços entre os arranjos econômicos e a realidade concreta da sala de aula, estão permeados por ações humanas, assim não reduzindo esta área somente ao desdobramento do funcionamento de uma economia determinante.	Parte de preceitos marxistas com aproximação à obra de Antonio Gramsci, onde a dominação entre classes se dá pela posse da propriedade privada produtora da existência de todos de um lado, e outra, por ser despossuída desta propriedade. Esta característica material condiciona todas as outras esferas da sociedade, tais como a social e a simbólica, permitindo que a classe dominante dissemine seus valores, de maneira a preencher a totalidade social e construir a hegemonia cultural, que possui efeito simbólico, tendo papel fundamental na manutenção da ordem como está.
<b>Giroux</b>	Expor que a burocracia, por rígida e totalizante, permeia a educação formal que, criada pela razão administrativa, tem brechas onde pode residir a atuação crítica transformadora, capaz de ajudar no redirecionamento do processo de transformação social para uma realidade mais justa e menos desumana.	Parte de preceitos marxistas, mas se aproxima da Escola de Frankfurt, que diz que há uma ordem racional administradora, que gera a dominação entre as classes sociais, e os diferentes papéis econômicos nesta, de forma que uma classe domina outra através da detenção dos meios de produção; apesar

		de ainda haver subgrupos intermediários, esta é a classificação mais polarizada. O retorno à crítica – Teoria Crítica – como categoria intelectual para a reflexão e produção do concreto, é o caminho escolhido para buscar a emancipação dos indivíduos frente à desumana ordem social.
<b>Pedagogia histórico-crítica</b>	Levar a classe proletária à posse do conhecimento, que considera patrimônio da humanidade, para se apropriar dele e, então, se possa discernir o estado de dominação em que se encontram para, assim, resistir, atuando pela concreta transformação deste estado.	Parte de preceitos marxistas, porém com enfoque no resgate na obra de Antonio Gramsci, centrando-se no conceito de hegemonia, onde uma classe dominante produz e reproduz os valores que farão a manutenção da ordem que sustenta sua posição social, de maneira a naturalizá-la.
<b>Pedagogia freireana</b>	Cumprir o compromisso político para com e junto com os oprimidos da sociedade, através da prática conscientizadora que problematize, utilizando-se do diálogo, sua condição social, podendo, a partir disto, produzir novas leituras da mesma, intencionando a transformação da realidade em sentido humanizador. Isto, de maneira que possibilite a libertação destes da dualidade inserida em sua visão de mundo, que hospeda o opressor; como decorrência, também libertar os opressores da crença numa sociedade onde há a necessidade de desumanizar seus próximos.	Parte de visão marxista, mas se aproxima da Teoria Crítica e da Fenomenologia-Existencial. O sujeito, aqui, é detentor da busca por ser mais por estar inserido em uma ordem sócio-histórica-cultural opressora, que limita sua subjetividade e a molda pela imersão desta em uma visão de mundo limitada, que o impede de cumprir seu dever com a própria busca; portanto, o desumanizando.

## CAPÍTULO 2 A EPISTEMOLOGIA DE FREIRE NAS OBRAS “PEDAGOGIA DO OPRIMIDO” E “EXTENSÃO OU COMUNICAÇÃO?”

Cabe ressaltar, brevemente, o por que escolher, de Freire, as obras **Pedagogia do oprimido**, cuja primeira publicação data de 1968, e **Extensão ou comunicação?**, de 1969, para construir a tentativa de mapear, minimamente, a epistemologia fundadora de suas principais teses.

A razão é que foram, elas, selecionadas por conter o núcleo central da fundamentação epistemológica deste autor, conforme ressalta Scocuglia (1999, p. 43): “[...] devemos entender a Pedagogia do Oprimido como ponto de partida de uma elaboração teórica mais aprofundada, mais consistente e mais rigorosa, especialmente quanto à sua base de fundamentação socioeconômica e política”.

Neste sentido, Freire pode ser evidenciado, no plano histórico-epistemológico, por ter o mérito da originalidade: apesar de sua familiarização com inúmeras ideias alheias inseridas em seu texto, estas, sob sua análise, adquirem forma própria, conforme opina Schugurensky (1998, p. 17; trad. deste pesquisador):

Mesmo Freire tendo sido influenciado por esses e outros autores, seu mérito estava em combinar suas ideias em uma formulação original, como Fausto Franco apontou: lendo Freire, alguém pode até ter a impressão de estar escutando algo familiar em todo lugar, mas ao mesmo tempo experimentando uma harmonia dominante de que o todo é novo.

Há, então, significativa importância da obra de Freire para o campo de estudos aqui abordado: seguindo o raciocínio supracitado, Freire traz o novo a partir de numerosos autores conhecidos, que são importantes para as perspectivas e áreas do conhecimento que se fazem presentes na resistência à atual ordem social.

Ainda sobre a relevância da escolha das obras, é recomendável ouvir a opinião de Paiva (1986, p. 32): “Quando estudamos teorias e metodologias pedagógicas, nacionais ou internacionais, dificilmente deixamos de fazer referência à proposta pedagógica denominada Pedagogia do Oprimido [...]”

Confirmando tal opinião, informa Arelaro (2015): “Seu livro mais importante, *Pedagogia do oprimido*, foi traduzido em mais de vinte idiomas [...]” (destaques no original).

No entanto, é importante informar que o presente estudo não está se

propondo a dar conta da epistemologia de Freire de forma ampla, mas, sim, trabalhá-la à vista de autores e seus respectivos paradigmas que, qualitativamente, estão mais presentes nas obras aqui selecionadas.

Também é importante informar que a epistemologia de Freire aqui abordada, se refere e se limita à forma pela qual o autor leu a relação entre o ser humano e o mundo, principalmente no que respeita à produção do consequente conhecimento, desvelado a partir do momento em que os indivíduos se deparam com os objetos da realidade; isto porque, segundo ensina Freire, é neste momento que ocorre a reorientação para a teoria do conhecimento, tão presente na fundamentação da proposta pedagógica freireana, para quem

[...] o educando precisa de se assumir como tal, mas, assumir-se como educando significa reconhecer-se como sujeito que é capaz de conhecer e que quer conhecer em relação com outro sujeito igualmente capaz de conhecer, o educador e, entre os dois, possibilitando a tarefa de ambos, o objeto de conhecimento. Ensinar e aprender são assim momentos de um processo maior - o de conhecer, que implica re-conhecer [...] (FREIRE, 1992, p. 47)

Daí que parece possível evidenciar que, para Freire, primeiramente, não há a possibilidade de existir atritos entre o ato de produzir conhecimento e o processo de ensino-aprendizagem.

Portanto, entender a epistemologia presente em Freire é entender a base do arcabouço teórico que define os sentidos da ação do educador e dos educandos, a partir do que parece possível notar que, nesta perspectiva, a pergunta sobre como os humanos ensinam e aprendem, de fato está sendo realizada a seguinte pergunta: como os seres humanos conhecem?

Em síntese: debater sobre quais as condições fundamentais que possibilitam o ensino-aprendizagem, é falar sobre quais condições facilitam ou dificultam a produção do conhecimento.

Embora dispersa na obra de Freire, mesmo naquelas aqui escolhidas como relevantes para a realização deste trabalho, a questão curricular freireana não se preocupa, sistematicamente, em direcionar-se para este tema; porém, é de suma importância, para sua proposta pedagógica, pincelar, mesmo que minimamente, sobre o mesmo pois, conforme opina Silva S. (2014),

A forma como Freire cristalizou suas reflexões, a nossa ver, é muito peculiar, e uma primeira leitura dificulta a percepção de uma teoria do conhecimento, pois estamos mais habituados às formas clássicas dessas elaborações teóricas. Paulo Freire não criou textos puramente filosófico-científicos. Seus escritos, a exemplo dos grandes textos filosóficos, reúnem linguagem filosófico-científica e linguagem literário-poética. (SILVA S., 2014, p. 7)

Isto, porque Freire constrói a partir de variadas fontes, entre as quais cabe destacar Hegel, Marx e autores da fenomenologia, como Husserl e Sartre; é destas fontes que erige sua visão sobre a relação entre sujeito e objeto do conhecimento, ou seja: é sobre estas bases que fundamenta sua teoria do conhecimento.

Quanto aos limites deste estudo, é pertinente ouvir Bombassaro (1993, p. 15), que opina que epistemologia “é o ramo da filosofia que trata da natureza, etapas e limites do conhecimento humano, especialmente nas relações que se estabelecem entre o sujeito e o objeto do conhecimento”.

É a partir deste entendimento que esta pesquisa abordará as referências epistemológicas que se manifestam nos conceitos freireanos como parâmetros coesos, que determinam a consistência interna da obra, por serem compreendidas de maneira conjunta, ao formatar a convergência de objetivos.

Vale, também, destacar que, no campo de estudos da epistemologia, por uma tradição fragmentadora e hegemônica, tal disciplina pode ter sido, como ainda, talvez, o seja, tratada como autossuficiente, e desassociada de outras áreas do pensamento abordadas pela filosofia.

Mas, quanto a isto, os pensadores Karl Marx e Karel Kosik, o segundo influenciado pelo primeiro, tentaram expor o equívoco desta divisão, que se torna como veladora da realidade concreta que o ser humano pode perceber, e agir sobre.

É neste sentido que Kosik (2002, p. 13) afirma:

A atitude primordial e imediata do homem, em face da sua realidade, não é a de um abstrato sujeito cognoscente, de uma mente pensante que examina a realidade especulativamente, porém, a de um ser que age objetiva e praticamente.

Assim, este autor está dizendo que o ser humano - ao contrário da tradição fragmentadora que separa a epistemologia das demais preocupações da filosofia - delega importância a determinado conhecimento, mas a partir de sua relação com a

materialidade concreta.

Portanto, não há como surgir conhecimento validado sem a materialidade deste, caso se entenda materialidade como a habilidade do ser humano em produzir melhor sua existência, a partir da transformação do mundo; este o entendimento de materialidade que, provindo de Marx, forma a proposta freireana de ontologia:

[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20)

Assim, fica claro que, para estes relevantes autores, que servem como paradigmas norteadores deste estudo, a conexão entre epistemologia e ontologia é, provavelmente, indissociável, já que, para eles, os humanos se fazem a partir de sua característica de transformadores da realidade, prática que produz o conhecimento que dinamiza as próximas transformações, continuamente, e de maneira dialética.

Porém, não é somente sobre estes problemas que versa esta pesquisa: Santos (2008) apresenta, como crise paradigmática, uma série de evidências que são provindas do modelo dominante de produção de conhecimento; isto, partindo de situações irreversíveis, que deram início ao processo de transformação profunda no estado em que o conhecimento se encontra.

Nas assertivas deste autor sobre o tema, vale ressaltar o entendimento de epistemologia que ele apresenta, no seguinte excerto:

As ideias da autonomia da ciência e do desinteresse do conhecimento científico, que durante muito tempo constituíram a ideologia espontânea dos cientistas, colapsaram perante o fenômeno global da industrialização da ciência a partir sobretudo das décadas de trinta e quarenta. Tanto nas sociedades capitalistas como nas sociedades socialistas de Estado do leste europeu, a industrialização da ciência acarretou o compromisso desta com os centros de poder econômico, social e político, os quais passaram a ter um papel decisivo na definição das prioridades científicas. (SANTOS, 2008, p. 11-12)

Interessante observar, nesta passagem, que a denúncia de termos “ideias da autonomia” e “desinteresse do conhecimento científico”, embora pareçam, em leitura superficial, carregar isenção e moral de elevado valor, acabam, ao final, por sucumbir a objetivos políticos carregados para a produto prática epistemológica, o que,

certamente, não está explícito nem previsto em tais valores norteadores.

É curioso ressaltar que este autor, em nenhum momento aponta que os sujeitos envolvidos na produção deste conhecimento, tinham o discernimento de que suas prioridades e produções seriam definidas pelos “centros de poder econômico, social e político”, conforme consta da citação; isto, talvez permita assumir que, concordando com esta fala, os critérios de validação de conhecimento, nesta perspectiva, estão atrelados a objetivos políticos, sejam eles conscientemente conhecidos pelos sujeitos desta prática, ou não.

Para Freire, não será diferente esta concepção da epistemologia: isto porque, caso se escolha referências fundamentadoras próprias para construir e validar suas teses como propostas para a educação com alguma consistência, também se estará, mesmo que minimamente, alinhando-se aos próprios objetivos políticos.

Portanto, cabe retomar determinada citação de Silva T. (2010, p. 58), anteriormente colocada em suspensão neste estudo:

Já a análise que Freire faz do processo de dominação em Pedagogia do oprimido está baseada numa dialética hegeliana das relações de senhor e servo, ampliada e modificada pela leitura do “primeiro Marx”, do marxismo humanista de Erich Fromm, da fenomenologia existencialista e cristã e de críticos do processo de dominação colonial (Memmi, Fanon). O foco está, aqui, muito menos na dominação como um reflexo das relações econômicas e muito mais na dinâmica própria do processo de dominação.

Desta vez, propriamente situado no capítulo dedicado a este debate, vale destacar que, em acordo a Silva T. (2010), Freire aponta a relação com Hegel, porém mais aproximada ao marxismo do que a algum hegelianismo, bem como a vinculação à fenomenologia existencial e cristã.

Neste ponto, cabe informar que, durante a pesquisa exploratória que informou a produção desta pesquisa, foi encontrada a dissertação de mestrado em educação de Giovedi (2006), que em muito se aproxima do objeto ora estudado.

Isto, porque também ela versa sobre as fundamentações epistemológicas de Freire, embora direcionada para a contribuição fenomenológica, ao passo que, no presente caso, o enfoque está centrado no viés marxista. Eis o que (Giovedi, 2006, p. 109) coloca:

A necessidade freireana de recorrer à fenomenologia, entendida numa perspectiva dialética, portanto, não-idealista, nem mecanicista, vem do fato de Freire ter uma posição clara sobre os perigos de se enveredar para concepções que superestimam o papel do sujeito, ou para as que supervalorizam o poder da realidade objetiva sobre as subjetividades.

Portanto, a partir da análise acima exposta, fica clara a posição freireana sobre a fenomenologia não estar sozinha em qualquer abordagem educativa; ressalte-se que Giovedi (2006) cita esta afirmação como obtida em citação de Torres (1996) que, à pg. 125, registra esta fala de Freire:

Minha perspectiva é dialética e fenomenológica. Eu acredito que daqui temos que olhar para vencer esse relacionamento oposto entre teoria e práxis: superando o que não deve ser feito num nível idealista. De um diagnóstico científico desse fenômeno, nós podemos determinar a necessidade para a educação como uma ação cultural [...]

A partir deste posicionamento, Freire teria a preocupação de deixar claro, como aponta Giovedi (2006) no excerto supracitado, que sua parcela fenomenológica não teria chances de se tornar idealista, pois estaria vinculada à noção de realidade concreta, a partir da assumida contribuição dialética.

Quanto a esta, por se aproximar da dialética marxista, conforme aponta Silva T. (2010) ao afirmá-lo próximo aos trabalhos do jovem Marx, trata de considerar os condicionamentos trazidos pela realidade material aos pensamentos e ações dos indivíduos, enquanto influenciadora importante de seus universos temáticos.

Como foi colocado por Giovedi (2006), a preocupação de Freire em vincular a fenomenologia à dialética marxista, busca evitar a fundamentação de sua proposta pedagógica na visão mecânica da realidade, já que pretendia evitar leituras deterministas da realidade social.

Isto, para evitar o entendimento do que ocorre no espaço escolar como algo determinado por poderes que se encontram totalmente exteriores a tal espaço, o que o tornaria impermeável às tentativas de superação, e qualquer resistência seria, apenas, fadiga inútil, porque posições assim alinhadas, geralmente constroem visões fatalistas e conformistas, naturalizando disparidades de poder, que poderiam tomar rumos outros, caso a prática se norteara por posições não determinísticas.

No mesmo andar, há quem produza leituras de mundo entendendo que

há possibilidades de resistência no espaço escolar; porém, com metodologias mecânicas: é com esta visão que oferecem planos de ação sem considerar o conhecimento prévio dos educandos, o que resulta em assumir posição que acredita que a totalidade, imutável, é composta por um aglomerado de relações, articuladas objetivamente.

Assim sendo cabe, ao educador, possibilitar que os educandos entendam as articulações existentes entre as partes da realidade, não havendo outra forma de compreender este ponto, exceto fazendo com que os aprendizes acessem o conhecimento científico acumulado, sistematizado em conhecimento escolar.

Em relação a este ponto, Freire (1983, p. 43) ensina:

O educador, num processo de conscientização (ou não), como homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las. Se tenta fazê-lo estará prescrevendo suas opções aos demais; ao prescrevê-las, estará manipulando; ao manipular, estará “coisificando” e ao coisificar, estabelecerá uma relação de “domesticação” que pode, inclusive, ser disfarçada sob roupagens em tudo aparentemente inofensivas. Então, falar de conscientização é uma farsa. De qualquer maneira, porém, só é possível a este falso educador “domesticar”, na medida em que, em lugar do empenho crítico de desmitificação da realidade mitificada, a mitifique ainda mais.

Neste sentido e antes de continuar a abordagem a que se propõe este capítulo, vale ressaltar que os paradigmas, bem como seus respectivos autores que aqui serão apresentados na busca de convergências com a epistemologia de Freire, foram escolhidos porque demonstraram, de maneira qualitativa, relevância e pertinência com várias etapas dos desdobramentos teóricos da produção freireana trabalhada neste texto; isto, na busca de demonstrar sua aderência aos objetivos políticos-pedagógicos de Freire.

Importante ressaltar este ponto, para afastar a possibilidade de distorções, entre as quais a de que tais escolhas buscam enaltecer determinadas personalidades como autoridades incontestáveis, ou absolutas, no campo da filosofia.

A partir disto, serão trazidos alguns destaques do que, talvez, possa ser aceito como a fundamentação fenomenológica de Freire, através de excertos das obras escolhidas, que serão comparadas com citações que possam evidenciar, ou não, estas possíveis aproximações.

## 2.1 Aspectos das contribuições fenomenológicas nas obras de Freire

Freire, ao ressaltar o porquê é incontornável abandonar a pretensa neutralidade da mecanicidade presente em propostas pedagógicas tecnicistas, utiliza a seguinte explicação: “[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como ‘corpos conscientes’ e na consciência como consciência intencionada ao mundo.” (FREIRE, 1987, p. 38)

Prosseguindo, descreve o conceito de “admiração”, relevante para sua epistemologia, utilizando novamente o conceito intencionalidade da consciência: “A ‘admiração’ se faz, portanto, neste momento, em que a consciência (ou o corpo consciente) se relaciona com o objeto de sua ‘intencionalidade’”. (FREIRE, 1983, p. 53).

Relevante é notar que a intencionalidade é concebida, originalmente, como conceito fundante para a fenomenologia de Husserl, conforme pode ser notado:

A palavra intencionalidade não significa outra coisa senão essa característica geral da consciência de ser consciência de alguma coisa, de implicar, na sua qualidade de cogito, o seu cogitatum em si mesmo. (HUSSERL, 1966, p. 28) (Tradução própria)

A partir deste excerto da obra de Husserl, cabe trazer outro, que esclarece, da maneira possível dentro dos limites deste estudo, o que é intencionalidade para este filósofo; eis como a aborda Chauí (1995):

A consciência não é uma coisa entre as coisas, não é um fato observável, nem é, como imaginava a metafísica, uma substância pensante ou uma alma, entidade espiritual. A consciência é pura atividade, o ato de constituir essências ou significações, dando sentido ao mundo das coisas. Estas – ou o mundo como significação – são o correlato da consciência, aquilo que é visado por ela e dela recebe sentido. Não sendo uma coisa nem uma substância, mas puro ato, a consciência é uma forma: é sempre consciência de. O ser ou essência da consciência é o de ser sempre consciência de, a que Husserl dá o nome de intencionalidade. (CHAUÍ, 1995, p. 237)

Neste sentido, é notável que, para a fenomenologia de Husserl, o mundo das coisas só existe pelo encontro entre a coisa intencionada e a consciência “intencionante”; como consequência, as coisas só existem enquanto entidades avistadas pela consciência.

Não há, portanto, a possibilidade de haver coisas em si, mas, sempre,

essências, significações, manifestações, chamadas de fenômenos, que são todos correlatos da consciência: daí que há, na fenomenologia de Husserl, um par irreduzível, formado pelo ato da consciência e seu correlato.

Isto é: se o ato da consciência é perceber, o correlato é a coisa percebida; se o ato é imaginar, o correlato é a coisa imaginada, e se o ato é idear, o correlato é a coisa ideada; neste ponto, pode-se notar que, para Husserl, não há um mundo em si, mas, sim, essências, fenômenos: daí, o mundo como significação.

Isto posto, estão explícitos alguns elementos que, para Husserl, representam parcialmente as preocupações de sua fenomenologia que, conforme exposto, se preocupa com a descrição das essências, estruturas necessárias da consciência: é assim que, graças à consciência, necessariamente se manifesta a intencionalidade, conforme demonstra Chauí (1996, p. 10):

Husserl distingue dois níveis ou momentos da redução. No primeiro, a redução consiste em buscar o significado ideal e não empírico dos elementos empíricos. É uma redução eidética que procura essências ou significados. Segundo Husserl, toda ciência (empírica ou pura) deve ser antecedida por uma investigação eidética que defina a essência ou estrutura necessária do objeto a ser estudado. Assim, antes da psicologia deve vir uma psicologia eidética ou fenomenológica que apresente a essência do psíquico; antes da física, uma física eidética que faça a mesma descrição da essência do físico; e assim por diante. No segundo momento, porém, a redução é transcendental porque visa à essência da própria consciência enquanto constituidora ou produtora das essências ideais. É nesse nível que noesis e noemas<sup>15</sup> se revelam absolutamente a priori.

Seguindo o raciocínio de Husserl exposto por Chauí (1996), ele afirma que, caso se consiga identificar, em diferentes fatos sociais, a regularidade que os faz sociais, em diferentes fatos psíquicos a regularidade que os faz psíquicos, em diferentes fatos físicos a regularidade que os faz físicos, e assim por diante, isso significará que, em nossa consciência, existem essências que correspondem e dão, a estas regularidades, a essência do que é feito o fato social, a essência do que é feito o fato psíquico, e a essência do que é feito o fato físico.

Assim sendo, Husserl sugere promover a investigação, que ele denominou eidética, capaz de revelar a estrutura necessária de cada especificidade possível

---

<sup>15</sup> Aos atos da consciência, Husserl chama *noesis* e àquilo que é visado pelos mesmos, são os *noemas*. (CHAUÍ, 1996, p. 7)

que os fatos apresentem a partir de regularidades: estas seriam as ciências eidéticas ou ciências das essências.

Em síntese: a função da fenomenologia é a descrição das essências, que dão forma e estrutura a todas as coisas da realidade, de todos os seres do mundo.

Sobre a existência de diferentes seres no mundo, Husserl propõe que há, também, diferentes regiões do ser: a da consciência, da natureza, da matemática, da arte, da história, da espacialidade, etc., ficando a fenomenologia incumbida de investigar tais regiões, porque a cada uma delas corresponde essência própria, sendo irredutível uma a outra.

Foi desta forma que Husserl propôs sua fenomenologia de maneira idealista, porque tratar de metodologia que descreve todas as coisas como sendo ideias, significações, essências (regularidades últimas), cria, como decorrência, um conhecimento universal e necessário; mas, tal conhecimento descritivo só é alcançável na busca da forma, estrutura transcendental que reside na consciência enquanto intencionalidade.

Em última análise: a consciência intencional constitui as essências, e esta é a garantia das verdades que devem ser retratadas pelas ciências.

Portanto, já parece possível notar uma evidência da presença de fundamentação fenomenológica na obra de Freire: apesar de Husserl trazer uma fenomenologia idealista, Freire, aparentemente, se apropria somente deste preceito básico desta vertente para, então, prosseguir, começando a buscar fundamentação mais significativa para suas teses, através da fenomenologia-existencial.

Ao citar que Sartre diz (1965, p.25-26) que “A consciência e o mundo, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”, Freire (1987, p. 40) permite supor que o primeiro momento de sua obra, tem seus pés situados nesta fenomenologia-existencial.

Como afirma Giovedi (2006, p. 55),

[...] a fenomenologia existencial acolhe a contribuição de Husserl que já defendia que a consciência possui o atributo da intencionalidade (“toda consciência é consciência de alguma coisa”), o que implica ela não poder ser compreendida como um ente isolado em si, mas sim como um permanente movimento em direção ao mundo.

Daí, talvez, a pequena proximidade de Freire com a fenomenologia idealista de Husserl, pois esta também influenciou a vertente existencial e idealista, que este estudo se propõe a evidenciar, de maneira mais significativa, na obra do autor ora estudado. Assim continua Giovedi (2006, p. 55-56):

A fenomenologia existencial, porém, vai além de Husserl, na medida em que para ela o mundo não pode ser reduzido à consciência [...] Na fenomenologia existencial, os objetos estão “molhados de subjetividade”. Do mesmo jeito, podemos afirmar que os sujeitos estão mergulhados no mundo, estão “molhados de objetividade” [...] O respeito pela perspectiva de quem aborda o fenômeno é essencial para que não esqueçamos que as relações existentes na experiência de vida desse sujeito que aborda também fazem parte da descrição fenomenológica. [...] Ou seja, a fenomenologia traz a brilhante contribuição para o mundo da pesquisa científica e filosófica quando nos alerta para a necessidade de explicitarmos de qual posição estamos falando, de qual posição os sujeitos de nossas pesquisas também estão falando e quais condições nos levaram a falar isso ou aquilo e disso ou daquilo.

Há aqui, então, evidente proximidade entre o que Freire entende da relação do sujeito com o mundo, e o que a perspectiva fenomenológica compreende; assim traz Freire (1983, p. 47):

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

Decorre que, sendo estas relações indicotomizáveis, segundo Freire diz, possivelmente o faz espelhando a irredutibilidade da fenomenologia-existencial; portanto há, aqui, um reforço que aponta que, para o fenômeno, o mundo que se manifesta não pode ter seu componente “subjetividade do observador” ignorado; mas, também, seu componente de objetividade, de mundo observado.

Daí a aproximação dos dois elementos, o que faz como que a fenomenologia-existencial e Paulo Freire tendam a se alinhar no pressuposto de que o ser humano é um ser-no-mundo, ao mesmo tempo em que é um ser-com-o-mundo. Este o sentido em que Freire (1983, p. 4-5) afirma:

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

Concluindo, então, esta questão da correlatividade, um ser humano não pode ser somente produto do seu meio: sendo este meio o mundo, ele também pode refletir sobre ele.

Este posicionamento da fenomenologia, traz um objetivo político adjunto: a sensação de que, já que todos estamos sujeitos a tais desdobramentos, e sob uma leitura de mundo “molhada subjetivamente” e vice e versa, então não há leitura mais ou menos profunda, ou seja, mais ou menos livre desta subjetividade.

Freire, na busca de construir a horizontalidade no ambiente do ato educativo, acaba vendo, nesta qualidade que a fenomenologia existencial traz consigo, a potencialidade de lhe ajudar a alcançar o objetivo de sua obra.

É com este intuito que torna possíveis, epistemologicamente, vários conceitos fundamentais para seu pensamento; por exemplo, o respeito ao conhecimento prévio do educando, importante etapa metodológica para a busca de falas significativas<sup>16</sup> que compõem um tema gerador, norte significativo de toda a construção curricular freireana.

Quanto a isto, o próprio Freire (1987, p. 58) assim se posiciona:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir idéias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação.

<sup>16</sup> O conceito falas significativas foi desenvolvido por Silva, A. (2004), em decorrência das necessidades percebidas nos processos de investigação temática. Isto, com base no conceito de “situações-limites” de Freire (1987), que expressam circunstâncias que impedem a percepção da realidade histórica e do ser humano como ser criativo em suas relações com os outros e com o mundo, ou seja: tirar o protagonismo da ação praxiológica do mundo dos seres humanos, acaba por construir a sensação de incapacidade de transformação deste. Diferentemente das “situações-limites”, utilizadas comumente por meio de recursos pictóricos, as falas significativas apresentam-se por meio de uma outra linguagem, a oral, em expressões vocais, na palavra dita como visão de mundo a ser problematizada.

A partir desta fala, percebe-se que Freire leva, consigo, a herança da fenomenologia-existencial, que surge graças à forma com que esta trata o funcionamento da consciência, em interação com o mundo; há a impressão de que o autor, graças à sua posição política, se torna mais popular, como no momento em que ele cita, diretamente, Mao Tsé-Tung.

Para fazer a conexão com as massas, nós, os devotos devemos estar em conformidade com os seus desejos. Em qualquer trabalho para as massas, devemos começar a partir de suas necessidades e não dos nossos próprios desejos, por mais louváveis que sejam. Muitas vezes acontece que objetivamente as massas precisam ter esta ou aquela mudança, mas subjetivamente ela não está ciente dessa necessidade, que eles não têm nem o desejo nem a vontade para alcançar; neste caso, temos que esperar pacientemente; e só quando, como resultado do nosso trabalho, as massas, em sua maioria reconhecem a necessidade dessas mudanças, quando eles têm a vontade e o desejo de alcançá-las, então podemos alcançar caso contrário existe um risco de desconexão com as massas. Dois princípios devem guiar-nos: em primeiro lugar, as necessidades reais das massas e não as necessidades criadas pela nossa imaginação; segundo, o desejo expresso livremente pelas massas, as resoluções que tenham tomado para si mesmos e não as que fizemos para eles. (TSÉ-TUNG, 1944, sem página; citado por FREIRE, 1987, p. 48; trad. deste pesquisador).

Neste momento, Freire parece estar na busca de uma ferramenta epistemológica que garanta a horizontalidade em sua metodologia, de maneira que se alinhe com suas aspirações políticas que, como analisamos aqui, parece encontrada na proposta fenomenológica-existencial.

Em alguma medida, o pensar fenomenológico se compromete, com profundidade, com os diferentes sentidos que os diferentes sujeitos atribuem ao mundo.

A partir disso, há a convergência entre a proposta pedagógica freireana e a perspectiva fenomenológica-existencial; portanto há, também aqui, um distanciamento, que o autor parece cometer quando dá importância considerável às condições concretas de opressão que estão sobre os indivíduos.

Para o autor, esta valorização da subjetividade individual não pode se sobrepor, em hipótese alguma, às possibilidades que sua proposta pedagógica tenha ao decodificar a realidade objetiva, porque, ao superar mecanismos nela colocados,

pode provocar a desumanização<sup>17</sup>.

Assim sendo, a proposta pedagógica freireana reconhece a diversidade de sentidos que a realidade concreta pode ter; porém, diante desta, assume posição política declarada, comprometendo-se a levar este sentido político para os educandos. Sobre o tema, dispõe Freire (1987, p. 45):

Sendo fundamento do diálogo, o amor é, também, diálogo. Daí que seja essencialmente tarefa de sujeitos e que não possa verificar-se na relação de dominação. Nesta, o que há é patologia de amor: sadismo em quem domina; masoquismo nos dominados. Amor, não, porque é um ato de coragem, nunca de medo, o amor é compromisso com os homens. Onde quer que estejam estes, oprimidos, o ato de amor está em comprometer-se com sua causa. A causa de sua libertação. Mas, este compromisso, porque é amoroso, é dialógico.

Se não houvesse este compromisso com os oprimidos, portanto uma politização clara e assumida do ato educativo, a proposta pedagógica freireana simplesmente não seria, pois não atenderia à causa daqueles que são os mais mazeados pelos desdobramentos desumanos da ordem social vigente.

Presente, portanto, uma característica fundamental da obra de Freire: sendo, a educação, uma prática social, é impossível dissociá-la da dimensão política; ou seja, de sua politicidade, como trouxe Moacir Gadotti, no prefácio do livro **Educação e Mudança**, de Freire (1979),

Depois de Paulo Freire ninguém mais pode ignorar que a educação é sempre um ato político. Aqueles que tentam argumentar em contrário, afirmando que o educador não pode 'fazer política', estão defendendo uma certa política, a política da despolitização. Pelo contrário, se a educação, notadamente a brasileira, sempre ignorou a política, a política nunca ignorou a educação. Não estamos politizando a educação. Ela sempre foi política. Ela sempre esteve a serviço das classes dominantes. Este é um princípio de que parte Paulo Freire, princípio subjacente a cada página do que aqui escreveu. (FREIRE, 1979, p. 14)

Portanto, sua posição política é importantíssima para os desdobramentos de sua proposta pedagógica, já que ele entendia a educação como, necessariamente, ato político.

---

<sup>17</sup> Essa, entendida como a limitação da capacidade do ser humano se realizar como ser mais, sendo o ser mais uma proposta ontológica freireana, que diz que o ser humano é uma vida sempre em movimento de poder mais, nunca sozinho, sempre em coletividade; assim, a realidade que impede, de alguma forma, a busca do indivíduo em coletivo pelo ser mais, é desumanizadora.

