



FREIRE: COMUNICAÇÃO X EXTENSÃO DE INFORMES NA EDUCAÇÃO

Marcos Antônio Lorieri

Resumo.

Este texto tem como objetivo apresentar uma leitura de ideias de Paulo Freire presentes em seu livro “Extensão ou Comunicação? (1975) chamando atenção especialmente para algumas delas que considero importantes para alimentar diálogos a respeito de propostas educacionais que se oponham a propostas negadoras da liberdade e favorecedoras da opressão de seres humanos. Na contramão de toda forma de opressão, Paulo Freire propõe uma “educação como prática da liberdade”. Ao apresentar estas ideias, homenageamos o Educador que começou sua jornada humana cem anos atrás, a qual continua na presença e na retomada de suas ideias, às quais devem se somar ideias que temos que fazer nascer das novas realidades que vivemos.

Palavras-chave: Educação dialógica. Comunicação. Extensão. Problematização. Pedagogia da pergunta.

FREIRE: COMMUNICATION X EXTENSION OF REPORTS IN EDUCATION

Abstract

This text aims to present a reading of Paulo Freire's ideas present in his book “Extension ou Comunicação? (1975) drawing attention especially to some of them

that I consider important to foster dialogues about educational proposals that oppose proposals that deny freedom and favor the oppression of human beings. Against all forms of oppression, Paulo Freire proposes an “education as a practice of freedom”. By presenting these ideas, we pay homage to the Educator who began his human journey a hundred years ago, which continues in the presence and resumption of his ideas, to which we must add ideas that we have to give birth to the new realities in which we live.

Keywords: Dialogical education. Communication. Extension. Problematization. Question pedagogy.

Introdução

Em 1968 é publicado o livro “Extensão ou Comunicação?” de Paulo Freire quando estava em exílio no Chile, trabalhando junto ao Instituto de Capacitación e Investigación en reforma Agrária. Nele apresenta o termo comunicação como oposto ao termo extensão quando utilizado para indicar o trabalho do engenheiro agrônomo junto aos agricultores no contexto da Reforma Agrária. Diz ele na Introdução:

O autor pretende com este estudo tentar uma análise global do trabalho do agrônomo, chamado erroneamente “extensionista”, como educador. Pretende ressaltar sua indiscutível e importante tarefa junto aos camponeses (e *com* eles), a qual não se encontra corretamente indicada no conceito de “extensão”.¹

Ele vai além desta pretensão ao defender que o termo extensionista não caracteriza os agrônomos como educadores e nem cabe para indicar qualquer forma de ação educativa que se queira humanizadora. Na educação, como ele a concebe, o que cabe é a comunicação a se realizar entre educadores e educandos, no diálogo problematizador, investigativo e crítico.

No processo de comunicação dialógica, não cabe o depósito de informações estendidas por falsos educadores que se consideram os donos de “verdades que salvam” tornando os educandos apenas depositários de informes passivamente recebidos.

¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 15. *Itálico no original.*

A educação, pelo contrário, em lugar de ser esta transferência do saber – que o torna quase “morto” -, é situação gnosiológica em seu sentido mais amplo. Por isto é que a tarefa do educador não é a de quem se põe como sujeito cognoscente diante de um objeto cognoscível para, depois de conhecê-lo, falar dele discursivamente a seus educandos, cujo papel seria o de arquivadores de seus comunicados.²

Extensão na análise de Paulo Freire

No primeiro item do Capítulo 1 do livro, Freire apresenta uma “aproximação semântica ao termo extensão” indicando que o seu objeto de análise é o sentido que este termo tem no contexto do que é denominado “extensão agrícola”. Refere-se ao contexto da reforma agrária ocorrida no Chile na qual agrônomos exerciam a função de extensionistas agrícolas. Neste contexto, o ato de estender não tem o mesmo sentido que tem na afirmação: “Carlos estendeu suas mãos ao ar”³. Pois, “o que busca o extensionista não é estender suas mãos, mas seus conhecimentos e suas técnicas”.⁴

É neste sentido da atividade extensionista que Freire foca sua análise começando por afirmar que o termo extensão, neste contexto, “se encontre em relação significativa com *transmissão, entrega, doação, messianismo, invasão cultural, manipulação*”.⁵ A extensão nega “a formação e a constituição do conhecimento autêntico”⁶ nos destinatários da ação extensionista. Ele reforça o que diz ao comentar documento destinado a extensionistas agrícolas no qual se lê como tarefa de sua ação o seguinte:

... persuadir as populações rurais a aceitar nossa propaganda e aplicar estas possibilidades – refere-se às possibilidades técnicas e econômicas – é uma tarefa das mais difíceis e esta tarefa é justamente a do extensionista que deve manter contato permanente com as populações rurais.⁷

² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.68-69.

³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.20.

⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.20.

⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.22 (itálicos no original)

⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.22.

⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.23.

O documento, de autoria de Willy Timmer, é assim identificado: “Planejamento do trabalho de extensão agrícola”, Ministério da Agricultura, Serviço de Informação Agrícola, Brasil – 1954 – p. 24.

