

INVESTIGANDO A QUESTÃO PEDAGÓGICA À LUZ DA ANÁLISE ARQUEOLÓGICA DO DISCURSO – AAD

INVESTIGATING THE PEDAGOGICAL QUESTION IN THE LIGHT OF THE ARCHAEOLOGICAL DISCOURSE ANALYSIS – AAD

INVESTIGANDO LA CUESTIÓN PEDAGÓGICA A LA LUZ DEL ANÁLISIS DEL DISCURSO ARQUEOLÓGICO – AAD

Erenildo João Carlos

<http://orcid.org/0000-0001-7272-2748>

Dafiana do Socorro Soares Vicente-Carlos

<http://orcid.org/0000-0002-5455-651X>

Resumo: Este ensaio registra uma investigação sobre a questão pedagógica. Para isso, recorreu à Análise Arqueológica do Discurso – AAD, de Michael Foucault, às noções arqueológicas de discurso, à regularidade, à dispersão, à formação discursiva e a uma série de escritos freireanos, como fontes da investigação. Com a escavação dos textos-fonte, foi encontrado um conjunto de achados que definiram o corpus da análise, a descrição e a explicitação da questão. Resultou da análise da questão a que a ordem discursiva do saber pedagógico se refere, em geral, a toda ação que produza marcas sobre a formação das pessoas e, em particular, a aspectos pertinentes a processos formativos, a problemas concretos e cotidianos que lhes são inerentes, a visões específicas de homem, de mundo e de sociedade que a orientam, a domínios de saberes que lhe conferem inteligibilidade, justificativa e racionalidade e à educação como prática social exemplar. Concluiu-se que os achados encontrados nos escritos freireanos demonstraram que a questão pedagógica se põe no seio de uma formação discursiva pedagógica definida por uma existência e funcionamento próprios, limites e contornos singulares, passíveis de serem identificados, conhecidos e utilizados em distintas situações e práticas sociais.

Palavras-chave: Discurso. Pedagógico. Educação. Formação humana.

Abstract: This essay register a investigation about the pedagogical matter. For this, the Archeological Discourse Analysis (ADA) was appealed, its archeological discourse notions, regularity, dispersion and discursive formation and a series of Freire's scripts, as investigation sources. With the digging of source-texts it was founded a bunch of findings, that defined the analysis corpus, description and explicitation of the question. It was found that the discursive order of pedagogical knowledge refer, in general, about every action that produce marks about people formation and, in particular, about pertinent aspects of formative process, about daily and concret problems, specific man visions , about society and world that are oriented by them, about domain of knowledge that give to them inteligibility, justification and rationality and to education as an exemplary social

practice. The investigation concludes that findings found in Freire's scripts demonstrate that pedagogical question put itself in the center of a discursive pedagogical formation defined by an existence and self operation, limits and singular contours, that can be identified, known and used in distinct situations and social practices.

Keywords: Speech. Pedagogical. Education. Human formation.

Resumen: En un contexto social delimitado por contactos, principalmente tecnológicos, a expensas de relaciones más dialógicas, y en un proceso educativo caracterizado por procedimientos jerárquicos, más evidenciados en la interacción entre profesor y alumno, se planteó la siguiente pregunta: ¿Es posible establecer relaciones dialógicas en espacios y procesos monológicos? Para buscar una respuesta aproximada a este problema, se realizó una investigación en una escuela pública en el Distrito Federal, que investigó las percepciones de los adolescentes de la escuela secundaria sobre la escuela como un espacio de diálogo, considerando las demandas personales o colectivas de los estudiantes. Para esto, se eligió la dinámica de las ruedas de conversación entre los participantes. El análisis de los datos que surgieron de los discursos de los estudiantes durante la actividad se propuso siguiendo los moldes de Bardin (2009), que sugiere el análisis de contenido. La fundamentación teórica se basa en la comprensión del diálogo como mediación pedagógica, subdividida en tres aspectos: existencial, relacional y proposicional. Los resultados mostraron que el diálogo está ausente o es ineficiente en este entorno escolar, destacando la dificultad de establecer una relación dialógica entre el profesor y el alumno, debido a la restricción de la acogida y notablemente la poca importancia dada a la mediación pedagógica para favorecer un entorno más dialógico en el proceso educativo.

Palabras clave: Discurso. Pedagógico. Educación. Formación humana.

1 INTRODUÇÃO

Um saber necessário à área da educação diz respeito à elaboração do conhecimento sobre a existência da educação como uma prática social particular, distinta de outras, como as realizadas no âmbito da ciência, da religião, do trabalho e da cultura, e sobre pontos de ligação entre a educação e as referidas dimensões da realidade humana.

Movido pelo reconhecimento dessa suposta necessidade, alguém poderia desejar saber mais acerca desses assuntos, consultando-os em uma biblioteca ou livraria ou fazendo uma busca na internet. Certamente essa ação remeterá a pessoa curiosa a um mundo de temas e objetos, de problemas e hipóteses, de métodos e teorias, de saberes e conhecimentos pedagógicos que poderão deixá-la em um estado cognitivo similar ao de *Alice no País das Maravilhas*¹, ou seja, confusa, indecisa, perdida e atônita diante de tantos caminhos a seguir; de tantos itinerários, trilhas, lugares e territórios a serem pensados, explorados, investigados, sabidos e conhecidos.

A educação representa um mundo prático em que existem vários territórios específicos a serem ocupados, terrenos para escavar, problemas para resolver e questões para examinar. Este ensaio se insere no espaço investigativo desse cenário particular da sociedade. Assim, para explicitar algumas regularidades discursivas do saber pedagógico,

1 ALICE no País das Maravilhas. Produção: Tim Burton, Joe Roth, Jennifer Todd, Suzanne Todd e Richard D. Zanuck. Estados Unidos da América. Walt Disney Studios, 2010. 1 DVD (109 min). Son., color., 35 mm.

visamos refletir, analisar e discutir sobre a questão pedagógica como um objeto situado no território do discurso. Porém não nos ocuparemos em problematizar aspectos pertinentes a experiências, práticas, vivências, propostas, projetos, programas, metodologias ou concepções pedagógicas específicas. Trataremos o pedagógico como um enunciado, uma espécie de artefato-objeto discursivo. Em vista desse propósito, recorreremos a escritos de Paulo Freire, como textos-fonte, a partir dos quais investigaremos a existência da ordem discursiva pedagógica, ou seja, as regularidades enunciativas que configuram as condições de possibilidade do saber pedagógico em geral, e freireano, em particular.

2 ITINERÁRIO TEÓRICO-METODOLÓGICO

Nossa investigação é orientada pela perspectiva analítico-argumentativa de cunho discursivo-arqueológico, porque nos valem do legado teórico-metodológico esboçado por Michael Foucault (2008), em seus estudos e pesquisas de juventude, sobre o problema do discurso, que ele mesmo batizou de *Arqueologia*². Sobre isso, esclarece Foucault, em seu livro *Arqueologia do Saber* (2008):

Vê-se, em particular, que a **análise dos enunciados** não pretende ser uma descrição total, exaustiva da “**linguagem**” ou de “o que foi dito”. Em toda densidade resultante das **performances verbais, ela se situa num nível particular que deve ser separado dos outros**, caracterizado em relação a eles e abstraído. Ela não toma o lugar de uma análise lógica das proposições, de uma análise gramatical das frases, de uma análise psicológica ou contextual das formulações: **constitui uma outra maneira de abordar as performances verbais, de dissociar sua complexidade, de isolar os termos que aí se entrecruzam e de demarcar as diversas regularidades a que obedecem**. (FOUCAULT, 2008, p. 123. O grifo é nosso)

Para “[...] demarcar as diversas regularidades a que obedecem [...]”, trataremos a *questão pedagógica* no âmbito da AAD, a partir das seguintes noções: discurso-enunciado, regularidade, dispersão e formação discursiva, bem como da hipótese arqueológica de que, em meio à dispersão dos escritos freireanos, é possível encontrar a regularidade de uma formação discursiva sobre a especificidade da questão em tela. Assim, parece-nos pertinente, mesmo que sucintamente, clarear o sentido arqueológico das referidas noções, a fim de facilitar o entendimento da análise argumentativa que empreendemos.

Começemos dizendo que a Análise Arqueológica do discurso – AAD – entende o discurso como “[...] constituído por **um conjunto de seqüências de signos, enquanto enunciados**, isto é, enquanto lhes podemos atribuir modalidades particulares de existência. [...]” (Foucault, 2008, p.122, o grifo é nosso). Evidencia-se, no veio arqueológico, que a

2 Um estudo adequado ao modo como abordamos a Análise Arqueológica do Discurso – AAD, ler: ALCANTARA, M. A. Miranda.; CARLOS, Erenildo João. Análise arqueológica do discurso: uma alternativa de investigação na educação de jovens e adultos (EJA). *Intersecções (Jundiaí)*, v. 6, p. 59-73, 2013. Disponível em: <https://revistas.anchieta.br/index.php/RevistaIntersecoes/article/view/1152>. Acesso em: 15 out. 2019.

‘modalidade particular de existência’ do discurso-enunciado se distingue do modo concebido por outras vertentes da análise do discurso, por outros domínios ocupados em investigar a linguagem em seus diferentes níveis, como, por exemplo, o linguístico-gramatical (a palavra/frase/texto), o lógico-filosófico (afirmações/proposição) e o psicológico-hermenêutico (representações/concepções/subjetividade).