Freire revela, ao longo de toda a sua obra, esta politicidade: em diversas ocasiões expõe sua posição política, que é a luta e resistência contra a imobilização da realidade histórica da ordem social, que sempre demonstra profunda eficiência em reduzir o ser humano a mero objeto, distanciando-o de sua capacidade de ser mais.

No decorrer da defesa desta posição política, apareceram disputas de sentidos e significados que o obrigaram a delimitar tal posição, com precisão teórica; por exemplo: foi contestado, de maneira severa, quanto às tentativas de delegar, ao indivíduo, a responsabilidade única e absoluta sobre a própria condição social.

Freire se coloca em oposição ao determinismo objetivista, este entendido a partir da realidade individualista, ou seja: ler o mundo como força condicionante determinista, que traça o destino dos indivíduos de maneira absoluta, não restando espaço para nenhuma individualidade; a isto, ele contrapõe o subjetivismo.

No entanto e como trazido no tópico anterior, não se pode dizer que a fenomenologia, qualitativamente falando, é a única fundamentação significativa para a pedagogia freireana.

Equivoca-se, portanto, quem diz que Freire tem, unicamente, a perspectiva fenomenológica para a educação, pois isto implica em uma proposta educacional que não se identifica com o compromisso político e a prática humanizadora de que este autor faz questão: em vários momentos de sua obra, ressalta a importância fundamental da dimensão política do ato educativo.

Epistemologicamente falando, a proposta freireana contém relação inseparável entre objetividade e subjetividade, sendo este o ponto de início obrigatório para que os oprimidos possam unir-se, de forma praxiológica, na luta pelas transformações das condições objetivas opressoras.

Porém, esta leitura objetiva da realidade, a partir deste norte, não resulta, para Freire, na ideia de que só há uma narrativa última sobre o mundo; mas, significa que existem dimensões da vida em sociedade, que dizem respeito a todos os sujeitos, e que, assim, têm a qualidade de ser compreendidas em coletividade.

No entanto, as camadas da realidade, para poderem ser transformadas, necessitam de respostas também geradas da coletividade, o que leva Freire à precisão de denunciar, de maneira prévia, o contexto macro do recorte social em que estão colocados os oprimidos, bem como dos mecanismos que assim os mantêm.

Porém, tal denúncia só é possível no momento em que os oprimidos vão

emergindo para a realidade, cada vez com maior compreensão crítica dela; principalmente, quando esta se impõe de maneira esmagadora, fazendo com que aqueles dificilmente consigam meios para lê-la.

É aí que mora a necessidade de trazer a leitura da realidade objetiva que exponha, para todos os oprimidos e a partir de sua realidade concreta, uma realidade comum a todos que, mesmo diante de desumanidades aparentemente intransponíveis, mas de maneira coletiva, lendo, emergindo de maneira crítica e construindo democraticamente o conhecimento coletivo, possam surgir, produtores de uma história possível, como emancipadores; e humanizados.

Portanto, a categoria freireana, aqui relacionada a excertos das obras da fenomenologia existencial, leva a entender que a educação, como ato político (intencionalidade), carrega sua inexorável politicidade, pois, com a consciência no encontro com o mundo, intenciona-se, ou seja: o indivíduo sempre age de maneira “molhada subjetivamente”; e suas ações nunca são neutras.

Portanto, sempre são posicionadas, sempre são sociais; para Freire, isto confere politicidade, levando a educação, inseparável e inexoravelmente, para o ato educativo.

## **2.2 A fundamentação marxiana encontrada nas obras de Freire**

Freire, na busca de um pensamento que suprisse sua necessidade de produzir uma teoria que desse ferramentas para ler a realidade concreta, colocada como dimensões da vida em sociedade e dizendo respeito a todos os sujeitos compreendidos em coletividade, talvez se tenha valido de Marx, como ele próprio informa:

Quando muito moço, muito jovem, eu fui aos mangues do Recife, aos córregos do Recife, aos morros do Recife, as zonas rurais do Pernambuco, trabalhar com os camponeses com as camponesas, os favelados. Eu confesso sem nenhuma *chorumingas*, que fui até lá movido por uma certa lealdade ao Cristo que eu era mais ou menos camarada, mas o que acontece que quando eu chego lá, a realidade dura do favelado, a realidade dura do camponês a negação do seu ser como gente, a tendência aquela adaptação, aquele estado quase inerte diante da negação da liberdade, aquilo tudo me remeteu a Marx. Sempre digo, não foram os camponeses que disseram a mim – “Paulo tu já leste Marx?” – Não, eles não liam nem o jornal, foi a realidade deles

que me remeteu a Marx, e eu fui a Marx.<sup>18</sup>

É a partir daí, como o próprio autor ressaltou, que surge tal necessidade, para compreender a situação da realidade concreta que oprime os indivíduos, e as condições que os incapacitam de ser mais.

Assim, Freire pareceu precisar se aprofundar na questão do que viria a ser a opressão que se sucedia na relação entre opressores e oprimidos, indo além em relação a este objetivo; quanto a isto e como Silva T. (2010) bem explanou, se atira à própria dinâmica do processo de dominação.

Para tanto, antes de ir a Marx, Freire recorreu a Hegel, que está entre seus grandes influenciadores; como traz Novelli (1998, p. 168), “Hegel e Marx têm sido relacionados na História da Filosofia pela redução de um ao outro, pela exclusão de um em relação ao outro e ainda pela completitude entre eles.”

Conseqüentemente, a relação epistemológica entre ambos, talvez possa explicar tal presença em Freire, como se um completasse o outro.

Marx (1962, p. 27) assim coloca esta questão:

Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. (Tradução própria)

Isto posto, há que se anotar que o caminho de Freire não foi percorrido sem tropeções: antes, recebeu críticas diversas, conforme ele mesmo aponta:

Uma dessas críticas, aparentemente, pelo menos, mais formal, mecanicista do que dialética, estranhava que eu não fizesse referência às classes sociais, que eu não tivesse afirmado, sobretudo, que a ‘luta de classes é o motor da história’. Estranhava que, em lugar de classes sociais, eu trabalhasse com o conceito vago de oprimido. Em primeiro lugar, me parece impossível que, após a leitura da Pedagogia do oprimido, empresários e trabalhadores, rurais ou urbanos, chegassem à conclusão, os primeiros, de que eram operários, os segundos, empresários. E isto porque a vaguidade do conceito de oprimido os tivesse

---

<sup>18</sup> **PAULO FREIRE E MARXISMO.** Rafael Vieira. Luciana Burlamaqui. São Paulo, 1997. 2 minutos e 26 segundos. Disponível em: < <https://www.youtube.com/watch?v=Uvdc2YlcZkE> >. Acesso em: outubro de 2017.

deixado de tal maneira confusos e indecisos que os empresários hesitassem em torno de se deveriam ou não continuar a usufruir a 'mais valia' e os trabalhadores em torno de seu direito à greve, como instrumento fundamental à defesa de seus interesses." (FREIRE, 1992, p. 88)

Como também trouxe Silva T. (2010), Freire até pode ter utilizado resquícios da dialética hegeliana; porém, foi com a contribuição do "jovem Marx" que esta dialética pode revelar toda a sua potência.

Daí que Freire, ainda na introdução da **Pedagogia do Oprimido**, inicia debates cruciais, que seriam revisitados no decorrer desta mesma obra, como a abordagem sobre o medo da liberdade<sup>19</sup> que, de alguma forma, paralisa os oprimidos em sua subordinação social. Eis como ele discorre sobre isto:

O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada. (FREIRE, 1987, p. 12)

É a forma como este medo se manifesta, que é de interesse aqui: isto porque Freire deixa clara a referência direta a Hegel para fundamentar sua análise, com base no conceito de segurança vital daquele pensador. Veja-se:

[...] e é seguramente arriscando a vida que a liberdade é obtida [...] O indivíduo, que tem um interesse ardente à sua vida pode, sem dúvida, ser reconhecido como uma pessoa, mas ele não alcançou a verdade deste reconhecimento como uma autoconsciência independente. (HEGEL, 1967, p. 233; trad. deste pesquisador)

Nota-se que nas pinceladas iniciais da obra ora sob tela, Freire estava preparando o leitor para o que estaria por vir: ao iniciá-lo propriamente, ele se preo-

---

<sup>19</sup> Conceito que Freire se apodera da obra de Erich Fromm, psicólogo atuante na Escola de Frankfurt. Como Freire (1987, p. 18) mesmo coloca, "O medo da liberdade, de que se fazem objeto os oprimidos, medo da liberdade que tanto pode conduzi-los a pretender ser opressores também, quanto pode mantê-los atados ao status de oprimidos, é outro aspecto que merece igualmente nossa reflexão." Ainda, na nota de rodapé que ele direciona a partir deste conceito: "Este medo da liberdade também se instala nos opressores, mas, obviamente, de maneira diferente. Nos oprimidos, o medo da liberdade é o medo de assumi-la. Nos opressores, é o medo de perder a "liberdade" de oprimir."

cupa em situar o ser humano no momento em que sua principal qualidade está ameaçada pela organização social vigente, o que deixa evidente, conforme já citado, sua transformação sob a dialética hegeliana, que amplia sua potência pela proposta da dialética marxista. Eis como ele aborda o tema:

Constatar esta preocupação implica, **indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica.** É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. **Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.** (FREIRE, 1987, p. 16; destaques deste pesquisador)

Importante notar que ele está preocupado em dizer que há uma dimensão histórica nesta situação, com o que demonstra que a produção humana, em sua ordem social, decorre de seu acúmulo cultural, construído ao longo das gerações.

Esta leitura pode indicar a proximidade com a preocupação que Marx tinha, ao também abordar o componente histórico da realidade:

Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades. (MARX; ENGELS, 1998, p. 43)

Neste sentido, pode-se notar que Freire começa a buscar, em Marx, fundamentos para explicar o fenômeno da opressão, de maneira contextualizada, nos pontos em que a dialética de Hegel não lhe é suficiente.

Porém, não é incorreto afirmar que Hegel se preocupa com a história humana e seus condicionamentos nos indivíduos em seus contextos; no entanto, é em Marx que a história humana é entendida a partir da relação do sujeito com o resultado dos meios de produção, ou de suas condições materiais de produção, assim encerrando o idealismo de Hegel, ao trazer, para o concreto, para o material, a com-

preensão histórica, transformando a dialética idealista e histórica de Hegel em materialismo-histórico-dialético.

Continuando, ainda, com Freire, este, para fundamentar suas propostas pedagógicas, frequentemente retoma o debate sobre as dimensões da condição humana:

O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero suporte. Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica. Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente. Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico (FREIRE, 1987, p. 51).

No excerto supracitado Freire, além da questão histórica, dá destaque ao modo como o ser humano se relaciona com o mundo; mais especificamente, quanto à transformação que aquele, no processo, promove no mundo, o que, por sua vez, modifica o ser humano; isto, indefinidamente, continuando para além do agente modificador: eis a produção herdada, de maneira dinâmica, pelas próximas gerações.

Daí a noção de que o ser humano produz sua realidade que, ao longo do tempo, se transforma em herança, que também sofre mutações, o que parece estar ligado não só à questão da dimensão histórica das coisas, mas, também, com a ontologia possivelmente contida na obra de Marx, desde que se entenda ontologia como o campo da filosofia que se dedica ao estudo do ser humano, o propósito que o faz ser humano e não ente, coisa, objeto; enfim, aquilo que o distingue das coisas.

Para Marx, havia uma proposta para esta disciplina da filosofia, que será tratada ainda neste tópico, mas um pouco mais adiante.

Freire, então, assume os objetivos políticos que Marx aponta em sua teoria, o que pode dizer muito sobre seus objetivos político-pedagógicos.

Por exemplo: entender que a realidade vivida foi construída através do acúmulo de transformações da natureza produzidas pelos seres humanos para melhor

existir, deixa claro que não há qualquer possibilidade de se alinhar a uma leitura naturalizada das situações sociais, mas, sim, com a leitura que estas situações também foram produzidas historicamente.

Como exemplo, a exploração do ser humano pelo ser humano; para Freire, isto resulta na necessidade de assumir-se um posicionamento político que tem, como objetivo, encerrar a relação desumanizadora em que um indivíduo oprime o outro, ou seja: eliminar a relação opressor-oprimido.

Portanto, um currículo comprometido minimamente com a proposta freireana deve, em sua fundamentação teórica e proposta prática, ter a sensibilidade de se apropriar destes conceitos de Marx presentes em Freire, para alinhar-se com os objetivos políticos dos autores fundadores de Freire e, só então, alcançar a potencialidade maior de uma educação emancipadora.

Talvez caiba agora, mas dentro dos limites deste estudo, trazer, em síntese, uma explanação sobre o vínculo que há entre a possível ontologia em Marx, e as condições materiais de produção.

Freire, em sua obra, manifesta a preocupação, ontológica, assentada em Marx e Engels que, talvez acreditando que a condição humana poderia ser verificada empiricamente, ofereceram uma resposta para tanto, justificando que, a partir desta, os seres humanos criaram todas as suas instituições. Veja-se:

A primeira condição de toda a história humana é, naturalmente, a existência de seres humanos vivos. A primeira situação a constatar é, portanto, a constituição corporal desses indivíduos e as relações que ela gera entre eles e o restante da natureza [...] Pode-se distinguir os homens dos animais pela consciência, pela religião e por tudo que se queira. Mas eles próprios começam a se distinguir dos animais logo que começam a produzir seus meios de existência, e esse passo à frente é a própria consequência de sua organização corporal. Ao produzirem seus meios de existência, os homens produzem indiretamente sua própria vida material. (MARX; ENGELS, 1998, p. 10-11)

Portanto, estar vivo é premissa insofismável, da qual o pensamento de Marx e Engels parte para compreender os desdobramentos da produção humana, seja ela material, social ou simbólica.

Isto, a partir do impulso de querer continuar vivo, o que guiou os seres humanos na busca de estratégias para melhor sobreviver; daí que, em acordo a estes

pensadores, surge a demanda de produzir os meios para existir - alimentação, hidratação, habitação, proteção ante intempéries, etc. - que variavam em proporção direta às necessidades apresentadas a partir da geografia.

A partir de então, se apresentam os desdobramentos da vida local, que viriam a ser experienciados pelos humanos nos mais diversos contextos; como decoração, os materiais necessários para que a produção dos meios da existência pudesse ser realizada, viriam da natureza, sendo colhidos e transformados pela atividade que Marx e Engels nomearam trabalho.

Assim e a partir das premissas deste pensamento, este seria o primeiro motor da primeira atividade genuinamente humana.

Uma característica que, possivelmente, determinou a sobrevivência de uma espécie de seres humanos em detrimento de outras, foi a capacidade desta em agrupar-se, sendo que os grupos, quanto maiores, aparentemente maior chance teriam de sobreviver aos obstáculos à vida, que a natureza contém.

Daí que esta primeira atividade, o trabalho, não ocorria de maneira individual mas, sim, enquanto momento da vida em grupo; com o que, além de material, esta atividade também produzia a dimensão social na vida.

A partir de então, as organizações sociais primitivas devem, naturalmente, ter desenvolvido as primeiras divisões do trabalho, que apareceram por diferentes questões: talvez a primeira, pela divisão sexual e etária das funções.

Isto posto, as ações sociais de cada integrante desta organização foram colocadas a serviço de atender as demandas de sobrevivência que o grupo estaria enfrentando; para tanto, tiveram que produzir, harmonicamente, a partir da divisão social do trabalho.

Ao passarem as gerações, esta ainda singela organização deve ter aumentado seu grau de complexidade, como decorrência direta, entre outras razões, da prosperidade do agrupamento.

Parece possível admitir que, desta evolução social surgiria, a partir de uma série de desdobramentos dos vínculos sociais, numerosos núcleos menores de indivíduos que, a partir da convivência mais intensa, possivelmente tenham se consolidado, por diversos motivos - tais como afeto, necessidade de agrupamento por complementariedade e/ou vínculos biológicos - fazendo surgir as primeiras famílias.

Entre tais grupos, talvez especializados, foram estabelecidas relações

de trocas de produção que, por sua vez, tinham a possibilidade de equilibrar-se, na medida em que as famílias apresentavam capacidades de produção semelhantes.

O que, possivelmente, deve ter ajudado esta organização primitiva a garantir o equilíbrio social, seria, talvez, o fato de que os grupos familiares, em sua maioria, dividiram, entre si, espaços naturais, constituindo propriedades, onde desenvolveram diferentes formas de produção.

Como desdobramento, é possível especular-se que, quando alguma família perdesse sua capacidade de produzir – o que pode ter acontecido por inúmeros motivos, dependendo da especialização familiar; entre estas, infertilidade do solo, desgaste de ferramentas, peste na criação, confrontos bélicos e assim por diante – possivelmente ver-se-ia obrigada a submeter-se à vontade das demais, produzindo para estas, porque melhor sucedidas em suas relações entre produção e meio.

Portanto, esta nova relação social, surgida a partir do esgotamento dos meios de uns e a prosperidade de outros, dá início a um importante e significativo passo no caminhar das organizações sociais: é quando a divisão do trabalho deixa de se curvar, apenas, aos critérios de gênero ou faixa etária, mas passa a fazê-lo por vínculos de dependência e necessidades de sobrevivência, com reflexos sociais.

A partir desta divisão, alguns passam a trabalhar, ao passo que outros se apropriam do produto deste trabalho; assim sendo, alguns passam a se ocupar do trabalho material, determinante para a sobrevivência, enquanto outros ficam livres destas atividades; é deste processo que começa a surgir a desigualdade na distribuição de riquezas e, conseqüentemente, a divisão desigual de poder, no caso, tanto material quanto econômico.

Em síntese: surge a divisão social do trabalho e a propriedade privada. Primeiramente, esta divisão acaba por sustentar a existência da propriedade; mas, a partir do instante em que alguns obtêm o poder de se apropriar do produto do trabalho de outros, tal divisão alcança seu apogeu quanto à potencialidade de criar desigualdades sociais, o que evolui para a divisão entre trabalho manual e trabalho intelectual.

Assim foi descrito o processo que resulta na propriedade com bens que deixam de ser sociais para voltar-se para fins privados, fazendo com que a prática humana do trabalho perca sua essência, que lhes é roubada, estranhada, separada da sua concepção original, porque, a partir de então, alguns indivíduos apenas pensam, projetam, ordenam, enquanto outros apenas executam.

Ressalte-se que estes desdobramentos das relações sociais caminharam na história, percorrendo as mais variadas formas de manutenção da propriedade privada, tais como a tribal, regencial, feudal, chegando à capitalista.

A isto se adicione, à distribuição desigual dos produtos do trabalho e sua divisão social como produto destas contradições, as relações de produção - escravistas, servis, escravistas modernas, colonialistas, assalariadas, e assim por diante.

O pensamento de Marx e Engels e de seus seguidores, denominados marxianos e marxistas, chama este processo de condições materiais de produção, ou seja: a separação e o distanciamento entre quem apenas possui a força de produzir, e os que detêm os meios de produção da existência e, graças a isto, detêm, também, os meios da produção intelectual. Marx e Engels também denunciam isto:

Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. (MARX; ENGELS, 1998, p. 29-30)

A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual estão submetidos também à classe dominante. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48)

Assim, negar o direito de ser dono da própria produção, por uma série desdobramentos sociais, é negar, também, o direito de ser dono da própria produção intelectual; ou seja, das próprias ideias.

Claro que, neste estudo, não há a pretensão de afirmar que há, ou não, a possibilidade de liberdade plena ou absoluta de pensamento: o excerto supracitado sobre a dimensão histórica das coisas, deixa evidente que os indivíduos estão sujeitos a condicionamentos, e suas ideias independem do grau de autonomia perante tal realidade.

Porém, o que se está anunciando aqui, é que há espaços, no campo do intelecto, onde há a viabilidade dos oprimidos escreverem sua história; mas que tais possibilidades são, também, esmagadas pela relação desigual de poderes entre as classes sociais, dominante e dominada.

Cabe ressaltar que, embora Marx e Engels não tenham denominado tal

fenômeno social, muitos de seus seguidores o chamam de ideologia, o que foi assim descrito por Eagleton (1997, p. 19): “Um poder dominante [que] pode legitimar-se promovendo crenças e valores compatíveis com ele; naturalizando e universalizando tais crenças de modo a torná-las óbvias e aparentemente inevitáveis”.

É com isto em mente que Marx e Engels começam a expor a crítica social à forma dominante de validação do conhecimento, seja científico ou filosófico, pois ela não estaria cumprindo seu dever anunciado de explicar a realidade, mas, sim, ocultando os reais mecanismos e objetivos de seu funcionamento.

Portanto, cabe ressaltar que, ao contrário de muitos outros pensadores notáveis da epistemologia ocidental, Marx e Engels não tiveram o objetivo, direto e assumido, de produzir uma teoria do conhecimento, ou seja: uma epistemologia no sentido restrito do termo, mas, sim, de denunciar um processo que está relacionado à epistemologia dominante e à dominação social que, notadamente, nela se apoia.

Reavive-se que este processo se dava a partir da classe que surgiu daqueles indivíduos primeiros que, historicamente, acabaram por se incumbir somente da produção intelectual na divisão social do trabalho, distanciando-se da produção material da vida. Estes, por apoiados na exploração do trabalho de outros, viraram responsáveis pela produção intelectual, distante da realidade material, como traz Chauí (1995, p. 65):

Nasce agora a ideologia propriamente dita, isto é, o sistema ordenado de ideias ou representações das normas e regras como algo separado e independente das condições materiais, visto que seus produtores – os teóricos, os ideólogos, os intelectuais – não estão diretamente vinculados à produção material das condições de existência [...]

Portanto, a ideologia é um recorte de conhecimentos que estão difundidos na sociedade, constituindo o senso comum desta; mas, isto não significa que não tenham uma elaboração intelectual com fundamentação teórica, científica e filosófica, que os sustente e lhes conceda aparência robusta.

Esclarecendo: tais ideias não estão aquém de qualquer fundamento teórico, porém estão distantes de qualquer proximidade significativa com a realidade concreta, porque esta, em acordo a Marx e Engels, possui processos, relações e contradições, que a ideologia não revela.

O principal objetivo deste fenômeno social, que faz parte da dominação

entre classes e que se chama ideologia, é assim sintetizado por Chauí:

[...] fazer com que todas as classes sociais aceitem as condições em que vivem, julgando-as naturais, normais, corretas, justas, sem pretender transformá-las ou conhecê-las realmente, sem levar em conta que há uma contradição profunda entre as condições reais em que vivemos e as ideias. (CHAUI, 1995, p. 174)

No sentido desta tese marxista, a ideologia não é, então, fenômeno que se dá somente no campo das ideias, e que poderia ser erradicado através de um processo de conscientização generalizado: ela resulta da exploração, da dominação e da opressão.

Assim, para Marx e Engels, o caminho da luta contra esta ideologia deve se dar para além do subjetivismo, necessitando uma dimensão prática social, que objetive o fim das relações de opressão, violência e submissão.

Portanto, não basta encontrar indivíduos dotados de tamanha erudição a ponto de ter a capacidade de simplesmente convencer os demais, imersos na ideologia, de que o mundo não é o que eles realmente pensam que é: o fundamental é transformar as práticas; ensinam Marx e Engels (1998, p. 72): “A vida social é essencialmente *prática*. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”

Daí que a contestação das ideologias deve se dar junto à população: para além do simples questionamento dos conteúdos do pensar, há a necessidade de se debruçar sobre as ações de todos, perante aquilo que lhes é cotidiano e, através de formas não autoritárias, estabelecer ações que reflitam a cultura de maneira conscientizadora, transformando, assim, as práticas.

No combate contra esta ideologia, vale retornar à obra **Extensão ou comunicação?** (1983), por estar intimamente conectada à vivência de Freire com a situação da reforma agrária chilena, levada a cabo pelo presidente democraticamente eleito Salvador Allende, em que este autor teve a oportunidade de trazer sua teoria para um novo confronto com a realidade.

No trecho: “Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que qualquer seja seu conteúdo, comercial, ideológico, ou técnico, é sempre ‘domesticadora’”, Freire (1983, p. 4) afirma que o modelo de educação, por

ser essencialmente persuasivo, domesticaria os camponeses e, de certa forma, expressa que esta prática está para transformá-los em seres passivos.

Torna-se possível observar a semelhança entre o acima exposto e o pensamento de Marx, Engels e seus seguidores, sobre o conceito de ideologia.

A partir desta constatação, parece possível inferir que Freire, ao aproximar-se do conceito de ideologia do marxismo, julga o “conteudismo” como característica da prática de ensino-aprendizagem, como expressão da manipulação da realidade, produzida pelo confronto entre as classes dominantes e dominadas.

Nota-se que Freire assume este objetivo político de Marx, ao dizer que tal manipulação é nociva à liberdade humana, por ser, no caso, “domesticadora”, o que faz com que os currículos que reclamem, para si, a filiação freireana, não devam estipular conteúdos *a priori* para o desenrolar das práticas pedagógicas, pois, agindo assim, estariam reproduzindo a prática “domesticadora” junto aos educandos.

Ou, como disse Marx, estariam “a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade”, impedindo a efetividade da emancipação destes indivíduos.

Há, na “domesticação” denunciada por Freire, uma questão que já foi aqui exposta, no primeiro capítulo: a educação bancária; a crítica ali apresentada enfoca o “conteudismo” deste modelo educacional, que se torna qualidade crucial no desenrolar da prática ideológica veladora da realidade.

Uma das características desta concepção educativa, é a fragmentação de sua leitura de mundo, onde a divisão se dá em disciplinas que se manifestam de maneira estanque; isto, de tal maneira que os oprimidos, em sua grande maioria, não percebem a possibilidade de construir as conexões necessárias entre os conteúdos abordados, para conseguir vislumbrar qualquer totalidade da realidade, quiçá crítica. Nesse sentido, Freire (1987, p. 55) opina:

A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada.

Assim, Freire apresenta o caminho que pode permitir, aos oprimidos, ver além do velamento ideológico da realidade: a necessidade de entender a totalidade a partir, primeiro, de um todo e, só então, a ir fragmentando, para que os educandos possam construir uma leitura dialética da interação das partes com o todo.

Note-se que esta noção de leitura da realidade totalizante, se assemelha, muito, ao que Marx também propusera:

Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. (MARX, 1973, p. 20-21)

No caminho desta prática educativa, Freire traz, para superar este “conteudismo” da pedagogia tradicional, uma solução político-epistemológica: neste caso, com sua categoria de diálogo:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. [...]. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados, é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. (FREIRE, 1987, p. 29)

Há, neste excerto, mais uma vez, uma possível influência de Marx, representada pelo compromisso político de Freire com o diálogo, não com a prescrição autoritária e “domesticadora” encontrada nas práticas tradicionais de ensino-aprendizagem.

Freire, ao escolher o diálogo como fundamento último de sua prática pedagógica, busca, também, construir um conjunto de ações concretas no real, em que os oprimidos tomam papel fundamental em sua transformação, com sentido emancipador. Fundamentando esta questão, ele ainda diz:

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se

seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p. 58)

Mantendo o sentido da categoria de diálogo exposta na citação anterior, ressalta, também, a prática de respeitar a bagagem do educando, entendida aqui como a categoria do conhecimento prévio.

No processo, isto ajuda a compreender os limites a serem transpostos para que a prática de ensino-aprendizagem se faça de fato emancipadora, a partir do entendimento de Freire.

Tal proposta parece ser, também, síncrona com a preocupação sobre a dimensão histórica da realidade humana que, por sua vez, está próxima à mesma que Marx expressava, aqui já citada.

Observa-se, também e a partir da categoria compromisso político, a preocupação com o protagonismo dos oprimidos na construção de sua prática emancipadora, dando ao sujeito o poder de escrever a própria história, o que se aproxima da práxis marxista quanto à reflexão sobre as ações, na busca de emancipar os explorados, tornando-os donos da própria história.

É quanto a isso que Freire traz seu compromisso político, algo possivelmente próximo à práxis marxista:

“Se o compromisso verdadeiro com eles, implicando na transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo da transformação.” (FREIRE, 1987, p. 70)

Ele deixa claro que o compromisso verdadeiro, demandado pela “teoria da ação transformadora” da realidade, não pode produzir uma teoria que não reconheça os oprimidos como protagonistas de seu processo de transformação, o que produzirá nova realidade, em que a relação opressor-oprimido estará superada. Assim continua Freire (1987, p. 17):

Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não

chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.

Para Au (2011, p. 251):

A pedagogia libertadora de Freire, assim, gira em torno da ideia central de 'práxis' (ação consciente), em que os estudantes e professores tornam-se sujeitos que sabem ver a realidade, refletir criticamente sobre a realidade para mudar essa realidade com base na reflexão crítica feita anteriormente.

Esta demanda de Freire aproxima-se, muito, da já citada e retomada necessidade da práxis revolucionária ser uma ação refletida pelo explorado, a fim de que este consiga tornar-se sujeito da própria história; neste sentido, "A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como *práxis revolucionária*." (MARX; ENGELS, 1988, p. 69)

Portanto, as categorias freireanas aqui relacionadas a excertos das obras de Marx, foram, respectivamente: diálogo, que dá a chance aos oprimidos de, através dele, produzir sua história possível; compromisso político, que direciona as intervenções a favor da classe dominada, e conhecimento prévio, que respeita a bagagem produzida pelos encontros dos oprimidos com o mundo de experiências.

Neste ponto e antes de passar para a apresentação do quadro que retoma e elenca as relações das categorias freireanas com as dos autores escolhidos e apresentadas neste capítulo, vale destacar que tais categorias não se manifestam no texto original freireano de maneira estanque, distintas e desconectadas entre si, como, talvez, este estudo possa estar fazendo parecer.

Elas estão, na verdade, fundamentalmente conectadas entre si, pois não seria coerente, a Freire, assumir propostas dialéticas marxistas e fenomenológicas para, a seguir, sistematizar sua teoria de maneira fragmentada; neste estudo, elas aparecerem desta maneira, apenas para fins didáticos.

**Quadro 2** – Relações entre categorias freireanas e proximidades com os pensadores trabalhados

<b>Categorias freireanas</b>	<b>Caracterização dos conceitos centrais</b>	<b>Proximidade com pensadores</b>
<b>Educação como um ato político (intencionalidade)</b>	Todo ato educativo possui a sua dimensão política, sua inexorável politicidade, pois como a consciência ao encontro do mundo, intenciona-se, ou seja, o indivíduo sempre age de maneira “molhada subjetivamente”. Essas ações nunca serão neutras, portanto sempre posicionadas e sempre sociais; para Freire, isso confere politicidade, de maneira inseparável do ato educativo, tornando-o, então, um ato necessariamente político.	Há proximidade com dois autores, Husserl e Sartre. Primeiramente a obra de Freire se encontra com a fenomenologia de Husserl e de maneira complementar assume uma influência da vertente existencial de Sartre. A segunda está mais diretamente relacionada com a proposta freireana; porém, a primeira acaba por se fazer presente, pois influenciou a vertente existencial, já que está também se sustenta na premissa da consciência intencional, porém lhe dê outro sentido.
<b>Compromisso político como prática humanizadora</b>	Há a existência de um compromisso com os oprimidos; portanto, uma politização clara e assumida do ato educativo. Sem este compromisso, a proposta pedagógica freireana simplesmente não seria, pois não atenderia à causa dos oprimidos, que são os mais afetados pelos desdobramentos desumanos da ordem social vigente.	Neste quesito, aparece clara proximidade com o conceito de práxis marxista, onde os explorados, os que têm sua essência alienada, buscam, com seu protagonismo, escrever a própria história de maneira diferente, onde o seu trabalho não será alienado.
<b>Conhecimento prévio</b>	Ao propor uma horizontalidade no espaço do processo de ensino-aprendizagem, é imprescindível dar igual importância à fala dos oprimidos, assim como na produção do conteúdo escolar. Aliás este conteúdo só deveria vir em direta relação com	Proximidade com Marx, pois não silencia, nem impõe uma ideologia veladora da realidade, mas, sim, escuta e compreende a situação histórica em que o oprimido está inserido.

	este conhecimento prévio, pois é deste que se legitima a demanda do conteúdo escolar.	
<b>Diálogo</b>	Ferramenta crítica que possui sentido humanizador, supondo que a ação deve ter os oprimidos como principais protagonistas. Sem o diálogo, a pedagogia libertadora simplesmente não poderia ser. O conteúdo do diálogo deve variar em acordo com a situação histórica que os oprimidos se encontram, em relação à sua luta pela libertação. O diálogo não pode ser substituído por práticas anti-dialógicas como o silêncio, verborragias, “sloganização” e verticalidade. Todos estes instrumentos são característicos de uma “colonização” e uma “dominação”, não da pedagogia libertadora freireana.	Há aqui, novamente, forte proximidade com Marx, pois é uma ferramenta que, ao dar ouvido aos oprimidos, identifica, a partir desta escuta, as demandas concretas destes, impedindo que a ideologia cumpra seu papel de velar a realidade opressora social. Ao mesmo tempo, garante o protagonismo dos oprimidos na transformação do próprio mundo.