É possível, diz, acreditar nas intenções educativas de quem redigiu o texto, mas não é possível se deixar persuadir a aceitar “a persuasão para a aceitação da *propaganda* como uma ação educativa”.⁸ Pois, os termos persuasão e propaganda não são “conciliáveis com o termo educação, tomada esta como prática da Liberdade”⁹. E isso porque “aos camponeses, não temos que persuadi-los para que aceitem a propaganda, que, qualquer que seja seu conteúdo, comercial, ideológico ou técnico, é sempre “domesticadora.”¹⁰ E mais: “Nem aos camponeses, nem a ninguém, se persuade ou se submete à força mítica da propaganda, quando se tem uma opção libertadora.”¹¹

Nesta altura dirige-se ao agrônomo envolvido na reforma agrária e diz: “como educador, se recusa a “domesticação” dos homens, sua tarefa corresponde ao conceito de *comunicação*, não ao de *extensão*.”¹²

O equívoco gnosiológico da extensão

Para indicar o que denomina de “equívoco gnosiológico da extensão”, Freire parte de uma compreensão de como o conhecimento ocorre, ao afirmar “as relações homem-mundo, como constitutivas do conhecimento humano, qualquer que seja a fase do conhecimento e seu nível.”¹³ Ou seja: o conhecimento humano é produzido nas relações que os humanos estabelecem com a realidade, variando de acordo com as fases de seu desenvolvimento e em grau de maior ou menor acerto. Daí a afirmação de que é ingenuidade julgar que se possa fazer nascer conhecimento em alguém através de transferência, extensão ou depósito de informações a respeito de qualquer coisa:

⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.23 (itálico no original).

⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.23.

¹⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.24.

¹¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.24.

¹² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.24. Itálicos no original

¹³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.26.

Este é um modo estático, verbalizado, de entender o conhecimento, que desconhece a confrontação com o mundo como a fonte verdadeira do conhecimento, nas suas fases e nos seus níveis diferentes, não só entre os homens, mas também, entre os seres vivos em geral.¹⁴

A fonte verdadeira do conhecimento está na “confrontação com o mundo”, nas relações que desafiam a adequação ou o acerto das ações. É na busca dos acertos que o pensar se põe em marcha e produz conhecimento que sempre se porá à prova no agir por ele indicado ou intencionado. O pensar e, por consequência, o conhecimento, serão tanto mais seguros se produzidos em conjunto pelas pessoas que comunicam umas às outras os seus “eu acho”, suas opiniões (*doxa*), dialogando criticamente a respeito delas na busca da superação conjunta das fragilidades de cada “achado”, resultando em um conhecimento mais seguro (o *logos*), sempre sujeito a revisões e aperfeiçoamentos. A busca é pelos acertos.

Daí dirá que “conhecer (...) não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que o outro lhe dá ou impõe,”¹⁵ Nem o camponês ao qual são “dados” (estendidos) conteúdos por técnicos agrônomos, nem os alunos nas escolas, aos quais são transmitidos (estendidos) por professores. Assim sendo, não elaboram conhecimentos que sejam deles próprios (apropriados) e com os quais intencionam autonomamente suas ações. Isso porque

O conhecimento, pelo contrário, exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica em invenção e em reinvenção. Reclama a reflexão crítica de cada um sobre o ato mesmo de 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. Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. E é como sujeito e somente enquanto sujeito, que o homem pode realmente conhecer”.¹⁶

Daí concluir que, “no processo de extensão, observado do ponto de vista gnosiológico, o máximo que se pode fazer é *mostrar*, sem *revelar* ou *desvelar*, aos

¹⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.27.

¹⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.27.

¹⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.27.

indivíduos, uma presença nova: a presença dos conteúdos estendidos.”¹⁷ Pois que, apenas tendo visto, porque lhes mostrado, os conteúdos não se transformam em conhecimentos apreendidos, apropriados e tornados intencionadores das ações novas pretendidas.

Para que isso aconteça, eles precisam ser analisados inquisitivamente e criticamente no diálogo entre educadores e educandos e entre educandos e educandos, reportando-os à realidade por todos experienciada. E, “a extensão em si mesma (e, quando não o é, está sendo mal denominada) enquanto é um ato de transferência, nada ou quase nada pode fazer neste sentido”.¹⁸

O desvelamento da realidade, o “tirar o véu” que está entre nós e ela, apenas pode se dar pela junção da ação com a reflexão crítica, ambas partilhadas com os outros. Só assim a *doxa* (a opinião) poderá ser superada com o acesso ao *logos* (às razões, aos saberes). “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”.¹⁹

Realidade objetiva, que sempre aí está e que, para os seres humanos, é desafiadora, como que a convidá-los a olhá-la, a mirá-la, a, numa expressão que é cara a Freire, a “ad-mirá-la”. É a “ad-miração” inquisitiva, partilhada criticamente na e com a realidade, caminhando junto com e na ação problematizada, que se aprofunda a tomada de consciência crítica capaz de intencionar o agir humano com certa segurança e na direção do que se julgou acertado, agora com bases criticamente e comunitariamente elaboradas. Sempre, porém, sujeita a revisões.