Além dos aspectos que situam o discurso no território da linguagem, vinculando-o, à primeira vista, às coisas postas empiricamente, seja por meio da escrita, da fala ou da imagem, e, posteriormente, em níveis mais abstratos da linguagem, o fragmento também informa que o que comunicamos, em certas situações ou anotamos, em certos lugares, está sempre submetido a determinadas regularidades, que, de um modo ou de outro, não obstante seu aparecimento disperso, regem o pronunciamento e o anúncio, a escrita e a representação, o registro e a comunicação do dizer. Essas regularidades são próprias de cada objeto e região da linguagem³, como as singulares que examinamos, próprias do nível do discurso-enunciado.⁴

Arqueologicamente falando, diz-se que [...] todo enunciado é portador de certa regularidade e não pode de ela ser dissociado [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 163). Portanto, embora estejamos nos ocupando da questão pedagógica, a partir dos escritos e dos dizeres freireanos, vale assinalar que, na AAD, o discurso

[...] não é a manifestação, majestosamente desenvolvida, de um sujeito que pensa, que conhece, e que o diz: **é, ao contrário, um conjunto em que podem ser determinadas a dispersão do sujeito e sua descontinuidade em relação a si mesmo.** É um espaço de exterioridade em que se desenvolve uma rede de lugares distintos. [...] (FOUCAULT, 2008, p. 66, o grifo é nosso)

Se examinarmos a noção de regularidade em *Arqueologia do Saber* (2008), notaremos que ela se apresenta como uma noção fundamental para a AAD, cujo pressuposto assinala não haver enunciado sem uma regularidade, ou que todo enunciado obedece a uma regularidade que lhe é singular, própria, o que difere profundamente das regularidades lógico-propositiva, gramatical-frasal e psicológica-contextual, conforme destaca o fragmento mencionado.

As noções de regularidade e de dispersão indicam a simultaneidade das interfaces existentes em um complexo singular de relações, postas e constituintes de determinadas formações discursivas. Sobre isso, parece-nos necessário dizer que a falta de clareza sobre a singularidade desses termos e do nexos entre eles dificultaria o trabalho do analista em

3 Uma discussão apropriada sobre o entendimento arqueológico da linguagem se encontra em: FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. 8. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1999; e _____. *Linguagem e literatura*. In: MACHADO, Roberto. **Foucault: a Filosofia e a Literatura**. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001. p. 137-174.

4 Sobre a questão do discurso-enunciado em Foucault, ver: CARLOS, Erenildo João. Achados sobre a noção arqueológica do discurso em Foucault. **Revista Dialectus**, v. 11, p. 176-191, 2017. Disponível em: <http://www.revistadialectus.ufc.br/index.php/ForaDoAr/article/view/371>. Acesso em: 20 ago. 2019.

“[...] detectar uma regularidade: uma ordem em seu aparecimento sucessivo, correlações em sua simultaneidade, posições assinaláveis em um espaço comum, funcionamento recíproco, transformações ligadas e hierarquizadas [...]. (FOUCAULT, 2008, p. 42).

Do exposto, depreendemos que o tratamento do discurso de cunho arqueológico requer um processo de análise e descrição das regularidades existentes na dispersão das coisas escritas, dos distintos e descontínuos elementos que se referem ao objeto-enunciado em questão. Assim, ao tratar a questão pedagógica como um artefato situado no campo do discurso-enunciado, precisamos, conforme já dito, conhecer o funcionamento da noção de regularidade, própria do nível arqueológico, no jogo das coisas ditas por Freire em seus escritos.

Ao determinar e delimitar nosso objeto de investigação como o discurso-enunciado da questão pedagógica, podemos afirmar que a análise argumentativa que empreendemos exige o uso apropriado da categoria regularidade, no sentido estritamente arqueológico. Assim, tendo em vista a questão ‘pedagógica’ como uma regularidade discursiva, entendemos que, se conseguirmos identificar e analisar a especificidade dos elementos que definem o pedagógico como tal, ou seja, como “[...] uma regularidade (**uma ordem, correlações, posições e funcionamentos, transformações**), diremos, por convenção, que se trata de uma formação discursiva [...]” (FOUCAULT, 2008, p. 43, o grifo é nosso).

Em certo sentido, pode-se dizer que a noção de regularidade arqueológica se encontra intimamente ligada tanto à noção de *dispersão*, quanto a outra noção que denominou de *formação discursiva*. Sobre isso, esclarece Foucault (2008, p.132):

Um enunciado pertence a uma formação discursiva, como uma frase pertence a um texto, e uma proposição a um conjunto dedutivo. Mas enquanto a regularidade de uma frase é definida pelas leis de uma língua, e a de uma proposição pelas leis de uma lógica, **a regularidade dos enunciados é definida pela própria formação discursiva**. [...]. (O grifo é nosso)

Para o propósito deste ensaio e para esclarecer o percurso analítico-arqueológico, de cunho discursivo-arqueológico assumido, consideramos suficiente dizer o que dissemos. Fica posto, portanto, que tratamos a questão pedagógica como um acontecimento de ordem enunciativa, cujo aparecimento e constituição ocorrem no seio da particularidade da formação discursiva do dizer pedagógico, passível de ser identificada, analisada e descrita, não obstante a dispersão dos registros existentes em diferentes lugares, como as formuladas por Freire em seus diversos escritos, produzidos ao longo de sua trajetória de vida.

Acostamo-nos na hipótese arqueológica de que há uma formação discursiva pedagógica, em que Freire se localiza e de que se apropria para dizer o que disse em seus escritos. Nessa perspectiva, entendemos que a questão pedagógica, ao fim e ao cabo,

[...] se caracteriza não por princípios de construção, mas por **uma dispersão de fato**, já que ela é para os enunciados não uma condição de possibilidade, mas **uma**

lei de coexistência, e já que os enunciados, em troca, não são elementos intercambiáveis, mas **conjuntos caracterizados por sua modalidade de existência**. (FOUCAULT, 2008, p. 132. O grifo é nosso.)

Quanto aos textos-fonte de nossa investigação e ao procedimento de escavação, cabe-nos informar que nossa análise e descrição se debruçaram nos seguintes escritos freireanos: *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000); *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992), *Pedagogia do Oprimido* (1987), *Extensão ou comunicação?* (1983), *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981) e *Educação como prática da Liberdade* (1967). O levantamento e a escavação das fontes foram feitos mediante o significante 'pedagógico', a partir do qual localizamos e selecionamos os referidos textos-fontes e, em seus conteúdos, o conjunto de fragmentos e passagens que comporiam o corpus de achados analisados.

Ademais, afirmamos que a escavação realizou um movimento temporal que operou o deslocamento do presente para o passado, isto é, dos escritos mais atuais para os mais antigos. Sobre isso, cabem, pelo menos duas, observações. Primeiro, o movimento do presente para o passado não deve ser considerado como uma espécie de busca das origens da concepção da questão pedagógica em Freire ou como um trabalho saudosista de quem pretende reviver as memórias de um passado distante. Sobre esse retorno, escreveu Freire em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido* (1992):

[...]. É como se estivesse – e no fundo estou – revivendo e, ao fazê-lo, repensando momentos singulares de minha andarilhagem pelos quatro cantos do mundo a que fui levado pela Pedagogia do oprimido. Talvez, porém, deva deixar claro aos leitores e leitoras que, ao reportar-me à Pedagogia do oprimido e falar hoje de tramas vividas nos anos 70, não estou assumindo do uma posição saudosista. Na verdade, **o meu reencontro com a Pedagogia do oprimido não tem o tom de quem fala do que já foi, mais do que está sendo**. (FREIRE, 1992, p. 7, o grifo é nosso)

Diferentemente do que fez Freire, o dispositivo analítico-arqueológico assumido em nossa investigação não nos possibilita entender 'o estar sendo' da questão pedagógica freireana como um acontecimento situado no âmbito do horizonte da abordagem historiográfica, conforme ele mesmo concebia ao dizer, no mesmo livro e página: as “[...] tramas, os fatos, os debates, as discussões, os projetos, as experiências e os diálogos de que participei nos anos 70, tendo a Pedagogia do oprimido como centro, me parecem tão atuais quanto outros a que me refiro dos anos 80 e de hoje [...]” (FREIRE, 1992, p. 07).

Aqui, o deslocar no tempo, proporcionado pela dispersão temporal dos textos-fonte, não visa à busca das origens do sentido do termo pedagógico, tampouco se caracteriza como a expressão da saudade de uma época ou como uma espécie de defesa da atualidade do pensamento pedagógico freireano. Trabalhamos, outrossim, com a hipótese arqueológica que visa identificar, analisar e descrever o modo regular de saber e dizer a questão

pedagógica, cuja existência pode ser investigada, por exemplo, por meio dos escritos freireanos, elencados como fontes de nossa escavação.

3 ANÁLISE, DISCUSSÃO E SISTEMATIZAÇÃO DE ALGUNS ACHADOS ENUNCIATIVOS

A análise das fontes aponta que um aspecto fundamental identificado na escavação diz respeito ao fato de que o termo *pedagógico* aparece relacionado a uma série de coisas exteriores a ele, vinculadas a ele, como os domínios da política, da moral, da ética, da economia, da mídia e da ciência, ou, ainda, associada a uma série de aspectos diretamente ligados à organização do trabalho social relativo à formação humana, como projetos, programas, espaços, tempos, situações, experiências, intuições, sentidos, conteúdos, métodos, técnicas, socialização e aprendizagens desejadas ou, ainda, a distintos fins e interesses sociais, concepções de homem, visões de mundo e de sociedade.

Adjetivar, portanto, esses aspectos de *pedagógicos* pode ou não, a depender do modo como são articulados, tratados, apropriados e empregados, expressar o ponto de vista estritamente pedagógico e referir-se aos elementos constituintes da especificidade do acontecimento pedagógico em si. A título de exemplificação, no livro *Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos* (2000), lê-se o seguinte:

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas **cartas pedagógicas** em estilo leve cuja leitura tanto pudesse interessar jovens pais e mães quanto, quem sabe, filhos e filhas adolescentes ou professoras e professores que, **chamados à reflexão pelos desafios em sua prática docente, encontrassem nelas elementos capazes de ajudá-los na elaboração de suas respostas.** (FREIRE, 2000, p.16)

Conceber o pedagógico a partir de um ‘estilo leve’ ou de um ‘estilo leve e livre’ sugere que abordá-lo associado à outra coisa indica, pelo menos, duas ordens de questões. A primeira pressupõe a existência de um saber prévio sobre o significado do termo, sem a necessidade de discuti-lo, analisá-lo e explicá-lo, deixando, de modo tácito, dado e irrefletido, os elementos que constituem a especificidade e a natureza dessa noção que pressupõe que o interlocutor, leitor ou ouvinte tem um saber prévio sobre o assunto, de modo que não seja capaz de identificar e confundir ‘a questão pedagógica’ com outras questões ao se falar dela. Exige, também, do estudioso ou pesquisador que já tenha a seu dispor esse saber prévio, que produza um esforço cognitivo e analítico mais intenso e aguçado para identificar, sem interpretar, a concepção pedagógica assumida e anunciada por determinada pessoa, a exemplo da concebida por Freire, ou a constituição semântica e a inteligibilidade próprias do termo, apropriadas, utilizadas e postas em funcionamento em certos escritos, como os que analisamos.

