

ASPECTOS TEÓRICOS E METODOLÓGICOS DO CÍRCULO DE CULTURA: UMA POSSIBILIDADE PEDAGÓGICA E DIALÓGICA EM EDUCAÇÃO AMBIENTAL

LOUREIRO, Carlos Frederico B. – floureiro@openlink.com.br.

FRANCO, Jussara Botelho – jussabotelho@yahoo.com.br.

Resumo: O objetivo deste ensaio teórico é caracterizar o Círculo de Cultura, situando-o no pensamento de Paulo Freire, enquanto experiência coletiva de diálogo em diversos espaços educativos. A opção temática justifica-se pela necessidade de discutir o Círculo de Cultura como proposta metodológica e fonte primária de inúmeras experiências em educação ambiental voltadas para espaços coletivos de diálogo. Para tanto, o texto percorre alguns dos fundamentos marxistas da concepção freireana de educação que determinaram o escopo geral do Círculo de Cultura (práxis, trabalho, necessidade, diálogo, totalidade e transformação social) e descreve detidamente como este se organiza e suas finalidades, indicando ao final a pertinência e atualidade do mesmo, em sua concepção original, para a educação ambiental formal ou não.

Palavras-chave: Paulo Freire – Círculo de Cultura – Educação Ambiental Crítica

Abstract: The objective of this theoretical essay is to characterize the Culture Circle, situating it in the thought of Paulo Freire, while collective experience of dialogue in several educational spaces. The thematic choice is justified by the need to discuss the Culture Circle as methodological proposal and primary source of innumerable experiences in environmental education directed to collective spaces of dialogue. For this, the article explores some of marxist foundations of Freire's conception of education that determined the general scope of the Culture Circle (praxis, labour, necessity, dialogue, totality and social transformation) and describes minutely how it organizes itself and its purposes, indicating at the end the relevance and topicality of it, in its original conception, to the environmental education whether formal or not.

Keywords: Paulo Freire – Culture Circle – Critical Environmental Education

Introdução

O objetivo deste ensaio teórico é caracterizar o Círculo de Cultura, situando-o no pensamento de Paulo Freire, enquanto experiência coletiva de diálogo em diversos espaços educativos. A opção temática justifica-se pela necessidade de discutir o Círculo de Cultura não apenas como proposta metodológica, atualmente apreendida sob denominações e intensidades diferentes na educação ambiental em espaços educativos formais e não-formais, geralmente como fonte primária de inspiração (explicitada ou não) para efetivar ações coletivas e de promoção da comunicação entre diversos sujeitos. Aqui não se falará destas experiências em particular, uma vez que o foco está no entendimento e descrição do Círculo de Cultura e seus fundamentos teóricos, tal como estruturado por Paulo Freire.

Para tanto, a linha de argumentação parte do resgate da concepção freireana de educação que ampara as premissas teórico-metodológicas que sustentam o Círculo de Cultura em seus fundamentos e objetivos. Em síntese, sua perspectiva educacional tem como direção a intencionalidade de superar a consciência imediata da realidade, como eixo condutor desse quefazer¹ a centralidade das categorias trabalho, diálogo e práxis (critério de verdade e origem do conhecimento), e como finalidade a busca da supressão das determinações materiais presentes nas relações de expropriação e opressão inerentes ao modo de produção capitalista e seus mecanismos de reprodução material e simbólico.

Trabalho e necessidade

A leitura dos escritos de Freire possibilita, entre outros aprendizados, o entendimento de que a educação como atividade integrante da cultura do ser humano pode ser entendida como trabalho voltado para a aquisição do conhecimento. Para ele, o ser humano deve ser entendido “*como um ser criador e recriador que, através do trabalho, vai alterando a realidade*” (FREIRE, 2002, p. 132), e produzindo cultura.

O que significa dizer que a realidade se constitui a partir das condições materiais da existência e deve ser apreendida como um processo que se dá em cada momento histórico, sendo por isso complexa e dinâmica, contraditória e inacabada. E, o mais importante, que pode ser pensada e vivida de outro modo pela transformação da base material e subjetiva no movimento da prática social.

Compreender o mundo, ter consciência dele, interpreta-lo são, portanto, acontecimentos que se efetivam na linguagem, porém, a linguagem em si não produz transformação. Ao indagar-se o ser humano desperta potencialidades e mobiliza sua capacidade de optar, de decidir, de escolher (FREIRE, 1980) e, ao exercer sua liberdade de escolha na ação que desenvolve não muda apenas o mundo, muda sua posição diante do mundo.