É para isso que se deve voltar uma educação que vise à emancipação de quem teve sempre suas mãos atadas e substituídas por outras que usurparam o seu direito de fazer história. Um fator necessário, ainda que não suficiente, para a possibilidade do “fazer história com as próprias mãos” é o aprofundamento crítico da tomada de consciência da realidade na qual todos estamos inseridos fazendo-a acontecer. O fazer acontecer é o necessário agir. Mas, como, se não se sabe a direção a seguir?

¹⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.28 (itálicos no original).

¹⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.32.

¹⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.33.

Essas palavras de Freire são elucidativas a respeito do seu propósito (intenção) educacional:

Estamos convencidos de que, qualquer esforço de educação popular, esteja ou não associado a uma capacitação profissional, seja no campo agrícola ou no industrial urbano, 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.²⁰

É o aprofundamento da tomada de consciência que gera o conhecimento e não a mera extensão de informações que são importantes. Mas que, para se tornarem conhecimento, precisam ser reelaboradas conscientemente no diálogo, relacionando-as com os desafios da realidade. Pois, “o conhecimento não se *estende* do que se julga sabedor até aqueles que se julga não saberem; o conhecimento se constitui nas relações homem-mundo, relações de transformação, e se aperfeiçoa na problematização crítica destas relações”.²¹

Nesta proposta, a maneira de realizar o trabalho educativo deve ser diferente da maneira extensionista. A começar pela inutilidade do esforço de transmissão das informações sem que, primeiro, os educandos tenham perguntas a respeito dos temas destas informações: suscitadas, ou por suas práticas existenciais, ou por provocações que visem a provocar-lhes problematizações.

Problematizações na forma de perguntas a respeito da realidade vivenciada dão a pista para as investigações e as motivam, tornando-se o motor inicial que mobiliza educandos e educadores para a troca de “saberes” que cada participante do grupo tem. Estes saberes se dão “em níveis diferentes: da “doxa”, da magia e do “logos”, que é o verdadeiro saber”.²² O “logos” é meta a ser alcançada. Não há ser humano que não detenha algum conhecimento em algum nível, mas “ninguém sabe tudo, assim como ninguém ignora tudo”.²³ Pelo fato de não saber tudo e se deparar com desafios, o ser humano vai à busca do saber mais. “O saber começa com a

²⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.33.(Negritos nossos).

²¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.36 (itálico no original).

²² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.47.

²³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.47.

consciência do saber pouco (enquanto alguém atua). É sabendo que sabe pouco que uma pessoa se prepara para saber mais”.²⁴

Obtidas indagações (as perguntas) e obtidas respostas dos participantes do diálogo, pode-se chegar à tomada de consciência do “saber pouco” de todos e à tomada de consciência da necessidade de mais conhecimentos. Neste momento pode-se oferecer novos saberes ao grupo para que os examinem criticamente em função da busca de soluções para os problemas ou questionamentos levantados. Esta “oferta” deixa de ser apenas extensão de informes se realizada no contexto da necessidade deles e se feita com a proposta de ser julgada oportuna pelo grupo que a submeterá a exame dialógicamente crítico.

Há posições que apontam dificuldades em relação a esta proposta dialógica de constituição de conhecimentos, seja com agricultores, seja com alunos em escolas.²⁵ Ele as analisa e responde a elas com estas palavras sobre o diálogo:

O que se pretende com o diálogo, em qualquer hipótese (seja em torno de um conhecimento científico e técnico, seja de um conhecimento “experencial”), é a problematização do próprio conhecimento em sua indiscutível relação com a realidade concreta na qual se gera e sobre a qual incide, para melhor compreendê-la, explicá-la, transformá-la.²⁶

Com relação ao papel do professor que pode parecer ficar em segundo plano numa proposta como esta, ele diz:

Se a educação é dialógica, é óbvio que o papel do professor, em qualquer situação, é importante. Na medida em que ele dialoga com os educandos, deve chamar a atenção destes para um ou outro ponto menos claro, mais ingênuo, problematizando-os sempre. Por quê? Como? Será assim? Que relação vê você entre sua afirmação feita agora e a de seu companheiro “A”? Haverá contradição entre elas? Por quê?²⁷

Isso vale para o professor nas escolas e para o agrônomo que, na sua função de educador, é sempre professor. Para ambos valem esses dizeres: “O papel do educador

²⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.47.

²⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.46-51.

²⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.52.

²⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.53.

não é o de “encher” o educando de “conhecimento”, de ordem técnica ou não, mas sim o de proporcionar, através da relação dialógica educador-educando, educando-educador, a organização de um pensamento correto em ambos”.²⁸ São indicadas aí duas relações dialógicas importantes: “educador-educando” e “educando-educador”. Há uma terceira a não ser esquecida: educando-educando.