Minha preocupação, neste trabalho esperançoso, como tenho demonstrado até agora, vem sendo mostrar, excitando, desafiando a memória, como se estivesse escavando o tempo, o processo mesmo como minha reflexão, meu pensamento pedagógico, sua elaboração, de que o livro é um momento, vem se constituindo. Como vem se **constituindo meu pensamento pedagógico**, inclusive nesta Pedagogia da esperança, em que discuto a esperança com que escrevi a Pedagogia do oprimido. (FREIRE, 1992, p. 34. O grifo é nosso).

A segunda ordem de questão sobre o pedagógico, correlacionada à anterior, diz respeito ao uso efetivo da noção, o que pode ser verificado através de sua vinculação com distintas situações, momentos, sentidos espaços e práticas sociais. Esse caso não só indica a relevância argumentativa e prática de um ponto de vista pedagógico sobre diferentes assuntos não pedagógicos como também e, sobretudo, informa sobre a existência e o funcionamento efetivos de uma regularidade enunciativa em meio à dispersão de seu aparecimento. No presente caso, afirmamos que a regularidade da questão pedagógica, encontrada nos escritos freireanos, assinala a existência de um saber determinado e relevante que cumpre uma função específica no seio da feitura e da configuração do dizer freireanos em seus escritos pedagógicos.

No que tange à especificidade da questão pedagógica, destacamos dois modos de funcionar: um recorrente, costumeiro, tácito, genérico e, portanto, mais afeito ao 'estilo leve e livre' do senso comum, cujo significado Freire nem sempre explicita, sistemática e rigorosamente, mas que reconhece sua importância semântica peculiar e a emprega enfaticamente para refletir e problematizar diferentes tipos de trabalhos sociais à luz do ponto de vista pedagógico. Há outro mais restrito, especializado e teórico-prático, que delinea e expressa um significado rebuscado, sistematizado e elaborado sobre a natureza do caráter pedagógico do agir humano.

De modo geral, verificamos que o dizer pedagógico freireano agrega os dois modos de funcionar, dispositivos específicos interligados, próprios da particularidade do acontecimento enunciativo-pedagógico, isto é, de uma formação discursiva determinada. Vejamos, mais detalhadamente, cada um desses aspectos enunciativos do pedagógico a partir dos textos-fonte selecionados para a análise.

3.1 O SENTIDO CORRENTE DA QUESTÃO PEDAGÓGICA

Tornou-se lugar comum entre educadores e profissionais da educação o emprego do termo pedagógico para designar certas ações, atividades, dizeres ou práticas cotidianas que produzem, intencionalmente ou não, espontânea ou sistematicamente, para o bem ou para o mal, efeitos efetivos sobre as pessoas. Incidências que marcam. Algumas passageiras e outras profundas, fixadas nas pessoas pelo simples fato de se encontrarem inseridas no espectro espacial, temporal e social de seu acontecimento.

Poderíamos dizer que esse é o sentido corrente, usual, tácito e verificável do termo, presentes em falas e escritos diversos, correlacionado à proliferação de assuntos, questões

e aspectos distintos da dinâmica social. Examinaremos essa questão mais detidamente, a partir dos mencionados escritos freireanos. Vejamos algumas situações em que Freire emprega o sentido corrente do termo pedagógico, de maneira costumeira, ao refletir sobre os assuntos que considera relevantes.

Em *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa* (1996), encontramos um fragmento que nos parece significativo sobre o que estamos analisando. Nele, Freire chama à atenção para o efeito produzido, consciente ou inconscientemente, pelo/a professor/a sobre o/a aluno/a, seja ele/a um/a professor/a progressista ou conservador/a, através de sua maneira de ser professor/a, de sua conduta efetiva no contexto das relações intersubjetivas estabelecidas com seus pares nos espaços escolares. Eis o trecho:

O professor autoritário, o professor licenciado, o professor competente, sério, o professor incompetente, irresponsável, o professor amoroso da vida e das gentes, o professor mal-amado, sempre com raiva do mundo e das pessoas, frio, burocrático, racionalista, **nenhum desses passa pelos alunos sem deixar sua marca. Daí a importância do exemplo que o professor ofereça** de sua lucidez e de seu engajamento na peleja em defesa de seus direitos, bem como na exigência das condições para o exercício de seus deveres. (FREIRE, 1996, p. 27. O grifo é nosso.)

Nota-se, nesse trecho, que, embora o significante pedagógico *não apareça*, o significado corrente e usual do termo foi empregado por Freire ao vincular ‘o exemplo do professor’ às ‘marcas deixadas no aluno’, sejam elas provocadas pela conduta de um professor ‘autoritário’, ‘licenciado’, ‘incompetente’, ‘irresponsável’, ‘mal-amado’, ‘raivoso’, ‘frio’ e ‘burocrático’, seja desencadeada pelo testemunho positivo, do docente pedagogicamente afinado com a visão progressista de sociedade democrática, com um mundo ético e politicamente comprometido com uma agenda de temas sociais fundada nos direitos humanos e no exercício efetivo da cidadania. Certamente, para Freire, o exemplo a ser seguido é o do progressista, politicamente implicado com a formação de uma visão de mundo democrática e ética⁵. Essa posição e sentido também estão registrados na seguinte passagem do livro *Pedagogia da autonomia* (1996):

[...]. É preciso que saibamos que, sem certas qualidades ou virtudes como amorosidade, respeito aos outros, tolerância, humildade, gosto pela alegria, gosto pela vida, abertura ao novo, disponibilidade à mudança, persistência na luta, recusa aos fatalismos, identificação com a esperança, abertura à justiça, **não é possível a prática pedagógico-progressista, que não se faz apenas com ciência e técnica.** (FREIRE, 1996, p. 45, o grifo é nosso.)

5 Sobre a relevância do domínio ético em Paulo Freire, ler: Carlos, Dafiana do Socorro Soares Vicente. *Ética em Paulo Freire: uma alternativa para o Ensino Religioso brasileiro*. 2019. 196 f. Tese (Doutorado em Educação) - Programa de Pós-graduação em Educação, Universidade Federal da Paraíba, João Pessoa, 2019.

Como temos constatado, o sentido corrente do termo pedagógico atravessa a biografia e os escritos freireanos. Prova disso também se localiza no livro *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), em que Freire utilizou concomitantemente o significante e o significado corrente do termo pedagógico para ressaltar o caráter pedagógico da questão política, ao tratar da problemática da coerência e da visibilidade do exercício do dizer e da prática de governantes que ocupam os espaços e as posições de poder do Estado brasileiro e, conseqüentemente, dos possíveis efeitos massivos, gerados sobre a formação da população e sobre o descrédito da opinião pública a respeito do governo e da política em geral. Nele Freire utiliza o conceito para denunciar que determinadas práticas de governo são exemplos negativos, pois representariam e reproduziriam, em nível local e nacional, 'um clima típico da democratização da sem-vergonhice'. Eis o achado:

Tudo deve estar visível. Tudo deve ser explicado. **O caráter pedagógico do ato de governar, sua missão formadora, exemplar, que demanda por isso mesmo, dos governantes seriedade irrecusável.** Não há governo que persista verdadeiro, legitimado, digno de fé, se seu discurso não é confirmado por sua prática, se apadrinha e favorece amigos, se é duro apenas com os opositoristas e suave e ameno com os correligionários. (FREIRE, 1992, p. 89. O grifo é nosso)

A análise desse e de outros achados denota que a recorrência do uso do significado pedagógico na elaboração da argumentação e da ordem do discurso freireano se apresenta como um dispositivo de análise, empregado com regularidade na problematização de questões pertinentes à educação ou relativas à política e aos modos variados de exercer o poder. Daí porque o caráter pedagógico da experiência política do governo da coisa pública também aparece como um objeto da crítica freireana, no que diz respeito a se configurar como um gênero de atividade que causa nos cidadãos efeitos pedagógicos, neste caso, o de uma consciência coletiva ou opinião pública sobre a realidade, seja ela de natureza crítica ou alienada.

Nesse sentido, parece-nos significativo o registro de outro argumento freireano encontrado em *Pedagogia da Indignação* (2000), que também evidencia a regularidade do vínculo entre o pedagógico e o político, e vice-versa, enquanto um dispositivo de análise e de um modo de entendimento assumidos por Freire. Ei-lo:

Como **não é possível separar política de educação, o ato político é pedagógico e o pedagógico é político**, os partidos progressistas, interessados na desocultação de verdades, precisam jogar-se, até quixotescaamente, no esclarecimento de que nenhum túnel, nenhum viaduto, nenhuma alameda, nenhuma praça, se explica por si mesmos ou por si próprios. **Enquanto experiência pedagógica, o ato político não pode reduzir-se a um processo utilitário, interesseiro, imediatista.** (FREIRE, 2000, p. 58. O grifo é nosso.)

Esse registro anota, de modo sintético e explícito, a regularidade enunciativa que vincula o pedagógico ao político. Como já dissemos, o modo de pensar sobre a questão pedagógica a partir do que ela não é se configura como algo muito comum nos escritos freireanos e atravessa todos os textos-fonte analisados. Em face de tal achado, poderíamos dizer, considerando o pressuposto do que temos refletido sobre esse ponto, que o tratamento pedagógico do ‘ato político’ caracteriza-se como uma das expressões ou manifestações do uso freireano da noção corrente, isto é, usual do termo *pedagógico*, aspecto inteligentemente sintetizado na frase ‘ato político como ato pedagógico’.

Em face disso, pergunta-se: o que, especificamente, a passagem acima informa sobre o caráter pedagógico do ato político? Ela informa que o testemunho e a coerência do ato político, no que tange ao exercício cotidiano de “[...] continuar fiel a princípios fundamentais e coerentes com os sonhos proclamados [...]”, caracterizar-se-iam como uma ‘experiência pedagógica’. Pode-se dizer que essa passagem contempla um saber comum constatado nos escritos freireanos que, a nosso ver, configura-se como de suma importância em nossa análise sobre a questão pedagógica, pois sintetiza a concepção de que “[...] o ato político é pedagógico, e o pedagógico é político [...]” (idem, p. 58).