## **CAPÍTULO 3 METODOLOGIA E APRESENTAÇÃO DOS DADOS**

O conteúdo deste capítulo versa sobre os caminhos escolhidos para a realização desta pesquisa e as razões destas escolhas, buscando alinhar o norte do método de pesquisa com o sentido que motivou toda a construção do trabalho.

Quanto à motivação, disparada quando notei que havia, no atual contexto, evidentes deturpações, generalizadas, da obra de Paulo Freire, quer por motivos ideológicos no sentido marxista, quer pelo simples não compromisso com os objetivos político-pedagógicos do autor. Isto porque, conforme traz Au (2011, p. 254),

Para ser claro, as naturezas das críticas de Freire diferem dramaticamente. Algumas vêm de um envolvimento sério com as metas e ideias de Freire, enquanto outras representam ataques simplistas à política e a pedagogia de Freire.

Em relação a isto, informe-se que é pequena a quantidade de pesquisas que buscam esclarecer esta postura com rigor, enfrentando tais discursos para evitar a deturpação do que tenha sido proposto pelo autor aqui estudado.

Assim sendo pretende-se, neste trabalho, explicar, conforme assumido nesta pesquisa, parte da potência original da obra de Freire, por meio de suas referências epistemológicas, o que, se espera, possa auxiliar possíveis interessados a compreender, de maneira legitimada, os objetivos político-pedagógicos de Freire.

Vale destacar que esta análise busca fortalecer a crítica ao modelo educacional atual, por meio do auxílio à compreensão de obras importantes da área de pesquisas sobre currículos, na tentativa de servir de arcabouço teórico para práticas pedagógicas de resistência.

Isto porque este campo acadêmico se revela cada vez mais necessitado de reformas estruturais que valorizem concepções mais democráticas e populares, aplicando valores mais coletivos em todas as etapas do sistema educacional brasileiro, quando objetivem produzir resultados emancipatórios nos indivíduos.

Então, para alinhar tal objetivo a uma escolha metodológica, direcionou-se o modo de desenvolver este estudo pela junção da pesquisa bibliográfica à análise documental, tudo permeado pelos nortes da pesquisa qualitativa.

### **3.1 Pesquisa qualitativa, análise documental e pesquisa bibliográfica**

Partindo desta escolha metodológica e nela buscando o conhecimento original e gerador dos textos analisados, buscou-se contornar qualquer possibilidade de aparente neutralidade no desenvolvimento da pesquisa; portanto, assume-se a necessária posição política, que decorre desta escolha como fundamentação ética.

Isto posto, busca-se analisar as mais variadas questões vinculadas aos sujeitos e ao objeto de estudo, aqui assentado na grande área da educação, considerando que o conhecimento eticamente norteado é aquele que concretiza, na dimensão social, possibilidades de transformação desta, na busca de erradicar o sofrimento humano que poderia ser evitado.

Com tal metodologia, buscou-se a construção de análises e de interpretações, de onde decorrem questionamentos sobre o documento público institucional, que é referência para a realização da realidade pedagógica da rede municipal pública de ensino de Sorocaba (PEREIRA, 2015), a partir desta perspectiva metodológica, que oferece ferramentas para construir dados descritivos, generalizações analíticas e teóricas, recolhidas de documentos teórico e prático, mas levando em consideração sua complexidade e seu contexto histórico.

Segundo Chizzoti (2006),

O termo qualitativo implica uma partilha densa com pessoas, fatos e locais que constituem objetos de pesquisa, para extrair desse convívio os significados visíveis e latentes que somente são perceptíveis a uma atenção sensível. Após esse tirocínio, o autor interpreta e traduz em um texto, zelosamente escrito, com perspicácia e competência científicas, os significados patentes ou ocultos do seu objeto de pesquisa. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Deduz-se que a pesquisa qualitativa busca a compreensão e interpretação de fenômenos detectáveis na dimensão social da realidade no contexto histórico em que se efetiva, bem como a construção dos significados daí decorrentes.

Ressalte-se que a fonte de dados é a realidade social; no caso específico deste estudo, os documentos de uma instituição pública; quanto aos dados, devem ser trabalhados substancialmente descritos, com o fim de sustentar e justificar o processo que culmina no produto; não o produto em si.

A análise dos dados deve ser realizada de forma indutiva, a partir de estímulos empíricos, para que o pesquisador possa buscar construir entendimentos acerca dos significados, atribuídos pelos eventuais sujeitos participantes do processo

e no meio em que o estudo está inserido.

Quanto a isto, posicionam-se Ludke e André (2005, p. 18), opinando que a pesquisa qualitativa “[...] é rica em dados descritivos, tem um plano aberto e flexível e focaliza a realidade de forma complexa e contextualizada”, permitindo, a ela, debruçar-se sobre o desafio de pesquisar questões que não podem ser mensuradas.

A interação entre realidade e sujeito, por necessária, torna estes dois elementos indissociáveis e de difícil mensuração, o que legitima a busca de sentidos e significados produzidos pelos sujeitos, mas levando em consideração a subjetividade destes, porque participam, através de análises, interpretações e descrições, do processo que rodeia o objeto de estudo.

Portanto, a pesquisa qualitativa, entre outros objetivos, também pretende resultar na busca, estudo e análise das formas e modos que os seres humanos utilizam para produzir sua realidade, sua vida em comunidade, bem como sua existência em diferentes contextos, o que implica na construção de seus entendimentos.

Com este intuito, é impossível, para o pesquisador, evitar o contato direto com os sujeitos e objetos de estudo que são relevantes para o caminhar de sua pesquisa. Ensina Chizzotti (2006):

As ciências que pressupõem a ação humana devem levar em conta a liberdade e a vontade humanas e estas sempre interferem no curso dos fatos e dão significados muito diversos à ação; por isso, tendem a recorrer a esse tipo de pesquisa para encontrar informações seguras que suportem a interpretação. (CHIZZOTTI, 2006, p. 28).

Portanto, Chizzotti deixa, nas entrelinhas, a informação de que a produção do conhecimento nas chamadas ciências humanas e sociais, ao optar por uma série de quesitos fundantes que alicerçam as práticas adotadas, apontarão para o viés utilizado, classificando a pesquisa entre quantitativa e qualitativa.

Decorre que o pesquisador que está procurando a relevância de questões que pertencem à materialidade da realidade, regularidades, constâncias de eventos, precisa recorrer às ferramentas quantitativas.

Mas, não só: caso o pesquisador parta do pressuposto da realidade como construção humana, de significações, interações, tanto humanas como sociais, precisará buscar fundamentações que permitam analisar e interpretar os significados produzidos pelos sujeitos: tal fundamentação está disponível na pesquisa qualitativa,

que se utiliza, ou não, de dados quantitativos, porque “pretende interpretar o sentido do evento a partir do significado que as pessoas atribuem ao que falam e fazem”, segundo aponta Chizzotti (2006, p. 28).

Quanto a este estudo, que se propõe a analisar os documentos - Marco Referencial (Sorocaba, 2016) e a Matriz Curricular da Rede Municipal de Ensino (Sorocaba, 2012) - que formatam e disciplinam o currículo municipal de Sorocaba, volta-se a analisar se estes documentos, que contêm citações e referências freireanas, de fato se alinham aos objetivos político-pedagógicos deste educador.

Conforme se encontra explícito nos capítulos anteriores, tais objetivos foram captados a partir da leitura de duas obras de Freire, **Pedagogia do Oprimido** (1987) e **Extensão ou Comunicação?** (1983), na busca de compreender suas principais fundamentações epistemológicas, e compará-las com as posições de filósofos, principalmente os vinculados à fenomenologia-existencial e ao marxismo.

Considerando as ponderações da perspectiva qualitativa e a proposta desta pesquisa, resta destacar, por importante, que a análise documental se apresentou como o método que melhor se alinha ao problema deste estudo.

É neste sentido que Ludke e André (2005) informam que a técnica da análise documental permite rastrear informações dentro dos documentos, mesmo que a partir de questões e hipóteses. Veja-se:

São considerados documentos os materiais escritos que possam ser utilizados como fonte de informação, tais como, leis, regulamentos, normas, pareceres, cartas, memorandos, diários, jornais, revistas, livros, arquivos, entre outros. Por meio da análise documental é possível desvelar o conteúdo e as intenções contidas em um documento. (ANDRÉ e LUDKE, 2005, p. 38).

Caminhando por direções semelhantes, há a contribuição de Richardson (2012), que defende que a análise documental cria possibilidades de estudo, e pode ser aplicada a diferentes tipos de registros escritos, desde que tenham a característica de permitir seu uso como fonte de informação, para evidenciar a construção de significados a respeito da produção e reprodução da realidade social.

Assim, o método de pesquisa aqui aplicado está vinculado, de maneira indissolúvel, com sua metodologia.

Neeste ponto talvez caiba retomar Chizzoti (2006), quando opina que a

pesquisa qualitativa tem a flexibilidade de combinar os diversos métodos de pesquisa, utilizando-se de textos, ferramentas linguísticas, questões estilísticas e mais outras diferentes possibilidades, desde que úteis para a detecção dos resultados buscados.

Portanto, espera-se que, a partir destas decisões metodológicas, a análise que daqui resulte, possa contribuir para a leitura mais aprofundada dos documentos pesquisados, bem como para o melhor entendimento dos textos e seus contextos, conforme acrescenta Gil (2002, p. 47): “algumas pesquisas elaboradas com base em documentos são importantes não por que respondem definitivamente a um problema, mas por que proporcionam melhor visão desse problema”.

Isto posto, informe-se que o contexto de produção do Marco Referencial de 2016 tem, expresso em seus textos iniciais, a principal intenção de rever o documento anterior, vigente desde sua aprovação em 2011, e construir seu substituto utilizando um processo, de acordo com o próprio documento, mais democrático

A Secretaria de Educação de Sorocaba, nos anos de 2015 e 2016 possibilitou espaços e tempos dedicados ao estudo e reflexão do Marco Referencial (MR) do município, com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011 (SOROCABA, 2016, p. 07)

Diante desta premissa, tal documento foi submetido a um esforço coletivo de análise e reformulação, através de plenárias e outros eventos de debate horizontalizado; o produto obtido viria a ser o referencial teórico para os fascículos da Matriz Curricular da Rede (2012), já vigente a tanto tempo quanto o Marco Referencial anterior, conforme ali exposto:

Com o propósito de atender a uma expectativa da própria rede e ampliar a legitimidade do marco referencial e ainda torná-lo um instrumento de diálogo entre todas as pessoas participantes do processo educativo na busca - coletiva - da sistematização dos referenciais do trabalho pedagógico, a Secretaria da Educação de Sorocaba, por meio deste documento apresenta importantes concepções com o intuito de contribuir para a reflexão e a problematização do cotidiano escolar: planejar, implementar, acompanhar, coordenar e avaliar, ações intrínsecas ao fazer educativo na busca incansável pelo ser e fazer melhor [...] por meio de decisões democráticas/ articuladas/ sistematizadas [...] (SOROCABA, 2016, p. 07)

Espera-se que o caminhar desta pesquisa possa indicar pontos signifi-

cativos para uma perspectiva educacional emancipadora, por se propor a analisar documentos do currículo municipal de Sorocaba, com intenções críticas.

Mesmo que estritamente na busca de proximidades ou distanciamentos destes frente à abordagem curricular freireana, esta, possivelmente, ainda tenha grande potencial a revelar àqueles, porque busca apontar alcances e possibilidades possíveis para eles, na busca de uma educação emancipadora.

A partir do que foi dito, é relevante destacar que a pesquisa aborda a Matriz Curricular (2012) e o Marco Referencial (2016), documentos que declaram sua filiação à filosofia freireana, sendo a confirmação desta postura o objeto desta análise.

Mais objetivamente: pesquisa-se se estes documentos, de fato, estão alinhados, para além da mera intenção, com uma educação comprometida com a emancipação dos sujeitos que buscam a transformação social, ressaltando, antecipadamente, que o Marco Referencial, neste quesito, é bastante explícito, posto conter citações diretas do autor aqui analisado.

Portanto, se ambos os documentos declararam ter, em alguma medida, compromisso com uma educação direcionada para a transformação social a partir da emancipação dos indivíduos, e a Matriz Curricular tem, como fundamentação teórica, o Marco Referencial, que representa o esforço da construção curricular pelos agentes que tiveram poder de decisão neste documento, torna-se relevante analisar tais contribuições e a transposição de um a outro, a partir da ótica do sentido emancipador que educação pode ter.

O excerto a seguir, coletado da Matriz Curricular, ilustra a relação entre os dois documentos:

[...] a Secretaria Municipal de Educação de Sorocaba deu início a uma construção participativa do currículo para suas escolas em todas as etapas e modalidades da educação básica. Esse esforço curricular foi demarcado pelos valores e pressupostos teóricos constantes do Marco Referencial da Educação Municipal, este também elaborado com a participação das escolas e seus atores. (SOROCABA, Matriz Curricular, 2012, p. 04).

Aponte-se que, no Marco Referencial, se encontra a afirmação de que a educação, em Sorocaba, considera que o desenvolvimento humano deve se pautar pela construção de sujeitos autônomos, e que a educação deve ser emancipadora:

Nesta perspectiva, o currículo do sistema de ensino de Sorocaba deve possibilitar ao estudante o exercício da cidadania ativa desde a infância, o que se faz na perspectiva de uma educação emancipadora, que trabalhe com indicadores de qualidade social que considerem não apenas os conhecimentos da língua materna, da matemática ou das ciências, mas, também, outros saberes necessários à construção de uma sociedade mais justa, democrática, feliz, mais solidária, fraterna e sensível aos princípios e propostas da cidade.. (SOROCABA, Marco Referencial, 2016, p. 114).

A partir do posicionamento apontado neste texto, que permeia os documentos escolhidos, é interessante ressaltar que esta pesquisa se baseia no fato que ambos, em alguma medida, se declaram próximos à educação emancipadora, conforme a define Freire; sendo assim, este estudo voltou-se a produzir uma análise documental que busca propor uma reflexão sobre a proposta curricular freireana e suas demandas, conforme devem ser seguidas para garantir o alcance de seus objetivos políticos pedagógicos, e compará-la com o que explicitam os documentos analisados.

Daí que a pesquisa bibliográfica se mostrou imprescindível para a depuração e organização das categorias freireanas para, preliminarmente, alinhá-las com os possíveis pensadores que influenciaram sua obra; isto, para revelar os objetivos político-pedagógicos presentes em tais categorias e, prosseguindo, compará-las com os documentos analisados, na tentativa de, neles, encontrar a possível presença daquelas, apurando proximidades e distanciamentos entre eles.

Quanto às categorias detectadas e utilizadas para a mencionada comparação, foram: politicidade, diálogo, compromisso político com a prática humanizadora e conhecimento prévio, que serão retomadas, em alguma medida e quando da efetivação da pesquisa, para auxiliar na compreensão do texto do início do próximo capítulo, que versará, exclusivamente sobre a análise dos dados coletados.

Portanto, está no próximo capítulo o efetivo desenvolvimento deste estudo, que será apresentado em convergência ao problema, objetivos, justificativas e referencial teórico já apresentados.

Destaque-se que, no que concerne ao Marco Referencial, a intenção foi a de investigar qual seria a contribuição teórica deste para a formatação da Matriz Curricular, já que esta, daquele é decorrente.

## CAPÍTULO 4 ANÁLISE DOS DADOS COLETADOS EM CAMPO

O conteúdo deste capítulo busca explorar o currículo escrito da cidade de Sorocaba, com o objetivo principal de apontar, minimamente, quais foram as possibilidades e limitações que os documentos que o disciplinam, produziram ao utilizar Paulo Freire da maneira que o fizeram.

Como as categorias freireanas são as principais ferramentas que marcam os resultados a seguir expostos, surge a exigência de trazê-las novamente neste momento, para auxiliar na compreensão do que será exposto na análise documental.

Entender a educação como necessariamente ato político, para Freire, é característica fundamental, e permeia toda sua obra: também, ao entender que a educação é prática social, em conjunto com o entendimento que a consciência sempre age, na realidade, com intenções, permite concluir que esta prática se materializa na dimensão social da realidade.

Portanto, as intervenções educativas sempre possuirão dimensão política, levando a compreender que o ato educativo é, indelevelmente, ato político.

Daí decorre a próxima categoria: compromisso político como prática humanizadora: esta se manifesta em Freire, porque ele acredita que o ser humano tem compromisso com o mundo, consigo mesmo e com seus pares.

Isto se manifesta para o mundo na transformação deste pelo ser humano, mas não deve fazê-lo de qualquer forma, mas, sim de tal modo que faça com que cada indivíduo possa ser mais do que é, nesta realidade.

Assim sendo e por sua indefinida permanência, este processo culmina com a humanização individual e grupal, ultrapassando possíveis impedimentos postos pela desumanização dos sujeitos envolvidos.

Daí o compromisso político que a educação deve ter: comprometer-se em auxiliar os indivíduos a alcançar a viabilidade de realizar seus compromissos para com o mundo, consigo mesmos e com seus pares.

Isto posto, a próxima categoria freireana a ser enfocada, é o conhecimento prévio; este, na obra de Freire, se manifesta em conjunto com as categorias anteriormente citadas, porque sendo praticado o ato político em consonância com o compromisso do ser humano em ser mais através do diálogo, tudo culmina com o dever de ouvir os educandos, sem hierarquias, para captar suas bagagens, trazidas de suas interações com o mundo.

Portanto, ressalta que é improvável praticar a libertação dos oprimidos sem, antes, garantir-lhes o direito de voz, em seu próprio processo de emancipação.

O diálogo, portanto, surge como a ferramenta que consolida e abarca todas as categorias supracitadas, transportando-as para a prática, sendo ele, também, uma das categorias aqui escolhidas.

Isto porque este é o instrumento fundamental e primeiro para inserir os indivíduos na viabilidade que a educação freireana se compromete em proporcionar, porque é partir dele que os educadores, criam em conjunto com os educandos, um ambiente saudável para o ato educativo, com qualidade horizontal e democrática, promovendo, assim, a possibilidade dos educandos também se tornarem sujeitos do próprio processo de emancipação, qualidade não só necessária como indispensável para a humanização.

#### **4.1 Descrição dos dados empíricos: documentos que compõem o currículo municipal de Sorocaba**

Os dados empíricos utilizados neste estudo, foram coletados nos documentos que compõem o currículo municipal de Sorocaba, que estão acessíveis no endereço eletrônico <<http://educacao.sorocaba.sp.gov.br/cadernos/caderno-de-orientacoes-e-marco-referencial/>>, em arquivos .pdf, tanto para leitura quanto para aquisição gratuita, a partir do serviço de discos virtuais oferecido pelo *Google*.

O primeiro deles é o Marco Referencial de 2016, que descrever e fundamenta, teoricamente, a proposta pedagógica. Disposto ao longo de 190 páginas, o este documento possui quatro eixos, que se dividem, em média, em outros quatro subtópicos que, por sua vez, subdividem-se, em duas ocasiões em mais quatro tópicos.

O primeiro eixo se intitula “Sociedade e escola sob a ótica da democracia”; o segundo, tem a entrada de “A constituição do sujeito”; o terceiro eixo se denomina “Concepções de currículo”, e o quarto, recebe o nome de “Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação”.

Por fim, o documento apresenta uma ficha técnica com as autoridades e o mapeamento da rede municipal pública de edifícios escolares (SOROCABA, 2016).

O segundo documento coletado, é a Matriz Curricular de 2012, composta por 14 fascículos, que correspondem às matérias do ensino seriado; este documento

se estende por, em média, 150 páginas por fascículo, todos subdivididos em quatro partes: a primeira, versa brevemente sobre questões já apresentadas no Marco Referencial, legitimando o vínculo fundamentador que o primeiro documento tem sobre o segundo; a segunda, descreve o entendimento sobre as pertinentes áreas do conhecimento; a terceira descreve a disciplina e os conteúdos, sendo que o último segmento é composto de fichas técnicas e complementações da Matriz Curricular (SOROCABA, 2012).

#### **4.2 Análise documental: fundamentos, objetivos e práticas pedagógicas propostas no Marco Referencial de 2016 e na Matriz Curricular de 2012**

Neste ponto da pesquisa, o método da escolha de segmentos significativos nos textos analisados, que exponham os valores político-pedagógicos e os entendimentos sobre questões pertinentes à análise proposta foi o escolhido, para que se tornasse possível realizar a contextualização do leitor perante tais documentos.

Para a localização histórica, é necessário informar que, na gestão 2012 a 2016, a Secretaria de Educação de Sorocaba dispôs-se a construir novo marco referencial teórico, para fundamentar os cadernos curriculares da rede pública municipal, e que a introdução de tal documento, descreve, brevemente, como este processo se deu:

A Secretaria de Educação de Sorocaba, nos anos de 2015 e 2016 possibilitou espaços e tempos dedicados ao estudo e reflexão do Marco Referencial (MR) do município, com o objetivo de atualizar o documento vigente desde o ano de 2011. Ao propor a constituição de um Comitê Executivo, formado por profissionais da rede de ensino eleitos entre os pares e técnicos da Secretaria da Educação foi possível definir como metodologia de trabalho a organização de plenárias para apresentação de propostas e debates que garantiram a participação coletiva e a lisura de todo o processo de trabalho. (SOROCABA, 2016, p. 07)

Portanto, advoga-se ali que a construção do decorrente currículo, foi feita de maneira consultiva e democrática, havendo participação ampla dos atores e sujeitos da rede de ensino pública municipal, durante o processo; também se confere destaque à existência de diferentes concepções educativas no documento, bem como sua estrutura capitular, dividida em quatro eixos.

Fundamentado na legislação, nas publicações institucionais e em diferentes teóricos da educação e, ainda, na reflexão das práticas já instituídas na rede municipal de Sorocaba, o documento está dividido em quatro eixos que se complementam: 1. Sociedade e escola sob a ótica da democracia; 2. A constituição do sujeito; 3. O currículo para uma escola democrática; 4. Formação e condição de trabalho dos profissionais da educação. (SOROCABA, 2016, p. 07)

Informe-se, para melhor compreensão, que o Marco Referencial expõe, no decorrer do seu conteúdo e de seus diferentes capítulos, o compromisso com uma educação emancipatória e libertadora que deve, neste sentido, promover relações críticas da educação com o contexto dos sujeitos envolvidos, considerar seus conhecimentos prévios no desenrolar educacional, e realizar a problematização da realidade, para possibilitar que estes venham a nela intervir.

Considerando que estudos curriculares e suas vertentes são relevantes para o problema desta pesquisa, importa destacar o que tal documento entende que venha a ser “currículo”.

A Secretaria da Educação do Município de Sorocaba concebe o currículo a partir de uma perspectiva histórica. Considerando o referencial teórico do Marco Referencial em vigência, o currículo é uma construção cultural e não um conceito. Por não ser estático e conter características tão complexas, é comum encontrarmos diferentes representações acerca do que seja currículo. Assim, o currículo pode ser analisado a partir de alguns âmbitos: ponto de vista sobre sua função social, como ponte entre a sociedade e a instituição educacional; projeto ou plano educativo, pretensão ou real, composto de diferentes aspectos, experiências, conteúdos etc.; como expressão formal e material de um projeto que deve apresentar, sob determinado formato, seus conteúdos, suas orientações e suas sequências para abordá-lo; e como campo prático. (SOROCABA, 2016, p. 109)

Daí, talvez se possa observar que o Marco Referencial entende o currículo como construção histórica, para além da tecnicidade que este documento, recorrente em perspectivas tradicionais, pode assumir.

Esta posição é inegavelmente análoga ao pensamento freireano trabalhado neste texto, onde este autor se alinha a Marx, pois ambos acreditam que a realidade tem dimensão histórica e, assim, não é possível impedir que as ações humanas, incluindo a produção de um documento curricular, fiquem imunes às condições históricas no momento em que acontecem.

A problematização, [...] que é dialética, inseparável das situações reais, concretas, [que] implica um retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. É a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor, com os demais, na realidade. (SOROCABA, 2016, p. 85)

Nesta citação do documento, pode-se notar clara proximidade com propostas freireanas para a prática do processo de ensino-aprendizagem: é possível detectar a presença das ideias freireanas relacionadas às categorias escolhidas para serem trabalhadas; também é possível, a partir dos excertos, notar porque é importante considerar o documento e suas fundamentações teóricas, na busca de observar as relações propostas pela educação freireana e seus objetivos político-pedagógicos.

Importante, também, ressaltar, para prosseguir com a análise documental, que o Marco Referencial de Sorocaba é considerado o norte teórico do segundo documento analisado, a Matriz Curricular de Sorocaba.

Esta, por sua vez, é dividida em fascículos referentes às etapas e às disciplinas da educação básica.

Para este estudo, selecionou-se um fascículo para consulta: no caso, o de biologia, ressaltando-se que todos os fascículos possuem uma introdução, em que afirmam que o referencial teórico é colocado de maneira mais completa no documento Marco Referencial.

Portanto, como a Matriz Curricular segue a fundamentação teórica do Marco Referencial, e este apresenta preocupação com uma educação minimamente próxima à proposta por Freire, ou seja, uma educação humanizadora, que almeja este objetivo através da transformação social, é da responsabilidade da rede pública municipal de Sorocaba, trabalhar processos educativos que busquem construir um indivíduo emancipado e ao largo das opressões sociais, capaz de ser dono da própria história, ou de, pelo menos, lutar por uma realidade em que isto possa acontecer.

Ilustrando esta constatação, eis, abaixo, um trecho da Matriz Curricular em que Freire é citado:

Se a lei adotasse um paradigma curricular disciplinarista, a cooperação entre as esferas de governo seria concretizada (como foi no passado) na elaboração, pela União, de uma lista de disciplinas ou matérias obrigatórias que se complementaria com listas de disciplinas adicionais elaboradas pelas diversas instâncias de definição curricular. Esse procedimento não abriria espaço para que Sorocaba adotasse a

perspectiva, expressa no Marco Referencial: **Freire (1971)** propõe que a construção do conhecimento com o educando seja a partir da “Leitura do Mundo” trazendo para o diálogo que constrói conhecimento temas que muitas vezes são exteriores ou são abordados superficialmente pelos tradicionais “conteúdos escolares” ou conteúdos programáticos, muitas vezes restritos aos fragmentos da ciência, trabalhados de forma bancária, disciplinar, sem fazer relações com outros saberes, com o mundo em que se vive, com outras dimensões do conhecimento humano, o que torna o processo de aprendizagem desinteressante para o estudante. (SOROCABA, 2012, p. 05; destaques deste pesquisador)

O Marco Referencial apresenta, ainda, referências a outros autores que têm proximidade significativa com a obra de Freire, como Saviani:

Assim, as contribuições da Rede Municipal de Ensino, entre elas, as relacionadas ao eixo de Concepção de Desenvolvimento Humano, contaram com a participação de 18 escolas, que validaram tal concepção como um valor para a rede ao fazerem referências a pensadores como: **Wallon, Vygotsky, Piaget, Freire, Saviani e Arroyo**. (SOROCABA, 2016, p. 66; destaques deste pesquisador)

Partindo da constatação de que as ideias de Marx são fundamentos muito presentes na obra freireana e na obra savianista, é importante ressaltar que, para este segundo autor e, também para Freire, a reflexão prática é tão importante quanto a teórica, senão mais.

Seguindo este entendimento, fica evidente a importância de analisar-se, também, as proposições práticas dos documentos, que são expostas com mais profundidade nos fascículos da Matriz Curricular.

É nesta direção e conforme informado, que este estudo se propôs a focar o caderno voltado ao conteúdo de biologia, que contém recomendações ponderadas sobre o modo com que, nesta matéria, os temas devam ser elencados pelas séries do ensino médio.

Começando a adentrar o estudo prático, o destaque fica para a seguinte assertiva: “A partir dessa organização temática os quadros a seguir discriminam as matrizes de conteúdos e habilidades planejadas para cada um dos doze bimestres de duração do Ensino Médio.” (SOROCABA, 2012, p. 102)

Para dar, a possíveis leitores, apresenta-se o quadro abaixo, que elenca os conteúdos oficializados por este documento para o primeiro ano do colegial, organizados sequencialmente:

**Figura 1** - Exemplar de um quadro de conteúdos e habilidades referente ao primeiro bimestre de biologia do primeiro ano do ensino médio da rede municipal pública de Sorocaba.



**1º ANO DO ENSINO MÉDIO**

	CONTEÚDO	HABILIDADE
<b>1º BIMESTRE</b>	<p><b>Interação entre os Seres Vivos</b></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>• Conceitos Fundamentais em Ecologia.</li> <li>• Cadeias e Teias Alimentares.</li> <li>• Fluxo de Energia e de Matéria.</li> <li>• Ciclos Biogeoquímicos.</li> <li>• Populações e Comunidades.</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Identificar, analisando um ambiente conhecido, as características de um ecossistema, descrevendo o conjunto vivo auto-suficiente nele contido.</li> <li>• Identificar as relações alimentares estabelecidas entre esses organismos, empregando terminologia científica adequada.</li> <li>• Identificar a origem da energia existente em cada nível de organização desse ecossistema.</li> <li>• Analisar a estrutura dos ecossistemas, fluxo de energia e ciclo da matéria.</li> <li>• Avaliar diferentes medidas que minimizem os efeitos das interferências humanas nos ciclos da matéria.</li> <li>• Analisar a maneira como o ser humano interfere nos ciclos naturais da matéria para recriar sua existência, retirando materiais numa velocidade superior à que podem ser repostos naturalmente ou devolvendo em quantidades superiores às suportadas pelos ecossistemas até que a degradação deles se complete.</li> <li>• Relacionar a estabilidade dos ecossistemas com a complexidade das interações estabelecidas entre os organismos das populações na natureza.</li> <li>• Interpretar a dinâmica das comunidades e suas interações.</li> <li>• Relacionar a densidade e o crescimento da população com as implicações nos sistemas ecológicos e sociais.</li> </ul>

**Fonte:** Matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba. Secretaria da Educação, 2012, p. 103

Neste quadro, é possível observar que, nos excertos teóricos ali expostos, todos providos a partir do Marco Referencial (2016), estão presentes várias convergências político-pedagógicas progressistas com o que Saviani, Freire e o entendimento não tradicional entendem como documento curricular.

Também é possível observar, a partir da exposição do fragmento extraído do fascículo dedicado à disciplina de biologia, um apontamento prático, embora

fragmentado, sobre como deve ser o ensino de ciências no ensino seriado.

Nele, percebe-se que o conteúdo vem pré-estabelecido, antes mesmo de qualquer processo de investigação temática ou “problematizador”, o que evidencia a proximidade deste documento, amostra dos demais componentes curriculares municipais, com as propostas mais tradicionais das tendências curriculares.

Feita esta breve contextualização e sem a pretensão de reduzir documentos tão extensos e diversos como os que poderiam ser analisados por este trabalho, a análise prossegue na busca de pesquisar se a obra de Freire está significativamente vinculada aos discursos expostos nestes documentos.

### **4.3 A presença de Freire nos documentos analisados**

Como visto anteriormente, os documentos que compõem o currículo municipal de Sorocaba citam, além de diversas tendências pedagógicas progressistas, também a própria obra de Freire.

No entanto, a partir das análises comparativas do trabalho de Freire com os pensadores da fenomenologia e do marxismo, pode-se dizer que é importante identificar implicações destas influências nos currículos que se comprometem a seguir a obra freireana, pelo menos quanto à convergência de objetivos político-pedagógicos, para pensar se aqueles, de fato, se comprometem com a obra de Freire, ou não.

Caso encontradas divergências nesta comparação, o que deve ser justificado pelo confronto entre o currículo e os filósofos escolhidos, pode-se apontar se há, ou não, contradições político-pedagógicas entre as referências e o documento.

Portanto, cabe agora expor, pela comparação dos resultados das análises documental e bibliográfica, as possibilidades destas implicações: para tanto, foram selecionados quatro conceitos de Freire presentes, direta ou indiretamente, naqueles documentos, que foram extraídos e, então, comparados com o que o autor paradigma diz sobre eles.

Os conceitos selecionados foram: educação como ato político (intencionalidade), compromisso político com uma prática humanizadora, conhecimento prévio e diálogo.

Vale apontar que o método utilizado para extrair excertos dos documentos curriculares municipais, foi a busca pelas categorias freireanas estudadas nesta pesquisa, quando presentes, direta ou indiretamente, nos documentos, considerando-

se como indiretamente os casos em que elas não aparecem de maneira explícita, mas estão caracterizadas de forma, pelo menos semelhante, nas obras de Freire.