No tocante à importância da problematização que se expressa nas perguntas, Freire a retoma insistentemente e até escreve, com Antônio Faundez, o livro: “Por uma Pedagogia da Pergunta” (1985).

Na tradição extensionista (especialmente na educação escolar) o que se tem é uma “pedagogia das respostas”. Elas são oferecidas (quando não impostas) aos alunos sem que nada tenham perguntado: “... o educador, de modo geral, já traz a resposta sem se lhe terem perguntado nada!”²⁹. Daí a inoperância desta tradição na formação de pessoas investigativas, reflexivas e críticas e que se disponham ao diálogo, o que nem sempre é compreendido, pois:

O autoritarismo que corta as nossas experiências educativas inibe, quando não reprime, a capacidade de perguntar. A natureza desafiadora da pergunta tende a ser considerada, na atmosfera autoritária, como provocação à autoridade. E, mesmo quando isto não ocorra explicitamente, a experiência termina por sugerir que perguntar nem sempre é cômodo.³⁰

Perguntas incomodam os que se sentem donos do saber (e do poder) e, para eles, é conveniente a atitude extensionista. Até porque: “O caminho mais fácil é justamente a pedagogia da resposta, porque nele não se arrisca absolutamente nada”.³¹

Mas arrisca-se e nega-se a formação de pessoas indagativas, reflexivas e críticas, o que é requisito fundamental da formação de humanos que não aceitam serem oprimidos e explorados.

Extensão ou comunicação?

²⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra 1975a, p.53.

²⁹ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 1985, p. 24

³⁰ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 1985, p. 24

³¹ FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. Por uma Pedagogia da Pergunta. Rio de Janeiro: 1985, p. 28

O Capítulo III traz o mesmo título/pergunta do livro. A resposta de Freire é pela comunicação ao pensar sobre o objeto que os envolvidos pretendem conhecer. Nesta perspectiva, diz:

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o pensamos que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta co-participação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação. O objeto, por isto mesmo, não é a incidência terminativa do pensamento de um sujeito, mas o mediatizador da comunicação. Daí que, como conteúdo da comunicação, não possa ser comunicado de um sujeito a outro.³²

O objeto da busca não pode ser comunicado – estendido - de um sujeito a outro como um saber já pronto. Porém, o pode como um saber que se presume correto, mas que necessita ser cotejado com o saber dos demais interlocutores para que, nesse cotejo, esse saber, inicialmente presumido, possa ser avaliado, ajustado e complementado na busca de um “saber mais”, coletivo e, ao mesmo tempo, singularmente apropriado por todos os participantes, pelo fato de ter sido partilhado na sua construção.

Nas páginas 65 e seguintes do livro, ele apresenta argumentos para suas afirmações, especialmente para defender que os processos educativos, enquanto situações gnosiológicas, não podem reduzir-se à extensão de saberes. Situações gnosiológicas são situações nas quais pessoas, a partir de sua admiração curiosa frente a “objetos cognoscíveis” (sejam coisas, fatos, atos, situações) perguntam – problematizam - a respeito deles como sujeitos cognoscentes e buscam respostas.

Se isso se dá coletivamente, os resultados são mais seguros porque há uma intercomunicação curiosa dos interlocutores que incidem juntos sua olhada para uma mesma realidade tentando juntos compreendê-la. Trata-se de uma comunicação produtiva de conhecimentos que deve preencher certas exigências:

A comunicação eficiente exige que os sujeitos interlocutores incidam sua “ad-miração” sobre o mesmo objeto; que o expressem através de signos linguísticos pertencentes ao universo comum a ambos, para que assim

³² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 66.

compreendam de maneira semelhante o objeto da comunicação. Nesta comunicação, que se faz por meio de palavras, não pode ser rompida a relação *pensamento-linguagem-contexto ou realidade*. Não há pensamento que não esteja referido à realidade, direta ou indiretamente marcado por ela, do que resulta que a linguagem que o exprime não pode ser isenta destas marcas.³³

Estas exigências são parte do processo educativo dialógico que se realiza “numa situação gnosiológica, portanto, dialógica e comunicativa.”³⁴

Educação como uma situação gnosiológica é o título do segundo item do capítulo III que encerra o livro. Aqui são retomadas ideias já postas antes insistindo-se em que estas situações para serem, de fato, gnosiológicas, produtoras de pessoas conhecedoras, devem propiciar o aprofundamento da tomada de consciência superando níveis ainda não suficientes “em que o fato objetivado não chega a ser apreendido em sua complexidade.”³⁵ Nesses níveis, a tomada de consciência da presença dos fatos, dos objetos, das situações, já os vê como “fatos objetivados”, o que já é um passo. Mas, é necessário ir “mais fundo” na busca das relações que originam ou “produzem” esses fatos. “Se a tomada de consciência, ultrapassando a mera apreensão da presença do fato, o coloca, de forma crítica, num sistema de relações, dentro da totalidade em que se deu, é que, superando-se a si mesma, aprofundando-se, se tornou conscientização.”³⁶ Uma conscientização que jamais é neutra, diz ele, “como jamais pode ser a educação”, pois quem “fala de neutralidade são precisamente os que temem perder o direito de usar de sua ineutralidade em seu favor.”³⁷