Ora, esse modo de tratar a questão sugere ao leitor desavisado sobre a especificidade da questão pedagógica, que examinaremos no próximo tópico, a possibilidade de confundir os termos que constituem essa formulação. Ou seja, ela insinua que haveria entre o ‘pedagógico’ e o político uma identificação. Colocada a questão pedagógica dessa maneira, não estaríamos mais diante tão somente dos possíveis efeitos ditos pedagógicos, produzidos pelo dizer e fazer dos governantes, dos partidos, dos sindicatos, dos movimentos sociais, das mídias ou dos espaços educativos escolares, por exemplo, sejam eles efeitos progressistas ou conservadores, de coerência ou incoerência entre o que se faz e o que se diz, entre o prometido e o feito, o crédito e o descredito, mas sim, diante de uma concepção que entende o acontecimento pedagógico como necessariamente político e vice-versa. Reflitamos um pouco mais sobre esse modo de posicionar e conceber o termo *pedagógico*.

Genericamente falando, sabe-se que a relação entre dois elementos denota a existência dos elementos ‘a’ e ‘b’, cuja relação estabelecida não seria a condição da existência dos elementos, mas, ao contrário, a anterioridade da existência de cada um deles possibilitaria a posterioridade do aparecimento da referida e possível relação. Assim, o fato concreto e posterior do acontecimento da relação instalada, cristalizada em determinados momentos, lugares, situação, atividades e práticas, não implica, por mais que se queira, que se pense ou se deseje, ou, ainda, que se ignore, a eliminação da identidade particular do modo de ser de cada dos elementos, isto é, ‘a’ ser ‘a’ e ‘b’ ser ‘b’, a não ser que um fosse causa do outro. O que não é o caso.

Esse entendimento possibilita, pelo menos, duas conclusões: a) o acontecimento de ‘a’ se relacionar com ‘b’ não significa, necessariamente, que um seja ou passe a ser o outro pelo fato de se relacionarem; b) o fato de ‘a’ ser ‘a’ e ‘b’ ser ‘b’, portanto, idênticos em si mesmos e diferentes entre si, possibilita que se considere a possibilidade de que a relação

poderá ser centrada em 'a' ou 'b', ou seja, poderá ocorrer a partir de 'a' ou de 'b'. Assim, vemos-nos diante de duas opções em face da assertiva de que "[...] o ato político é pedagógico e o pedagógico é político [...]" (FREIRE, 2000, p. 58): uma, em que o político poderá ser representado, concebido, analisado e praticado à luz do ponto de vista pedagógico; outra, em que o pedagógico poderá ser tratado, abordado, compreendido e descrito politicamente.

Se considerarmos essas possibilidades, a confusão da identificação do político com o pedagógico se dissolve. Nesse sentido, ao se dizer que "[...] o ato político é pedagógico e o pedagógico é político [...]" (FREIRE, 2000, p. 58), não estaria sendo dito que 'a' é 'b' nem que um é causa do outro, mas que 'a' é referido como 'b' ou 'b' é referido como 'a'. Portanto, no caso do mencionado fragmento, podemos dizer que Paulo Freire se refere ao político a partir do pedagógico, e ao pedagógico, a partir do político. Assim, conserva, simultaneamente, a diferença e a identidade dos elementos 'a' e 'b', constituintes de sua assertiva, reflexão e argumentação.

Para ilustrar que 'a' não deve ser confundido com 'b', tendo em vista prosseguirmos nossa análise sobre a questão pedagógica propriamente dita, parece-nos esclarecedor o seguinte achado, encontrado em *Pedagogia da indignação* (2000, p. 58), referente à identidade semântica e à natureza específica da questão política.

[...] a posição político-pedagógica dos partidos progressistas deveria insistir na análise de **a quem mais servem as obras dos que repousam sua propaganda no que fazem**. O fato de fazerem não isenta quem faz da análise crítica do que fez, de por que fez, para quem, a favor de quem, por quanto a fez etc. **A questão fundamental na prática política não é o puro fazer coisas, mas em favor de que e de quem fazer coisas, que implica, em certo sentido, contra quem fazer coisas**.

Notem que esse achado nos põe diante do sentido comum do termo pedagógico, de conceber pedagogicamente uma coisa qualquer: uma intuição, um sentido, um ato, uma prática, um acontecimento, uma experiência, um espaço, um tempo, uma política, um programa, um projeto, uma relação, uma teoria, um discurso, uma abordagem, um tratamento etc. Ciente de que conceber não é ser, entenda-se que conceber o ato político pedagogicamente e o ato pedagógico politicamente não faz de um o outro.

Não há dúvida de que a produção consciente ou inconsciente de um acontecimento 'x' por 'a' pode produzir uma série de efeitos sobre 'b', ligados e correlacionados à natureza singular do acontecimento posto, presentificado em situações e circunstâncias concretas do cotidiano, pelo dizer e fazer das pessoas envolvidas. Por isso assinala Freire (1992):

[...] A arrogância que nega a generosidade nega também a humildade, que não é virtude dos que ofendem nem tampouco dos que se regozijam com sua humilhação. **O clima de respeito que nasce de relações justas, sérias, humildes, generosas, em que a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico**. (FREIRE, 1992, p.36, o grifo é nosso)

Assinalamos, portanto, que, no curso da escavação dos textos-fonte em apreço, constatamos a regularidade do significado corrente utilizado tacitamente em distintos escritos freireanos e associada a várias práticas sociais realizadas por diversos indivíduos, profissionais, lideranças, governantes, grupos, classes e instituições em tempos e lugares distintos e distantes umas das outras.

3.2 A ESPECIFICIDADE DA QUESTÃO PEDAGÓGICA

A análise e a reflexão precedentes da regularidade do sentido usual do termo pedagógico guardam alguns feixes de relações fundamentais sobre a natureza específica da questão pedagógica. Referimo-nos a cinco regularidades constituintes da ordem do discurso em tela, a saber: a questão pedagógica sempre se refere a aspectos do processo formativo das pessoas; a problemas concretos e cotidianos, que lhes são inerentes; a visões específicas de homem, de mundo e de sociedade que a orientam; a determinados domínios de saberes, que lhe conferem inteligibilidade, justificativas e racionalidades a seu pensar-dizer-fazer; e à educação como uma prática social exemplar da questão pedagógica. Examinaremos, agora, essas regularidades, a fim de explicar a especificidade da questão pedagógica.

3.2.1 A questão pedagógica sempre se refere ao processo formativo das pessoas

Tomemos como ponto de partida o entendimento de que o ponto de vista pedagógico se ocupa com o que produz ou reproduz algum tipo de marca, fissura e desenho formador de identidades, de visões de mundo, de opiniões, de saberes, de comportamentos, de atitudes, de posicionamentos, de sentimentos, de valores, de ideologias, de consciências, de cognoscibilidade, de atos, de ações, enfim, de tipos determinados de sujeitos, de pessoas.

Os achados apontam que a formação das pessoas caracteriza-se como o objeto, por excelência, da questão pedagógica, como também e, sobretudo, exatamente por essa razão, aparecem como um feixe de relações regulares essenciais à constituição da ordem discursiva freireana, cuja evidência se nota em vários textos-fonte, como, por exemplo, o livro *Pedagogia da autonomia* (1996), em que o problema da formação aparece como um aspecto genuinamente pedagógico das relações intersubjetivas estabelecidas nos espaços sociais cotidianos e institucionais de aprendizagens, conforme anota Freire (1996) na seguinte passagem, em que trata dos efeitos sociais da ideologia dominante:

A capacidade de penumbrar a realidade, de nos “miopizar”, de nos ensurdecer que tem a ideologia faz, por exemplo, a muitos de nós, aceitar docilmente o discurso cinicamente fatalista neoliberal que proclama ser o desemprego no mundo uma desgraça do fim de século. Ou que os sonhos morreram e **que o válido hoje é o “pragmatismo” pedagógico, é o treino técnico-científico do educando e não**

sua formação de que já não se fala. Formação que, incluindo a preparação técnico-científica, vai mais além dela. (FREIRE, 1996, p.47, o grifo é nosso)

Nesse escrito, Freire denuncia um clima social e tipos determinados de formação em curso indesejados e anuncia relações sociais saudáveis, eticamente fundadas, que representam a existência de um ambiente social de respeito, capaz de proporcionar a prática da justiça, da humildade, da seriedade e da generosidade.

Embora o fragmento acentue o horizonte da crítica freireana e sua visão pedagógica comprometida com a formação ética dos alunos, em particular, e dos indivíduos, em geral, desejamos ressaltar que o clima instaurado pelas relações intersubjetivas existentes nos lugares sociais em que nos encontramos produzem acontecimentos que afetam as pessoas, sejam elas boas ou más, edificantes ou destrutivas, autoritárias ou democráticas, conservadoras ou progressistas, humanizadoras ou coisificantes, dominadoras ou libertadoras, tecnocráticas ou humanistas.

Para saber que o trabalho social não se reduz ao 'treino' ou à 'preparação' técnico-científica, Freire problematizou, em *Extensão ou comunicação?* (1983), a necessidade de que todos os envolvidos na produção agrícola de um assentamento, sobretudo os agrônomos, concebesse a unidade produção como pedagógica, isto é, como um lugar onde não só se planta e se colhe, aprende-se a produzir mais e melhor, mas também, sobretudo, como um lugar da formação humana. Por isso, disse:

Neste sentido, o assentamento, na reforma agrária chilena, precisamente porque é uma unidade de produção (não há produção fora da relação homem-mundo, repetamos), deve ser também, todo ele, uma **unidade pedagógica, na acepção ampla do termo.** (FREIRE, 1983, p.39, o grifo é nosso)

Pelo exposto, concluímos que os referidos achados assinalam, de um modo ou de outro, que a questão pedagógica sempre se refere à formação das pessoas inseridas em determinados contextos societários específicos, sejam eles pautados em processos intencionais ou não, formais ou informais, afeitos a práticas culturais em geral ou estritamente educativas, ou situados, por exemplo, nos domínios sociais da economia, da política, da cultura, da ética, da mídia, da família, da escola, do lazer, das tradições religiosos etc.