Já trabalhando, então, com os excertos e os relacionando com as categorias freireanas previamente elencadas, eis o extrato de um tópico do Marco Referencial, que pretende tratar da retomada histórica das diretrizes legais que a educação sorocabana já teve.

Considerando os vários ciclos econômicos e de desenvolvimento pelos quais Sorocaba passou, entre eles, tropeirismo, mineração, industrialização têxtil, é possível afirmar que a atividade econômica e seus desdobramentos sociais influenciaram o modo de vida, os costumes e as tradições das pessoas que ali se estabeleciam e/ou por ali passavam, **bem como suas intencionalidades educativas** (SOROCABA, 2016, p. 22; destaques deste pesquisador)

Há aqui, de maneira direta, uma relação com o que Freire apresenta sobre a necessária dimensão política do ato educativo; mas, não como intenção pura e subjetivista, mas atribuindo, a ela, dimensão histórica, condicionamento este provindo dos meios de produção de determinadas fases econômicas presentes nas condições concretas da cidade de origem, e suas influências nas escolhas curriculares.

Assim, pode-se ter a impressão de que há, aqui, relação teórica com os fundamentos que são relevantes na concepção freireana da categoria educação como ato político, como ele mesmo dizia quando comentava sobre sua experiência na Secretaria de Educação de São Paulo

Antes mesmo de ter tido a extraordinária experiência na secretaria, eu já sabia de algumas coisas, que foram reforçadas nos meus dois anos e meio neste cargo. **A primeira é que a educação é um ato político.** Não há prática educativa indiferente a valores. Ela não pode ser indiferente a um certo projeto, desejo ou sonho de sociedade. Ninguém é educador por simples acaso. Ninguém forma por formar. Há objetivos e finalidades, que fazem com que a prática educativa transborde dela mesma. (FREIRE, 1992, p.20; destaques deste pesquisador)

Há também, no excerto deste documento curricular, certa aproximação com Marx que, conforme já exposto, é fonte de convergência com a tendência pedagógica freireana; mas, para concluir com maior profundidade sobre estas possíveis convergências ou divergências, há que se prosseguir com as considerações sobre possíveis presenças de Freire nos documentos.

No excerto a seguir, pode-se detectar a categoria conhecimento prévio sendo captada como norte teórico para os documentos curriculares municipais.

São nossos sentidos que nos permitem apreender o mundo, por meio deles sentimos, aprendemos. Faz-se necessário, portanto que a instituição educacional ultrapasse a visão cartesiana da educação e da pessoa e considere a formação integral do sujeito. Dessa forma, pensando na formação integral do estudante, **Paulo Freire (1996)** relaciona a necessidade da presença da afetividade, da amorosidade, da alegria, do respeito aos seus **conhecimentos prévios**. (SOROCABA, 2016, p. 121; destaques deste pesquisador)

Como apontado anteriormente neste estudo, a preocupação de Freire com os conhecimentos prévios dos educandos não está somente vinculada à “necessidade da presença da afetividade, da amorosidade, da alegria”, conforme está explicito no excerto supracitado, mas, sim, como parte importante de sua proposta político-epistemológica.

Não posso investigar o pensar dos outros, referido ao mundo se não penso. Mas, não penso autenticamente se os outros também não pensam. Simplesmente, não posso pensar pelos outros nem para os outros, nem sem os outros. A investigação do pensar do povo não pode ser feita sem o povo, mas com ele, como sujeito de seu pensar. E se seu pensar é mágico ou ingênuo, será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará. E a superação não se faz no ato de consumir ideias, mas no de produzi-las e de transformá-las na ação e na comunicação. (FREIRE, 1987, p. 58; destaques deste pesquisador)

Parece evidente a divergência entre o excerto escolhido no documento analisado, e este outro, retirado de **Pedagogia do oprimido** (1987).

Neste ponto, vale ressaltar, desta obra, alguns pontos: por exemplo, o respeito não só pelo conhecimento prévio dos educandos, que pode até ser “mágico ou ingênuo”, mas também por seu processo de superação, pois “será pensando o seu pensar, na ação, que ele mesmo se superará”.

Mesmo se mágico ou ingênuo este pensar, poderá ser superado por meio da ação e da comunicação no e do real, no caso, transformadoras.

A partir desta constatação, talvez se torne possível especular que os documentos utilizam Freire sem trazer a dimensão política de sua obra: falam de sua amorosidade, afetividade, alegria e respeito aos conhecimentos prévios dos educan-

dos, sem a preocupação da aderência deste discurso às propostas práticas, com fundamento freireano; também não colocam tais categorias dentro da preocupação com a dimensão política que o ato educativo necessariamente tem, conforme trouxe Giovedi (2006, p. 55-56)

A fenomenologia existencial, porém, vai além de Husserl, na medida em que para ela o mundo não pode ser reduzido à consciência [...] Na fenomenologia existencial, os objetos estão “molhados de subjetividade”. Do mesmo jeito, podemos afirmar que os sujeitos estão mergulhados no mundo, estão “molhados de objetividade” [...] O respeito pela perspectiva de quem aborda o fenômeno é essencial para que não esqueçamos que as relações existentes na experiência de vida desse sujeito que aborda também fazem parte da descrição fenomenológica. [...] Ou seja, a fenomenologia traz a brilhante contribuição para o mundo da pesquisa científica e filosófica quando nos alerta para a necessidade de explicitarmos de qual posição estamos falando, de qual posição os sujeitos de nossas pesquisas também estão falando e quais condições nos levaram a falar isso ou aquilo e disso ou daquilo.

Daí, é a partir desta necessidade de explicitar a posição de onde se está discursando, que é possível retornar a Freire (1983, p. 47):

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

Sendo estas relações indicotomizáveis aparentadas às questões irreduzíveis da fenomenologia, há, aqui, um reforço sobre o entendimento de que, para o fenômeno, o mundo que se manifesta, não pode ter seu componente de subjetividade ignorado; tampouco, o seu componente de objetividade.

Portanto e assim, entende-se que toda ação da consciência é intencional, “molhada subjetivamente”. A educação exposta no documento, neste sentido, não se compromete com a politicidade do ato educativo, ou seja, com a subjetividade presente na prática social; no mínimo, não está alinhada com o objetivo político-pedagógico do autor analisado, que o herdou da fenomenologia existencial.

Na citação de Freire anterior a esta, também é possível observar a pre-

ocupação com a superação de possíveis conhecimentos prévios ingênuos, mas também resultantes da transformação da realidade e, portanto, não somente algo que fique, apenas, no plano das ideias.

É Marx quem ressalta outra característica marcante para tal transformação: “[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento” (MARX; ENGELS, 1998, p. 19-20).

A citação de Freire aqui trazida sobre o tópico, aborda questões mais profundas sobre o que se pode reparar na citação escolhida naquele documento, e começa a ficar mais discernível o que Freire entende sobre a questão do conhecimento prévio porque, para ele, esta ação, esta preocupação, traz a intenção, que também pode ser identificada em boa parte da obra do autor, com o compromisso político junto aos oprimidos, sendo esta outra das categorias aprofundadas neste estudo.

Antes de prosseguir, talvez caiba abordar como os documentos analisados dissertam sobre compromissos políticos da educação, no tópico em que discorrem sobre valores relevantes que guiam o desenvolvimento humano:

Para Duarte (2001) **a concepção pedagógica compatível com o pensamento marxista** e que dialoga com a psicologia sócio histórica, é a concepção da pedagogia histórico-crítica do educador Saviani. **Entendemos, como o autor, que essa entre outras pedagogias emancipadoras, entende que além dos fundamentos filosóficos e do compromisso político**, se aproxima da teoria de Vygotsky, pois busca bases históricas para compreensão da questão escolar, além de defender o espaço/tempo da instituição educacional e o trabalho escolar como elementos necessários ao desenvolvimento cultural. (SOROCABA, 2016, p. 77)

Ressalta, neste fragmento da Matriz Referencial, que é o fundamento teórico para os demais documentos que compõem o currículo municipal, a defesa de valores presentes em “pedagogias emancipadoras”, vistas como alinhadas a teorias marxistas.

Porém, vale destacar que não há, expresso nos documentos, o que ali se entende como tal, na prática concreta da rotina de ensino-aprendizagem; portanto, o discurso teórico sobre valores que norteariam o desenvolvimento humano no espaço escolar, deixa em aberto a possibilidade de múltiplas interpretações práticas, inclusive aquelas que não estão alinhadas com os valores apregoados.

Freire disserta:

Se o compromisso verdadeiro com eles, implicando na transformação da realidade em que se acham oprimidos, reclama uma teoria da ação transformadora, esta não pode deixar de reconhecer-lhes um papel fundamental no processo da transformação. (FREIRE, 1987, p. 70)

Para Freire, portanto, este compromisso só se dá, verdadeiramente, se houver a intenção de transformar a realidade que oprime, com os oprimidos atuando em papéis fundamentais, no processo.

Sobre o tema, fala Marx: “A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como práxis revolucionária.” (MARX; ENGELS, 1988, p. 69).

Reforce-se que Freire deixa claro quais seriam os caminhos que as práticas educacionais devem seguir para concretizar um compromisso político que se alinhe com teses marxistas e pedagogias emancipadoras: conforme já abordado, o direcionamento prático para cumprir o compromisso político, emancipador e marxista, se faz ausente no documento, diferentemente das análises abordadas quanto a Freire.

Mas, ainda no documento, pode-se detectar, embora de maneira indireta, possível relação com uma ferramenta muito importante na convergência das categorias freireanas já debatidas: o diálogo.

Isto porque, no excerto a seguir, é possível notar que não há referência direta à obra de Freire, mas há o que pode ser entendido como utilização do conceito fundamentado em práticas dialógicas, sendo que Freire tem o diálogo, como ponto fundante:

Este conceito rompe com uma postura adultocêntrica, arraigada na cultura escolar e exige do professor/a o exercício de uma **prática dialógica**, de escuta e valorização da criança, entendendo que esta já é sujeito de direitos, potente, com vez e voz em todo o processo de aprendizagem, reconhecendo a criança, um ator social e pleno integrado à sociedade e produtor de cultura. (SOROCABA, 2016, p. 111; destaques deste pesquisador)

Isto posto, faz-se imprescindível revisitar Freire, para trazer o que ele entende por diálogo:

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo. Substituí-lo pelo anti-diálogo, pela sloganização, pela verticalidade, pelos comunicados é pretender a libertação dos oprimidos com instrumentos da “domesticação”. Pretender a libertação deles sem a sua reflexão no ato desta libertação é transformá-los em objeto que se devesse salvar de um incêndio. É fazê-los cair no engodo populista e transformá-los em massa de manobra. (FREIRE, 1987, p. 29)

A principal contradição que pode ser detectada em leitura menos aprofundada sobre o texto ora sob análise, é que, enquanto o Marco Referencial de Sorocaba foca em reconhecer o educando como “um ator social e pleno integrado à sociedade”, Freire, por sua vez, olha exatamente na direção oposta à de integração social, por entender esta sociedade como mantenedora da relação oprimido-opressor.

Portanto, para ele, o diálogo tem que ser “crítico e libertador”, não pretendendo, assim, integração à sociedade mas, sim, a modificação desta. Quanto a isto, é importante trazer, mais uma vez, a semelhança com Marx: “[...] de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante”. (MARX; ENGELS, 1998, p. 48)

A isto, complementa Freire (1987, p. 29): “O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos, é o conteúdo do diálogo”.

Nesta passagem, ele ensina que o ponto de partida não pode ser geral, reduzido e tomado *a priori* sobre o que se deve dialogar, exatamente porque as condições anteriores ao diálogo, não são pasteurizadas; portanto, o diálogo deve, sempre, ser contextualizado e tornado profundamente significativo para os educandos, que também são sujeitos e autores, nesta prática.

Há que se destacar que, em nenhum momento, as citações trazidas nesta análise a partir dos documentos oficiais abordados, aproximam-se, de alguma forma, deste compromisso, o que parece indicar a intenção de apropriar-se, por algum motivo, das palavras de Freire; porém, sem grande interesse em trazer seus objetivos político-pedagógicos à luz do debate.

Portanto, neste tópico, foram retomadas as categorias freireanas já comparadas com excertos das obras dos pensadores trabalhados nos primeiros capítulos,

como suporte à análise dos excertos dos documentos analisados, para começar a detecção de possíveis convergências ou divergências do pensamento de Freire, a partir dos dados colhidos.

A categoria freireana do diálogo acaba por aparecer, de maneira indireta, na coleta; mas, isto sem, entretanto, qualquer correspondência direta com a dimensão política, que é exatamente o que Freire aponta como a necessária e incontornável dimensão política do ato de educar, sendo esta preocupação outra das categorias aqui selecionadas.

Outra categoria, o conhecimento prévio, aparece de maneira mais direta no documento; mas, este também pecou porque nada aborda sobre sua fundamentação ou prática, deixando ausentes as relevantes qualidades que Freire aponta sobre este conceito.

Por fim, a categoria compromisso político: profundamente imbricada com as anteriores, acaba por ser turvada em sua possibilidade de ser seguida, já que as anteriores são tomadas de maneira rasa, cega, oca, insípida, nos textos analisados.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Expôs-se que o problema da pesquisa que deu origem a este trabalho, foi a inquietação despertada quando do confronto entre os objetivos político-pedagógicos expostos no conjunto dos documentos que oficializam o currículo formal da cidade de Sorocaba, e a proposta pedagógica de Paulo Freire.

Expôs-se, também, as fundamentações de Freire, assentadas, principalmente, em pensadores como Marx, Hegel, Husserl e Sartre, de onde os objetivos político-pedagógicos de Freire; isto, na busca de melhor compreendê-los e, então, auxiliar no aprofundamento das conclusões sobre o autor focado.

Desta pesquisa bibliográfica, resultou melhor clareza e proximidade com a importância destes paradigmas para Freire, expondo, assim, a convergência entre eles, o que ajudou a aprofundar a compreensão dos objetivos político-pedagógicos freireanos.

Sartre, ao se apropriar das premissas de Husserl, ensinando que a consciência é pura ação e é sempre intencionada a algo, estava preocupado em expor a condição humana como comum a todos, posto que há limites nas possibilidades dos seres humanos.

Freire, ao se apegar parcialmente a esta noção, deixa claro quais são os limites que os educadores têm, ao sujeitarem suas ações à realidade intencionada. Neste sentido e como efeito desta condição, os educadores, ao perpassar por estas questões, podem estar deixando de ser democráticos e horizontais, como buscava o autor, ao revelar a relação da categoria educação como ato político, com a intencionalidade da fenomenologia existencial.

Quando Marx se preocupa com a dimensão histórica das coisas, na busca de expor que a estrutura das relações sociais vigentes é apenas uma produção humana, seu objetivo é significar que, por ser produto, ela pode ser produzida de outra forma.

Freire, ao se apegar nesta referência marxista, também coloca, e com a mesma preocupação, a dimensão histórica em sua leitura de mundo, para que haja a possibilidade da construção de uma superação daquilo que ele chama de relação opressor-oprimido.

Marx também informa que sua construção teórica tem compromisso com os mazeados do mundo, no caso os trabalhadores: "Proletários de todos os países,

uni-vos." (MARX; ENGELS; 2005, p. 69), é sua palavra de ordem.

Neste estudo, buscou-se expor a proximidade deste valor marxista com o que foi identificado como compromisso político com a prática humanizadora, que Freire expressa várias vezes em sua obra.

Na busca de Freire para cumprir com este compromisso, ele investiga o que foi aqui categorizado como conhecimento prévio, para identificar as relações dos oprimidos com a realidade opressora, especialmente quando culminaram em conhecimento: esta noção tem valor fundamental para sua tendência pedagógica.

Isto porque é a partir dela que, para ele, se torna possível garantir o protagonismo dos oprimidos no processo da própria emancipação, por tornar possível detectar, no processo, demandas concretas de superação, advindas da realidade opressora concreta na qual estão inseridos.

Novamente esta postura aproxima Freire e Marx, que traz, em sua práxis, a afirmação de que os seres humanos devem ser protagonistas da transformação da realidade para melhor sobreviver, para então poder fazer a própria história.

Mas, para que estas premissas se tornem possíveis na prática real do ensino-aprendizagem, Freire se vale do diálogo, ferramenta crítica que aponta para a direção humanizadora dos oprimidos.

Isto porque, sem estes como principais protagonistas, a tendência pedagógica libertadora, simplesmente não poderia existir. Isto porque não pode ser substituída por nenhuma outra prática, especialmente se anti-dialógica, como o silêncio, a verborragia, a "sloganização", a verticalidade, todos instrumentos da "colonização" e da "dominação".

Quant ao esta última, foi exposta e confrontada com as teses de Marx, pois este denunciava que havia uma ideologia que velava a realidade opressora para os olhos dos oprimidos; porém, com o diálogo como instrumento utilizável pelas categorias supracitadas, torna-se viável o ato educativo, posto que se torna presente e claro o embate direto com a disseminação da ideologia veladora: os conteúdos sempre terão significados, porque verão sua gênese e escolhas originadas nos discursos dos oprimidos, ao contrário do que o fenômeno social velador precisa ter para se fazer.

Portanto, buscou-se apresentar diversos olhares sobre as propostas pedagógicas, na tentativa de, a partir dos documentos normativos do currículo sorocabano, serem aprofundados nestes resultados.

A denúncia da preocupação de Freire com a emancipação dos indivíduos perante as condições sociais que ele considera opressoras, preocupação muito próxima das de Marx, foi abordada para enfatizar que um currículo que não demonstre as mesmas preocupações, desde seus arcabouços teóricos até suas propostas práticas, dificilmente conseguirá, mesmo que reclame a filiação freireana em alguma medida, atingir os objetivos de libertação propostos por Freire na busca da emancipação dos indivíduos.

Porém, ao analisar os documentos que disciplinam o currículo formal da cidade de Sorocaba, foi possível observar que o Marco Referencial oferece assumida fundamentação teórica norteadora dos fascículos da Matriz Curricular, o que, teoricamente, lhe aponta para a efetivação de uma educação libertadora, emancipadora, minimamente alinhada com os valores humanistas de pensadores progressistas da educação.

Porém, nas muitas vezes em que as categorias freireanas foram encontradas no texto, direta ou indiretamente, não tinham o aprofundamento necessário para se fazer convergentes com o que Freire recomendou, concebeu e caracterizou.

Com isto, as categorias ali presentes, embora aparentem ser freireanas, mesmo que citadas diretamente, não contêm dimensões relevantes para a sincronia entre currículo e objetivos político-pedagógicos freireanos.

Conforme já citado, a preocupação declarada da Secretaria de Educação de Sorocaba com o conhecimento prévio dos educandos, ao não deixar claro qual é a dimensão, sentido, contexto e ferramentas político-pedagógicas em que se apoia para efetivar-se a partir disto, impediu que a proposta se materialize na prática de ensino-aprendizagem.

Consequentemente, ao se deparar com o que é, de fato, importante para a composição de práticas pedagógicas concretas e seus objetivos políticos, ou seja, com as propostas práticas do currículo, nota-se maior aproximação com a pedagogia tradicional.

Isto porque os conteúdos estão escolhidos antecipadamente, e sem a participação dos educandos, o que os deixa sem nenhuma legitimação concreta, porque não coletados junto ao alvo do projeto educativo, a partir da realidade em que serão aplicados; portanto, o Marco Referencial se posiciona fundamentalmente distante do que Freire e os demais autores, nos quais ele se apoia, defendem.

Há, aqui, assim, evidente contrassenso entre os discursos teórico e o propositor das práticas pedagógicas expostas nos documentos formatadores do currículo municipal de Sorocaba.

Diante da incontestável deliberação sobre conteúdos em momento diverso do diálogo, determinando o que deve ser administrado em sala de aula, está-se ignorando, mesmo que delimitando Freire como fundamentação teórica, o contexto histórico em que estes educandos estão inseridos, suas condições sociais e as opressões vividas por eles, e que deveriam ser problematizadas no espaço de ensino-aprendizagem; isto, foi negligenciado.

Há, também, outras questões a serem enfrentadas; se o currículo se esforça para trazer Paulo Freire como um dos norteadores de seus discursos teóricos e práticos, por que negligencia dimensões e característica profundamente relevantes para concretizar os objetivos político-pedagógicos deste autor?

Será que os resultados da presente análise corroboram e ajudam a denunciar que a intenção política da existência de tal documento é ideológica? Esta a possibilidade que começa a se fazer provável.

Porém, o que é possível concluir com propriedade e, a partir dos resultados aqui apresentados, é que o currículo formal não tem, fundamentalmente, compromisso concreto com a educação libertadora; pelo menos, conforme Freire propôs.

Pois bem: passa a ser possível dizer, também, que, como pesquisador e autor deste estudo, acredito que o mínimo que deve ser feito para poder atingir a convergência minimamente aceitável com a tendência que surgiu a partir dos pensamentos propostos por Freire, seriam:

- 1) Construir um currículo formal que vise possibilitar práticas contextualizadas com os problemas concretos das comunidades vinculadas às escolas, com sentido emancipador;
- 2) Proporcionar formação contínua e valorização material da mão de obra pedagógica;
- 3) Construir um ambiente escolar onde haja constante valorização da democracia participativa horizontal, permitindo que todas as camadas envolvidas tenham voz garantida, em espaços horizontais e deliberativos.

## REFERÊNCIAS

- ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- APPLE, M. **Ideologia e currículo**. Trad. Carlos E. F. de Carvalho. São Paulo: Brasiliense, 1982
- \_\_\_\_\_. **Ideologia e currículo**. 3. ed. Porto Alegre: Artmed. 2006.
- ARELARO, Lisete. **A importância de Paulo Freire: a atualidade do pensamento pedagógico transformador do educador brasileiro mais conhecido do mundo**. Carta Educação, 22 maio 2015. Disponível em: <<http://www.cartaeducacao.com.br/artigo/a-importancia-de-paulo-freire/>>. Acesso em: 03 jul. 2017.
- AU, Wayne. Lutando com o texto: contextualizar e recontextualizar a pedagogia crítica de Freire. In: APPLE, Michael; AU, Wayne; GANDIN, Luís Armando. **Educação crítica análise internacional**. Porto Alegre: Artmed, 2011, p. 250-261.
- BOBBITT, John Franklin. **O Currículo**. Lisboa: Didática Editora, 2004
- BOMBASSARO, Luís Carlos. **As fronteiras da epistemologia**. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 1993.
- BOURDIEU, Pierre; PASSERON, Jean-Claude. **A reprodução**. Elementos para uma teoria do sistema de ensino, v. 2, 1975.
- CHAUÍ, Marilena. **Convite à Filosofia**. 5ª ed. São Paulo: Ática, 1995.
- \_\_\_\_\_. **O que é ideologia**. 38ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.
- \_\_\_\_\_. Husserl: Vida e obra. In: **Os pensadores**, São Paulo: Nova Cultural, 1996
- CHIZZOTI, Antônio. **Pesquisa qualitativa em ciências humanas e sociais**. Petrópolis: Vozes, 2006.
- DELIZOICOV, Demétrio; ANGOTTI, José André; PERNAMBUCO, Marta Maria. **Ensino de Ciências: fundamentos e métodos**. 4. ed. São Paulo: Cortez. 2011.
- DEMARTINI, Gabriel Ribeiro. **Articulação entre Paulo Freire e Herbet Marcuse para uma educação sexual humanizadora**. 2015. 142 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, Sorocaba, 2015
- DEWEY, John. **Democracia e Educação: Introdução à Filosofia da Educação**. 3ª. ed. Trad. Godofredo Rangel e Anísio Teixeira. São Paulo: Companhia Editora Nacional, 1959.
- EAGLETON, Terry. **Ideologia uma introdução**. Trad. Silvana Vieira, Luís Carlos Borges. São Paulo: Editora da Universidade Estadual Paulista: Editora Boitempo, 1997.
- FERRARO, Alceu Ravanello; KREIDLOW, Daniel. Analfabetismo no Brasil: configurações e gênese das desigualdades regionais. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 29, n. 2, p. 179-200, jul./dez. 2004.
- FREIRE, Paulo. "A educação é um ato político". **Cadernos de Ciência**, Brasília, n. 24, p.21-22, jul./ago./set. 1991

- \_\_\_\_\_. **Educação e Mudança**. 12ª Edição. Paz e Terra. Rio de Janeiro, 1979
- \_\_\_\_\_. **Extensão ou Comunicação?** 8ª ed. Rio de Janeiro. Paz e Terra, 1983.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- \_\_\_\_\_. **Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1992.
- \_\_\_\_\_. **Política e Educação**. 8. ed. Indaiatuba: Editora Villa das Letras, 2007. (Coleção Dizer a Palavra).
- FRIEDRICH Engels. **Ludwig Feuerbach e o fim da filosofia clássica alemã**. Trad. Álvaro Pina. Lisboa: Avante! 1988.
- \_\_\_\_\_. **Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital**. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
- GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo. Atlas, 2002.
- GIOVEDI, Valter Martins. **A inspiração fenomenológica na concepção de ensino-aprendizagem de Paulo Freire**. 2006. 129 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2006.
- GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Trad. Daniel Bueno, Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.
- \_\_\_\_\_. **Teoria crítica e resistência em educação: para além das teorias de reprodução**. Petrópolis: Vozes, 1986.
- GOODSON, Ivor F. **A construção social do currículo**. Trad. de Maria João Carvalho. Lisboa: Editora Educa e autor, 1997.
- HEGEL, Georg Wilhelm Friedrich. **The phenomenology of mind**, Harper and Row, 1967, p.233.
- HUSSERL, Edmund. **Méditations cartésiennes**, Paris: J. Vrin, 1966
- KAESTLE, Carl F. **The evolution of an urban school system**. Cambridge, Mass., Harvard University Press, 1973, p. 141.
- KLIEBARD, Herbert M. **Os princípios de Tyler**. Currículo sem Fronteiras, v.11, n.2, p. 23-35, Jul/Dez 2011
- KOSIK, Karel. **Dialética do Concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985. 3ª. ed.
- LAZERSON, Marvin. **Origins of the urban school**. Cambridge, Harvard University Press, 1971, p. 15.
- LOPES, Alice Casimiro; MACEDO, Elizabeth. **Teorias do currículo**. SP: Cortez, 2011
- LUKÁCS, György. **Existencialismo ou marxismo**. São Paulo: Senzala, 1967
- LÜDKE, Menga; ANDRÉ, Marli Eliza Dalmazo Afonso. **Pesquisa em educação: abordagens qualitativas**. São Paulo: EPU, 2012.
- MACLAREN, Peter. **Utopias provisórias: as pedagogias críticas num cenário pós-**

colonial. Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

MALANCHEN, Julia. **A pedagogia histórico-crítica e o currículo: para além do multiculturalismo das políticas curriculares nacionais.** Tese (Doutorado). UNESP, Araraquara, 2014.

MARX, Karl. **Borrador.** Trad. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.

\_\_\_\_\_; ENGELS, Friedrich. **A ideologia alemã.** Trad. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

\_\_\_\_\_. \_\_\_\_\_. **Manifesto Comunista.** Trad. Álvaro Pina. São Paulo: Boitempo Editorial, 2005.

MIZUKAMI, Maria da Graça Nicoletti. **Ensino: as abordagens do processo.** São Paulo: EPU, 1986

MOREIRA, Antônio Flavio Barbosa. **Propostas curriculares alternativas: limites e avanços.** Educação & Sociedade - Educ. Soc. vol.21, no.73. Campinas, Dec. 2000.

\_\_\_\_\_; SILVA, Tomaz Tadeu da. **Currículo, cultura e sociedade.** Trad. de Maria Aparecida Baptista. 10 ed. São Paulo, Editora Cortez, 2008.

PAIVA, Vanilda. **Paulo Freire e o nacionalismo-desenvolvimentista.** Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1986.

PEREIRA, Sara Aparecida. **Emancipação ou ideologia? Uma análise da Matriz Curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba.** 2015. 171 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos – Campus Sorocaba, 2015, Sorocaba.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas.** São Paulo. Atlas, 2012.

ROMANELLI, Otaiza de Oliveira. **História da educação no Brasil.** Petrópolis: Vozes, 1991.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências.** 5. ed. - São Paulo: Cortez, 2008.

SARTRE, Jean Paul. **El hombre y las cosas.** Buenos Aires, Losada S.A., 1965, p. 25-26 (por que estas páginas informadas aqui?)

SAVIANI, Dermeval. **Escola e democracia.** Campinas/SP: Autores Associados, 1983.

\_\_\_\_\_. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.** Campinas, SP: Autores Associados, 2006.

SÃO PAULO (Município). Secretaria Municipal de Educação. Temas geradores e construção do programa. **Caderno de Formação,** São Paulo, n. 3, 1991.

SCHUGURENSKY, D. **The legacy of Paulo Freire: a critical review of his contributions.** Convergence, Arizona, EUA, v. 31, p.17-29, 1998.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. **A história das ideias de Paulo Freire e a atual crise de paradigmas.** 2. ed. João Pessoa: Editora Universitária, 1999.

- SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. **A construção do currículo na perspectiva popular crítica**: das falas significativas às práticas contextualizadas. 2004. 493 f. Tese (Doutorado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 2004.
- SILVA, Benedicto. (Coord.). **Dicionário de ciências sociais**. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas; Instituto de Documentação, 1986.
- SILVA, Ribamar Nogueira da. **Currículo escrito e a história da educação física no Brasil (1896-1945)**. 2016. 180 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de São Carlos, Sorocaba, 2016.
- SILVA, Sara. **Conhecer para transformar** – A epistemologia crítico-dialética de Paulo Freire. X ANPED SUL. Florianópolis, Brasil. Out/2014.
- SILVA, Tomaz Tadeu. **Documentos de identidade**: uma introdução às teorias do currículo. 3 ed. Belo Horizonte: Autentica, 2010.
- SOROCABA. Secretaria da Educação. **Marco referencial da rede municipal de ensino de Sorocaba**. Secretaria da Educação, 2016.
- \_\_\_\_\_. **Matriz curricular da rede municipal de ensino de Sorocaba**. Secretaria da Educação, 2012.
- THOMPSON, Edward P. **A miséria da teoria**: ou um planetário de erros. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.
- TORRES, C. A. A voz do biógrafo latino-americano: uma biografia intelectual. In: GADOTTI, M. (Org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez: IPF; Brasília, DF; Unesco, 1996, p. 69-115, 1996.
- TYLER, Ralph W. **Princípios básicos de currículo e ensino**. 4. ed. Porto Alegre: Globo, 1977.
- VIEIRA, Rafael; BURLAMAQUI, Luciana. **Paulo Freire e marxismo**. Rafael Vieira. Luciana Burlamaqui. São Paulo, 1997. 2 minutos e 26 segundos. Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=Uvdc2YlcZkE>>. Acesso em: outubro de 2017.
- WOLFF, Jonathan. **Karl Marx**. The Stanford Encyclopedia of Philosophy (Winter 2017 Edition), Edward N. Zalta (ed.) Disponível em: <<https://plato.stanford.edu/archives/win2017/entries/marx/>>. Acesso em: 12 mar. 2018.
- YOUNG, Michael. **Knowledge and control**: new directions for the Sociology of Education. London: Collier Macmillan, 1971.