Intencionalidades são necessárias sob pena de se perder o sentido do agir humano. O aprofundamento da toma de consciência é fundamental para a clareza das intenções e, em especial na luta pela libertação da exploração e da opressão. Nesse caso, não basta ao educador que ele tenha clara sua intencionalidade: ele precisará ser ajuda aos educandos para que possam se decidir por esta luta. Ele precisa tê-la. O que não pode é impô-la: “O educador, num processo de conscientização (ou não), como

³³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 70. (Aspas e itálicos no original)

³⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 72.

³⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 77.

³⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 77.

³⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 77.

homem, tem o direito a suas opções. O que não tem é o direito de impô-las.”³⁸

Sabendo não ser um posicionamento facilmente aceito, ele o reforça assim:

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.³⁹

Farsa porque não ajuda na libertação da opressão, faltando-lhe a comunicação e sobrando a extensão.

Esta é a razão pela qual, para nós a “educação com prática da liberdade” não é a transferência ou a transmissão do saber nem da cultura; não é a extensão de conhecimentos técnicos; não é o ato de depositar informes ou fatos nos educandos; não é a “perpetuação dos valores de uma cultura dada”; não é o “esforço de adaptação do educando ao seu meio”. Para nós, a “educação como prática da liberdade” é, sobretudo e antes de tudo, uma situação verdadeiramente gnosiológica. Aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos igualmente cognoscentes.⁴⁰

Menciona por duas vezes “educação como prática da liberdade” reforçando que educação deve ser prática ou exercício contínuo de liberdade e não de opressão. Quando se tem uma educação assim, há a presença do que ele denomina de “concepção assistencialista da educação que “anestesia” os educandos e os deixa, por isto mesmo, a-críticos e ingênuos diante do mundo.”⁴¹

Cabe perguntar: como a educação libertadora desafia os educandos a pensar por eles mesmos?

Resposta de Freire: problematizando (novamente a problematização) com os educandos o seu mundo, suas ideias sobre este mundo e si mesmos, seus valores e os conteúdos que, ou o educador agrônomo, ou o educador escolar, lhes apresentam.

³⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 78.

³⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 78.

⁴⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 78. (Aspas no original).

⁴¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 81.

O que importa fundamentalmente à educação (...), 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, seus criadores. Colocar este mundo humano como problema para os homens significa propor-lhes que “ad-mirem”, criticamente, numa operação totalizada, sua ação e a de outros homens sobre o mundo. Significa “re-ad-mirá-lo”, através da “ad-miração” da “ad-miração” anterior, que pode ter sido feita ou realizada de forma ingênua, não totalizada.⁴² (idem, 1975a, p. 83).

Além da insistência na importância da problematização, retoma algo presente em suas preocupações relativas à produção de conhecimentos: a necessidade da superação de visões parciais dos fatos que os vê fora de seus contextos e das relações que os produzem, ou fora das totalidades de que são parte. Ele já havia afirmado: “Ao não perceber a realidade como totalidade, na qual se encontram as partes em processo de interação, se perde o homem na visão “focalista” da mesma. A percepção parcializada da realidade rouba ao homem a possibilidade de uma ação autêntica sobre ela.”⁴³

Situar as partes nos seus contextos permite ao conhecimento produzido dialogicamente, ser instrumento eficaz na intencionalização das ações pelo fato de as poderem situar no conjunto das relações nas quais devem se inserir. Isso requer revisão constante dos conhecimentos que Freire denomina de “ad-miração” da “ad-miração” anterior já realizada, para que seja verificada se deu conta de elucidar os objetos de conhecimento que estão sob a mira (sob a “miração”) dos sujeitos envolvidos nas situações gnosiológicas (de produção de conhecimentos). “Desta maneira, na “ad-miração” do mundo “admirado”, os homens tomam conhecimento da forma como estavam conhecendo, e assim reconhecem a necessidade de conhecer melhor. Aí reside toda força da educação que se constitui em situação gnosiológica.”⁴⁴

⁴² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 83.

⁴³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.34 (aspas no original).

⁴⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 84.

É nessa direção que se constrói educação como comunicação, na qual educadores e educandos se solidarizam “como sujeitos cognoscentes” e na qual se abre a eles “múltiplos e indispensáveis caminhos à sua afirmação como seres da práxis”⁴⁵, isto é, que agem sabendo por que agem desta forma e o que pretendem com suas ações e por que as pretendem assim.

Freire chega, parece-nos, a uma conclusão em relação à pergunta contida no título: “extensão o comunicação”?