3.2.2 A questão pedagógica sempre se refere aos problemas concretos, cotidianos e vividos, inerentes à formação das pessoas

Embora o achado da formação das pessoas seja relevante para se entender a questão pedagógica, tal como sugere o sentido corrente, difuso e tácito do termo, ele não é suficiente, pois não nos diz tudo sobre suas nuances. Se observarmos, por exemplo, os quatro últimos fragmentos, notaremos que a problemática da formação das pessoas não aparece como um exercício meramente especulativo e abstrato, desconectado da realidade concreta, cotidiana e existencial de quem a problematiza.

Em outras palavras, o pensar-dizer-fazer sobre a formação das pessoas apresenta-se interessado por algum aspecto concreto e contextualizado da formação das pessoas, sempre se inserindo no seio da vivência de quem se ocupa com ela. Por isso, o saber pedagógico sempre emerge a partir dos contornos específicos de certas situações e casos particulares de aprendizagens: o reconhecimento dos espaços de produção econômica como lugares de formação humana; os efeitos negativos ou positivos do clima social pautado na arrogância e na humilhação, estabelecido no seio das relações intersubjetivas; a profusão de formas ideológica que dissimula e interdita a visão crítica da realidade; e a tendência contemporânea de um ‘pragmatismo’ pedagógico que prioriza a formação ‘técnico-científica’ em detrimento da formação respeitosa e ética das pessoas.

Embora tenhamos verificado que a formação das pessoas seja o elemento central e geral da questão pedagógica, a análise arqueológica dessa questão, como enunciado, apontou que esse aspecto carrega uma série de regularidades pedagógicas singulares, como, por exemplo, a que nos ocupamos de examinar agora e que pode ser assim formulada: a questão pedagógica sempre aparece relacionada aos problemas concretos e cotidianos, identificados no seio da vivência dos sujeitos envolvidos em determinados processos formativos e que exigem respostas efetivas, muitas vezes, urgentes e imediatas.

Há que se ressaltar que, embora a escavação aponte que esse aspecto pode ser demonstrado de várias maneiras, alguns achados são emblemáticos para que possamos entendê-lo. Em *Pedagogia da Indignação* (2000), por exemplo, encontramos uma passagem em que Freire expõe com evidência esse constituinte do pensar/dizer/fazer pedagógico. Ei-la:

Fazia algum tempo um propósito me inquietava: escrever umas **cartas pedagógicas [...]. Cartas pedagógicas em que eu fosse tratando problemas, destacados ou ocultos, nas relações com filhas e filhos ou alunas e alunos na experiência do dia-a-dia**. Problemas que, nem sempre, existiram para o jovem pai ou a jovem mãe ou o jovem professor na experiência quase recente de adolescência ou que, se existiram, receberam diferente tratamento. (FREIRE, 2000, p. 16. O grifo é nosso)

Suponhamos que os leitores de Freire se deparem com essa ou outras passagens semelhantes e imaginem que o que ele disse nesse fragmento seja representativo das reflexões pedagógicas da maturidade de sua vida, ou seja, a expressão da atualidade de seu pensamento. Esses fragmentos indicariam e registrariam que ele foi um pensador situado em seu tempo, lugar e circunstância. Por isso mesmo, atualizava suas reflexões de acordo com sua realidade existencial, situacional e histórica.

Essa é uma via de entendimento, entretanto não nos interessamos em investigar a atualidade do pensamento pedagógico freireano ou em demonstrar as inquietações e as contribuições específicas do legado freireano sugeridas nesta afirmativa: “Fazia algum tempo que um propósito me inquietava: escrever umas *cartas pedagógicas* em estilo leve [...]”. Não é sobre isso que refletimos. Interessa-nos assinalar que esse fragmento é um achado

exemplar. Primeiro, porque explicita o vínculo entre perguntas, problemas/respostas e a experiência/vivência do sujeito indagador/problematizador, como uma relação constituinte da especificidade da questão pedagógica. Segundo, porque o aparecimento recorrente desse significado não evidencia tão-somente mais uma 'inquietação' freireana ou mais um exemplo da atualidade de suas reflexões, mas a existência de uma regularidade específica constitutiva da ordem discursiva do saber pedagógico acionado por Freire em seus escritos.

As fontes assinalam que a questão estritamente pedagógica emerge do chão da experiência e requer algum tipo de solução prática, plausível e conseqüente para as perguntas elaboradas e para os problemas identificados afeitos à formação humana. Portanto, resulta do exposto que as perguntas e as respostas, os problemas e as hipóteses vazias de realidade e de possibilidades efetivas de serem praticadas no seio das experiências cotidianas não se caracterizariam como propriamente pedagógicas.

3.2.3 A questão pedagógica pressupõe alguma visão de homem, de mundo e de sociedade em sua formulação

Se do ponto de vista teórico-concreto, o saber pedagógico se ocupa com questões que emergem do chão da realidade existencial, circunstancial e situacional dos que atuam com algum aspecto da formação humana, do ponto de vista teórico-abstrato, problematiza a visão de homem, de mundo e de sociedade, previamente definida e desejada, que orienta e articula os processos formativos praticados concretamente. Em *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981), encontramos um registro significativo sobre essa regularidade discursiva. Eis a passagem:

A experiência nos ensina que nem todo óbvio é tão óbvio quanto parece. Assim, é com uma obviedade que começamos este trabalho: toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador. **Esta postura, em si mesma, implica – as vezes mais, as vezes menos explicitamente – numa concepção dos seres humanos e do mundo.** E não poderia deixar de ser assim. (FREIRE, 1981, p. 35. O grifo é nosso)

O emprego desse elemento teórico-abstrato, como um constituinte da questão pedagógica formulada na assertiva de que “[...] toda prática educativa envolve uma postura teórica por parte do educador [...]”, aparece como uma regularidade que pode ser identificada de modos diferentes, na dispersão dos escritos freireanos e na ordem discursiva pedagógica acionada por ele. Assinalamos, pelo menos, três modos de funcionar dessa premissa, que se desdobram nos escritos investigados.

O primeiro desdobramento consiste no fato, aparentemente óbvio, de que um saber pedagógico exige a ligação entre teoria e prática. Dizemos aparentemente óbvio porque, na questão genuinamente pedagógica, a relação entre esses dois termos não seria um gesto

ou um ato subjetivo-cognitivo resultante da criatividade, da sensibilidade ou da inteligência de quem se ocupa de pensar-dizer-fazer algo sobre a formação humana.

Os achados informam que um saber pedagógico é um acontecimento que requer uma correlação intrínseca entre esses dois termos, ou seja, implica que a postura teórica, assinalada por Freire como 'concepções', orienta o trabalho pedagógico anunciado e realizado, seja ela, de fato, assumida ou não com conhecimento de causa pelos responsáveis e envolvidos 'no' e 'com' o processo formativo das pessoas e por aqueles e aquelas que se ocupam de investigar, estudar, analisar e pesquisar o referido acontecimento. O pedagógico pressupõe a unidade indissociável entre teoria e prática, ou, melhor entre determinada formação humana e certas concepções que a orientam, justificam, fundamentam, explicam e a instituem de um modo, e não, de outro.

O pressuposto de que existe uma correlação necessária entre a postura teórica e a formação humana implica a coerência entre o pensar, o dizer e o fazer como um critério avaliativo do trabalho pedagógico e dos efeitos das ações sociais sobre a formação das pessoas, qualquer que seja a direção: conservadora ou progressista. Denota, também, a impossibilidade da neutralidade do trabalho social que incide sobre a formação das pessoas, seja ele consciente ou não, intencional ou casual, deliberado ou acidental.

O segundo desdobramento aparece nos posicionamentos críticos de Freire contra as concepções de homem, mundo e sociedade que interditam a possibilidade da feita e desenvolvimento de processos sociais e históricos comprometidos com a afirmação da formação concreta e cotidiana da humanidade do ser humano.

Assim, considerando o exposto, vimos que Freire assume uma postura teórica, orientadora do trabalho pedagógico, que rejeita as concepções que abordam os seres humanos como objetos (coisa, máquina ou animal). Essa postura teórica se contrapõe a visões que apreendem, colaboram e se relacionam com um mundo, como se ele fosse um ente metafísico, idealizado e mágico (dado, inevitável, fantástico, destinado, sina), sem referência na história, e que resiste e se insurge contra formas de organizações societárias que negam os direitos humanos, que naturalizam a desigualdade e as relações de dominação e opressão entre pessoas, grupos, classes e países.

Em contrapartida, Freire se posiciona favoravelmente às concepções de seres humanos que tratam o homem como homem, como sujeitos (crítico, integrado, produtivo, interferidor), como defensores de visões de mundo assentadas em um horizonte cultural e historicamente constituído (criação, possibilidade, determinado, produzido, inventado), como um andarilho incansável que anunciava a possibilidade de uma sociedade organizada em parâmetros éticos e humanizadores.

Freire tratava a questão pedagógica da unidade teoria-prática de um modo assumidamente particular, que articulava o exercício constante e incansável da denúncia contundente que fazia a práticas sociais opressoras, dominadoras e silenciadoras dos seres humanos, situados em tempos e lugares distintos, ao anúncio inteligente, esclarecedor, pertinente, comprometido e responsável de uma formação humana pautada na inserção

consciente do homem no mundo, com o fim de libertar os dominados e transformar as relações sociais de opressão.

O terceiro desdobramento da relação entre a teoria e a prática, no âmbito do pensar-dizer-fazer pedagógico freireano, é o aparecimento de uma 'postura teórica' que tem como objeto central a educação como social e cultural específica, afeita à formação intencional, deliberada e sistemática das pessoas, o que se contrapõe aos processos sociais formativos dos seres humanos fortuitos, casuais e acidentais.

Em *Educação como prática da liberdade* (1967), encontra-se esse mesmo entendimento, em que Freire defendeu a tese de que a formação dos indivíduos para uma sociedade democrática, moderna e civilizada não resultaria da espontaneidade e do acaso do movimento geral da sociedade, de suas mudanças e trânsitos efetivos, porquanto se exigia um novo homem, o que só seria possível por meio de um trabalho social de cunho eminentemente educativo, deliberadamente pensado e organizado para esse fim.