## APÊNDICES

1 Tabela de estudos dos excertos que, possivelmente, evidencie proximidades epistemológicas referentes à obra *Pedagogia Do Oprimido* (1987)

## Obra – Pedagogia Do Oprimido – 11º Edição – Paz e Terra

Página	Citação destacada (epistemológica ou gnosiológica)	Comentários a partir de sua compreensão	Relações possíveis – articulações com outros autores da filosofia – justificar e comentar a partir de citações
12	Na verdade, porém, não é a conscientização que pode levar o povo à “fanatismos destrutivos”. Pelo contrário, a conscientização, que lhe possibilita inserir-se no processo histórico, como sujeito, evita os fanatismos e o inscreve na busca de sua afirmação.	Utiliza da característica histórica que a realidade tem.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades. ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
12	“Se a tomada de consciência abre o caminho à expressão das insatisfações sociais, se deve a que estas são componentes reais de uma situação de opressão”		Francisco Weffort, Prefácio a Paulo Freire, Educação conto Prática da Liberdade. Rio de Janeiro, Paz eTerra, 1967.
12	O medo da liberdade, de que necessariamente não tem consciência o seu portador, o faz ver o que não existe. No fundo, o que teme a liberdade se refugia na segurança vital, como diria Hegel, preferindo-a à liberdade arriscada.	Utiliza-se do conceito de segurança vital de Hegel.	“...And it is safely by risking life that freedom is obtained... The individual, who has hot staked his life may, no doubt, be recognized as a person; but he has not attained the truth of this recognition as an independent self-consciousness.” Hegel, The Phenomenology of Mind, Harper and Row, 1967, p.233. “... e é seguramente arriscando a vida que a liberdade é obtida ... O indivíduo, que tem um interesse ardente a sua vida pode, sem dúvida, ser reconhecido como uma pessoa, mas ele não alcançou a verdade deste reconhecimento como um Autoconsciência independente ”. (Trad. deste pesquisador)

13	Daí que seja este, com todas as deficiências de um ensaio puramente aproximativo, um trabalho para homens radicais. Cristãos ou marxistas, ainda que discordando de nossas posições, em grande parte, em parte ou em sua totalidade, estes, estamos certos, poderão chegar ao fim do texto.	Aproxima a característica radical ao marxismo.	
13	Enquanto a sectarização é mítica, por isto alienante, a radicalização é crítica, por isto libertadora. Libertadora porque, implicando no enraizamento que os homens fazem na opção que fizeram, os engaja cada vez mais no esforço de transformação da realidade concreta, objetiva.	Nota-se uma aproximação com a ideia da crítica como transformadora da realidade objetiva.	
13	Parta de quem parta, a sectarização é um obstáculo à emancipação dos homens. Daí que seja doloroso observar que nem sempre o sectarismo de direita provoque o seu contrário, isto é, a radicalização do revolucionário.	Nota-se uma aproximação de radicalização para com o conceito de revolucionário.	
13	Não são raros os revolucionários que se tornam reacionários pela sectarização em que se deixam cair, ao responder à sectarização direitista.	Freire coloca revolucionário com algo oposto ao direitismo	
13-14	Por outro lado, jamais será o radical um subjetivista. É que, para ele, o aspecto subjetivo toma corpo numa unidade dialética com a dimensão objetiva da própria idéia, isto é, com os conteúdos concretos da realidade sobre a qual exerce o ato cognoscente. Subjetividade e objetividade, desta forma, se encontram naquela unidade dialética de que resulta um conhecer solidário com o atuar e este com aquele. É exatamente esta unidade dialética a que gera um atuar e um pensar certos na e sobre a realidade para transformá-la.	Utiliza-se da característica dialética da realidade	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27

14	Até quando se pensa dialético, a sua é uma “dialética domesticada”.	Utiliza-se da característica dialética da realidade	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
14	Esta é a razão também porque o homem de esquerda, ao sectarizar-se, se equivoca totalmente na sua interpretação “dialética” da realidade, da história, deixando-se cair em posições fundamentalmente fatalistas.	Utiliza-se da característica dialética da realidade	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
14	O radical, comprometido com a libertação dos homens, não se deixa prender em “círculos de segurança”, nos quais aprisiona também a realidade. Tão mais radical, quanto mais se inscreve nesta realidade para, conhecendo-a melhor, melhor poder transformá-la.	Utiliza-se do conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica.</b> Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p.

			69-72.
14	Se a sectarização, como afirmamos, é o próprio do reacionário, a radicalização é o próprio do revolucionário. Dai que a pedagogia do oprimido, que implica numa tarefa radical, cujas linhas introdutórias pretendemos apresentar neste ensaio e a própria leitura deste texto não possam ser realizadas por sectários.	Conecta o conceito de radical com o de revolução.	
14	Não teme enfrentar, não teme ouvir, não teme o desvelamento do mundo. Não teme o encontro com o povo. Não teme o diálogo com ele, de que resulta o crescente saber de ambos.	Cita Rosa Luxemburgo para sustentar tal posição.	"Enquanto o conhecimento teórico permaneça como privilégio de uns quantos 'acadêmicos' dentro do Partido, este se encontrará em grande perigo de ir ao fracasso". Rosa Luxemburgo, "Reforma o Revolucionário"? In: Wright Mills, Los Marxistas. México. Ed. Era S. A., 1964, pág. 171.
	1º Capítulo		Justificativa da pedagogia do oprimido
16	Constatar esta preocupação implica, indiscutivelmente, em reconhecer a desumanização, não apenas como viabilidade ontológica, mas como realidade histórica. É também, e talvez sobretudo, a partir desta dolorosa constatação, que os homens se perguntam sobre a outra viabilidade – a de sua humanização. Ambas, na raiz de sua inconclusão, que os inscreve num permanente movimento de busca. Humanização e desumanização, dentro da história, num contexto real, concreto, objetivo, são possibilidades dos homens como seres inconclusos e conscientes de sua inconclusão.	Utiliza da característica histórica que a realidade tem.	"[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades." (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
16	É distorção possível na história, mas não vocação histórica. Na verdade, se admitíssemos que a desumanização é vocação histórica dos homens, nada mais teríamos que fazer, a não ser adotar uma atitude cínica ou de total	Pode-se notar uma significação semelhante entre trabalho livre e desalienação.	Marx

	desespero. A luta pela humanização, pelo trabalho livre, pela desalienação, pela afirmação dos homens como pessoas, como “seres para si”, não teria significação.		
17	Quem, melhor que os oprimidos, se encontrará preparado para entender o significado terrível de uma sociedade opressora? Quem sentirá, melhor que eles, os efeitos da opressão? Quem, mais que eles, para ir compreendendo a necessidade da libertação? Libertação a que não chegarão pelo acaso, mas pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela.	Utiliza-se do conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
17	Há algo, porém, a considerar nesta descoberta, que está diretamente ligado à pedagogia libertadora. É que, quase sempre, num primeiro momento deste descobrimento, os oprimidos, em lugar de buscar a libertação, na luta e por ela, tendem a ser opressores também, ou subopressores. A estrutura de seu pensar se encontra condicionada pela contradição vivida na situação concreta, existencial, em que se “formam”. O seu ideal é, realmente, ser homens, mas, para eles, ser homens, na contradição em que sempre estiveram e cuja superação não lhes está, clara, é ser opressores. Estes são o seu testemunho de humanidade.	Parece se utilizar do conceito de ideologia marxista.	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>A Ideologia Alemã</i>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
18	O “homem novo”, em tal caso, para os oprimidos, não é o homem a nascer da superação da	Utiliza-se do conceito de consciência de classe de George Lukács.	Now class consciousness consists in fact of the appropriate and rational reactions ‘imputed’ [ <i>zugerechnet</i> ] to a particular typical position in the

	<p>contradição, com a transformação da velha situação concreta opressora, que cede seu lugar a uma nova, de libertação. Para eles, o novo homem são eles mesmos, tornando-se opressores de outros. A sua visão do homem novo é uma visão individualista. A sua aderência ao opressor não lhes possibilita a consciência de si como pessoa, nem a consciência de classe oprimida.</p>		<p>process of production.<sup>[11]</sup> This consciousness is, therefore, neither the sum nor the average of what is thought or felt by the single individuals who make up the class. And yet the historically significant actions of the class as a whole are determined in the last resort by this consciousness and not by the thought of the individual – and these actions can be understood only by reference to this consciousness.</p> <p>Agora, a consciência de classe consiste, na verdade, em reações apropriadas e racionais "atribuídas" [zugerechnet] a uma posição particular típica no processo de produção. Essa consciência, portanto, não é nem a soma nem a média do que é pensado ou sentido pelos indivíduos únicos que compõem a classe. No entanto, as ações historicamente significativas da classe como um todo são determinadas em última instância por essa consciência e não pelo pensamento do indivíduo - e essas ações só podem ser entendidas por referência a essa consciência. (Trad. deste pesquisador)</p> <p>LUKÁCS, Georg. <b>History &amp; Class Consciousness 1920</b>. Trd Rodney Livingstone. Londres: Merlin Press, 1967</p>
19	<p>No momento, porém, em que se comece a autêntica luta para criar a situação que nascerá da superação da velha, já se está lutando pelo Ser Mais. E, se a situação opressora gera uma totalidade desumanizada e desumanizante, que atinge aos que oprimem e aos oprimidos, não vai ceder, como já afirmamos, aos primeiros, que se encontram desumanizados pelo só motivo de oprimir, mas aos segundos, gerar de seu ser menos a busca do</p>	<p>Utiliza-se do conceito de totalidade.</p>	<p>“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b>. Trd. Edmilson</p>

	ser mais de todos.		Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
19	Vale dizer pois, que reconhecer-se limitadas pela situação concreta de opressão, de que o falso sujeito, o falso “ser para si”, é o opressor, não significa ainda a sua libertação. Como contradição do opressor, que tem neles a sua verdade, como disse Hegel, somente superam a contradição em que se acham, quando o reconhecer-se oprimidos os engaja na luta por libertar-se.	Cita Hegel como referência direta.	"The truth of the independent consciousness is (accordingly) the consciousness of the bondsman". Hegel, op. cit., p. 237. “A verdade da consciência independente é (consequentemente) a consciência do fiador.” (Trad. deste pesquisador)
19	Não basta saber-se numa relação dialética com o opressor – seu contrário antagônico – descobrindo, por exemplo, que sem eles o opressor não existiria, (Hegel) para estarem de fato libertados.	Cita Hegel como referência direta.	
19	É preciso, enfatizemos, que se entreguem à práxis libertadora.	Utiliza-se do conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
20	Se o que caracteriza os oprimidos, como “consciência servil” em relação à consciência do senhor, é fazer-se quase “coisa” e transformar-se, como salienta Hegel”, em “consciência para outro”, a solidariedade verdadeira com eles está em com eles lutar para a transformação da realidade objetiva que os faz ser este "ser para outro”.	Cita diretamente Hegel	“the one is independent, and its essential nature is to be for itself; the other is dependent and its essence is life or existence for another. The former is the Master, or Lord, the latter the Bondsman.” Hegel, op. cit, p. 234.  "O um é independente, e sua natureza essencial é ser para si mesmo; o outro é dependente e sua essência é vida ou existência para

			outro. O Senhor é o Mestre, Senhorio, o último, o fiador.” (Trad. deste pesquisador)
20	O opressor só se solidariza com os oprimidos quando o seu gesto deixa de ser um gesto piegas e sentimental, de caráter individual, e passa a ser um ato de amor àqueles. Quando, para ele, os oprimidos deixam de ser uma designação abstrata e passam a ser os homens concretos, injustiçados e roubados. Roubados na sua palavra, por isto no seu trabalho comprado, que significa a sua pessoa vendida. Só na plenitude deste ato de amar, na sua existência, na sua práxis, se constitui a solidariedade verdadeira.	Utiliza-se do conceito de práxis.	A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
20	Da mesma forma como é, em uma situação concreta – a da opressão – que se instaura a contradição opressor-oprimidos, a superação desta contradição só se pode verificar objetivamente também.	Utiliza-se da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
20	Nem objetivismo, nem subjetivismo ou psicologismo, mas subjetividade e objetividade em permanente dialeticidade.	Utiliza-se da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.”

			MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
20	A realidade social, objetiva, que não existe por acaso, mas como produto da ação dos homens, também não se transforma por acaso. Se os homens são os produtores desta realidade e se esta, na “invasão da práxis”, se volta sobre eles e os condiciona, transformar a realidade opressora é tarefa histórica, é tarefa dos homens.	Utilizou da característica histórica e materialista da realidade.	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades. ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>“A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [<i>der Gegenstand</i>], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do <i>objecto</i> [<i>des Objekts</i>] ou da contemplação [<i>Anschauung</i>]; mas não como <i>atividade sensível humana, práxis</i>, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado <i>activo</i> foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer <i>objectos</i> [<i>Objekte</i>] sensíveis realmente distintos dos <i>objectos</i> do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade <i>objectiva</i> [<i>gegenständliche Tätigkeit</i>]. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica.</b> Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>

21	Ao fazer-se opressora, a realidade implica na existência dos que oprimem e dos que são oprimidos. Estes, a quem cabe realmente lutar por sua libertação juntamente com os que com eles em verdade se solidarizam, precisam ganhar a consciência crítica da opressão, na práxis desta busca.	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
21	Excerto retirado do texto	Citação direta a Marx feita pelo autor.	<p>“Hay que hacer la opresión real todavia más opresiva añadiendo a aquella la consciencia de la opresión, haciendo la infamia todavia más infamante, al pregonarla”</p> <p>“Marx/Engels, La Sagrada Família y Otros Escritos. México, Grijalbo, 1962, p. 6.</p> <p>"Você tem que fazer a opressão real ainda mais opressiva acrescentando-lhe a consciência da opressão, tornando a infamia ainda mais infame, proclamando-a.”(Trad. própria)</p>
21	Neste sentido, em si mesma, esta realidade é funcionalmente domesticadora. Libertar-se de sua força exige, indiscutivelmente, a emersão dela, a volta sobre ela. Por isto é que, só através da práxis autêntica, que não sendo “blablablá”, nem ativismo, mas ação e reflexão, é possível fazê-lo.	Utiliza-se do conceito de práxis	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>

21	Este fazer “a opressão real ainda mais opressora, acrescentando-lhe a consciência da opressão”, a que Marx se refere, corresponde à relação dialética subjetividade-objetividade. Somente na sua solidariedade, em que o subjetivo constitui com o objetivo uma unidade dialética, é possível a práxis autêntica.	Utiliza a característica de dialética da realidade. Utiliza o conceito de práxis.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27 “A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina.Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
21	A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo, Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimidos.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina.Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.

21	Desta forma, mais uma vez, é impossível a “inserção crítica”, que só existe na dialeticidade objetividade-subjetividade.	Utiliza da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
21	Ao não negar o fato, mas ao distorcer suas verdades, a “racionalização” “retira” as bases objetivas do mesmo. O fato deixa de ser ele concretamente e passa a ser um mito criado para a defesa da classe do que fez o reconhecimento, que, assim, se torna falso.	Utiliza o conceito de ideologia.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.”“A classe que dispõe dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
22	Excerto retirado do texto.	Citação direta de Lucáks pelo autor.	“(…) il doit, pour employer les mots de Marx, expliquer aux masses leur propre action non seulement afin d’assurer la continuité des expériences révolutionnaires du prolétariat, mais aussi d’activer consciemment le développement ulterieur de ces expériences”.

			<p>G. Lukács, Lenine. Paris, Études et Documentation Internationales, 1965, p.62.</p> <p>“(…)deve, nas palavras de Marx, explicar para as massas sua própria ação, não só para garantir a continuidade das experiências revolucionárias do proletariado, mas também para ativar conscientemente o desenvolvimento dessas experiências.”(Trad. deste pesquisador)</p>
22	<p>É que não haveria ação humana se não houvesse uma realidade objetiva, um mundo como “não eu” do homem, capaz de desafiá-lo; como também não haveria ação humana se o homem não fosse um “projeto”, um mais além de si, capaz de captar a sua realidade, de conhecê-la para transformá-la.</p>	<p>Utiliza-se das características do subjetivo apresentadas por Sartre</p>	<p>“(…)o homem nada é além do que ele se faz. (...)o homem é, antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser, e aquilo que tem consciência de projetar vir a ser.”</p> <p>SARTRE, J.P.<b>O existencialismo é um humanismo.</b>Trd. João Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.</p>
22	<p>Num pensar dialético, ação e mundo, mundo e ação, estão intimamente solidários.</p>	<p>Utiliza-se da característica dialética da realidade.</p>	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ”</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
22	<p>Para nós, contudo, a questão não está propriamente em explicar às massas, mas em dialogar com elas sobre a sua ação. De qualquer forma, o dever que Lukács reconhece ao partido revolucionário de “explicar às massas a sua ação” coincide com a exigência que fazemos da inserção</p>	<p>Citação direta de Marx pelo autor.</p>	<p>“A teoria materialista de que os homens são produtos 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</p>

	critica das massas na sua realidade através da práxis, pelo fato de nenhuma realidade se transformar a si mesma.		educado.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
23	Se, porém, a prática desta educação implica no poder político e se os oprimidos não o têm, como então realizar a pedagogia do oprimido antes da revolução?	Utiliza o conceito de revolução.	
23	O primeiro, em que os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se na práxis, com a sua transformação;	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
23	Em qualquer destes momentos, será sempre a ação profunda, através da qual se enfrentará, culturalmente, a cultura da dominação. No primeiro momento, por meio da mudança da percepção do mundo opressor por parte dos oprimidos; no segundo, pela expulsão dos mitos criados e desenvolvidos na estrutura opressora e que se preservam como espectros míticos, na estrutura nova que surge da transformação revolucionária.	Aproxima-se do conceito de ideologia.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>A Ideologia Alemã</i> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

24	Este enrijecimento não se confunde, pois, com os freios referidos anteriormente e que têm de ser impostos aos antigos opressores para que não restaurem a ordem dominadora. É de outra natureza. Implica a revolução que, estagnando-se, volta-se contra o povo, usando o mesmo aparato burocrático repressivo do Estado, que devia ter sido radicalmente suprimido, como tantas vezes salientou Marx.	O autor se referênciava diretamente a Marx	
25	É que, para eles, pessoa humana são apenas eles. Os outros, estes são “coisas”. Para eles, há um só direito – o seu direito de viverem em paz, ante o direito de sobreviverem, que talvez nem sequer reconheçam, mas somente admitam aos oprimidos.	Utiliza o conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
25	Fora da posse direta, concreta, material, do mundo e dos homens, os opressores não se podem entender a si mesmos. Não podem ser. Deles como consciências necrófilas, diria Fromm que, sem esta posse, "perderiam el contacto con el mundo"	Citação direta de Fromm pelo o autor.	Erich Fromm, El Corazón del Hombre, Breviario. México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p.41.  “perderam o contato com o mundo”(Trad. deste pesquisador)
25	Daí que tendam a transformar tudo o que os cerca em objetos de seu domínio. A terra, os bens, a produção, a criação dos homens, os homens mesmos, o tempo em que estão os homens, tudo se reduz a objeto de seu comando.	Utiliza o conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão

			clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
26	Não poderia deixar de ser assim. Se a humanização dos oprimidos é subversão, sua liberdade também o é. Daí a necessidade de seu constante controle. E, quanto mais controlam os oprimidos, mais os transformam em “coisa”, em algo que é como se fosse inanimado.	Utiliza o conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
26	Esta tendência dos opressores de inanimar tudo e todos, que se encontra em sua ânsia de posse, se identifica, indiscutivelmente, com a tendência sadista. “El placer del dominio completo sobre otra persona (o sobre otra criatura animada), diz Fromm, es la esencia misma del impulso sádico. Otra manera de formular la misma idea es decir que el fin del sadismo es convertir un hombre en cosa, algo animado em algo inanimado, ya que mediante el control completo y absoluto el vivir pierde una cualidad esencial de la vida: la libertad.”	Citação direta de Fromm pelo o autor.	Erich Fromm, El Corazón del Hombre, Breviario. México, Fondo de Cultura Económica, 1967, p.30.  “O prazer do domínio completo sobre outra pessoa( sobre outra criatura viva), diz Fromm, tem a mesma essência do impulso sádico. Outra maneira de formular a mesma ideia é dizer que a finalidade do sadismo é converter o homem em coisa, algo vivo em algo morto, já que mediante o controle completo e absoluto o viver perde a qualidade essencial da vida: a liberdade” (Trad. deste pesquisador)
26	Daí que vão se apropriando, cada vez mais, da ciência também, como instrumento para suas finalidades. Da tecnologia,	O autor cita Marcuse como referência de estudo.	A propósito das “formas dominantes de controle social” ver: Herbert Marcuse, L'Homme Unidimensionnel e Eros et Civilisation. Paris, Editions de Minuit, 1968-1961, obras já

	que usam como força indiscutível de manutenção da “ordem” opressora, com a qual manipulam e esmagam.		traduzidas para o português.
26	Os oprimidos, como objetos, como quase “coisas”, não têm finalidades. As suas, são as finalidades que lhes prescrevem os opressores.	Utiliza-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
27	Comportam-se, assim, como quem não crê no povo, ainda que nele falem. E crer no povo é a condição prévia, indispensável, à mudança revolucionária. Uma revolucionária se reconhece mais por esta crença no povo, que o engaja, do que por mil ações sem ela.	Utiliza-se do conceito de revolução.	
27	Este fatalismo, às vezes, dá, a impressão, em análises superficiais, de docilidade, como caráter nacional, o que é um engano. Este fatalismo, alongado em docilidade, é fruto de uma situação histórica e sociológica e não um traço essencial da forma de ser do povo.	Utiliza-se da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

27	Na “imersão” em que se encontram, não podem os oprimidos divisar, claramente, a “ordem” que serve aos opressores que, de certa forma, “vivem” neles. “Ordem” que, frustrando-os no seu atuar, muitas vezes os leva a exercer um tipo de violência horizontal com que agridem os próprios companheiros.	Citação direta de Frantz Fanon pelo o autor.	Frantz Fanon, Los condenados de la Tierra. México. Fondo de Cultura. 1965: “...el colonizado no deja de liberarse entre las nueve de la noche y las seis de la mañana. Esa agresividad sedimentada en sus músculos va a manifestarla al colonizado primero contra los suyos” (p. 46).  “O colonizado não de libertar-se entre as nove da noite e as seis da manhã. Essa agressividade sedimentada em seus músculos irá se manifestar no colonizado primeiro com seus comuns.”(Trad. deste pesquisador)
28	É interessante observar como Memmi, em uma excepcional análise da “consciência colonizada”, se refere à sua repulsa de colonizado ao colonizador mesclada, contudo, de “apaixonada” atração por ele.	Citação direta de Albert Memmi, pelo o autor.	Albert Memmi, – “How could the colonizer look after his workers while periodically gunning down a crowd of the colonized? How could the colonized deny himself so cruelly yet make such excessive demands? How could he hate the colonizers and yet admire them so passionately? (I too felt this admiration, diz Memmi, in spite of myself).” Albert Memmi, The Colonizer and the Colonized. Boston, Beacon Press, 1967, p. X, Prefácio. Em português, Retrato do colonizado precedido pelo retrato do colonizador, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1977, 2a edição.  “Como podem os colonizadores cuidarem de seus trabalhadores enquanto periodicamente assassinar com armas de fogo uma multidão de colonizados? Como podem os colonizados negarem a si mesmos tão cruelmente e ainda fazerem demandas tão excessivas? Como podem eles odiarem os colonizadores e ainda admirarem tão intensamente? ( Eu também sinto essa admiração, diz Memmi, ao em vez de a mim mesmo)” (Trad. deste pesquisador)
29	Dentro desta visão inautêntica de si e do mundo os oprimidos	Utiliza-se do con-	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como

	se sentem como se fossem uma quase “coisa” possuída pelo opressor.	ceito de coisificação	dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
29	É este caráter de dependência emocional e total dos oprimidos que os pode levar a manifestações que Fromm chama de necrófilas. De destruição da vida. Da sua ou da do outro, oprimido também.	Cita diretamente o conceito de ação necrófila de Fromm	
29	Somente quando os oprimidos descobrem, nitidamente, o opressor, e se engajam na luta organizada por sua libertação, começam a crer em si mesmos, superando, assim, sua “conivência” com o regime opressor. Se esta descoberta não pode ser feita em nível puramente intelectual, mas da ação, o que nos parece fundamental, é que esta não se cinja a mero ativismo, mas esteja associada a sério empenho de reflexão, para que seja práxis.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
29	O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo.	Utiliza da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua

			indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
29- 30	Por outro lado, se o momento já é o da ação, está se fará autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica. Neste sentido, é que a práxis constitui a razão nova da consciência oprimida e que a revolução, que inaugura o momento histórico desta razão, não possa encontrar viabilidade fora dos níveis da consciência oprimida.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
31	Ao fazermos estas considerações, outra coisa não estamos tentando senão defender o caráter eminentemente pedagógico da revolução.	Utiliza-se do conceito de revolução.	
31	Tal liberdade requer que o indivíduo seja ativo e responsável, não um escravo nem uma peça bem alimentada da máquina. Não basta que os homens não sejam escravos; se as condições sociais fomentam a existência de autômatos, o resultado não é o amor à vida, mas o amor à morte.	Citação direta de Fromm pelo autor.	Erich Fromm, op. cit., pp. 54-5.
31	É como homens que os oprimidos têm de lutar e não como "coisas". É precisamente porque reduzidos a quase "coisas", na relação de opressão em que estão, que se encontram destruídos. Para reconstruir-se é importante que ultrapassem o estado de quase "coisas".	Utiliza-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio”

			LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
31	Não há outro caminho senão o da prática de uma pedagogia humanizadora, em que a liderança revolucionária, em lugar de se sobrepor aos oprimidos e continuar mantendo-os como quase “coisas”, com eles estabelece uma relação dialógica permanente.	Utiliza-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
31	O Autor cita diretamente Álvaro Viera Pinto	Fenomenologia	“O método é, na verdade (diz o professor Álvaro Vieira Pinto), a forma exterior e materializada em atos, que assume a propriedade fundamental da consciência: a sua intencionalidade. O próprio da consciência é estar com o mundo e este procedimento é permanente e irrecusável. Portanto, a consciência é, em sua essência, um ‘caminho para’ algo que não é ela, que está fora dela, que a circunda e que ela apreende por sua capacidade ideativa. Por definição, continua o professor brasileiro, a consciência é, pois, método, entendido este no seu sentido de máxima generalidade. Tal é a raiz do método, assim como tal é a essência, da consciência, que só existe enquanto faculdade abstrata e metódica.”
32	Ao alcançarem, na reflexão e na ação em comum, este saber da realidade, se descobrem como	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente

	seus refazedores permanentes.		entendida como <i>práxis revolucionária</i> . “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i> . ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
	2º Capítulo		
33	Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação.	Utiliza-se do conceito de totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
33	Arquivados, porque, fora da busca, fora da <i>práxis</i> , os homens não podem ser.	Utiliza o conceito de <i>práxis</i> .	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i> . ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
34	Os educandos, alienados, por sua vez, à maneira do escravo na dialética hegeliana, reconhecem	Utiliza-se do conceito da consciên-	“the one is independent, and its essential nature is to be for itself; the other is dependent and its essence is

	em sua ignorância a razão da existência do educador, mas não chegam, nem sequer ao modo do escravo naquela dialética, a descobrir-se educadores do educador.	cia escrava de Hegel.	life or existence for another. The former is the Master, or Lord, the latter the Bondsman.” Hegel, op. cit, p. 234.
34	Na verdade, o que pretendem os opressores “é transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime”, e isto para que, melhor adaptando-os a esta situação, melhor os domine.	Citação direta de Simone de Beauvoir pelo autor.	Simone de Beauvoir, El pensamiento Político de la Derecha. Buenos Aires, Ediciones Siglo Veinte/S.R.L.,1963, p. 34.
36	O de ordenar o que já se faz espontaneamente. O de “encher” os educandos de conteúdos. É o de fazer depósitos de “comunicados” – falso saber – que ele considera como verdadeiro saber.	Citação direta de Satre pelo autor	A concepção do saber, da concepção "bancária" é, no fundo, o que Sartre (El Hombre y las Cosas) chamaria de concepção "digestiva" ou "alimentícia" do saber. Este é como se fosse o "alimento" que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda...
37	Não pode perceber que somente na comunicação tem sentido a vida humana. Que o pensar do educador somente ganha autenticidade na autenticidade do pensar dos educandos, mediatisados ambos pela realidade, portanto, na intercomunicação.	Utiliza o conceito de realidade mediatisadora.	Fenomenologia
37	Dela, que parte de uma compreensão falsa dos homens, – reduzidos a meras coisas – não se pode esperar que provoque o desenvolvimento do que Fromm chama de biofilia, mas o desenvolvimento de seu contrário, a necrofilia.	Utiliza do conceito de coisificação. Citação direta de conceitos de Fromm.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista.</b> Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende
37	“Mientras la vida (diz Fromm) se caracteriza por el crecimiento de una manera estructurada, funcional, el individuo necrófilo	Citação direta de Fromm	Erich Fromm, op. Cit., pp.28-9. “Enquanto a vida se caracteriza pelo crescimento de uma maneira estru-

	<p>ama todo lo que no crece, todo lo que es mecánico. La persona necrófila es movida por un deseo de convertir lo orgánico en inorgánico, de mirar la vida mecánicamente, como si todas las personas vivientes fuesen cosas. Todos los procesos, sentimientos y pensamientos de vida se transforman en cosas. La memoria y no la experiencia; tener y no ser es lo que cuenta. El individuo necrófilo puede realizar-se con un objeto – una flor o una persona – únicamente si lo posee; en consecuencia una amenaza a su posesión es una amenaza a él mismo, si pierde la posesión, pierde el contacto con el mundo”. E, mais adiante: “Ama el control y en el acto de controlar, mata la vida. ”</p>		<p>turada, funcional, o indivíduo necrófilo ama tudo o que não cresce, tudo o que é mecânico. A pessoa necrófila é movida por um desejo de converter o orgânico em inorgânico, de ver a vida mecánicamente, como se todas pessoas vivas fosse coisas. Todos os processos, sentimentos e pensamentos de vida se transformam em coisas. A memória e não a experiência; ter e não ser é o que conta. O indivíduo necrófilo pode realizar-se com um objeto – uma flor ou uma pessoa – unicamente se o possui; em consequência uma ameaça a sua posse é uma ameaça a ele mesmo, se perde sua posse, perde o contato com o mundo.” – “Ama o controle e o ato de controlar, mata a vida. ”(Trad. deste pesquisador)</p>
37	<p>No momento mesmo em que se funda num conceito mecânico, estático, especializado da consciência e em que transforma por isto mesmo, os educandos em recipientes, em quase coisas, não pode esconder sua marca necrófila.</p>	<p>Utiliza o conceito de coisificação</p>	<p>“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b>. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende</p>
37	<p>Este sofrimento provém “do fato de se haver perturbado o equilíbrio humano” (Fromm). Mas, o não poder atuar, que provoca o sofrimento, provoca também aos homens o sentimento de recusa à sua impotência. Tentam, então, “restabelecer a sua capacidade de atuar” (Fromm).</p>	<p>Citação direta de Fromm pelo autor.</p>	
38	<p>“Pode, porém, fazê-lo? E como?”, pergunta Fromm. “Um modo, responde, é submeter-se a uma</p>	<p>Citação direta de Fromm pelo autor.</p>	<p>Erich Fromm, op. cit., pp. 28-9</p>

	<p>peessoa ou a um grupo que tenha poder e identificar-se com eles. Por esta participação simbólica na vida de outra pessoa, o homem tem a ilusão de que atua, quando, em realidade, não faz mais que submeter-se aos que atuam e converter-se em parte deles”<sup>7</sup></p>		
38	<p>A libertação autêntica, que é a humanização em processo, não é uma coisa que se deposita nos homens. Não é uma palavra a mais, oca, mitificante. É práxis, que implica na ação e na reflexão dos homens sobre o mundo para transformá-lo.</p>	<p>Utiliza o conceito de práxis. Utiliza a ontologia marxista.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p> <p>“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>A Ideologia Alemã</i>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
38	<p>“[...] não pode basear-se numa consciência especializada, mecanicistamente compartimentada, mas nos homens como “corpos conscientes” e na consciência como consciência intencionada ao mundo.</p>	<p>Conceito de consciência intencionada</p>	<p>Fenomenologia</p>
39	<p>Ao contrário da “bancária”, a educação problematizadora, respondendo à essência do ser da consciência, que é sua inten-</p>	<p>Utiliza o conceito de consciência intencional. Citação direta de Karl Jaspers pelo</p>	<p>“The reflexion of consciousness upon itself is as self-evident and marvelous as is its intentionality. I am at myself; I am both one and</p>

	<p>cionalidade, nega os comunicados e existência à comunicação. Identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser consciência de, não apenas quando se intenciona a objetos mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência.</p>	autor.	<p>twofold. I do not exist as thing exists, but in an inner split, as my own object, and thus in motion and inner unrest”. Karl Jaspers, <i>Philosophy</i>, vol. I. The University of Chicago Press. 1969, p. 50.</p> <p>“A reflexão da consciência sobre ela mesma é tão auto evidente e maravilhoso como é intencional. Eu estou em mim; Eu sou ambos, um e duplo. Eu não existo como uma coisa existe, mas em uma divisão interna, como meu próprio objeto, e assim em movimento e em agitação interna.”(Trad. deste pesquisador)</p>
39	<p>Como situação gnosiológica, em que o objeto cognoscível, em lugar de ser o término do ato cognoscente de um sujeito, é o mediatizador de sujeitos cognoscentes, educador, de um lado, educandos, de outro, a educação problematizadora coloca, desde logo, a exigência da superação da contradição educador-educandos. Sem esta, não é possível a relação dialógica, indispensável à cognoscibilidade dos sujeitos cognoscentes, em torno do mesmo objeto cognoscível.</p>	Utiliza do conceito de realidade mediatizadora e da lógica dialógica	Fenomenologia
40	<p>“A consciência e o mundo, diz Sartre, se dão ao mesmo tempo: exterior por essência à consciência, o mundo é, por essência, relativo a ela”</p>	Citação direta de Sartre pelo autor.	Jean Paul Sartre, <i>El hombre y las Cosas</i> , Buenos Aires, Losada S.A., 1965, pp. 25-6.
41	<p>Desta forma, o mundo constituinte da consciência se torna mundo da consciência, um percebido objetivo seu, ao qual se intenciona. Daí a afirmação de Sartre, anteriormente citada: “consciência e mundo se dão ao mesmo tempo”.</p>	Citação direta de Sartre pelo autor.	Jean Paul Sartre, <i>El hombre y las Cosas</i> , Buenos Aires, Losada S.A., 1965, pp. 25-6.
41	<p>Na medida em que os homens, simultaneamente refletindo sobre si e sobre o mundo, vão au-</p>	Citação direta de Husserl pelo autor.	Edmund Husserl, <i>I D E A S – General Introduction to Pure Phenomenology</i> , 3a ed., Londres, Collier Books, 1969, pp. 103-6.