Todo quefazer educativo, portanto, seja o educador, agrônomo ou não, que se limite a dissertar, a narrar, a falar de *algo*, em vez de desafiar a reflexão cognoscitiva dos educandos em torno deste algo, além de neutralizar aquela capacidade cognoscitiva, fica na periferia dos problemas. Sua ação tende à “ingenuidade” e não à conscientização dos educandos. Eis aí a razão por que a autenticidade da assistência técnica estará em tornar-se uma ação de caráter educativo (no sentido aqui defendido) com a superação de procedimentos de pura “assistencialização” técnica.⁴⁶

No parêntesis colocado na citação, ele chama a atenção sobre seu entendimento de educação que, obviamente, não é aceito por todas as pessoas. Mas, o é, por muitas: aquelas que defendem uma ação educativa como prática da libertação de toda forma de opressão. Daí sua obra mais conhecida e traduzida em tantas línguas: “Pedagogia do Oprimido”⁴⁷.

O livro não termina aí. Paulo Freire o conclui colocando mais uma pergunta e respondendo-a.

A pergunta: “Como organizar o conteúdo programático desta educação?”⁴⁸ Ou seja, da educação como situação gnosiológica, aquela na qual se busca, além de outros objetivos, o de trabalhar para que os educandos sejam produtores de seus conhecimentos com a ajuda de educadores que, também, aprenderam a produzi-los, mas não os impõem aos educandos. Ao contrário, ajuda-os nessa produção coletiva dialógica para que sejam, na constante troca com os demais, pensadores reflexivos e críticos.

⁴⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 85.

⁴⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 86 (itálico e aspas no original).

⁴⁷ FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

⁴⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 86.

A resposta está contida no final da página 86 e se estende pelas páginas 87 a 91. Por se tratar de uma discussão a respeito de processos educativos formalmente organizados e, portanto, com objetivos claros a alcançar (seja os dos agrônomos, seja os da escola), há “conteúdos” de saberes a serem buscados com a intenção de acrescer mais conhecimentos aos já sabidos pelos educandos e, quando é o caso, de ajudá-los a superar graus de entendimentos que ainda estão no nível da opinião, ou da “doxa”. Daí a pergunta pelos conteúdos.

E a resposta: o primeiro passo é buscar saber “a propósito das aspirações, dos níveis de percepção, da visão de mundo que tenham os educandos”⁴⁹ E acrescenta: “Será a partir deste conhecimento (por parte dos educadores) que se poderá organizar o conteúdo programático da educação que encerrará um conjunto de temas sobre os quais educador e educando, como sujeitos cognoscentes, exercerão a cognoscibilidade.”⁵⁰

Os temas assim obtidos, “temas geradores” das investigações dialógicas que se seguirão, são obtidos por uma “pesquisa” junto à comunidade da qual fazem parte os educandos. Trata-se de pesquisa que tem uma “metodologia” que, conforme ele diz, “deve ser dialógico-problematizadora e conscientizadora”⁵¹ Em uma nota de rodapé ele remete este assunto da metodologia da pesquisa do tema gerador para o capítulo 3 da obra “Pedagogia do Oprimido” (1987) e, dentro dele, para o item: “a investigação dos temas geradores e sua metodologia”. Ali ele diz:

A metodologia que defendemos exige, por isto mesmo, que, no fluxo da investigação, se façam ambos sujeitos da mesma – os investigadores e os homens do povo que, aparentemente, seriam seu objeto. Quanto mais assumam os homens uma postura ativa na investigação de sua temática, tanto mais aprofundam a sua tomada de consciência em torno da realidade e, explicitando sua temática significativa, se apropriam dela,⁵²

“Homens do povo”, no caso da educação popular. Mas também, os estudantes, no caso da educação escolar - que, vale lembrar, é sempre popular -, em especial a educação escolar na escola pública. É com eles que se deve proceder na investigação

⁴⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 87.

⁵⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 87.

⁵¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 87.

⁵² FREIRE, Paulo. Pedagogia do oprimido. 17ª. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987, p. 98-99.

da temática que constituirá o conteúdo da educação gnosiológica: “Pesquisa do “tema gerador” e educação como situação gnosiológica, são momentos de um mesmo processo.”⁵³

Realizada a pesquisa dos temas geradores, eles são codificados ou em textos, ou em fotos, ou em pinturas, ou em outros meios (ou em vários deles conjuntamente) e são apresentados, assim codificados, para que os participantes da pesquisa analisem criticamente estas codificações dizendo se nelas se reconhecem e se nelas reconhecem problemas e quais seriam. É o momento da descodificação do que foi codificado a partir das pesquisas e das falas de todos. Este é um momento importante, pois, “a descodificação é, assim, um momento dialético, em que as consciências, co-intencionadas à codificação desafiadora, re-fazem seu poder reflexivo na “ad-miração” da “ad-miração” e vai se tornando uma forma de “re-ad-miração.”⁵⁴

Daí se seguem as atividades dialógicas da construção deste conhecimento, agora ampliado.