Tínhamos de nos convencer desta obviedade: uma sociedade que vinha e vem sofrendo alterações tão profundas e às vezes até bruscas e em que as transformações tendiam a ativar cada vez mais o povo em emersão, necessitava de uma reforma urgente e total no seu processo educativo. Reforma que atingisse a própria organização e o próprio trabalho educacional em outras instituições ultrapassando os limites mesmos das estritamente **pedagógicas**. (FREIRE, 1967, p. 95, o grifo é nosso)

Portanto, uma sociedade civilizada, livre da opressão e eticamente fundada requer um novo homem e uma nova mulher, uma nova concepção de mundo produzida pelo trabalho social coadjuvante da educação como um dispositivo pedagógico de produção das aprendizagens necessárias e desejadas, requeridas socialmente em tempos e lugares determinados, no seio das relações forjadas pelos indivíduos, pelas famílias, pelos grupos, pelas classes e pelas instâncias públicas e privadas envolvidas. Referimo-nos, portanto, ao caso singular da elaboração teórica e do fazer fundamentado do trabalho social educativo que visa à formação de aprendizagens dirigidas de modo conscientemente organizado e planejado.

3.2.4 A questão pedagógica pressupõe determinados domínios de saberes que lhe conferem inteligibilidade, justificativas e racionalidades

O pensar-dizer-fazer pedagógico sempre orienta o tratamento dos problemas, das respostas e dos aspectos pertinentes à formação humana e à elaboração das concepções de homem, mundo e sociedade denunciadas ou anunciadas a partir de certos domínios de saber. Isso significa que estamos diante de uma regularidade pedagógica que cogita sobre a 'postura teórica' pedagógica acerca das múltiplas questões pertinentes à formação humana; que confere visibilidade ao fato de que a existência dessa regularidade não é

algo simplesmente intuitivo, afeito à vontade e à subjetividade dos indivíduos, a seu desejo, compromisso, amorosidade e filantropia. Nesse sentido, o saber pedagógico exige, necessária e rigorosamente, o correlato de uma série de ‘concepções’ tecidas com os fios dos saberes prévios existentes acerca dos casos concretos com os quais os realizadores do trabalho social de formação das pessoas se deparam em suas experiências cotidianas.

Esse é outro aspecto recorrente na questão pedagógica que se encontra nos escritos freireanos, tecendo seu modo de pensar, discutir, propor e realizar a educação como prática social formadora do ser humano. Esses domínios de saberes não emergem da simples experiência vivida, mas do acesso aos saberes elaborados existentes e disponíveis, como os antropológicos, os sociológicos, os históricos, os filosóficos, os psicológicos, os linguísticos, os políticos, os éticos etc.

Assim, constatamos que a regularidade dos domínios dos saberes como um elemento específico da ordem do discurso pedagógico aparece com evidência nos escritos freireanos. Sem a pretensão de discutir exaustivamente sobre os variáveis saberes elaborados que tecem, fundamentam, justificam e explicam a particularidade das concepções de homem, mundo e sociedade e, mais precisamente, os marcos que balizam a concepção de educação freireana, desejamos demonstrar, por meio de alguns exemplos, acionados e empregados argumentativamente por Freire, a singularidade e a relevância desse achado.

Uma passagem sobre essa questão encontra-se em *Pedagogia do Oprimido*, em que Freire (1987, p. 7), ao discutir sobre a relação entre a educação e a formação humana, afirma que ‘a pedagogia é antropologia’. Nota-se, no trecho, a menção explícita feita à Antropologia como um domínio articulado ao saber pedagógico. Assim, em função do que temos analisado, podemos dizer que, se a Antropologia se ocupa com a ‘forma humana’, e a Pedagogia, com a ‘formação humana’, existe uma confluência de interesses desses domínios, a ponto de Freire identificar um com o outro. Eis o fragmento:

A educação reproduz, assim, em seu plano próprio, a estrutura dinâmica e o movimento dialético do processo histórico de produção do homem. **Para o homem, produzir-se é conquistar-se, conquistar sua forma humana. A pedagogia é antropologia.** (FREIRE, 1987, p. 7)

Cabe destacar, no entanto, que os referidos domínios são distintos, não obstante as relações existentes entre eles. Isso quer dizer que o aspecto enfatizado por Freire, nesse registro, aponta o reconhecimento de que o domínio particular da Antropologia investiga a ‘forma humana’, isto é, as características ontológicas da condição de existência humana, como a peculiaridade que temos de transformar a natureza em função de suas necessidades e desejos. O modo de ser próprio da ‘forma humana’ produziu algo que a própria natureza não é capaz de criar por si mesma e em si mesma - a cultura.

Além do domínio antropológico, de onde advém a concepção do homem como um sujeito transformador da natureza, produtor de cultura, criativo e inventivo, identificamos outros domínios relacionados ao antropológico, como o histórico, que conserva o caráter

transformador do ser humano, cuja intervenção incide tanto sobre a natureza, quanto sobre a cultura e suas distintas manifestações, sejam elas materiais ou simbólicas. Concebendo o ser humano desse modo, Freire assinala a relevância de sua ação transformadora e interferidora, intimamente ligada às suas necessidades, a seus desejos, seus problemas cotidianos e existenciais, suas decisões, suas visões de mundo, seus valores e seus sentidos de vida, o que atinge a permanência ou mudança da cultura criada, sua duração, seus modos de existência e seus fins sociais.

Do domínio da história advém a visão de que os seres humanos, as culturas, as sociedades, os mundos e os modos de concebê-los e de relacionar-se com eles são históricos, ou seja, algo feito e desfeito, em certas condições, pelos seres humanos. Sobre isso, parece-nos esclarecedora a passagem do livro *Pedagogia da esperança*, em que Freire mencionou os domínios antropológicos e históricos como constituintes não somente do que escreveu em *Pedagogia do Oprimido*, mas também de seu modo de pensar-dizer-fazer o 'pedagógico'. Eis a passagem:

No fundo, ou talvez pudesse dizer, nos em torno não apenas do trecho citado, mas do livro todo, como não poderia deixar de ser, se acha embutida, às vezes até desembutida, clara, explícita, **uma antropologia, uma certa compreensão ou visão do ser humano gestando sua natureza na própria história, de que se torna necessariamente sujeito e objeto**. É exatamente uma das conotações dessa natureza, social e historicamente constituindo-se, que funda não só a afirmação feita no trecho citado, mas em que radicam, estou certo, coerentemente, as posições de ordem político-pedagógicas, defendidas por mim ao longo dos anos. (FREIRE, 1992, p. 50. O grifo é nosso)

Como temos defendido neste ensaio, a partir de uma reflexão analítico-argumentativa de cunho arqueológica, existem certos elementos discursivos regulares no pensar-dizer-fazer freireanos sobre o pedagógico. Os domínios antropológicos e históricos são exemplos disso. Uma espécie de regularidade enunciativa que, no dizer de Freire, registrado no trecho acima, 'fundam' e 'radiam' "[...] coerentemente, as posições de ordem político-pedagógicas, defendidas [...]" por ele "[...] ao longo dos anos [...]".

Notem que não estamos diante apenas de uma atualização das ideias anteriores anunciadas, mas de regularidades que atravessam o tempo, o lugar e as distintas questões pedagógicas que aparecem, que definem, por isso mesmo, o tratamento conferido aos temas, às denúncias e aos diversos anúncios, sejam eles antigos ou novos, bem como a elaboração dos mais diversos tipos de argumentos, conforme lemos no registro abaixo, encontrado em *Pedagogia da indignação* (2000, p. 52), acerca da coerência entre as concepções de história e o pensar-dizer-fazer educativo progressista e conservador.

[...] o educador progressista como o conservador, precisam de atuar coerentemente. O primeiro, com o seu sonho de transformação do mundo; o segundo, com seu projeto alienante de imobilização da História. O progressista, criticamente inserido

em formas de ação e em políticas pedagógicas realizando-se em coerência com a **compreensão da História como possibilidade**, o conservador, autoritário, acrí-tico, de direita ou de esquerda, sem esperança e carente de sonho, perdendo-se, sem muita chance de se encontrar, numa **compreensão determinista da História**. (O grifo é nosso)

Outra regularidade enunciativa que funda e radica diferentes formas do pensar-dizer-fazer pedagógico, progressistas ou não, de direita ou esquerda, é o domínio sociológico, que oferece o conhecimento de que o ser humano, os acontecimentos e a educação, por exemplo, não existem somente em um tempo-espaço histórico vazio, ou por uma história natural, dada, como se tivesse caído do céu, sido feito magicamente. Do ponto de vista sociológico assumido por Freire, todos os elementos existentes e disponíveis em uma sociedade determinada só são possíveis por causa do modo como as relações sociais estão dispostas. Sobre isso, encontra-se o seguinte registro em *Pedagogia da indignação* (2000):

Tornamo-nos seres condicionados e não determinados. É exatamente porque somos condicionados e não determinados que somos seres da decisão e da ruptura. E a responsabilidade se tornou uma exigência fundamental da liberdade. Se fôssemos determinados, não importa por quê, pela raça, pela cultura, pela classe, pelo gênero, não tínhamos como falar em liberdade, decisão, ética, responsabilidade. Não seríamos educáveis, mas adestráveis. **Somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio.** (FREIRE, 2000, p. 55. O grifo é nosso)

As condições sócio-históricas constituem o solo sobre o qual são forjadas distintas 'posturas teóricas' a respeito da formação humana que são fundadas em diferentes concepções de mundo, variadas versões do jogo de relações que tecem e organizam as conjunturas, as circunstâncias, as situações e os acontecimentos existentes; divergentes interesses, desejos e posições políticas, diversas possibilidades de conduzir os trabalhos sociais de cunho educativo. Por essas razões e comprometido com o trabalho social de formação de natureza ética, libertadora e humanizante, Freire (2000) afirmara:

Uma das coisas mais significativas de que nos tornamos capazes mulheres e homens ao longo da longa história que, feita por nós, a nós nos faz e refaz, **é a possibilidade que temos de reinventar o mundo e não apenas de repeti-lo, ou reproduzi-lo.** (FREIRE, 2000, p. 55. O grifo é nosso)

Entender como relevante o conhecimento dos condicionamentos sócio-histórico-culturais da formação das pessoas ajuda a compreender e a avaliar, mais acertadamente, seu modo de existir, seus efeitos concretos e cotidianos, do lugar que ocupa na prática das instituições sociais e de seu papel efetivo de manter a ordem opressiva e dominadora ou da transformação, libertação dessa ordem e da instauração de outra, fundada em um horizonte ético associado à humanização dos seres humanos.