A linguagem-pensamento se traduz pela palavra (fenômeno especificamente humano) nas suas dimensões constituintes: ação e reflexão. A possibilidade de pronunciar o mundo, na dialética ação-reflexão mediada pela linguagem-pensamento faz parte do processo de constituição do sujeito. Por isso Freire deu tanta ênfase ao diálogo (como palavra que não pode ser privilégio de poucos) e ao movimento que a

¹ “O seu quefazer, ação e reflexão, não pode dar-se sem a ação e a reflexão dos outros, se seu compromisso é o da libertação” (FREIRE, 1987, P. 122).

constitui (ação e reflexão) que ao objetiva-se em diálogo comprometido dos sujeitos, nomeia e reflete sua práxis.

Avançando um pouco mais na dialética trabalho-linguagem, cabe recordar que Engels, uma das referências de Freire, ressalta a compreensão do trabalho como fundante do ser humano já que ele “*É a condição básica e fundamental de toda a vida humana. E em tal grau que, até certo ponto, podemos afirmar que o trabalho criou o próprio homem*” (2004, p.13). De todas as categorias conceituais que objetivam sua realização como espécie é a categoria trabalho, entendida na sua historicidade social, que permite compreender o ser humano como sendo aquele que para ser necessita produzir seus próprios meios de subsistência, material e simbólica, ou seja, sua própria existência social (LUKÁCS, 2010).

Nesta lógica, o processo de trabalho do qual participam o ser humano e natureza de forma integrada constitui a unidade dialética que conforma a realidade vivida, proporcionando nessa mediação necessária que se constitua em ser “humanamente natural e naturalmente humano”, porque é pelo trabalho que se supre suas necessidades de sobrevivência ou porque nessa relação transforma sua própria natureza². Visto assim é elemento central, gerador, pela sua capacidade de modificar a realidade objetiva, o que permite compreender as relações entre a história humana e a natureza modificada como especificidade da natureza humana³ (LOUREIRO, 2004).

Para o ser humano, o trabalho se constitui em uma determinação geral, ontológica, e o trabalho de cada um se constitui em determinação específica, particular, condicionada por cada fase histórica e do desenvolvimento econômico. Portanto, cada um é a sua práxis, ação intencionada criativa, produtiva de objetivações e de relações intersubjetivas, no sentido de que a visão de mundo de cada um é a máxima consciência possível da sua atividade e das relações sociais por meio das quais interage com a natureza e a sociedade para produzir e reproduzir sua existência em situações historicamente dadas.

O ser humano (trabalhador e oprimido), ao se inserir ativamente nas relações sociais determinadas por este modo de produção, estabelece com a natureza uma relação que também é utilitária e de dominação. Esta relação expressa apenas uma das formas de representá-la, porém seu significado para o ser humano não pode ficar refém dessa visão.

Kosik (2020) entende que:

Reduzir a relação do homem com a natureza à relação do produtor com o material a elaborar, significa empobrecer infinitamente a vida do homem. Significa arrancar pela raiz o lado estético da vida humana, da relação humana com o mundo; e, o que mais importa, - com a perda da natureza como algo de não criado pelo homem, nem por ninguém, como algo do eterno e de incriado – significa a perda do sentimento de que o homem é

² Logo, não é o ato humano transformador que é intrinsecamente destruidor da natureza. Mas sim formas específicas de trabalho sob certas formações socioeconômicas é que geram efeitos destrutivos na natureza (inclusive humana). Para a teoria marxiana, é no capitalismo, sob relações de apropriação privada do que é socialmente produzido e de acumulação de riqueza material, que se objetiva o acelerado processo de degradação da natureza e se coloca a vida sob risco de extinção (Loureiro, 2003).

³ Referimo-nos a natureza humana não como algo dado à priori e constituinte do ser, mas que o ser humano realiza sua natureza pelas mediações que o definem como ser de natureza em relações sociais.

parte de um grande todo, comparando-se ao qual ele se pode dar conta da sua pequenez e da sua grandeza (p.77/78).

Pensamento compartilhado por Vásquez (2007, p.128), quando afirma que “*O trabalho – a produção – é o que eleva o homem sobre sua natureza exterior e sobre sua própria natureza, e é nessa superação de seu ser natural que consiste propriamente sua autoprodução*”. Porém, somente à medida que o trabalhador oprimido criar suas próprias necessidades criará a si mesmo, se autoproduzirá, desde que dialeticamente supere sua condição de oprimido pela ação revolucionária contida no processo dialógico⁴ (FREIRE, 1987). Por ser ação revolucionária “*O diálogo não existe num vácuo político. Para alcançar os objetivos da transformação o diálogo implica responsabilidade, direcionamento, determinação, disciplina, objetivos*” (FREIRE, 2006, p.127).

Nesse contexto, destacamos a práxis como crítica radical à alienação da atividade correspondente à satisfação das necessidades radicais, devendo, esse quefazer coletivo passar pelo plano da teoria e da prática. O que é condicionado pelas mediações políticas e pela capacidade de produzir, enquanto classe para si, outras relações de produção.