Mas antes, vale indicar a nota de rodapé número 2 (p. 89-90)⁵⁵ na qual Freire faz distinções entre codificação pedagógica e codificação publicitária. Uma delas: “A pedagógica tem o núcleo de seu significado amplo, expresso por um número plural de informações; a publicitária tem o núcleo de seu significado singular e compacto, constituído de “anunciadores” que apontam para uma só direção: a que o propagandista impõe”.⁵⁶

As atividades dialógicas são explicitadas nos quatro momentos do processo de trabalho educativo com os participantes a partir da codificação pedagógica dos temas geradores.

O primeiro momento é aquele em que os educandos observam (olhando, lendo, examinando) a codificação e, ao fazê-lo, descrevem, dialogando, os elementos que reconhecem como sendo os da situação da qual fazem parte.

⁵³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 82.

⁵⁴ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.90.

⁵⁵ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.89-90.

⁵⁶ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.89.

Trata-se do que Freire denomina de primeira “ad-miração” que é seguida de uma segunda que é a etapa descritiva da realidade codificada “na qual o sujeito se comporta como se estivesse olhando a realidade por dentro”⁵⁷, identificando seus diversos aspectos e possíveis relações.

E, aí, o terceiro momento:

No terceiro momento, o sujeito, com outros sujeitos, volta à “ad-miração” anterior, em que abarca a situação codificada em sua totalidade. Deste modo, prepara-se a fim de perceber a situação como uma estrutura na qual os vários elementos se acham em relação solidária. Na medida em que esta percepção crítica se aprofunda, e em que já não é possível aceitar as explicações focalistas da realidade, instala-se finalmente o quarto momento da descodificação.⁵⁸

Aqui é importante lembrar de toda a argumentação a respeito da necessidade da apreensão das relações que originam ou produzem os fatos, as situações, os seres, como condição para um conhecimento abrangente e não parcializado da realidade, não “focalista”.

Segue-se daí o quarto momento, no qual “o sujeito realiza a análise crítica do que a codificação representa, e, como seu conteúdo expressa a própria realidade, a crítica incide sobre esta.”⁵⁹ Trata-se da análise reflexiva e crítica partilhada no diálogo dos envolvidos na busca de uma compreensão mais aprofundada e abrangente da realidade de que fazem parte e na qual pretendem intervir buscando superar o que os impede de “serem mais”, como diz Freire.

E ele complementa: “Todos estes passos aqui mencionados, entre os quais não há a separação aparentemente rígida que sua descrição sugere, formam parte do processo de conscientização, do qual resulta que os homens podem realizar sua inserção crítica na realidade”.⁶⁰

⁵⁷ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

⁵⁸ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

⁵⁹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

⁶⁰ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.91.

Esta possibilidade de inserção crítica é necessária, aliada a outras possibilidades, para que realmente se possa pensar em “uma educação que seja prática da liberdade” como ele conclui no final da p. 92, concluindo também o livro.

Algumas considerações.

O objetivo do texto foi apresentar uma leitura de ideias de Paulo Freire presentes em “Extensão ou Comunicação? (1975a) chamando atenção especialmente para algumas delas que vejo como importantes para alimentar diálogos a respeito de uma ação educativa que faça frente a propostas negadoras de liberdade e favorecedoras de opressão. A levarmos em conta estas ideias, prestamos homenagem a este Educador que começou sua jornada humana cem anos atrás e que a continua na presença e na retomada de suas ideias, às quais devem se somar ideias que temos que fazer nascer das novas realidades que vivemos. Queremos considerar três dessas ideias.

A primeira: sobre a recusa de Freire à extensão de informes em qualquer processo educativo e no sentido em que ele a apresenta. Se a extensão é tomada no sentido de buscar persuadir educandos a aceitarem entendimentos oferecidos como “conhecimentos verdadeiros” sem problematizá-los, analisá-los reflexiva e criticamente no diálogo que possam estabelecer entre si e com seus educadores e nos demais sentidos apontados por Freire, por certo ela deve ser recusada na perspectiva educacional da qual ele parte e com a qual estamos de acordo.

Mas isso não deve levar à negação, pura e simplesmente, da importância da oferta de informações necessárias e claras, feita, esta oferta, como comunicação, com as características por ele apontadas: envolvendo dialogicamente problematização, análise reflexiva e crítica delas. O oferecimento de informações, juntamente com o convite para que sejam analisadas dialogicamente e criticamente, deve fazer parte de uma educação libertadora.

A segunda: sobre a importância da problematização que se expressa na “perguntação” a qual remete à necessidade de substituição da “pedagogia da resposta”, por uma “pedagogia da pergunta”. A pedagogia da pergunta, julgamos, pode superar o “equivoco gnosiológico” da extensão mecânica de informes dados como verdades prontas e acabadas. É algo a merecer maior atenção dos educadores.

Atenção que pode, esperamos, fazer acontecer uma nova maneira de fazer educação que parta das perguntas/problemas dos educandos e não de respostas que não dizem respeito às suas indagações, ou que, quando dizem, não lhes são apresentadas ajudando-os a verem isso.