Nessa linha, verificamos que o domínio filosófico se apresenta como outra regularidade da ordem discursiva pedagógica freireana. São inúmeras e diversas as passagens a esse respeito. Contenta-nos, aqui, mencionar apenas um registro, encontrado no livro *Ação cultural para a liberdade e outros escritos* (1981), em que Freire trata da natureza política da denúncia e do anúncio na pedagogia que propõe e defende. Eis o fragmento:

[...] denúncia e anúncio, nesta pedagogia, não são palavras vazias, mas compromisso histórico. Por outro lado, a denúncia da sociedade de classes como uma sociedade de exploração de uma classe por outra exige um cada vez maior **conhecimento científico de tal sociedade** e, de outro, o anúncio da nova sociedade demanda uma **teoria da ação transformadora da sociedade** denunciada. (FREIRE, 1981, p. 48. O grifo é nosso)

Portanto, em relação à regularidade dos domínios, a investigação apontou que, no caso da visão pedagógica freireana, os domínios antropológicos, históricos e sociológicos tecem os processos e as práticas formativas das pessoas, além de conferir status significativo ao domínio filosófico, que funciona como o domínio que prima pela razão dos fatos em substituição às visões mágicas, fantásticas, míticas e alienantes e em defesa do conhecimento efetivo da realidade a fim de transformá-la.

3.2.5 A questão pedagógica considera a educação como a prática social primordial da formação humana

Ao lhe conferir esse status e erigir a educação como o objeto central de seu interesse teórico-prático, é imprescindível problematizá-la, seja como uma prática social particular, constituída por elementos formativos singulares, seja em relação a sua vinculação intrínseca ao horizonte histórico-social da formação humana sobre a qual ela incide e se situa concretamente. Nessa perspectiva, o acontecimento da educação em si e suas interfaces com o contexto histórico societário e a formação humana são vistos como aspectos que se entrelaçam e fundam uma dimensão relevante da especificidade do pensar-dizer-fazer pedagógico.

Esse ponto da questão pedagógica se encontra presente, de modo marcante, na dispersão dos escritos freireanos analisados, indicando outra regularidade enunciativa do discurso pedagógico, acionado por Freire em seu modo de pensar, dizer e fazer o que anunciou e denunciou acerca das práticas educativas dirigidas à formação intencional das pessoas em lugares, tempos e situações diversas. Vejamos alguns achados encontrados em seus escritos, que nos ajudam a explicar algumas das nuances que constituem a regularidade da especificidade da educação, como prática social particular, como o objeto central da reflexão teórico-prática e pedagógica acerca da formação humana.

Um dos aspectos relevantes e necessários à problematização pedagógica, assumida por Freire, recai sobre a identificação da educação como uma prática social eminente-

mente intencional, diretiva. Em *Pedagogia da Esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido* (1992), há algumas assertivas em que Freire afirma peremptoriamente que a diretividade seria a característica fundamental da educação.

Qualquer que seja a qualidade da prática educativa, autoritária ou democrática, ela é sempre diretiva. No momento, porém, em que a diretividade do educador ou da educadora interfere na capacidade criadora, formuladora, indagadora do educando, de forma restritiva, então a diretividade necessária se converte em manipulação, em autoritarismo. (FREIRE, 1992, p. 4. O grifo é nosso)

Dizer que a prática educativa ‘é sempre diretiva’ põe em evidência um de seus traços constituintes fundamentais - o da intencionalidade, que evidencia o fato de que, sem direção, não há educação. Nesse sentido, a não diretividade da formação das pessoas seria identificada como espontaneísmo, licenciosidade, ausência de objetivos e, por isso, marcada por aprendizagens casuais, fortuitas, não visadas previamente. Isso sugere o indício de um fazer irresponsável, descomprometido, incompetente e indiferente com a formação consciente das pessoas, conforme assinala Freire (1992, p.58):

[...] **a prática espontaneísta, que dilacera algo tão fundamental na formação dos seres humanos – a espontaneidade** – não tendo a força suficiente para negar a necessária existência do conteúdo, o leva, porém, a perder-se num jamais justificável “**faz-de-conta**” pedagógico. (O grifo é nosso)

A assertiva de que a educação ‘é sempre diretiva’ não deve ser entendida negativamente como sinônimo de manipulação ou autoritarismo, conforme alguns possam conceber irrefletidamente. O caso da manipulação representa tão-somente um modo de existir da diretividade - um jeito autoritário de praticar a educação. Com efeito, a manipulação indica apenas uma opção do educador, um alinhamento pessoal e sócio-político de certas práticas educativas afeitas ao jogo sócio-histórico da dominação e do exercício do poder opressivo, não uma característica ontológica da educação. Posicionando-se de maneira contrária ao fazer educativo autoritário, Freire (1992) informa sua posição democrático-educativa da seguinte maneira:

Minha questão não é negar a politicidade e a diretividade da educação, tarefa de resto impossível de ser convertida em ato, mas, assumindo-as, **viver plenamente a coerência entre minha opção democrática e a minha prática educativa**, igualmente democrática. (FREIRE, 1992, p.41. O grifo é nosso.)

Nesse fragmento, nota-se, no posicionamento democrático freireano, que a intencionalidade educativa visa trabalhar conscientemente a formação das pessoas neste ou naquele sentido, nesta ou naquela opção, que a intencionalidade educativa se define por meio de uma consciência que visa a uma aprendizagem qualquer, previamente decidida.

Nesse sentido, o saber pedagógico exige que o educador ou a equipe pedagógica reflita, problematize e decida sobre o que deverá ser aprendido pelo educando, antes mesmo de o acontecimento educativo se efetivar: decidir, deliberar previamente sobre a aprendizagem, sobre os traços, a visão de mundo, de sociedade e de homem, sobre o tipo e o nível de consciência, sobre a conduta e o modo de ser das pessoas.

Portanto, se o ato educativo guarda, em seu modo particular de existir, a especificidade de uma intencionalidade marcada pelo objetivo de que alguém aprenda algo, ele exige, necessariamente, a decisão antecipada do que se quer que o outro aprenda, que se aproprie e se constitua. No caso da perspectiva freireana, um exemplo do que estamos tratando seria o da aprendizagem da 'criticidade', cujo desenvolvimento não resultaria de um movimento natural dos acontecimentos sociais, como se fosse um simples reflexo automático e mecânico da experiência histórica em que estariam imersas as pessoas. Sobre isso, encontra-se o seguinte registro no livro *Educação como prática da liberdade* (1967).

[...] **A criticidade para nós implica na apropriação crescente pelo homem de sua posição no contexto. Implica na sua inserção, na sua integração, na representação objetiva da realidade.** Daí a conscientização ser o desenvolvimento da tomada de consciência. Não será, por isso mesmo, algo apenas resultante das modificações econômicas, por grandes e importantes que sejam. **A criticidade, como a entendemos, há de resultar de trabalho pedagógico crítico, apoiado em condições históricas propícias.** (FREIRE, 1967, p.67. O grifo é nosso)

Como temos assinalado, além da existência efetiva das condições sócio-históricas, seria necessária uma decisão para alcançá-la, de um desejo de realizá-la, que se materializaria por meio de um 'trabalho pedagógico crítico', em vez de um simples efeito automático e inevitável das 'condições históricas propícias' existentes.

Assim, devido ao entendimento pedagógico de que um dos traços fundamentais da intencionalidade educativo-pedagógico se encontra centrado na aprendizagem visada de algo, Freire reconhece que a criticidade ou qualquer outro tipo de aprendizagem pretendida somente ocorreria com a realização rigorosa de um trabalho educativo pedagogicamente orientado. Certamente essa seria uma das exigências necessárias do pensar-dizer-fazer pedagógico como um dispositivo para superar o espontaneísmo dos processos formativos. Em *Pedagogia da indignação* (2000), Freire defende que é preciso planejar o processo formativo das pessoas em todas as esferas e instâncias possíveis, para superar o 'faz de conta pedagógico' que prejudica a realização positiva, efetiva e consequente de diferentes práticas educativas comprometidas com a democracia e a criticidade.

É a partir deste saber fundamental: mudar é difícil, mas é possível, que **vamos programar nossa ação político-pedagógica**, não importa se o projeto com o qual nos comprometemos é de alfabetização de adultos ou de crianças, se de ação sanitária, se de evangelização, se de formação de mão-de-obra técnica. (FREIRE, 2000, p.37. O grifo é nosso)

Ao não admitir o ‘faz de conta pedagógico’, o trabalho social comprometido com a formação das pessoas deveria ser genuinamente educativo e exigir que a equipe pedagógica responsável tome uma série de decisões e escolhas adequadas e apropriadas ao tipo de aprendizagem visada, como a escolha de temas e de métodos apropriados, a definição dos tempos e do espaços propícios, as vinculações significativas entre os contextos sociais locais e nacionais e os tipos de educandos envolvidos, suas histórias de vida, suas experiências e seus saberes prévios; a seleção ponderada dos conhecimentos, dos valores, das concepções, dos sentidos, das habilidades e das competências desejadas; e o estabelecimento de finalidades específicas, razoáveis e exequíveis, almejadas pelas instâncias responsáveis pela condução dos processos formativos.

Nossos achados informam que a programação da ‘ação político-pedagógica’ sugerida por Freire comporta uma série de especificidades. Vejamos alguns casos. Um exemplo seria o da prática investigativa de temas e palavras geradoras da aprendizagem que objetiva identificar e selecionar conteúdo do cotidiano, experiências de vida, realidades locais e culturais dos educandos, a fim de mediar o processo educativo, como o trabalho de alfabetização de jovens e adultos e o de conscientização da realidade dos educandos, por exemplo.