	<p>mentando o campo de sua percepção, vão também dirigindo sua “mirada” a “percebidos” que, até então, ainda que presentes ao que Husserl chama de “visões de fundo”, não se destacavam, “não estavam postos por si”. Desta forma, nas suas “visões de fundo”, vão destacando percebidos e voltando sua reflexão sobre eles.</p>		
41	<p>Se, de fato, não é possível entendê-los fora de suas relações dialéticas com o mundo, se estas existem independentemente de se eles as percebem ou não, e independentemente de como as percebem, é verdade também que a sua forma de atuar, sendo esta ou aquela, é função, em grande parte, de como se percebiam no mundo.</p>	<p>Utiliza da característica dialética da realidade.</p>	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ”  <b>MARX, Karl. Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b>      In: Marx/Engels, Werke (MEGA).      Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
41	<p>A primeira “assistencializa”; a segunda, critica. A primeira, na medida em que, servindo à dominação, inibe a criatividade e, ainda que não podendo matar a intencionalidade da consciência como um desprender-se ao mundo, a “domestica”, nega os homens na sua vocação ontológica e histórica de humanizar-se.</p>	<p>Utiliza o conceito de intencionalidade da consciência.</p>	<p>Fenomenologia.</p>
42	<p>A concepção e a prática “bancárias”, imobilistas, “fixistas”, terminam por desconhecer os homens como seres históricos, enquanto a problematizadora parte exatamente do caráter histórico e da historicidade dos homens. Por isto mesmo é que os reconhece como seres que estão sendo, como seres inacabados,</p>	<p>Utiliza da característica histórica da realidade.</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua</p>

	inconclusos, em e com uma realidade, que sendo histórica também, é igualmente inacabada. Na verdade, diferentemente dos outros animais, que são apenas inacabados, mas não são históricos, os homens se sabem inacabados.		indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
42	Desta maneira, a educação se refaz constantemente na práxis. Para ser tem que estar sendo.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
42	Sua “duração” – no sentido bergsoniano do termo – como processo, está no jogo dos contrários permanência-mudança.	Cita diretamente Bergson como referência.	Bergson.
42	Deste modo, a prática “bancária”, implicando no imobilismo a que fizemos referência, se faz reacionária, enquanto a concepção problematizadora que, não aceitando um presente “bem comportado”, não aceita igualmente um futuro pré-dado, enraizando-se no presente dinâmico, se faz revolucionária.	Utiliza o conceito de revolução.	Marx
42	A educação problematizadora, que não é fixismo reacionária, é futuridade revolucionária. Daí que seja profética e, como tal, esperançosa. Daí que corresponda à condição dos homens como seres históricos e à sua historicidade.	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua

			indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
42	Daí que se identifique com eles como seres mais além de si mesmos – como “projetos” – como seres que caminham para frente, que olham para frente;	Utiliza as características do subjetivo dadas por Sartre.	“(…)o homem nada é além do que ele se faz. (…)o homem é, antes de tudo, aquilo que projeta vir a ser, e aquilo que tem consciência de projetar vir a ser.”  SARTRE, J.P. <b>O existencialismo é um humanismo</b> . Trd. João Batista Kreuch. 4 ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.
43	Desta forma, aprofundando a tomada de consciência da situação, os homens se “apropriam” dela como realidade histórica, por isto mesmo, capaz de ser transformada por eles.	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
43	Fazê-los objetos é aliená-los de suas decisões, que são transferidas a outro ou a outros.	Utiliza o conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende

43	Se esta educação somente pode ser realizada, em termos sistemáticos, pela sociedade que fez a revolução, isto não significa que a liderança revolucionária espere a chegada ao poder para aplicá-la.	Utiliza o conceito de revolução.	Marx
44	Esta busca nos leva a surpreender, nela, duas dimensões; ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressent, imediatamente, a outra. Não há palavra verdadeira que não seja práxis. Daí, que dizer a palavra verdadeira seja transformar o mundo.	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b><i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i></b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
44	Se, pelo contrário, se enfatiza ou exclusiviza a ação, com o sacrifício da reflexão, a palavra se converte em ativismo. Este, que é ação pela ação, ao minimizar a reflexão, nega também a práxis verdadeira e impossibilita o diálogo.	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b><i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i></b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
44	Mas, se dizer a palavra verdadeira, que é trabalho, que é práxis, é transformar o mundo, dizer a palavra não é privilégio de alguns homens, mas direito de todos os homens.	Utiliza o conceito de práxis. Utiliza a ontologia marxista.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução raci-</p>

			<p>onal na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p> <p>“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20)</p> <p>) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>A Ideologia Alemã</i>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
45	<p>Guevara, ainda que tivesse salientado o “risco de parecer ridículo”, não temeu afirmá-la. “Dejeme decirle (declarou dirigindo-se a Carlos Quijano) a riesgo de parecer ridiculo que el verdadero revolucionario es animado por flertes sentimientos de amor. Es imposible pensar un revolucionário auténtico, sin esta cualidad”.</p>	<p>Citação direta de Ernesto Guevara pelo autor.</p>	<p>Ernesto Guevara: <i>Obra Revolucionária</i>, México, Ediciones Era-S.A., 1967, pp. 637-38.</p> <p>“Deixe-me dizer ao risco de parecer ridículo que o verdadeiro revolucionário é por fortes sentimentos de amor. É impossível pensar um revolucionário autêntico sem esta qualidade. ” (Trad. deste pesquisador)</p>
47	<p>Para o pensar crítico, diria Pierre Furter, “a meta não será mais eliminar os riscos da temporalidade, agarrando-se ao espaço garantido, mas temporalizar o espaço. O universo não se revela a mim (diz ainda Furter) no espaço, impondo-me uma presença maciça a que só posso me adaptar, mas com um campo, um domínio, que vai tomando forma na medida de minha ação. ”</p>	<p>Citação direta de Pierre Furter pelo autor.</p>	<p>Pierre Furter. <i>Educação e Vida</i>. Petrópolis, Vozes, 1966, pp. 26-7.</p>
48	<p>Um dos equívocos de uma concepção ingênua do humanismo, está em que, na ânsia de corporificar um modelo ideal de “bom homem”, se esquece da situação concreta, existencial, presente,</p>	<p>Citação direta de Pierre Furter pelo autor.</p>	<p>Pierre Furter, op. cit., p. 165.</p>

	dos homens mesmos. “O humanismo consiste, (diz Furter) em permitir a tomada de consciência de nossa plena humanidade, como condição e obrigação: como situação e projeto.”		
48	Para o educador humanista ou o revolucionário autêntico a incidência da ação é a realidade a ser transformada por eles com os outros homens e não estes.	Utiliza da décima primeira tese de Marx para Feuerbach	"Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo" MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
48	Acercam-se das massas camponesas ou urbanas com projetos que podem corresponder à sua visão do mundo, mas não necessariamente à do povo.	O autor cita Mao-Tse Tung como referência direta.	<p>“Pour établir une liaison avec les masses, nous devons nous conformer a leurs désirs. Dans tout travail pour les masses, nous devons partir de leurs besoins, et non de nos propres désirs, si louables soient-ils. Il arrive souvent que les masses aient objectivement besoin de telles ou telles transformations, mais que subjectivement elles ne soient conscientes de ce besoin, que ‘elles n’aient ni la volonté ni le désir de les réaliser; dans ce cas, nous devons attendre avec patience; c'est seulement lorsque, à la suite de notre travail, les masses seront, dans leurs majorité conscientes de la nécessité de ces transformations, lorsqu’elles auront la volonté et le désir de les faire aboutir ou ’on pourra les réaliser; sinon, l'on risque de se couper des masses. (...) Deux principes doivent nous guider: premièrement, les besoins réels des masses et non les besoins nés de notre imagination; deuxièmes, le désir librement exprimé par les masses, les résolutions qu'elles ont prises elles-mêmes et non celles que nous prenons à leur place”. Mao Tsé-Tung, Le Front Uni dans le Travail Culturel, 1944.</p> <p>“Para fazer o link com as massas, nós, os devotos devemos estar em conformidade com os seus desejos.</p>

			<p>Em qualquer trabalho para as massas, devemos começar a partir de suas necessidades e não dos nossos próprios desejos, por mais louváveis que sejam. Muitas vezes acontece que objetivamente as massas precisam ter esta ou aquela mudança, mas subjetivamente ela não está ciente dessa necessidade, que eles não têm nem o desejo nem a vontade para alcançar; neste caso, temos que esperar pacientemente; e só quando, como resultado do nosso trabalho, as massas, em sua maioria reconhecem a necessidade dessas mudanças, quando eles têm a vontade e o desejo de alcançá-las, então podemos alcançar caso contrário existe um risco de desconexão com as massas. Dois princípios devem guiar-nos: Em primeiro lugar, as necessidades reais das massas e não as necessidades criadas pela nossa imaginação; segundo, o desejo expresso livremente pelas massas, as resoluções que tenham tomado para si mesmos e não as que fizemos para eles.” (Trad. deste pesquisador)</p>
49	<p>Desta forma, para que haja comunicação eficiente entre eles, é preciso que educador e político sejam capazes de conhecer as condições estruturais em que o pensar e a linguagem do povo, dialeticamente, se constituem.</p>	<p>Utiliza a característica dialética da realidade.</p>	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ”  <b>MARX, Karl. Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b>      In: Marx/Engels, Werke (MEGA).      Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
50	<p>É na realidade mediatizadora,</p>	<p>Utiliza o conceito de uma realidade</p>	<p>Fenomenologia</p>

	na consciência que dela tenhamos educadores e povo, que iremos buscar o conteúdo programático da educação.	mediatizadora.	
50	Neste caso, antes de buscar apreendê-la em sua riqueza, em sua significação, em sua pluralidade, em seu devenir, em sua constituição histórica, teríamos que constatar, primeiramente, sua objetividade.	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
51	<p>O mundo humano, que é histórico, se faz, para o “ser fechado em si” mero suporte.</p> <p>Os homens, pelo contrário, ao terem consciência de sua atividade e do mundo em que estão, ao atuarem em função de finalidades que propõem e se propõem, ao terem o ponto de decisão de sua busca em si e em suas relações com mundo, e com os outros, ao impregnarem o mundo de sua presença criadora através da transformação que realizam nele, na medida em que dele podem separar-se e, separando-se, podem com ele ficar, os homens, ao contrário do animal, não somente vivem, mas existem, e sua existência é histórica.</p> <p>Se a vida do animal se dá em um suporte atemporal, plano, igual, a existência dos homens se dá no mundo que eles recriam e transformam incessantemente.</p>	<p>Utiliza a característica histórica da realidade.</p> <p>Utiliza a ontologia marxista.</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998</p> <p>“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.” (p. 19-20) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>

	Se, na vida do animal, o aqui não é mais que um “habitat” ao qual ele “contata”, na existência dos homens o aqui não é somente um espaço físico, mas também um espaço histórico.		
51	Os homens, pelo contrário, porque são consciência de si e, assim, consciência do mundo, porque são um “corpo consciente”, vivem uma relação dialética entre os condicionamentos e sua liberdade.	Utiliza a característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
51	Ao se separarem do mundo, que objetivam, ao separarem sua atividade de si mesmos, ao terem o ponto de decisão de sua atividade em si, em suas relações com o mundo e com os outros, os homens ultrapassam as “situações-limites”, que não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse.	Citação do autor de Karl Jaspers e Álvaro Vieira Pinto como referência direta.	O Prof. Álvaro Vieira Pinto analisa, com bastante lucidez, o problema das “situações-limites”, cujo conceito aproveita, esvaziando-o, porém, da dimensão pessimista que se encontra originariamente em Jaspers. Para Vieira Pinto, as “situações-limites” não são “o contorno infranqueável onde terminam as possibilidades, mas a margem real onde começam todas as possibilidades”; não são “a fronteira entre o ser e o nada, mas a fronteira entre o ser e o ser mais” (mais ser). Álvaro Vieira Pinto, <i>Consciência e Realidade Nacional</i> . Rio de Janeiro, ISEB, 1960, vol. II, p. 284.
52	Desta forma, o próprio dos homens é estar, como consciência de si e do mundo, em relação de enfrentamento com sua realidade em que, historicamente, se dão as “situações-limites”. E este enfrentamento com a realidade para a superação dos obs-	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada

	táculos só pode ser feito historicamente, como historicamente se objetivam as “situações-limites”.		uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998
52	Daí que, como um “ser fechado” em si, ao “produzir” um ninho, uma colméia, um oco onde viva, não esteja realmente criando produtos que tivessem sido o resultado de “atos-limites” – respostas transformadoras. Sua atividade produtora está submetida à satisfação de uma necessidade física, puramente estimulante e não desafiadora. Daí que seus produtos, fora de dúvida, “pertencem diretamente a seus corpos físicos, enquanto o homem é livre frente a seu produto”.	Citação direta de Karl Marx como referência pelo autor.	Karl Marx, Manuscritos Económico-Filosóficos.
52	A diferença entre os dois, entre o animal, de cuja atividade, porque não constitui “atos-limites”, não resulta uma produção mais além de si e os homens que, através de sua ação sobre o mundo, criam o domínio da cultura e da história, está em que somente estes são seres da práxis. Somente estes são práxis. Práxis que, sendo reflexão e ação verdadeiramente transformadora da realidade, é fonte de conhecimento reflexivo e criação. Com efeito, enquanto a atividade animal, realizada sem práxis, não implica em criação, a transformação exercida pelos homens a implica.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
52	E é como seres transformadores e criadores que os homens, em suas permanentes relações com a realidade, produzem, não somente os bens materiais, as coisas sensíveis, os objetos, mas	Utiliza a característica materialista da realidade. Cita diretamente a referência de Karel Kosik	“A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [ <i>der Gegenstand</i> ], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas

	também as instituições sociais, suas idéias, suas concepções.		<p>sobre a forma do <i>objecto</i> [<i>des Objekts</i>] ou da contemplação [<i>Anschauung</i>]; mas não como <i>atividade sensível humana, práxis</i>, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado <i>activo</i> foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer objectos [<i>Objekte</i>] sensíveis realmente distintos dos objectos do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade objectiva [<i>gegenständliche Tätigkeit</i>]. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p> <p>A propósito deste aspecto, ver Karel Kosik, <i>Dialética do Concreto</i>, Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1985, 3ª edição.</p>
52	<p>Através de sua permanente ação transformadora da realidade objectiva, os homens, simultaneamente, criam a história e se fazem seres histórico-sociais.</p> <p>Sua história, em função de suas mesmas criações vai se desenvolvendo em permanente devenir, em que se concretizam suas unidades epocais. Estas, como o ontem, o hoje e o amanhã, não são como se fossem seções fechadas e intercomunicáveis do tempo, que ficassem petrificadas e nas quais os homens estivessem enclausurados.</p>	Utiliza a característica histórica da realidade.	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998</p>
52-53	Se assim fosse, desapareceria uma condição fundamental da história: sua continuidade. As unidades epocais, pelo contrário, estão em relação umas com	Citação do autor afirmando Hans Freyer como referência direta.	Em torno de épocas históricas, ver Hans Freyer: <i>Teoria de la Época Actual</i> , México, Fondo de Cultura.

	as outras na dinâmica da continuidade histórica.		
53	<p>Uma unidade epocal se caracteriza pelo conjunto de idéias, de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários, buscando plenitude.</p> <p>Desta forma, não há, como surpreender os temas históricos isolados, soltos, desconectados, coisificados, parados, mas em relação dialética com outros, seus opostos.</p> <p>Frente a este “universo” de temas que dialética-mente se contradizem, os homens tornam suas posições também contraditórias, realizando tarefas em favor, uns, da manutenção das estruturas, outros, da mudança.</p>	Utiliza da característica dialética da realidade	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ”</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
54	<p>Desta forma, se impõe à ação libertadora, que é histórica, sobre um contexto, também histórico, a exigência de que esteja em relação de correspondência, não só com os “temas geradores”, mas com a percepção que deles estejam tendo os homens.</p>	Utiliza da característica histórica da realidade.	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998</p>
54	<p>Para alcançar a meta da humanização, que não se consegue sem o desaparecimento da opressão desumanizante, é imprescindível a superação das “situações-limites” em que os homens se acham quase coisificados”.</p>	Utiliza o conceito de coisificação.	<p>“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio”</p>

			LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
54	A “situação-limite” do subdesenvolvimento, ao qual está ligado o problema da dependência, é a fundamental característica do “terceiro mundo”. A tarefa de superar tal situação, que é uma totalidade, por outra, a do desenvolvimento, é, por sua vez, o imperativo básico do Terceiro Mundo.	Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
55	A questão fundamental, neste caso, está em que, faltando aos homens uma compreensão crítica da totalidade em que estão, captando-a em pedaços nos quais não reconhecem a interação constituinte da mesma totalidade, não podem conhecê-la. E não o podem porque, para conhecê-la, seria necessário partir do ponto inverso. Isto é, lhes seria indispensável ter antes a visão totalizada do contexto para, em seguida, separarem ou isolarem os elementos ou as parcialidades do contexto, através de cuja cisão voltariam com mais clareza à totalidade analisada. Desta maneira, as dimensões significativas que, por sua vez, estão constituídas de partes em interação, ao serem analisadas, devem ser percebidas pelos indivíduos como dimensões da totalidade.	Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973

55	Na medida, porém, em que, na captação do todo que se oferece à compreensão dos homens, este se lhes apresenta como algo espesso que os envolve e que não chegam a vislumbrar, se faz indispensável que a sua busca se realize através da abstração. Isto não significa a redução do concreto ao abstrato, o que seria negar a sua dialeticidade, mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar.	Utiliza a característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
56	Investigar o “tema gerador” é investigar, repitamos, o pensar dos homens referido à realidade, é investigar seu atuar sobre a realidade, que é sua práxis.	Utiliza o conceito da práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
57	Assim é que, no processo de busca da temática significativa, já deve estar presente a preocupação pela problematização dos próprios temas, Por suas vinculações com outros. Por seu envolvimento histórico-cultural.	Utiliza da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São

			Paulo: Martins Fontes, 1998
58	Sendo os homens seres em “situação”, se encontram enraizados em condições tempo-espaço que os marcam e a que eles igualmente marcam.	Utiliza da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998
60	Por isto mesmo, visualizando a área como totalidade, tentarão, visita após visita, realizar a “cisão” desta, na análise das dimensões parciais que os vão impactando. Neste esforço de “cisão” com que, mais adiante, voltarão a adentrar-se na totalidade, vão ampliando a sua compreensão dela, na interação de suas partes.	Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
60	Na medida em que realizam a “descodificação” desta “codificação” viva, se)a pela observação dos fatos, seja pela conversação informal com os habitantes da área, irão registrando em seu caderno de notas, à maneira de Wright Mills, as coisas mais aparentemente pouco importantes.	Cita Wright Mills como referência direta.	Wright Mills, The Sociological Imagination.
61	Desta forma, a “cisão” que fez cada um da realidade, no processo particular de sua descodificação, os remete, dialógicamente, ao todo “cindido” que se	Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais

	retotaliza e se oferece aos investigadores a uma nova análise, à qual se seguirá novo seminário avaliativo e crítico, de que participarão, como membros da equipe investigadora, os representantes populares. Quanto mais cindem o todo e o re-totalizam na re-admiração que fazem de sua admiração, mais vão aproximando-se dos núcleos centrais das contradições principais e secundárias em que estão envolvidos os indivíduos da área.		simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
61	Daí que a preocupação básica dos investigadores deva centrar-se no conhecimento do que Goldman chama de “consciência real” (efetiva) e “consciência máxima possível”. “Real consciousness is the result of the multiple obstacles and deviations that the different factors of empirical reality put into opposition and submit for realization by this potential consciousness”. Daí que, ao nível da “consciência real”, os homens se encontrem limitados na possibilidade de perceber mais além das “situações-limites”, o que chamamos de “inédito viável”.	O autor cita Lucien Goldman como referência direta.	Lucien Goldman, <i>The human Sciences and Philosophy</i> . Londres, The Chancer Press, 1969, p. 118. “A consciência real é o resultado dos múltiplos obstáculos e desvios que os diferentes fatores da realidade empírica colocam em oposição e se submetem à realização desta consciência potencial ” (Trad. deste pesquisador)
62	É que este procedimento, embora dialético, pois que os indivíduos, analisando uma realidade estranha, comparariam com a sua, descobrindo as limitações desta, não pode preceder a um outro, exigível pelo estado de imersão dos indivíduos: aquele em que, analisando sua própria realidade, percebem sua percepção anterior, do que resulta uma nova percepção da realidade distorcidamente percebida. Esta abertura, que não existirá,	Utiliza a característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, <i>Werke</i> (MEGA).

	no caso de seu conteúdo temático estar demasiado explicitado ou demasiado enigmático, é indispensável à percepção das relações dialéticas que existem entre o que representam e seus contrários.		Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
63	Para atender, igualmente, a esta exigência fundamental, O indispensável que a codificação, refletindo uma situação existencial, constitua objetivamente uma totalidade. Daí que seus elementos devam encontrar-se em interação, na composição da totalidade.	Utiliza do conceito da totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
63	Ao terem a percepção de como antes percebiam, percebem diferentemente a realidade, e, ampliando o horizonte do perceber, mais facilmente vão surpreendendo, na sua “visão de fundo”, as relações dialéticas entre uma dimensão e outra da realidade. Mais ainda e por isto mesmo, preparada uma destas codificações “inclusivas”, capaz de “abrir-se” em “leque temático” no processo de sua descodificação, que se preparem as demais “incluídas” nela, como suas dimensões dialetizadas. A descodificação das primeiras terá uma iluminação explicativamente dialética na descodificação das segundas.	Utiliza a característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
64	No fundo, o grande achado de Gabriel Bode está em que ele conseguiu propor à cognoscibilidade dos indivíduos, através da dialeticidade entre a codifica-	Utiliza a característica dialética da realidade Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo

	<p>ção “essencial” e as “auxiliares”, o sentido da totalidade. Os indivíduos imersos na realidade, com a pura sensibilidade de suas necessidades, emergem dela e, assim, ganham a razão das necessidades.</p>		<p>sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ”</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p> <p>“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b>. Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973</p>
	4º Capítulo		
70	<p>Desta maneira, começaremos reafirmando que os homens são seres da práxis.</p> <p>Mas, se os homens são seres do quefazer é exatamente porque seu fazer é ação e reflexão. É práxis. É transformação do mundo. E, na razão mesma em que o quefazer é práxis, todo fazer do quefazer tem de ter uma teoria que necessariamente o ilumine. O quefazer é teoria e prática. É reflexão e ação.</p> <p>Por isto, na medida em que a liderança nega a práxis verdadeira aos oprimidos, se esvazia, conseqüentemente, na sua.</p> <p>Instala, com este proceder, uma contradição entre seu modo de atuar e os objetivos que pretende, ao não entender que, sem</p>	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>

	o diálogo com os oprimidos, não é possível práxis autêntica, nem para estes nem para ela. O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação.		
70	Os animais não “ad-miram” o mundo. Imergem nele. Os homens, pelo contrário, como seres do quefazer, “emergem” dele e, objetivando-o, podem conhecê-la e transformá-la com seu trabalho.	Utiliza o conceito de ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
70	A tão conhecida afirmação de Lênin: “Sem teoria revolucionária não pode haver movimento revolucionário” significa precisamente que não há revolução com verbalismo, nem tampouco com ateísmo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas.	O autor cita Lênin como referência direta.	Lenin, Vlademir, What is to be done? In Essential works of Lenin, Henry M. Christman ed., Nova York, 1966, p. 69.
70	Não é possível à liderança tomar os oprimidos como meros fazedores ou executores de suas determinações; como meros ativistas a quem negue a reflexão sobre o seu próprio fazer. Os oprimidos, tendo a ilusão de que atuam, na atuação da liderança, continuam manipulados exatamente por quem, por sua própria natureza, não pode fazê-lo.	Utiliza o conceito de ideologia.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.”“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São

			Paulo: Martins Fontes, 1998.
71	<p>A práxis revolucionária somente pode opor-se à práxis das elites dominadoras. E é natural que assim seja, pois são quefa- zeres antagônicos.</p> <p>O que não se pode realizar, na práxis revolucionária, é a divisão absurda entre a práxis da liderança e a das massas oprimidas, de forma que a destas fosse a de apenas seguir as determinações da liderança.</p> <p>Na práxis revolucionária há uma unidade, em que a liderança – sem que isto signifique diminuição de sua responsabilidade coordenadora e, em certos momentos, diretora – não pode ter nas massas oprimidas o objeto de sua posse.</p> <p>Daí que não sejam possíveis a manipulação, a sloganização, o “depósito”, a condução, a prescrição, como constituintes da práxis revolucionária.</p> <p>Para dominar, o dominador não tem outro caminho senão negar às massas populares a práxis verdadeira. Negar-lhes o direito de dizer sua palavra, de pensar certo.</p>	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
72	<p>A verdadeira revolução, cedo ou tarde, tem de inaugurar o diálogo corajoso com as massas. Sua legitimidade está no diálogo com elas, não no engodo, na mentira. Não pode temer as massas, a sua expressividade, a sua participação efetiva no poder. Não pode negá-las. Não pode deixar de prestar-lhes conta. De falar de seus acertos, de seus erros, de seus equívocos, de suas dificuldades.</p>	Utiliza o conceito de revolução. Cita Fidel Castro como referência direta.	<p>“Se algum benefício se pudesse obter da dúvida (disse Fidel Castro ao falar ao povo cubano, confirmando a morte de Guevara), nunca foram armas da revolução a mentira, o medo da verdade, a cumplicidade com qualquer ilusão falsa, a cumplicidade com qualquer mentira.” Fidel Castro, Gramma, 17-10-1967. (grifos meus.)</p>
72	É preciso que fique claro que, por isto mesmo que estamos defendendo a práxis, a teoria do fa-	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente

	<p>zer, não estamos propondo nenhuma dicotomia de que resultasse que este fazer se dividisse em uma etapa de reflexão e outra, distante, de ação. Ação e reflexão e ação se dão simultaneamente.</p>		<p>entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”  “ A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i>. ”  MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b><i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i></b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
73	<p>Matar a vida, freá-la, com a redução dos homens a puras coisas, aliena-los, mistificá-los, violentá-los são o próprio dos opressores.</p>	<p>Utiliza o conceito de coisificação.</p>	<p>“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio”  LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b>. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.</p>
73	<p>O que pretende a revolução autêntica é transformar a realidade que propicia este estado de coisas, desumanizante dos homens.</p>	<p>Aproxima-se do que é proposto como comunismo.</p>	<p>“Para nós o comunismo não e nem um estado a ser criado, nem um ideal pelo qual a realidade deverá se criar. Chamamos de comunismo o movimento real que supera o estado atual das coisas. ” (P. 32) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
73	<p>Comunhão em que crescerão juntos e em que a liderança, em lugar de simplesmente autonegociar-se, se instaura ou se autentica na sua <i>práxis</i> com a do povo, nunca no desencontro ou no dirigismo.  Críticos seremos, verdadeiros,</p>	<p>Utiliza o conceito de <i>práxis</i>.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”  “ A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios</p>

	se vivermos a plenitude da práxis.		que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
73	Muitos, porque aferrados a uma visão mecanicista, não percebendo esta obviedade, a de que a situação concreta em que estão os homens condiciona a sua consciência do mundo e esta as suas atitudes e o seu enfrentamento, pensam que a transformação da realidade se pode fazer em termos mecânicos <sup>6</sup>	Citação direta Lucien Goldman pelo autor.	“The epochs during which the dominant classes are stable, epochs in which the worker's movement must defend itself against a powerful adversary, which is occasionally threatening and is in every case solidly seated in power, produce naturally a socialist literature which emphasizes the “material” element of reality, the obstacles to be overcome, and the scant efficacy of human awareness and action.” Lucien Goldman, <i>The Human Sciences and Philosophy</i> , Jonathan Cape Ltd. London, 1969, págs. 80-81. “As épocas em que as classes dominantes são estáveis, épocas em que o movimento operário deve defender-se contra um adversário poderoso, que ocasionalmente é ameaçador e está em todos os casos solidamente assentado no poder, produz naturalmente uma literatura socialista que enfatiza o elemento "material" da realidade, dos obstáculos a superar e da escassa eficácia da consciência e ação humana.” (Trad. deste pesquisador)
73	Não há, realidade histórica – mais outra obviedade – que não seja humana. Não há, história sem homens como não há, uma história para os homens, mas uma história de homens que, feita por eles, também os faz, como disse Marx.	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua

			indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998
74	Por que não fenecem as elites dominadoras ao não pensarem com as massas? Exatamente porque estas são o seu contrário antagônico, a sua “razão”, na afirmação de Hegel, já, citada. Pensar com elas seria a superação de sua contradição. Pensar com elas significaria já, não dominar.	Cita Hegel como referência direta.	"The truth of the independent consciousness is (accordingly) the consciousness of the bondsman". Hegel, op. cit., p. 237. “A verdade da consciência independente é (consequentemente) a consciência do fiador. ” (Trad. deste pesquisador)
74	“Um tal Mr. Giddy, diz Niebuhr, que foi posteriormente presidente da sociedade real, fez objeções (refere-se ao projeto de lei que se apresentou ao Parlamento britânico em 1807, criando escolas subvencionadas) que se podiam ter apresentado em qualquer outro país: “Por especial que pudesse ser em teoria o projeto de dar educação às classes trabalhadoras dos pobres, seria prejudicial para sua moral e sua felicidade; ensinaria a desprezar sua missão na vida, em lugar de fazer deles bons servos para a agricultura e outros empregos; em lugar de ensinar-lhes subordinação os faria rebeldes e refratários, como se pôs em evidência nos condados manufatureiros; habilitá-los-ia ler folhetos sediciosos, livros perversos e publicações contra a cristandade; torná-las-ia insolentes para com seus superiores e, em poucos anos, se faria necessário à, legislatura dirigir contra eles o braço forte do poder”.	Citação direta de Reinold Niebhur pelo autor.	Reinold Niebhur, <i>Moral Man and Immoral Society</i> , Nova Iorque, The Scribner Library, 1960, pp. 118-9.
74	Desta forma, dialeticamente, se explica por que, não pensando	Utiliza da característica dialética da	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método

	com, mas apenas em tórno das massas, as elites opressoras não fenecem.	realidade.	hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
75	Tanto quanto o desumanismo dos opressores, o humanismo revolucionário implica na ciência. Naquele, esta se encontra a serviço da “reificação”; nesta, a serviço da humanização. Mas, se no uso da ciência e da tecnologia para “reificar”, o sine qua desta ação é fazer dos oprimidos sua pura incidência, já, não é o mesmo o que se impõe no uso da ciência e da tecnologia para a humanização. Aqui, os oprimidos ou se tornam sujeitos, também, do processo, ou continuam “reificados”.	Utiliza o conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
76	Em determinadas circunstâncias históricas, se deixarem “domesticar” por um novo conteúdo nelas depositado. Noutras, se assustarem diante de uma “palavra” que ameaça ao opressor “hospedado” nelas.	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São

			Paulo: Martins Fontes, 1998.
77	Precisamente porque defendemos uma dinâmica permanente no processo revolucionário, entendemos que é nesta dinâmica, na práxis das massas com a liderança revolucionária, que elas e seus líderes mais representativos aprenderão tanto o diálogo quanto o poder. Isto nos parece tão óbvio quanto dizer que um homem não aprende a nadar numa biblioteca, mas na água.	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
77	Se “uma ação livre somente o é na medida em que o homem transforma seu mundo e a si mesmo, se uma condição positiva para a liberdade é o despertar das possibilidades criadoras humanas, se a luta por uma sociedade livre não o é a menos que, através dela, seja criado um sempre maior grau de liberdade individual”, se há de reconhecer ao processo revolucionário o seu caráter eminentemente pedagógico. De uma pedagogia problematizante e não de uma “pedagogia” dos “depósitos”, “bancária”. Por isto é que o caminho da revolução é o da abertura às massas populares, não o do fechamento a elas.	<p>Citação direta de Mao Tsé Tung pelo autor.</p> <p>Citação direta de Gajo Petrovic pelo autor.</p>	<p>Ver Mao Tsé-Tung, On Contradictions.</p> <p>“A free action (diz Gajo Petrovic), can only be one by which a man changes his world and himself”. (...) A positive condition of freedom is the knowledge of the limits of necessity, the awareness of human creative possibilities. (...) The struggle for a free society is not a struggle for a free society unless through it an ever greater degree of individual freedom is created”. Gajo Petrovic, Man and Freedom, In Socialism Humanism. Editado por Erich Fromm, Nova Iorque, Anchor Books, 1966, pp. 274-5-6. Do mesmo autor, é importante a leitura de Marx in the Mid-Twentieth Century. Anchor, 1967.</p> <p>“Uma ação livre pode ser somente uma pela qual um homem transforma seu mundo e a si mesmo(...) Uma condição positiva de liberdade é saber dos limites da necessidade, noção das possibilidades da criatividade humana(...) A luta por uma sociedade livre não é uma luta por uma sociedade livre a não ser que através disso um maior grau de liberdade individual seja criado. ”</p>