Em terceiro lugar, pensamos caber levantar um questionamento a respeito de afirmações de Freire quanto à impossibilidade do pensar solitário e, por consequência de produção solitária de conhecimentos. Como nesta: “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.”⁶¹

O questionamento é em relação à afirmação de que “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 pode mesmo? Pode-se excluir a elaboração pessoal ou singular no processo de construção de conhecimentos? Ou não é isso que Freire afirma?

Se é isso, talvez se possa relativizar a afirmação dizendo-se o seguinte: a proposta de processos coparticipativos nos atos de pensar e de produzir conhecimentos justifica-se devido à convicção da limitação dessas produções ocorridas apenas individualmente, pelo fato de elas poderem proporcionar entendimentos apenas particularistas. E de que, a coparticipação gera possibilidades ampliadas de pensamentos e de conhecimento para cada um dos participantes do diálogo investigativo, agregando pontos de vista diversos.

Parece-nos que não se deve, e que nem é possível, excluir as singularidades. É bem verdade que parece haver consenso em afirmar que elas se formam ou se constituem, também (somente?), nas interações com os outros. Os outros são fundamentais na constituição das subjetividades, ou seja, na maneira singular de cada pessoa ser ela mesma. O pensar e a produção de conhecimentos é algo singular, mas, para sua maior segurança depende fortemente de trocas de entendimentos com os outros. Paulo Freire afirma isso ao dizer que na constituição do mundo cultural e histórico da humanidade “a intersubjetividade ou a intercomunicação é a característica

⁶¹ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.66.

primordial”⁶². Também o é, para ele, no desenvolvimento da maneira de pensar e de conhecer que são resultados das interações que estabelecemos com os demais seres humanos. Daí suas afirmações, citadas anteriormente: “Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário.”⁶³ Vygotsky afirma algo semelhante: “Segundo nossa concepção, o verdadeiro curso do desenvolvimento do pensamento não vai do individual para o socializado, mas do social para o individual”.⁶⁴

Oliveira⁶⁵, estudiosa do pensamento de Vygotsky, alerta para o engano que certas leituras de suas ideias podem gerar. Um deles seria o de minimizar a importância da elaboração individual nos processos de pensar, de produção de conhecimentos, de aprendizagem, pois, para ele, o educando não é mero recipiente passivo das determinações sociais. Trata-se de uma ressalva importante, que pode ser um alerta em relação às leituras que fazemos de Freire.

Oliveira, porém, ao mesmo tempo, enfatiza a importância dos processos coparticipativos nos referidos desenvolvimentos concluindo da seguinte maneira: “Qualquer modalidade de interação social, quando integrada num contexto realmente voltado para a promoção do aprendizado e do desenvolvimento, poderia ser utilizada, portanto, de forma positiva na situação escolar”.⁶⁶ E, acrescentamos, em todas as situações educativas nas quais o objetivo é o desenvolvimento de pessoas autônomas no seu pensar e no seu agir.

O mesmo se poderia desejar nas diversas formas de comunicação que ocorrem nesta imensa variedade de meios de que a humanidade dispõe hoje.

Na esteira das ideias de Freire, pode-se pensar na utilização não extensionista dessa variedade de meios de comunicação, fazendo-os serem mediadores da formação de seres humanos com as características apontadas na obra de Freire? Parece-nos que sim e é um dos enfoques do que é denominado de educomunicação. Fica aí o desafio.

⁶² FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p. 65

⁶³ FREIRE, Paulo. Extensão ou comunicação? São Paulo: Paz e Terra, 1975a, p.66

⁶⁴ VYGOTSKY, Lev S. Pensamento e Linguagem. Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987, p. 18.

⁶⁵ OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993, p. 63.

⁶⁶ OLIVEIRA, Marta Khol de. Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico. São Paulo: Scipione, 1993, p. 64.



Referências

- FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** 2 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975a.
- FREIRE, Paulo. **Educação com prática da liberdade.** 5 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1975b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do oprimido.** 17^a. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo, Faundez, Antonio. **Por uma Pedagogia da Pergunta.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- OLIVEIRA, Marta Khol de. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo histórico.** São Paulo: Scipione, 1993.
- VYGOTSKY, Lev S. **Pensamento e Linguagem.** Trad. de Jeferson Luiz Camargo. São Paulo: Martins Fontes, 1987.

Autor

Marcos Antônio Lorieri

Possui graduação em Filosofia pela Universidade de São Paulo (1968), Mestrado em Educação (Filosofia da Educação) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1982) e Doutorado em Educação pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1996). Foi professor associado na PUCSP de 1974 a 2006. Atualmente é professor titular no Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Nove de Julho. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em Fundamentos da Educação, atuando principalmente nos seguintes temas: educação, filosofia, educação para o pensar, filosofia da educação e ensino de filosofia.

Plataforma Lattes: <<http://lattes.cnpq.br/2474684049522416>>.

ORCID: <<https://orcid.org/0000-0001-6631-2574>>.