Nessa perspectiva, a referida estratégia almejaria proporcionar tanto um conteúdo programático significativo, por ser organizado com base na referência do espaço-tempo histórico e social dos educandos e de seus saberes prévios, quanto uma série de situações educativas desencadeadoras do exercício efetivo do diálogo entre o educador e o educando e da apropriação comprometida, consciente e significativa do conhecimento da realidade concreta problematizada. Nos textos-fonte investigados, constatamos que o emprego de temas e de palavras geradoras, orientador do diálogo sobre o mundo, aparece como um princípio político-pedagógico que identifica e fundamenta a *educação como prática da liberdade* anunciada por Freire, que, nesse sentido, orienta (1987, p. 47) que a

[...] dialogicidade começa, não quando o educador-educando se encontra com os educandos-educadores em uma situação pedagógica, mas antes, quando aquele se pergunta em torno do que vai dialogar com estes. **Esta inquietação em torno do conteúdo do diálogo é a inquietação em torno do conteúdo programático da educação.** (O grifo é a nosso)

Vale acrescentar que, apesar de a riqueza de uma ‘situação pedagógica’ anteceder pela inquietação de quem se pergunta ‘sobre o que vai dialogar’ com os educandos em processo formativo, tendo em vista selecionar e organizar o conteúdo programático mais apropriado para o trabalho educativo pretendido, a questão pedagógica não se restringe a esse gênero de pergunta, pois ele representa apenas uma das dimensões da educação. Existem outras inquietações tão relevantes quanto essa.

Referimo-nos às inquietações pertinentes ‘a como’ tratar o assunto escolhido, a ‘como’ conduzir o processo formativo das pessoas. Nesse caso, o que se cogita é o modo

como o processo será conduzido, organizado, sistematizado. Esse é um tipo de preocupação que incide sobre os métodos, a forma de dispor e apresentar os temas, as palavras geradoras e de organizar o conteúdo programático, o espaço físico, a posição das pessoas no espaço, o jeito de dizer e se relacionar com o educando. Enfim, de sistematizar o processo formativo das pessoas, do que se quer que elas aprendam e sejam.

No espectro da ordem discursivo-pedagógica freireana, a pergunta sobre 'o como' pode ser respondida de diferentes maneiras. A dialogicidade é uma delas. Outra consiste no emprego da linguagem visual em geral ou, mais precisamente, da imagem visual em particular, como o desenho e a fotografia, como recurso didático mediador do 'o que' aprender, seja ele um assunto, uma habilidade, uma atitude ou um saber necessário à aprendizagem da leitura, da escrita e da fala; ou, ainda, do pensar contextualizado, da reflexão crítica, da apropriação significativa e da discussão fundamentada de assuntos assentados na realidade. Sobre isso, esclarece Freire (1981):

O contexto teórico, "tomando-se distância" do concreto, se analisam criticamente os fatos que neste se dão. Esta análise envolve o exercício da abstração através da qual, por meio de representações da realidade concreta, procuramos alcançar a razão de ser dos fatos. O meio de que nos servimos em nossa prática para operar tal abstração é a codificação ou a representação de situações existenciais dos educandos. (FREIRE, 1981, p. 42. O grifo é nosso).

Ao codificar e representar visualmente algum aspecto da realidade existencial, vivida concretamente pelos educandos, o desenho e a fotografia se referem a diversos tipos de situações-problema, capazes de retratar a dramaticidade da vida, à diversidade da cultura, à particularidade dos modos de organizar o espaço rural e urbano, à especificidade do tempo histórico e do cotidiano das pessoas e grupos humanos, à diferença da paisagem natural da sociocultural e às marcas locais de práticas políticas e sociais dos governos, nacionais e internacionais. A imagem visual, como um dispositivo de codificação e representação de algo, foi adotada por Freire para mediar, a um só tempo, o diálogo entre educador-educando, a problematização das situações cotidianas e a apropriação consciente do conhecimento da realidade⁶. Sobre isso, informa Freire (1981):

A codificação, de um lado, faz a mediação entre o contexto concreto e o teórico; de outro, como objeto de conhecimento, mediatiza os sujeitos cognoscentes que buscam, em diálogo, desvelá-la. Por isto é que, sendo o selo do ato cognoscente, o diálogo não tem nada que ver, de um lado, com o monólogo do educador "bancário"; de outro, com o silêncio espontaneísta de certo tipo de educador liberal. O diálogo engaja ativamente a ambos os sujeitos do ato de conhecer educador-educando e educando-educador. (FREIRE, 1981, p. 42. O grifo é nosso)

6 A propósito desse assunto, ler: Escavações discursivas sobre a imagem visual em ação cultural para a liberdade. Revista Brasileira de Educação de Jovens e Adultos, v. 6, p. 9-25, 2018. Disponível em: <http://www.revistas.uneb.br/index.php/educajovenseadultos/article/view/5692>. Acesso em: 20 ago. 2019.

Finalizando a singularidade própria do enunciado da sistematização, como uma das regularidades do discurso sobre a educação, não poderíamos deixar de mencionar outra peculiaridade do modo como o processo formativo das pessoas era organizado na perspectiva do pensar-dizer-fazer pedagógico crítico freireano. Referimo-nos ao Círculo de Cultura, que funcionava como um dispositivo articulador do desenho/fotografia, dos temas, das palavras geradoras e das situações-problema, a fim de mediar didaticamente o diálogo entre o educador-educando, o educando-educador e a apropriação consciente/coletiva do conhecimento sobre a realidade.

Para registrar sobre o assunto, basta-nos ressaltar que os Círculos de Cultura eram uma espécie de espaço-tempo social em que a prática educativa freireana acontecia, ou seja, uma situação em que se experimentavam os dispositivos pedagógicos mencionados, pondo-os em prática e em função de um processo de formação das pessoas assentado no pressuposto ético de uma concepção de homem-homem, sujeito crítico, criativo e integrado no mundo real, cuja desigualdade e opressão experimentadas pelos grupos e classes sociais precisam ser transformadas.

Devido à relevância do Círculo de Cultura como um dispositivo pedagógico da formação humana e humanizada das pessoas, como um tempo-espaço educativo em que se aprende a 'ser mais', houve uma intensa expansão no Brasil, na década de 1960, conforme registra o seguinte fragmento do livro *Educação como da liberdade* (1967):

Se tivesse sido cumprido o programa elaborado no Governo Goulart, deveríamos ter, em 1964, funcionando mais de vinte mil Círculos de Cultura em todo o País. E íamos fazer o que chamávamos de levantamento da temática do homem brasileiro. Estes temas, submetidos à análise de especialistas, seriam "reduzidos" a unidades de aprendizado, à maneira como fizéramos com o conceito de cultura e com as situações em torno das palavras geradoras. Prepararíamos os stripp-films com estas "reduções" bem como textos simples com referências aos textos originais. (FREIRE, 1967, p. 120. O grifo é nosso)

Registra-se, assim, a importância político-pedagógica do Círculo de Cultura para uma educação humanista e libertadora, como um modo de organizar o espaço social da aprendizagem e da luta social das classes populares. Trata-se de um espaço-tempo em que ocorreria, intencional, deliberada e sistematicamente, a apropriação consciente e dialógica do conhecimento sobre o mundo vivido do educando, tendo em vista sua transformação balizada no princípio ético da humanização dos seres humanos.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considerando os limites temporais da publicação dos textos-fonte analisados, podemos dizer que a dispersão dos escritos por Freire atravessa um espectro temporal de, pelo menos, cinco décadas de reflexão, estudo, sistematização e circulação de um modo

de concepção pedagógica, demonstrando a regularidade de um modo de saber e de dizer o pedagógico em tempos e lugares distintos de sua trajetória de vida.

Certamente, a escavação dos escritos freireanos investigados possibilitou que explicitássemos o sentido comum do uso do termo pedagógico, relacionado à formação das pessoas, evidente nas fissuras e nas marcas deixadas nelas, advindas de atividades realizadas por agentes sociais públicos ou privados em determinados lugares e situações, efetivadas em seus campos de atuação particulares e em função de seus papéis, atribuições e poderes próprios, como, por exemplo, as ações promovidas por pais, professores, líderes políticos, sindicais e religiosos, governantes e instituições da sociedade civil e do Estado.

Em outros termos, o corpus dos achados registrados neste ensaio aponta que o saber comum pedagógico se relaciona com o conhecimento sobre a possibilidade e a realidade da relação entre a atividade de agentes públicos e privados e de seus possíveis efeitos nas pessoas. Esses acontecimentos existem na dinâmica da sociedade, codificados no significado do corriqueiro do termo *pedagógico*.

Em segundo lugar, quando focamos nossa atenção exclusivamente no aspecto usual, costumeiro do termo pedagógico - o caráter produtivo genérico formador de qualquer ação ou atividade realizada capaz de afetar alguém, que se encontre situado no espectro do campo de seus efeitos - identificamos o sentido produtivo-genérico-formador que o termo carrega como sendo o aspecto fundamental da articulação dos demais que configuram o desenho da particularidade da questão pedagógica.

Em terceiro lugar, notamos que a escanção da referida regularidade informa que ela funciona como articuladora de outras relações, associadas e correlacionadas nela e cuja configuração geral poderia ser representada pela metáfora do leque, uma espécie de ordem que se constitui por meio do conjunto de relações articuladas a partir do eixo central do elemento genérico da relação produtiva do agir social e de seus efeitos sobre a formação do indivíduo e da coletividade.

Em face do exposto, identificamos, analisamos e explicitamos outras regularidades, que aparecem como as nervuras do leque pedagógico, isto é, como os feixes de relações que caracterizam e definem a especificidade da questão pedagógica, constituindo seus contornos e limites existenciais próprios, objetivos e concretos, cujo desenho, quando presente, determinado, identificado, descrito e explicitado, possibilita-nos dizer que certos acontecimentos são ou não, de fato, pedagógicos.

Em suma, a análise arqueológica empreendida do sentido corrente do termo possibilitou o conhecimento da existência de um espectro de elementos, cuja articulação e correlações, entrelaçamentos e delimitações possíveis configuram os contornos da formação discursiva do saber pedagógico.

REFERÊNCIAS

FREIRE, Paulo. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1967.

_____. **Ação cultural para a liberdade e outros escritos**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra. 1981.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira, prefácio de Jacques Chonchol, 7. ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1983.

_____. **Pedagogia do oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido** / Paulo Freire. – Notas: Ana Maria Araújo Freire Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Pedagogia da indignação: cartas pedagógicas e outros escritos**. São Paulo: Editora UNESP, 2000.