			(Trad. deste pesquisador)
78	<p>Todo ato de conquista implica num sujeito que conquista e num objeto conquistado. O sujeito da conquista determina sumas finalidades ao objeto conquistado, que passa, por isto mesmo, a ser algo possuído pelo conquistador. Este, por sua vez, imprime sua forma ao conquistado que, introjetando-o, se faz um ser ambíguo. Um ser, como dissemos já, “hospedeiro” do outro.</p> <p>Desde logo, a ação conquistadora, ao “reificar” os homens, é necrófila.</p>	Utiliza o conceito de coisificação.	<p>“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio”</p> <p>LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b>. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.</p>
79	<p>A falsa “ad-miração” não pode conduzir à verdades práxis, pois que é a pura especiação das massas, que, pela conquista, os opressores buscam obter por todos os meios.</p>	Utiliza o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
79	<p>O mito da inferioridade “ontológica” destes e o da superioridade daqueles.</p>	Citação direta de Albert Memmi pelo autor.	<p>“By his accusation, (diz Memmi, referindo-se ao perfil que o colonizador faz do colonizado), the colonizer establishes the colonized as being lazy. He decides that laziness is constitutional in the very nature of the colonized.”Ob. cit., p. 81.</p> <p>“Por acusação dele o colonizador estabelece o colonizado como sendo preguiçoso. Ele decide que a preguiça é constitutiva da natureza do colonizado.” (Trad. deste pesquisador)</p>

80	<p>Uma das características destas formas de ação, quase nunca percebida por profissionais sérios, mas ingênuos, que se deixam envolver, é a ênfase da visão focalista dos problemas e não na visão deles como dimensões de uma totalidade.</p> <p>Quanto mais se pulverize a totalidade de uma área em “comunidades locais”, nos trabalhos de “desenvolvimento de comunidade”, sem que estas comunidades sejam estudadas como totalidades em si, que são parcialidades de outra totalidade (área, região, etc.) que, por sua vez, é parcialidade de uma totalidade maior (o país, como parcialidade da totalidade continental) tanto mais se intensifica a alienação. E, quanto mais alienados, mais fácil dividi-los e mantê-los divididos.</p>	Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	<p>“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b>. Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973</p>
80	<p>Estas formas focalistas de ação, intensificando o modo focalista de existência das massas oprimidas, sobretudo rurais, dificultam sua percepção crítica da realidade e as mantém ilhadas da problemática dos homens oprimidos de outras áreas em relação dialética com a sua.</p>	Utiliza a característica dialética da realidade.	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
80	<p>Não podendo negar, mesmo que o tentem, a existência das classes sociais, em relação dialética umas com as outras, em seus conflitos, falam na necessidade de compreensão, de harmonia, entre os que compram e os que</p>	Utiliza o conceito de luta de classes. Cita diretamente o Bispo Dom Frank Franic de Split como referência.	<p>A propósito das classes sociais e da luta entre elas, de que tanto se acusa Marx como uma espécie de “inventor” desta luta, ver ζ, carta que escreve a J. Weydemeyer, a 1 de março de 1852, em que declara não lhe caber “o mérito de haver desco-</p>

	são abrigados a vender o seu trabalho.		<p>berto a existência das classes da sociedade moderna nem a luta entre elas. Muito antes que eu (comenta Marx) alguns historiadores burgueses haviam já exposto o desenvolvimento histórico desta luta de classes e alguns economistas burgueses a anatomia destas. O que acrescentei (diz ele) foi demonstrar: 1) que a existência das classes vai unida a determinadas fases históricas de desenvolvimento da produção; 2) que a luta de classes conduz à ditadura do proletariado; 3) que esta mesma ditadura não é, por si, mais que o trânsito até a abolição de todas as classes, para uma sociedade sem classes.” Marx e Engels – Obras Escogidas, Moscou, Editorial Progreso, 1966, vol. II, p.456.</p> <p>“Se os operários não chegam, de alguma maneira, a ser proprietários de seu trabalho (diz o bispo Franic Split), todas as reformas nas estruturas serão ineficazes. Inclusive, se os operários às vezes recebem um salário mais alto em algum sistema econômico, não se contentam com estes aumentos. Querem ser proprietários e não vendedores de seu trabalho. Atualmente, (continua Dom Franic), os trabalhadores estão cada vez mais conscientes de que o trabalho constitui uma parte da pessoa humana. A pessoa humana, porém, não pode ser vendida nem vender-se. Toda compra ou venda do trabalho é uma espécie de escravidão. A evolução da sociedade humana progride neste sentido e, com segurança, dentro deste sistema do qual se afirma não ser tão sensível quanto nós à, dignidade da pessoa humana, isto é, o marxismo.” “15 Obispos hablan en prol del Tercer Mundo”. CIDOC Informa, México, Doc. 67/35, 1967, págs. 1 a 11.</p>
82	O trabalho não livre deixa de ser um quefazer realizador de sua	Utiliza o conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como

	<p>peessoa, para ser um meio eficaz de sua “reificação”.</p> <p>O mundo mais humano de suas justas aspirações, contudo, é a contradição antagônica do “mundo humano” dos opressores – mundo que possuem com direito exclusivo – e em que pretendem a impossível harmonia entre eles, que “coisificam,” e os oprimidos, que são “coisificados”.</p>		<p>dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio”</p> <p>LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b>. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.</p>
83	<p>Através da manipulação, as elites dominadoras vão tentando conformar as massas populares a seus objetivos. E, quanto mais imaturas, politicamente, estejam elas (rurais ou urbanas) tanto mais facilmente se deixam manipular pelas elites dominadoras que não podem querer que se esgote seu poder.</p>	<p>Utiliza do conceito de ideologia.</p>	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.”“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30)</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
84	<p>Bem razão tem Weffort<sup>2</sup> 4 quando diz: “Toda política de esquerda se apóia nas massas populares e depende de sua consciência. Se vier a confundila, perderá as raízes, pairará no ar à espera da queda inevitável, ainda quando possa ter, como no caso brasileiro, a ilusão de fazer a revolução pelo simples giro à</p>	<p>Citação direta de Francisco Weffort pelo autor.</p>	<p>Francisco Weffort, “Política de Massas”, in Política e Revolução Social no Brasil. Rio de Janeiro, Civilização Brasileira, 1965, p. 187.</p>

	volta do poder”, e, esquecendo-se dos seus encontros com as massas para o esforço de organização, perdem-se num “diálogo” impossível com as elites dominadoras. Daí que também terminem manipuladas por estas elites de que resulta cair, não raramente, num jogo puramente de cúpula, que chamam de realismo...		
84	Chame -se a este pensar certo de “consciência revolucionária” ou de “consciência de classe”, é indispensável à revolução, que não se faz sem ele.	Cita diretamente o conceito consciência de classe.	
85	Cita diretamente excertos de discurso de Getúlio Vargas.		Getúlio Vargas, discurso pronunciado no Estádio C. R. Vasco da Gama em 1.º de maio de 1951. In: O Governo Trabalhista no Brasil, Livraria José Olímpio Editora, pp. 322, 323, 324. (grifos meus).
87	Esta mudança qualitativa da percepção do mundo, que não se realiza fora da práxis, não pode jamais ser estimulada pelos opressores, como um objetivo de sua teoria da ação.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
87	É que esta, enquanto modalidade de ação cultural de caráter dominador, nem sempre é exercida deliberadamente. Em verdade, muitas vezes os seus agentes são igualmente homens dominados; “sobredeterminados” pela própria cultura da opressão.	Cita Louis Althusser como referência direta.	A propósito de dialética da sobre-determinação, ver Louis Althusser, Pour Marx, Paris, Maspero, 1967.
90	Isto exige da revolução no poder	Utiliza o conceito	“Se começássemos pela população,

	<p>que, prolongando o que antes foi ação cultural dialógica, instaure a “revolução cultural”. Desta maneira, o poder revolucionário, conscientizado e conscientizador, não apenas é um poder, mas um novo poder; um poder que não é só freio necessário aos que pretendam continuar negando os homens, mas também um convite valente a todos os que queiram participar da reconstrução da sociedade.</p> <p>Neste sentido é que a “revolução cultural” é a continuação necessária da ação cultural dialógica que deve ser realizada no processo interior à chegada ao poder.</p> <p>A “revolução cultural” toma a sociedade em reconstrução em sua totalidade, nos múltiplos quefazeres dos homens, como campo de sua ação formadora.</p>	<p>de revolução cultural.</p> <p>Utiliza o conceito de totalidade da realidade.</p>	<p>teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b>. Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973</p>
91	<p>a) da cultura como supra-estrutura e, não obstante, capaz de manter na infra-estrutura revolucionariamente transformando-se, “sobrevivências” do passado;</p>	<p>Utiliza o conceito de superestrutura e infraestrutura.</p> <p>Cita Louis Althusser como referência direta.</p>	<p>Ver Louis Althusser, Pour Marx, op. cit.</p>
91	<p>Na medida em que a conscientização, na e pela “revolução cultural”, se vai aprofundando, na práxis criadora da sociedade nova, os homens vão desvelando as razões do permanecer das “sobrevivências” míticas, no fundo, realidades, forjadas na velha sociedade. Mais rapidamente, então, poderão libertar-se destes espectros que são sempre um sério problema a toda revolução, enquanto obstaculizam a edificação da nova sociedade.</p>	<p>Utiliza o conceito de revolução cultural.</p> <p>Utiliza o conceito de práxis.</p> <p>Utiliza a característica histórica da realidade.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>

			<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
91	<p>Este poder burocrático, violentamente repressivo, por sua vez, pode ser explicado através do que Althusser chama de “reativação de elementos antigos”, toda vez que circunstâncias especiais o favoreçam, na nossa sociedade.</p>	<p>Citação do autor de Louis Althusser como referência direta.</p>	<p>Considerando esta questão, diz Althusser:  “Cette réactivation serait proprement inconcevable dans une dialectique dépourvue de surdétermination”,  Pour Marx, op. cit., pg. 116.  “Esta reativação seria inconcebível em uma dialética privada de sobre determinação”(Trad. deste pesquisador)</p>
91	<p>Por tudo isto é que defendemos o processo revolucionário como ação cultural dialógica que se prolongue em “revolução cultural” com a chegada ao poder. E, em ambas, o esforço sério e profundo da conscientização, com que os homens, através de uma práxis verdadeira, superam o estado de objetos, como dominados, e assumem o de sujeito da História.</p>	<p>Utiliza o conceito de revolução cultural.  Utiliza o conceito de práxis.  Utiliza o conceito de coisificação.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”  “<i>A vida social é essencialmente prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”  MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.  “[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como</p>

			forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
92	Estes, entre os seres inconclusos, são os únicos que se desenvolvem. Como seres históricos, como “seres para si”, autobiográficos, sua transformação, que é desenvolvimento, se dá no tempo que é seu, nunca fora dele.	Utiliza a característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
93	Quase sempre, senão sempre, estas soluções reformistas são induzidas pela própria metrópole, como uma resposta nova que o processo histórico lhe impõe, no sentido de manter sua hegemonia.	Utiliza o conceito de hegemonia.	
93	Isto não significa, porém, que já, tenham as massas alcançado um grau tal de percepção em torno de sua opressão, de que resultasse saber se criticamente em antagonismo com aquelas.	Citação de Georg Lukács como referência direta.	Uma coisa são as “necessidades de classe”; outra, a “consciência de classe”. A propósito de “consciência de classe” ver: George Lukács, <i>Histoire et Conscience de Classe</i> . Paris, Les Éditions du Minuit, 1960.
94	Se, no primeiro caso, a sua “aderência” ou “quase aderência” ao opressor não lhes possibilita localizá-lo fora delas, no segundo localizando-o, se reconhecem,	Citação de Frantz Fanon como referência direta	Ver Frantz Fanon, op. cit.

	em nível crítico, em antagonismo com ele.		
95	A consciência dominada existe, dual, ambígua, com seus temores e suas desconfianças.	Citação de Erich Fromm como referência direta.	Importante a leitura de; Erich Fromm, "The application of humanist psychoanalysis to marxist theory" in <i>Socialist Humanism</i> . Anchor Books, 1966; Reuben Osborn, <i>Marxismo y Psicoanálisis</i> . Barcelona, Ediciones Península, 1967.
95	Em seu Diário sobre a luta na Bolívia, o Comandante Guevara se refere várias vezes à falta de participação camponesa, afirmando textualmente: "La movilización campesina es inexistente, salvo en las tareas de información que molestan algo, pero no son muy rápidos ni eficientes; los podremos anular". E em outro passo: Falta completa de incorporación campesina aunque nos van perdiendo el miedo y se logra la admiración de los campesinos. Es una tarea lenta y paciente".	Citação de Ernesto Guevara direta pelo autor.	El Diário de Che en Bolívia. México, Siglo XXI, pp. 131-52.  "A mobilização camponesa é inexistente, exceto em tarefas de informação que ainda sim incomodam alguns, mas não são muito rápidos ou eficientes; anulamos o que podemos". Ainda há completa falta de incorporação camponesa, embora estão perdendo medo e começando a nos admirar. É uma tarefa lenta e paciente"
96	Enquanto na teoria da ação antidialógica a conquista, como sua primeira característica, implica num sujeito que, conquistando o outro, o transforma em quase "coisa", na teoria dialógica da ação, os sujeitos se encontram para a transformação do mundo em co-laboração.	Utiliza o conceito de coisificação.	"[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as "coisas" exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade"[...] "comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio" LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
97	Enquanto na teoria antidialógica as massas são objetos sobre que incide a ação da conquista, na teoria da ação dialógica são sujeitos também a quem cabe conquistar o mundo.	Utiliza o conceito de coisificação.	"[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as "coisas" exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como

			forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
97	O desvelamento do mundo e de si mesmas, na práxis autêntica, possibilita às massas populares a sua adesão.	Utiliza o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
97	Desta maneira, quando Guevara <sup>40</sup> chama a atenção ao revolucionário para a “necessidade de desconfiar sempre – desconfiar do camponês que adere, do guia que indica os caminhos, desconfiar até de sua sombra”, não está rompendo a condição fundamental da teoria da ação dialógica. Está sendo, apenas, realista.	Citação direta de Ernesto Guevara pelo autor.	Che Guevara, Relatos de la Guerra Revolucionária, Editora Nueva, 1965.
98	É impressionante, do ponto de vista que defendemos, um trecho do relato em que Guevara se refere à sua presença, não apenas como guerrilheiro, mas como médico, numa comunidade camponesa de Sierra Maestra. “Ali (diz ele) começou a	Citação direta de Ernesto Guevara pelo autor.	Che Guevara, op. cit., p. 81. (grifos meus.)

	<p>fazer-se carne em nós a consciência da necessidade de uma mudança definitiva na vida do povo. A idéia da Reforma Agrária se fez nítida e a comunhão com o povo deixou de ser teoria para converter-se em parte definitiva de nosso ser. A guerrilha e o campesinato, continuam, se iam fundindo numa só massa, sem que ninguém possa dizer em que momento se fez intimamente verídico o proclamado e fomos parte do campesinato. Só sei (diz ainda Guevara), no que a mim respeita, que aquelas consultas aos camponeses da Sierra converteram a decisão espontânea e algo lírica em uma força de distinto valor e mais serena.</p>		
99	<p>O problema central que se tem nesta, como em qualquer das categorias da ação dialógica, é que nenhuma delas se dá fora da práxis.</p>	<p>Utiliza o conceito de práxis</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
100	<p>Se, para manter divididos os oprimidos se faz indispensável uma ideologia da opressão, para a sua união é imprescindível uma forma de ação cultural através da qual conheçam o porque e o como de sua “aderência” à realidade que lhes dá um conhecimento falso de si mesmos e dela. É necessário desideologizar.</p>	<p>Utiliza o conceito de ideologia.</p>	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.” “A classe que dispõem dos</p>

			meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
100	O objetivo da ação dialógica está, pelo contrário, em proporcionar que os oprimidos, reconhecendo o porque e o como de sua “aderência”, exerçam um ato de adesão à práxis verdadeira de transformação da realidade injusta.	Utilizando o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
101	A união dos oprimidos é um quefazer que se dá, no domínio do humano e não no das coisas.	Utiliza a característica materialista da realidade.	<p>“A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [<i>der Gegenstand</i>], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do <i>objecto</i> [<i>des Objekts</i>] ou da contemplação [<i>Anschauung</i>]; mas não como <i>atividade sensível humana, práxis</i>, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado <i>activo</i> foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer <i>objectos</i> [<i>Objekte</i>] sensíveis realmente distintos dos <i>objectos</i> do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade <i>objectiva</i> [<i>gegenständliche</i></p>

			<i>Tätigkeit</i> ]. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <i>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</i> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
101	Verifica-se, por isto mesmo; na realidade que só estará sendo autenticamente compreendida, quando captada na dialeticidade entre a infra e superestrutura.	Utiliza a característica dialética da realidade. Utiliza o conceito de superestrutura e infraestrutura.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
102	Sendo históricas estas dimensões do testemunho, o dialógico, que é dialético, não pode importá-las simplesmente de outros contextos sem uma prévia análise do seu. A não ser assim, absolutiza o relativo e, mitificando-o, não pode escapar à alienação.	Utiliza a característica dialética da realidade. Utiliza a característica histórica da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27 “[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua

			indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
102	A crença nas massas populares, uma vez que é a elas que o testemunho se dá, ainda que o testemunho a elas, dentro da totalidade em que estão, em relação dialética com as elites dominadoras, afete também a estas que a ele respondem dentro do quadro normal de sua forma de atuar.	Utiliza a característica dialética da realidade. Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27 “Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires:
103	Se, para a elite dominadora, a organização é a de si mesma, para a liderança revolucionária, a organização é a dela com as massas populares. No primeiro caso, organizando-se, a elite dominadora estrutura cada vez	Utiliza o conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está co-

	<p>mais o seu poder com que melhor domina e coisifica; O objetivo da organização, que é libertador, é negado pela “coisificação” das massas populares, se a liderança revolucionária as manipula. “Coisificadas” já, estão elas pela opressão.</p>		<p>ordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b>. Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.</p>
104	<p>Isto é o que explica que a estrutura social, para ser, tenha de estar sendo ou, em outras palavras: estar sendo é o modo que tem a estrutura social de “durar”, na acepção bergsoniana do termo.</p>	<p>Cita Bergson como referência direta.</p>	
105	<p>Desta maneira, este modo de ação cultural, como ação histórica, se apresenta como instrumento de superação da própria cultura alienada e alienante. Neste sentido é que toda revolução, se autêntica, tem de ser também revolução cultural.</p>	<p>Utiliza o conceito de revolução cultural.</p>	
106	<p>Visão do mundo em que se vão encontrar explícitos e implícitos os seus anseios, as suas dúvidas, a sua esperança, a sua forma de ver a liderança, a sua percepção de si mesmo e do opressor, as suas crenças religiosas, quase sempre sincréticas, o seu fatalismo a sua reação rebelde. E tudo isto, como já afirmamos, não pode ser encarado separadamente, porque, em interação, se encontra compondo uma totalidade.</p> <p>Para o opressor, o conhecimento desta totalidade só lhe interessa como muda à sua ação invasora, para dominar ou manter a dominação. Para a liderança revolucionária, o conhecimento desta totalidade lhe é indispensável à sua ação, como síntese cultural.</p>	<p>Utiliza o conceito de totalidade da realidade.</p>	<p>“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b>. Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973</p>

107	Ao fazê-lo, estará problematizando a situação histórica real, concreta, que, em sua totalidade, tem, na reivindicação salarial, uma dimensão.	Utiliza o conceito de totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973
107	<p>Deste modo, ficará, claro que a reivindicação salarial, sozinha, não encarna a solução definitiva. Que esta se encontra, como afirmou o bispo Split, no documento já citado dos Bispos do Terceiro Mundo, em que “se os trabalhadores não chegam, de alguma maneira, a ser proprietários de seu trabalho, todas as reformas estruturais serão ineficazes”.</p> <p>O fundamental, por isto, insiste o bispo, é que eles devem chegar a ser “proprietários e não vendedores de seu trabalho”, porque “toda compra ou venda do trabalho é uma espécie de escravidão”. Ter a consciência crítica de que é preciso ser o proprietário de seu trabalho e de que “este constitui uma parte da pessoa humana” e que a “pessoa humana não pode ser vendida nem vender-se” é dar um passo mais além das soluções paliativas e enganosas. É inscrever-se numa ação de verdadeira transformação da realidade para, humanizando-a, humanizar os homens.</p>	Através da citação do Bispo Split, o autor se aproxima do conceito de mais-valia.	

O que é trabalho para Marx : “(...) um processo de que participam o homem e a natureza, processo em que o ser humano com sua própria ação impulsiona, regula e controla seu intercâmbio material com a natureza. Defronta-se com a natureza como uma de suas forças. Põe em movimento as forças naturais de seu corpo, braços e pernas, cabeça e mãos, a fim de apropriar-se dos recursos da natureza, imprimindo-lhes forma útil à vida humana. Atuando assim sobre a natureza externa e modificando-a, ao mesmo tempo modifica sua própria natureza. Desenvolve as potencialidades nela adormecidas e submete ao seu domínio o jogo das forças naturais.”\* MARX, Karl. *O capital, Volume I* – Trad. J. Teixeira Martins e Vital Moreira, Centelha - Coimbra, 1974.

O que é mais valia? « Num determinado tempo o operário terá fornecido tanto trabalho quanto o representado no seu salário semanal. Admitindo que o salário semanal de um operário representa três dias de trabalho, o operário que começa à segunda-feira já terá *reposto* ao capitalista na quarta-feira à noite o *pleno valor do salário pago*. Mas ele deixa então de trabalhar? De modo nenhum. O capitalista comprou-lhe o trabalho da *semana*, e o operário tem de trabalhar ainda os três últimos dias da semana. Este *sobretalho* do operário, em excesso de tempo necessário para a reposição do seu salário, é a *fonte da mais-valia*, do lucro, do sempre crescente aumento do capital.» (Friedrich Engels, *Recensão do primeiro volume de "O Capital" para o Demokratisches Wochenblatt*, in Marx e Engels, Obras Escolhidas 2, pag. 161, Edições Avante)

O que é hegemonia para Gramsci? a supremacia de um grupo se manifesta de dois modos, como “domínio” e como “direção intelectual e moral”. Um grupo social domina os grupos adversários, que visa a “liquidar” ou a submeter inclusive com a força armada, e dirige os grupos afins e aliados. Um grupo social pode e, aliás, deve ser dirigente já antes de conquistar o poder governamental (esta é uma das condições fundamentais inclusive para a própria conquista do poder); depois, quando exerce o poder e mesmo se o mantém fortemente nas mãos, torna-se dominante, mas deve continuar a ser também [dirigente]. GRAMSCI (2002, pp. 62-63) 2002. Cadernos do cárcere. Vol. 5. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira.

"O fato da hegemonia pressupõe indubitavelmente que sejam levados em conta os interesses e as tendências dos grupos sobre os quais a

hegemonia será exercida, que se forme um certo equilíbrio de compromisso, isto é, que o grupo dirigente faça sacrifícios de ordem econômico-corporativa; mas também é indubitável que tais sacrifícios e tal compromisso não podem envolver o essencial, dado que, se a hegemonia é ético-política, não pode deixar de ser também econômica; não pode deixar de ter seu fundamento na função decisiva que o grupo dirigente exerce no núcleo decisivo da atividade econômica" (Gramsci, 2002b:48).

o que é superestrutura/infraestrutura para Marx? Na produção social de sua existência, os homens inevitavelmente estabelecem relações definidas, independentes de sua vontade, ou seja, as relações de produção apropriadas a uma determinada fase no desenvolvimento de suas forças materiais de produção. A totalidade dessas relações de produção constitui a estrutura econômica da sociedade, o verdadeiro fundamento, sobre o qual surge uma superestrutura jurídica e política, e a que correspondem formas definidas de consciência social. O modo de produção da vida material condiciona o processo geral de vida social, política e intelectual. Não é a consciência dos homens que determina a sua existência, mas a sua existência social que determina a sua consciência. Numa certa fase de desenvolvimento, as forças produtivas materiais da sociedade entram em conflito com as relações de produção existentes ou - isto meramente expressa a mesma coisa em termos legais - com as relações de propriedade dentro das quais elas operaram até então. A partir de formas de desenvolvimento das forças produtivas, essas relações se transformam em seus grilhões. Então começa uma era de revolução social. As mudanças na fundação econômica levam, mais cedo ou mais tarde, à transformação de toda a imensa superestrutura. Ao estudar tais transformações, é sempre necessário distinguir entre a transformação material das condições econômicas de produção, que pode ser determinada com a precisão das ciências naturais, e o jurídico, político, religioso, artístico ou filosófico - em suma, Formas em que os homens se tornam conscientes deste conflito e combatê-lo. Assim como não se julga um indivíduo pelo que pensa sobre si mesmo, não se pode julgar tal período de transformação por sua consciência, mas, pelo contrário, essa consciência deve ser explicada a partir das contradições da vida material, do conflito existente Entre as forças sociais de produção e as relações de produção.(Trad. deste pesquisador) Marx, Karl (1977). *A Contribution to the Critique of Political Economy*. Moscow: Progress Publishers

Intencionalidade: "A palavra intencionalidade não significa outra coisa senão essa característica geral da consciência de ser consciência de alguma coisa, de implicar, na sua qualidade de cogito, o seu cogitatum em si mesmo". (Husserl, 1966, p. 28). Husserl, E. (1966). *Meditations Cartésiennes*, Paris: J. Vrin.

2 - Tabela De Estudos Dos Excertos Que Possivelmente Evidencie Proximidades Epistemológicas Referente A Obra Extensão Ou Comunicação? (1983)

Obra: Extensão ou Comunicação? – 8º Edição – Paz e Terra

Página	Citação	Comentários a partir de sua compreensão	Relações possíveis – articulações com outros autores da filosofia – justificar e comentar a partir de citações
1	“- a realidade agrária, que não existiria como tal, se não fora a presença humana nela. ”	Utilizando-se do conceito do materialismo que o homem produz a realidade.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
1	“[...] a ação extesionista se dirige diretamente até a área desgastando-se ou até os camponeses que se encontram mediatizados pela realidade de sua região,[...]”	A idéia de uma realidade que media as relações intersubjetivas é preceito fundamental da fenomenologia	Husserl?
1	“Mas, precisamente por que sua ação de extensão se dá no domínio do humano e não do natural, o que equivale dizer que a extensão de seus conhecimentos e de suas técnicas se faz aos homens para que possam transformar melhor o mundo em que estão[...]”	Utilizando-se do conceito do materialismo que o homem produz a realidade.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
3	“E todos estes termos envolvem ações que, transformando o homem em quase “coisa, o negam como um ser de transformação do mundo.”	Utilizando-se do conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão

			Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2ª Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
3	“Além de negar a ação e a reflexão verdadeiras àqueles que são objetos de tais ações.”	Utilizando o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
4	“Aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que qualquer seja seu conteúdo, comercial, ideológico, ou técnico, é sempre “domesticadora”.”	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos.”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante.” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
4	“Persuadir implica, no fundo, num sujeito que persuade, desta ou daquela forma, e num objeto sobre o qual incide a ação de persuadir. Neste caso, o sujeito é extensionista; o objeto, os camponeses. Objetos de uma persuasão que os fará ainda mais objetos da propaganda.”	Utilizando-se do conceito de coisa-fetição.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos

			problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
4	“Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora. Neste caso, aos homens se lhes problematiza sua situação concreta, objetiva, real, para que, captando-a criticamente, atuem também criticamente, sobre ela.”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
4	“Veremos no desenvolvimento deste estudo o desastre que é não perceber que, das relações homem-natureza, se constitui o mundo propriamente humano, exclusivo do homem, o mundo da cultura e da história. Este mundo, em recriação permanente, por sua vez, condiciona seu próprio criador, que é o homem, em suas formas de enfrenta-la e de enfrentar a natureza. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
5	“Por isto mesmo, a expressão “extensão educativa” só tem sentido se se toma a educação como prática de “domesticação”.	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos

			<p>razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
5	<p>“Se a pura tomada de consciência das coisas não constitui ainda um “saber cabal”, já que pertence à esfera da mera opinião (doxa), como enfrentar a superação desta esfera por aquela em que as coisas são desveladas e se atinge a razão das mesmas?”</p>	?????	Kant?
6	<p>“O fundamental, porém, é que esta reflexão, de caráter teórico, não se degenere nos verbalismos vazios nem por outro lado, na mera explicação da realidade que devesse permanecer intocada. ”</p>	<p>Utilizando da décima primeira tese de Marx para Feurbach.</p>	<p>“Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
6	<p>“Em outras palavras, reflexão em que a explicação do mundo devesse significar a sua aceitação, transformando-se, desta forma, o conhecimento do mundo em instrumento para a adaptação do homem a ele. ”</p>	<p>Utiliza-se do conceito de ideologia marxista</p>	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São</p>

			Paulo: Martins Fontes, 1998.
6	“Uma tal reflexão, que reconhecemos ser, neste ensaio apenas sugerida, desde que realmente crítica, nos possibilita a compreensão, em termos dialéticos, das diferentes formas como o homem conhece, nas suas relações com o mundo. ”	Cita que a relação do homem para com o mundo tem característica dialética.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
6	“Conhecer, na dimensão humana, que aqui nos interessa, qualquer que seja o nível em que se dê, não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. ”	Utilizando-se do conceito de coisificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
6	“O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. ”	Utilizando-se do conceito de intencionalidade de consciência da fenomenologia.	???
6	“Requer sua ação transformadora sobre a realidade.”	Utilizando da décima primeira tese de Marx para Feurbach.	“Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina.Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
6	“Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana

	conhecer, pelo qual se reconhece conhecendo e, ao reconhecer-se assim, percebe o “como” de seu conhecer e os condicionamentos a que está submetido seu ato. ”		só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i> . ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
6	“Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer. ”	Utilizando-se do conceito de coisaificação.	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
6	“[...]aquêlê que é capaz de aplicar o aprendido-apreendido a situações existenciais concretas. ”	Utilizando da décima primeira tese de Marx para Feurbach.	“Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
6	“Para isto, é necessário que, na situação educativa, educador e educando assumam o papel de sujeitos cognoscentes, mediatisados pelo objeto cognoscível que buscam conhecer. ”	A idéia de uma realidade que media as relações intersubjetivas é preceito fundamental da fenomenologia	????????
7	“Por outro lado, o homem, que não pode ser, compreendido fora de suas relações com o mundo, de vez que é um “ser-em-situação[...]”	Fenomenologia?	?
7	“[...] é também um ser do trabalho e da transformação do	Utilizando o conceito de <i>práxis</i> .	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana

	<p>mundo. O homem é um ser da “práxis”; da ação e da reflexão.”</p>		<p>só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
7	<p>“Nestas relações com o mundo, através de sua ação sobre eles, o homem se encontra marcado pelos resultados de sua própria ação.”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica histórica da realidade e materialista.</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>“A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [<i>der Gegenstand</i>], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do <i>objecto</i> [<i>des Objekts</i>] ou da contemplação [<i>Anschauung</i>]; mas não como <i>atividade sensível humana, práxis</i>, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado <i>activo</i> foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer <i>objectos</i> [<i>Objekte</i>] sensíveis realmente distintos dos <i>objectos</i> do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade objectiva [<i>gegenständliche Tätigkeit</i>]. ”</p>

			MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
7	“Este é o campo em que os fatos, os fenômenos naturais, as coisas, são presenças captadas pelos homens, mas não desveladas nas suas autênticas inter-relações.”	Utilizando do conceito da essência das coisas da fenomenologia.	????
7	“Por isto, a forma de perceber os fatos não é diferente da maneira de relacioná-los com outros, encontrando-se condicionadas pela realidade concreta, cultural, em que se acham os homens.”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
8	“Que fazer com comunidades que se acham assim, cujo pensar e cuja ação, ambos mágicos e condicionados pela estrutura em que estão, obstaculizam seu trabalho?”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
9	“Expliquemo-nos: a posição normal do homem no mundo, como um ser da ação e da reflexão, é a de “admirador” do mundo. Como um ser da ativi-	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ”

	dade que é capaz de refletir sobre si e sobre a própria atividade que dele se desliga[...]"		"A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. " MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
9	"[...] o homem é capaz de "afastar-se" do mundo para ficar nele e com ele."	Utilizando da redução eidética fenomenológica.	????
9	"Entre eles e seu mundo natural (e também, e necessariamente, cultural) há um forte "cordão umbilical", que os liga. Esta proximidade na qual se confundem com o mundo natural lhes dificulta a operação de "admirá-lo", na medida em que a proximidade não lhes permite ver o "admirado" em perspectiva. "	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista	"Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. " "A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. " (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
10	"O que não se pode negar é que, ao manter-se o nível de percepção do mundo, condicionado pela própria estrutura social em que se encontram os homens, estes objetos, ou esta técnica, ou esta forma de proceder, poderão também ser percebidos magicamente. "	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade. Utilizando-se do conceito de coisificação	"[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . " (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de

			Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
10	“Qualquer que seja o momento histórico em que esteja uma estrutura social[...]”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
10	“É tentar superar o conhecimento preponderantemente sensível por um conhecimento que, partindo do sensível, alcança a razão da realidade. ”	Na fenomenologia, conhecimento sensível é uma etapa do conhecer.	????????
10	“Quanto mais alguém, por meio da ação e da reflexão, se aproxima da “razão”, do “logos” da realidade, objetiva e desafiadora, tanto mais, introduzindo-se nela alcançará o seu desvelamento. ”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
11	“Este aprofundamento da tomada de consciência, que precisa desdobrar-se na ação transformadora da realidade. ”	Utilizando da décima primeira tese de Marx para Feurbach.	“Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
11	“Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez

	mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela. ”		mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
11	“Isto é, quando não se percebe que a técnica não aparece por casualidade; que a técnica bem-acabada ou “elaborada”, tanto quanto a ciência de que é uma aplicação prática, se encontra, como já afirmamos, condicionada histórico-socialmente. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
11	“Por outro lado, o conhecimento dos camponeses, de natureza “experiential”, como não podia deixar de ser, se acha igualmente condicionado. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
11	“Suas atitudes, por exemplo, em face da erosão, do reflorestamento, da sementeira, da colheita, tem que ver (precisamente por que se constituem em uma estrutura e não no ar)	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade,

	com suas atitudes com relação ao culto religioso, ao culto dos mortos, à enfermidade dos animais e à sua cura, contidas estas manifestações todas em sua totalidade cultural. Como estrutura, esta totalidade cultural reage globalmente. Uma de suas partes afetada provoca um automático reflexo nas demais.		no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
11	“É inegável a solidariedade entre as diversas dimensões constitutivas da estrutura cultural. ”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
12	“[...] (dos quais o conhecimento deles [que não se pode ignorar] se encontra em nível preponderantemente sensível) [...]”	Na fenomenologia, conhecimento sensível é uma etapa do conhecer.	????
12	“[...] sem conhecer sua visão do mundo e sem enfrenta-la em sua totalidade. ”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
12	“Concomitantemente com a discussão problemática da erosão	Utilizando a noção de parcialidade e	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação

	e do reflorestamento, por exemplo, se faz indispensável a inserção crítica do camponês em sua realidade como uma totalidade.”	totalidade da realidade	caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
12	“Tanto é assim que, o puro encarar o mundo natural pelo homem, de certa forma, já o faz cultural. E por que são culturais as respostas que os camponeses estão dando a desafios naturais, não podem ser substituídas através da superposição de respostas, também culturais (as nossas), que nós estendemos até eles.”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
12	“[...] o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações.”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
13	“Esta apropriação crítica os impulsiona a assumir o verdadeiro papel que lhes cabe como homens. O de serem sujeitos da transformação do mundo com a	Utilizando a ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também

	qual se humanizem. ”		os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
15	“Comecemos por afirmar que somente o homem, como um ser que trabalha, que tem um pensamento-linguagem, que atua e é capaz de refletir sobre si mesmo e sobre a sua própria atividade, que dele se separa, somente ele, ao alcançar tais níveis se fez um ser da práxis. ”	Utilizando a ontologia marxista. Utilizando o conceito de práxis.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. “A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
15	“Desprendendo-se do seu contorno, veio tornando-se um ser, não da adaptação, mas da transformação do contorno, um ser da de decisão. ”	Utilizando a ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
15	“É homem por que está sendo no mundo. Este estar sendo, que envolve sua relação permanente com o mundo, envolve também sua ação sobre ele. ”	Utilizando a ontologia marxista. Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

			“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
15	“Esta ação sobre o mundo, que, sendo mundo do homem não é apenas natureza, por que é cultura e história, se acha submetida aos condicionamentos de seus próprios resultados. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
16	“E, se a teoria e a prática são algo indicotimizável, a reflexão sobre a ação ressalta a teoria, sem a qual a ação (ou a prática) não é verdadeira. ”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i> . ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
16	“O invasor reduz os homens do	Utilizando-se do	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como

	espaço invadido a meros objetivos de sua ação. ”	conceito de coisificação	dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
17	“O primeiro atua, os segundos têm a ilusão de que atuam na atuação do primeiro; este diz a a palavra, os segundos, proibidos de dizer a sua, escutam a palavra do primeiro. O invasor pensa, na melhor das hipóteses, sobre os segundos, jamais com eles; estes são “pensados” por aqueles. O invasor prescreve; os invadidos são pacientes da prescrição. ”	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
17	“A propaganda, os slogans, os “depósitos”, os mitos, são instrumentos usados pelo invasor para lograr seus objetivos: persuadir os invadidos de que devem ser objetos de sua ação, de que devem ser presas dóceis de sua conquista. ”	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios

			da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
17	“[...]a manipulação contradiz, frontalmente, a afirmação do homem como sujeito, que só pode ser na medida em que, engajando-se na ação transformadora da realidade, opta e decide. ”	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
18	“[...]manipulação e conquista, expressões da invasão cultural e, ao mesmo tempo, instrumentos para mantê-la, não são caminhos de libertação. São caminhos de “domesticação”. ”	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são ne-

			gados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
18	“Ser dialógico é empenhar-se na transformação constante da realidade. ”	Utilizando da décima primeira tese de Marx para Feurbach.	“Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
18	“O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatisados pelo mundo, o “pronunciam”, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos. ”	Utilizando a ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
18	“No momento em que os “trabalhadores sociais” definam o seu quefazer como assistencialista e, não obstante, digam que este é um que fazer educativo, estará cometendo na verdade um equívoco de consequências funestas, a não ser que tenha optado pela “domesticação” dos homens, no que estarão sendo coerentes e não equivocados. ”	Utiliza-se do conceito de ideologia marxista.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
18	“Do mesmo modo, um pensador que reduz toda a objetividade ao homem é a sua consciência, inclusive a existência	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o

	dos demais homens, não pode, enquanto pensar assim, falar da dialeticidade: subjetividade-objetividade. Não pode admitir a existência de um mundo concreto, objetivo com o qual o homem se acha em relação permanente. ”		processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
20	“Ainda dentro deste equívoco, estas afirmações sugerem o desconhecimento dos condicionamentos históricos-sociológicos do conhecimento a que nós temos referidos várias vezes. ”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
20	“Daí a preferência por transformá-la em objeto do “conhecimento” que se lhe impõe. ”	Utilizando-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista.</b> Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
20	“Na verdade, porém, bastaria que reconhecêssemos o ho-	Utilizando a ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e

	mem como um ser de permanentes relações com o mundo, que ele transforma através de seu trabalho, para que o percebêssemos como um ser que conhece, ainda que este conhecimento se dê em níveis diferentes: da “doxa”, da magia e do “logos”, que é o verdadeiro saber. ”		suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
21	“O homem, como um ser histórico, inserido num permanente movimento de procura, faz e refaz constantemente o seu saber.”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
21	“Há, portanto, uma sucessão constante do saber, de tal forma que todo novo saber, ao instalar-se aponta para o que virá substituí-lo. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
21	“E onde buscar estas razões, senão as condições históricas, sociológicas, culturais, que os condicionam? ”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade.	
21	“Há razões de ordem histórico-sociológica, cultural e estrutural que explicam sua recusa ao diálogo. ”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da

			indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
21	“A estrutura latifundista, de caráter colonial, proporciona ao possuidor da terra, pela força e prestígio que tem, a extensão de sua posse também até os homens. ”	Utilizando-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
21	“Esta posse dos homens, que quase se “reificam”, se expressa através de uma série interminável de limitações que diminuem a área de ações livres destes homens. ”	Utilizando-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
21	“Nesta aproximação afetiva não	Utilizando do con-	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado

	se deve ver somente o humanitarismo de alguém, mas também a estrutura em que se encontra inserido, que igualmente o condiciona. ”	ceito da característica histórico da realidade.	diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
22	“Neste tipo de relações estruturais, rígidas e verticais, não há lugar realmente para o diálogo. E é nestas relações rígidas e verticais que se vem constituindo historicamente a consciência camponesa, como consciência oprimida. ”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
22	“O que estas considerações revelam claramente é que a dificuldade em dialogar dos camponeses não tem sua razão nesses mesmos, enquanto homens camponeses, mas na estrutura social, enquanto fechada e opressora. ”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
22	“O trabalho do agrônomo como educador não se esgota e não	Utilizando do con-	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado

	<p>deve esgotar-se no domínio da técnica, pois que esta não existe sem os homens e estes não existem fora da história, fora a da realidade que devem transformar. ”</p>	<p>ceito da característica histórico da realidade. Utilizando da décima primeira tese de Marx para Feurbach.</p>	<p>diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. "Os filósofos apenas interpretaram o mundo diferentemente, importa é transformá-lo" MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
23	<p>“[...]é que a produção agrícola não existe no ar. Resulta das relações homem-natureza (que se prolongam em relações homem/espaco histórico-cultural) de cujos condicionamentos já falamos repetidas vezes nesse estudo. ”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica histórico da realidade</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
23	<p>“E não haveria que falar precisamente por que as coisas entram no tempo através dos homens; deles recebem um significado-significante. As coisas não se comunicam, não contam sua história. ”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica histórico da realidade</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social</p>

			em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
23	“Não é isto o que se passa com os homens, que são seres históricos, capazes de autobiografar-se. ”	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
23	“Tempo perdido, do ponto de vista humano, é o tempo em que os homens são “reificados”[...] ”	Utilizando-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
23	“Não há que considerar perdido o tempo do diálogo que, problematizando, crítica e criticando, insere o homem em sua realidade como verdadeiro sujeito da transformação. ”	Utilizando a ontologia marxista. Utilizando o conceito de práxis.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

			<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis humana</i> e no compreender desta <i>práxis</i>.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
24	<p>“[...] é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível reação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreende-la, explica-la, transforma-la.”</p>	Utilizando o conceito de <i>práxis</i> .	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis humana</i> e no compreender desta <i>práxis</i>.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
25	<p>“É preciso que discuta o significado deste achado científico; a dimensão histórica do saber, sua inserção no tempo, sua instrumentalidade.”</p>	Utilizando do conceito da característica histórico da realidade	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
26	<p>“Na verdade, nenhum pensador, como nenhum cientista, elaborou seu pensamento ou</p>	Utilizando o conceito de <i>práxis</i> .	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racional-</p>

	sistematizou seu saber científico sem ter sido problematizado, desafiado. ”		mente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i> . ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
26	“A cultura só é enquanto está sendo. Só permanece por que muda. Ou, talvez dizendo melhor: a cultura só “dura” no jogo contraditório da permanência e da mudança. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
26	“Na dialogicidade, na problematização, educador-educando vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação. Saber que reflete o mundo e os homens, no mundo com ele, explicando o mundo, mas sobretudo, tendo de justificar-se na sua transformação. ”	Utilizando o conceito de <i>práxis</i> .	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis</i> humana e no compreender desta <i>práxis</i> . ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
27	“E cair na prática depositante de um falso saber que, anestesiando o espírito crítico, serve à “domesticação” dos homens e instrumentalização a invasão cultura. ”	Utilizando o conceito de ideologia marxista.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das

			<p>ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
27	<p>“ Daí que sua participação no sistema de relações camponeses-natureza-cultura não possa ser reduzida a um estar diante, ou a um estar sobre, ou a um estar para os camponeses, pois que deve ser um estar com eles, como sujeitos da mudança também. ”</p>	Utilizando a ontologia marxista.	<p>“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
28	<p>“Ao tradicionalismo, que pretende manter o “status quo”, o messianismo tecnicista, de caráter burguês, opta a modernização das estruturas, à qual se chegará mecanicamente. ”</p>	Utilizando o conceito de ideologia marxista.	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
28	<p>“ Numa concepção não mecanicista, o novo nasce do velho</p>	Utilizando do con-	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método</p>

	através da transformação criadora que se verifica entre a tecnologia avançada e as técnicas empíricas dos camponeses. ”	ceito da característica dialética da realidade	hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
29	“[...]dentro de igual perspectiva, de pesquisas e estudos em torno dos níveis da consciência camponesa, condicionados pela estrutura em que, através de sua experiência histórica e existencial, se vem constituindo esta consciência. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
30	“Em um tempo “real”, “duração”, como o chama Bergson. ”	Fenomenologia	Bergson
30	“Por isto, é um tempo de acontecimentos em que os camponeses, de geração em geração, se foram constituindo em certa forma de ser, ou de estar sendo, que perdura na nova estrutura. Esta é a razão pela qual, o tempo da estrutura anterior, de certo modo, e em muitos aspectos “co-existe” com este. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

30	“ O homem não está sendo o que é, mas também o que foi. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
30	“A “estrutura vertical” constitui o quadro das relações homem-mundo. É com os produtos desta transformação que o homem cria seu mundo – o mundo da cultura que se prolonga no da história.”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
31	“Na visão crítica do processo da reforma agrária, esta, pelo contrário, é uma ação totalizada que incide sobre uma totalidade, que é a realidade que será transformada, sem que isto signifique que a nova realidade que vai surgir não esteja marcada pela anterior. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.

32	<p>“Assim, enquanto que a concepção ingenuamente tecnicista da reforma agrária não leva em conta a permanência, na estrutura nova, do que era típico da anterior, julgando que a solução dos problemas está no “adestramento” técnico, a visão crítica – sem esquecer a capacitação técnica – coloca está num quadro mais amplo. ”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica histórica da realidade</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
32	<p>“Sabe também, porque é crítica, que esta transformação da percepção não se faz mediante um trabalho em nível puramente intelectualista, mas sim na práxis verdadeira, que demanda a ação constante sobre a realidade e a reflexão sobre esta ação. ”</p>	<p>Utilizando o conceito de práxis.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”  “A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”  MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
32	<p>“[...]um educador que se compromete e se insere com os camponeses na transformação, como sujeito, com os outros sujeitos. ”</p>	<p>Utilizando a ontologia de Marx</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”  “A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”  MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
34	<p>“[...] que o homem, como um ser de relações, desafiado pela natureza, a transforma com seu trabalho; e que o resultado</p>	<p>Utilizando do conceito da característica histórica da</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da</p>

	desta transformação, que se separa do homem, constitui seu mundo. O mundo da cultura que se prolonga no mundo da história. ”	realidade. Utilizando a ontologia marxista.	indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. “[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20 ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
34	“Sem a relação comunicativa entre sujeitos cognoscentes em torno do objeto cognoscível desaparecia o ato cognoscitivo. ”	Fenomenologia	Marx
34	“[...]Eduardo Nicol acrescenta uma quarta, fundamental, indispensável ao ato do conhecimento, que é a relação dialógica. ”	Utilizando o conceito da lógica dialógica da fenomenologia.	????????
34	“O mundo humano é, desta forma, um mundo da comunicação. ”	Utilizando o conceito da lógica dialógica da fenomenologia.	????????
34	“Corpo consciente (consciência intencionada ao mundo, à realidade), o homem atua, pensa e fala sobre esta realidade, que é a mediação entre ele e outros homens, que também atuam, pensam e falam. ”	Utilizando o conceito de consciência intencionada da fenomenologia.	????????
36	“A educação é comunicação, é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados. ”	Utilizando o conceito da lógica dialógica da fenomenologia.	????????
39	“[...] o processo de comunicação humana não pode estar isento dos condicionamentos	Utilizando do conceito da característica histórica da	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual

	socioculturais. ”	realidade.	a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
39	“Então, em lugar de levar esta verdade em conta e refletir sobre os condicionamentos socioculturais dos camponeses[...]”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
40	“ Humanismo que, não tendo uma visão crítica do homem concreto, pretende um será para ele; ele que tragicamente, está sendo uma forma de quase não ser. ”	Utilizando-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpão, 1989.
40	“Humanismo, que vendo os homens no mundo, no tempo,	Utilizando-se do	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como

	“mergulhados” na realidade só é verdadeiro enquanto se dá na ação transformadora das estruturas em que eles se encontram “coisificados” ou quase “coisificados”.	conceito de coisificação	dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
40	“[...]a crença em que os homens podem fazer e refazer as coisas; podem transformar o mundo. Crença em que, fazendo e refazendo as coisas e transformando o mundo, os homens podem superar a situação em que estão sendo um quase não ser e passar a ser um estar sendo em busca do ser mais.”	Utilizando-se do conceito de coisificação	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do caráter fetichista da mercadoria como forma de objetividade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
41	“O homem é um corpo consciente. Sua consciência, “intencionada” ao mundo, é sempre consciência de em permanente despego até a realidade.”	Utilizando o conceito de consciência intencionada da fenomenologia.	?????
41	“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.”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.”

			MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
41	“É preciso vê-la, portanto, em sua interação com a realidade, que ele sente, percebe e sobre a qual exerce uma prática transformadora. ”	Utilizando a ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
41	“É exatamente em suas relações dialéticas com a realidade que iremos discutir a educação como um processo de constante libertação do homem. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
41	“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. ”	Utilizando da terceira tese de Marx para Feurbach.	“A teoria materialista de que os homens são produtos das circunstâncias e da educação, e de que, portanto, os homens modificados são produto de circunstâncias distintas e de uma educação distinta, esquece que as circunstâncias são transformadas precisamente pelos homens, e que o próprio educador precisa ser educado. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica.</b> Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72..
42	“Pelo contrário, como um tempo de acontecimentos humanos, a história é feita pelos homens, ao mesmo tempo em que nela se vão fazendo também. ”	Histórica	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade,

			no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
42	“E, se o quefazer educativo, como qualquer outro quefazer dos homens, não pode dar-se a não ser “dentro” do mundo humano, que é histórico cultural, as relações homem-mundo devem constituir o ponto de partida de nossas reflexões sobre aquele quefazer. ”	Histórico Utilizando do conceito da característica materialista da realidade.	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>“A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [<i>der Gegenstand</i>], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do <i>objecto</i> [<i>des Objekts</i>] ou da contemplação [<i>Anschauung</i>]; mas não como <i>atividade sensível humana, práxis</i>, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado <i>activo</i> foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer <i>objectos</i> [<i>Objekte</i>] sensíveis realmente distintos dos <i>objectos</i> do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade <i>objectiva</i> [<i>gegenständliche Tätigkeit</i>]. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich.</p>

			<b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica.</b> Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
42	“Envolvem um jogo dialético no qual um dos polos é o homem e outro é o mundo objetivo, como um mundo criando-se. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autónomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital.</b> In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
42	“Todo esforço no sentido da manipulação do homem para que se adapte a esta realidade. ”	Utilizando o conceito de ideologia marxista.	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã.</b> Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
42	“[...]significa ainda subtrair do homem a sua possibilidade e o seu direito de transformar o mundo. ”	Utilizando-se do conceito de coisa-ficção	“[...]capitalismo caracteriza-se pela dominação do valor de troca, como dominação abstrata que as “coisas” exercem sobre os sujeitos[...] do carácter fetichista da mercadoria como forma de objetivi-

			dade”[...]“comportamento do sujeito que lhe está coordenado, questões cuja compreensão basta para permitir uma visão clara dos problemas ideológicos do capitalismo e do seu declínio” LUKÁCS, G. <b>História e consciência de classe: estudos de dialética marxista</b> . Trad. Telma Costa; Revisão Manuel A. Resende e Carlos Cruz – 2º Edição, Rio de Janeiro: Elfos Ed.; Porto, Portugal, Publicações Escorpião, 1989.
42	“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. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
42	“Toda objetivação implica numa percepção que, por sua vez, se encontra condicionada pelos ingredientes da própria realidade. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedente, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
43	“Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sis-	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez

	tema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.”		mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
43	“Por outro lado, não será demasiado repetirmos, a conscientização, que não pode dar-se a não ser na práxis concreta, nunca numa práxis que se reduzisse à mera atividade da consciência, jamais é neutra.”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
43	“Se tenta fazê-lo estará prescrevendo suas opções aos demais; ao prescreve-la, 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.”	Utilizando o conceito de ideologia marxista. Utilizando o conceito de coisificação	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
43	“ De qualquer maneira, porém,	Utilizando o conceito de ideologia	“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não

	só é possível a este falso educador “domesticar”, na medida em que, em lugar do empenho crítico de desmitificação da realidade mitificada e mitifique ainda mais. ”	marxista.	seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ” “A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
45	“Os sistemas educacionais que se baseiam nela se erigem numa espécie de abismo que detém a criatividade, visto que esta não se desenvolve em meio ao formalismo ôco, mas sim na práxis dos homens, uns com os outros, no mundo e com o mundo. ”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
45	“Práxis na qual a ação e a reflexão, solidárias, se iluminam constante e mutuamente. Na qual a prática, implicando na teoria da qual não se separa, implica também numa postura de quem busca o saber, e não de quem passivamente o recebe. ”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.

45	<p>“Que a desvelem, que a desnudem, que a apreendam como está sendo. Impedem que os “assistidos” se vejam a si mesmos como “assistidos” .”</p>	<p>Utilizando o conceito de práxis. Utilizando o conceito de ideologia marxista</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na <i>práxis humana</i> e no compreender desta <i>práxis</i>. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p> <p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>
46	<p>“A primeira concepção é, indubitavelmente, instrumento de dominação; a segunda, busca constante de libertação. ”</p>	<p>Utilizando o conceito de ideologia marxista</p>	<p>“Com efeito, cada nova classe no poder é obrigada, quanto mais não seja para atingir os seus fins, a representar o seu interesse como sendo o interesse comum a todos os membros da sociedade ou, exprimindo a coisa no plano das ideias, a dar aos seus pensamentos a forma da universalidade, a representá-los como sendo os únicos razoáveis, os únicos verdadeiramente válidos. ”</p> <p>“A classe que dispõem dos meios</p>

			da produção material dispõe também dos meios da produção intelectual, de tal modo que os pensamentos daqueles aos quais são negados os meios de produção intelectual está submetido também à classe dominante. ” (p. 48) (p. 29-30) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
46	“A problematização é a tal ponto dialética, que seria impossível alguém estabelece-la sem comprometer-se com seu processo. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
47	“Esta é a razão pela qual, partido destas últimas, cuja análise leva os sujeitos a reverem-se em sua confrontação com elas, a refazer esta confrontação, a problematização implica num retorno crítico à ação. Parte dela e a ela volta. ”	Utilizando o conceito de práxis. Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72. “Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao

			<p>contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ”</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
47	<p>“No fundo, em seu processo, a problematização é a reflexão que alguém exerce sobre um conteúdo, fruto de um ato, ou sobre o próprio ato, para agir melhor com os demais, na realidade. ”</p>	Utilizando o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina.Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
47	<p>“Deste modo, a concepção educativa que defendemos e que estamos sumariamente colocando como um conteúdo problemático aos possíveis leitores deste estudo, gira em torno da problematização do homem-mundo. ”</p>	Utilizando o conceito de práxis.	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina.Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
47	<p>“O termo relação indica o próprio do homem frente ao mundo, que é estar nele e com ele, como um ser do trabalho, da ação, com que transforma o mundo. ”</p>	Utilizando a ontologia marxista.	<p>“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento. ” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p>

47	<p>“O que importa fundamentalmente à educação, contudo, como uma autêntica situação gnosiológica, é a problematização do mundo do trabalho, das obras, dos produtos, das ideias, das convicções, das aspirações, dos mitos, da arte, da ciência, enfim, o mundo da cultura e da história, que resultando das relações homem-mundo, condiciona os próprios homens.”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica histórica da realidade. Utilizando do conceito da característica materialista da realidade.</p>	<p>“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades .” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b>. Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.</p> <p>“A principal insuficiência de todo o materialismo até aos nossos dias - o de Feuerbach incluído - é que as coisas [<i>der Gegenstand</i>], a realidade, o mundo sensível são tomados apenas sobre a forma do <i>objecto</i> [<i>des Objekts</i>] ou da contemplação [<i>Anschauung</i>]; mas não como <i>atividade sensível humana, práxis</i>, não subjectivamente. Por isso aconteceu que o lado <i>activo</i> foi desenvolvido, em oposição ao materialismo, pelo idealismo - mas apenas abstractamente, pois que o idealismo naturalmente não conhece a actividade sensível, real, como tal. Feuerbach quer <i>objectos</i> [<i>Objekte</i>] sensíveis realmente distintos dos <i>objectos</i> do pensamento; mas não toma a própria actividade humana como actividade <i>objectiva</i> [<i>gegenständliche Tätigkeit</i>]. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
47	<p>“Colocar este mundo humano com problema para os homens significa propor-lhes que “admirarem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros sobre o mundo.”</p>	<p>Utilizando o conceito de práxis.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>. ”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios</p>

			que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
47	“Destá maneira, na “admiração” do mundo “admirado”, os homens tornam conhecimento da forma com estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. ”	Utilizando do conceito da característica histórica da realidade.	“[...] Não ver que o mundo sensível que o cerca não é um objeto dado diretamente, eterno e sempre igual a si mesmo, mas sim o produto da indústria e do estado da sociedade, no sentido de que é produto histórico, o resultado da atividade de toda uma série de gerações, sendo que cada uma delas se alçava sobre os ombros da precedete, aperfeiçoava sua indústria e seu comércio e modificava seu regime social em função das modificações das necessidades . ” (p. 43) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
48	“A educação, porque se realiza no jogo destes contrários que se dialetizam, é “duração”. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
48	“A educação “dura” na contradição permanência-mudança. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao

			<p>contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
48	<p>A dialetização referida – permanência-mudança – que torna o processo educativo “durável” é a que explica a educação como um quefazer que está sendo e não que é.”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.</p>	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
48	<p>“A educação importada, manifestação da forma de ser de uma cultura alienada, é uma mera superposição à realidade da sociedade importadora. E, por que assim é, esta “educação”, que deixa de ser por que não está sendo em relação dialética com a seu contexto, não tem nenhuma força de transformação sobre a realidade.”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.</p>	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
48	<p>“Como estávamos vendo, a educação, enquanto uma situação gnosiológica que solidariza educador e educando como sujeitos cognoscentes, abre a estes múltiplos e indispensáveis caminhos a sua afirmação como seres da práxis.”</p>	<p>Utilizando o conceito de práxis.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misti-</p>

			cismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis. ” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
48	“Dissemos que a educação, como situação gnosiológica, significa a problematização do conteúdo sobre o qual se co-intencionam educador e educando, como sujeitos cognoscentes.”	Fenomenologia	????
49	“Deste modo, o objeto (que pode ser uma situação-problema), inicialmente “admirado” como se fosse um todo isolado, vai-se “entregando” aos sujeitos cognoscentes como um subtudo que, por sua vez, é parte de uma totalidade maior.”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
49	“Passo a passo, portanto, os sujeitos cognoscentes vão perseguindo a solidariedade entre as partes constituintes da totalidade.”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações.” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borrador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
49	“Assim, por exemplo, a sementeira passa a ser apreendida, criticamente, como parte de uma realidade processual maior. E, por isto mesmo, em	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez

	relação direta, não somente com outros aspectos desta realidade processual, mas também com fenômenos de ordem natural e cultural. ”		mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
49	“Todo esforço, portando, em um sentido, implica num esforço totalizador. ”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
51	“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 gera uma dinâmica que supera o estático da concepção ingênua da educação, como pura transmissão de “conhecimento”. ”	Utilizando do conceito da característica dialética da realidade.	“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado. ” MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b> . In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27
51	“O homem, como antes afirmarmos, 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 ativi-	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> . ” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios

	<p>dade, que se encontra separada dele, como separado dele se acha o produto de atividade.”</p>		<p>que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
52	<p>“A assistência técnica, na qual se pratica a capacitação, para ser verdadeira, só pode realizar-se na práxis. Na ação e na reflexão. Na compreensão crítica das implicações da própria técnica.”</p>	<p>Utilizando o conceito de práxis.</p>	<p>“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i>.”</p> <p>“A vida social é essencialmente <i>prática</i>. Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.”</p> <p>MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b>. Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.</p>
53	<p>“A decodificação é, assim um momento dialético[...]”</p>	<p>Utilizando do conceito da característica dialética da realidade</p>	<p>“Meu método dialético, por seu fundamento, não só difere do método hegeliano, como também é a ele inteiramente oposto. Para Hegel, o processo do pensamento, - que ele transforma em um sujeito autônomo sob o nome de idéia, - é o criador do real, e o real é apenas sua aparição externa. Para mim, ao contrário, o ideal não é mais do que o material transposto para a cabeça do ser humano e por ela interpretado.”</p> <p>MARX, Karl. <b>Nachwort zur zweiten Auflage zu Das Kapital</b>. In: Marx/Engels, Werke (MEGA). Berlin: Dietz Verlag, 1962, v. 23, p.27</p>
53	<p>“[...]em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora[...]”</p>	<p>Utilizando o conceito de consciência intencionada da fenomenologia.</p>	<p>????????</p>

53	“[...]re-fazem seu poder reflexivo, na “admiração” da “admiração” e vai-se tornando uma forma de “readmiração”. Através desta, os camponeses vão-se reconhecendo como seres transformadores do mundo.”	Utilizando o conceito de práxis. Utilizando a ontologia marxista.	“[...] são os homens que desenvolvendo sua produção material e suas relações materiais, transformam, com a realidade que lhes é própria, seu pensamento e também os produtos do seu pensamento.” (p. 19-20) ) MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>A Ideologia Alemã</b> . Trd. Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 1998. “A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
53	“Se antes, cortar uma árvore, faze-la em pedaços, transforma-la em tabuas e construir com elas mesas e cadeiras podia significar algo pouco mais além do que o trabalho físico mesmo, agora, na “readmiração”, estes atos ganham a significação verdadeira que devem ter: a da práxis. A mesa e as cadeiras já não serão nunca mais simplesmente mesa e cadeiras. São algo mais: são produtos de seu trabalho. Aprender e fazelas melhor, se este fosse o caso, deveria começar por esta descoberta.”	Utilizando o conceito de práxis.	“A coincidência do mudar das circunstâncias e da atividade humana só pode ser tomada e racionalmente entendida como <i>práxis revolucionária</i> .” “A vida social é essencialmente <i>prática</i> . Todos os mistérios que seduzem a teoria para o misticismo encontram a sua solução racional na práxis humana e no compreender desta práxis.” MARX, Karl; ENGELS, Friedrich. <b>Ludwig Feuerbach e o Fim da Filosofia Alemã Clássica</b> . Trd. Álvaro Pina. Lisboa: Avante!, 1988, p. 69-72.
53	“Na verdade, contudo, há um momento que precede a este: o momento em que as consciências intencionadas à codificação a apreendem como um todo. Este momento, de modo geral, se dá no silêncio de cada um.”	Utilizando o conceito de consciência intencionada da fenomenologia.	???????
53	“A “admiração” se faz, portanto, neste momento, em que a	Utilizando o conceito de consciência intencionada	???????

	consciência (ou o corpo consciente) se relaciona com o objeto da sua “intencionalidade”. ”	da fenomenologia.	
53	“A etapa descritiva é já o segundo momento: o da cisão da totalidade “admirada”. ”	???	???
53	“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. ”	???	???
53	“No terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à “admiração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade. ”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
53	“Deste modo, prepare-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária. ”	Utilizando a noção de parcialidade e totalidade da realidade.	“Se começássemos pela população, teríamos uma representação caótica do conjunto e, necessitando cada vez mais, chegaríamos analiticamente a conceitos cada vez mais simples. Alcançando este ponto, teríamos que empreender novamente a viagem de retorno, até encontrar de novo a população, mas desta vez não teríamos uma representação caótica de um conjunto, mas uma rica totalidade com múltiplas determinações e relações. ” (p 20-21). MARX, Karl. <b>Borador</b> . Trd. Edmilson Carvalho. Buenos Aires: Siglo Veintiuno Editores, 1973.
55	“Nunca, porém, um educador da e para as transformações radicais. ”	Utilização do conceito de ação radical.	Marx.