Assim, quanto mais os seres humanos se desenvolvem mais se diferenciam na natureza e se enriquecem com outras objetivações em cada espaço que participam. Mas esta não é uma possibilidade objetivamente disponibilizada a todos os seres humanos, pois “*somente numa sociedade que supere a divisão social do trabalho e a propriedade privada dos meios de produção fundamentais pode-se pensar que todas as possibilidades do desenvolvimento do ser social se tornem acessíveis a todos os homens*” (NETTO e BRAZ, 2006, p.46).

Nesta linha de raciocínio, Freire (2002) propõe, como primeira situação a ser debatida no processo de alfabetização de adultos no Círculo de Cultura, o entendimento do ser humano como um ser que transforma a realidade pelo papel ativo que desempenha *nela e com ela*. Isto porque é com seu trabalho que o ser humano vem historicamente alterando o mundo natural de acordo com suas necessidades, e estas mediações propiciam não apenas a emergência da transformação, mas o processo de conhecimento, que é cultural. Por isso mesmo seu papel *no mundo e com o mundo* é ativo “*Não se reduzindo tão somente a uma das dimensões da vida que participa – a natural e a cultural – da primeira pelo seu aspecto biológico, e da segunda pelo seu poder criador, o homem pode ser eminentemente interferidor*” (idem, p.49) artífice da história no tempo através da sua ação prática.

A necessidade é construída e constituída no movimento dinâmico em que a atividade redefine a idéia e possibilita a criação de novos significados das atividades que interferem na vida. Falar das necessidades humanas implica percebê-las em uma perspectiva mais ampla, que é o caminho seguido por Heller (1986, p. 22), para quem:

⁴ “Salientamos, mais uma vez que não estabelecemos nenhuma dicotomia entre o diálogo e a ação revolucionária, como se houvesse um tempo de diálogo e outro de revolução. Afirmamos, pelo contrário que o diálogo é a “essência” da ação revolucionária. Daí que na teoria desta ação, seus atores, intersubjetivamente, incidam sua ação sobre o *objeto*, que é a realidade que os mediatiza, tendo como *objetivo*, através da transformação *daquela*, a humanização dos homens” (FREIRE, 1987, p. 132).

La totalidad de las necesidades para la mera supervivencia (comprendido em sustento de los hijos) representa el límite inferior. Pero Marx insiste más de una vez em la historicidad de estas necesidades, em su dependencia de la tradición, del grado de cultura, etc. (...).

Buscando em Marx (2000, 2006) o significado da necessidade a partir do valor de uso, ele nos remete à idéia de que algo produzido, pelas suas propriedades, satisfaz necessidades humanas do estômago ou da fantasia, necessidades do e não para o sujeito. Para Heller, na obra citada, quando Marx classifica as necessidades como naturais e socialmente produzidas não está negando o conteúdo social das necessidades naturais, porque o modo de satisfazê-las é sempre social.

A necessidade se refere a um objeto material ou a uma atividade concreta de tal sorte que as necessidades e os objetos (materiais e simbólicos) são momentos de um mesmo conjunto de necessidades. Na sociedade onde os seres humanos concretos se relacionam, a precedência das necessidades corresponde ao momento da produção, porque é a produção que cria novas necessidades. Porém, o objeto das necessidades não são apenas as coisas, mas toda produção social das objetivações humanas em que o objeto mais elevado da necessidade humana é o outro ser humano, ou no entendimento de Heller (Heller, 1986, p.44) *“En otras palabras: la medida em que el hombre como fin se há convertido em el más elevado objeto de necesidad para el otro hombre determina el grado de humanización de las necesidades humanas”*.

Assim como o ser humano cria os objetos de sua necessidade cria também formas de satisfazê-las, isto é, objetualiza as suas necessidades (no sentido de atividade e de objetivação) de tal sorte que se pode dizer que a origem do ser humano é no fundo a origem das suas necessidades.

No sistema de necessidades indispensáveis ao oprimido para vencer a situação que o oprime, Freire (2002a) entende como imprescindível a ação política sobre a realidade, seu caráter ativo porque se *“uma radical transformação das estruturas da sociedade, que explicam a situação objetiva em que se acham não se der, eles continuarão explorados da mesma forma”* (Idem, p. 159).

No processo histórico surge a necessidade radical, produto do processo de alienação no capitalismo. A necessidade radical é produzida pelas necessidades sociais mediadas que as apontam e definem, mas não as satisfazem. Para tanto, é imperativo produzir no sistema social “brechas históricas” que possibilitem nesse modo de produção a criação de processos sociais emancipatórios, que motivem o ser humano a criar necessidades radicais socialmente produzidas que não podem ser socialmente satisfeitas, a não ser com a substituição do modo de produção em curso.

É no sentido acima indicado que Paulo Freire aponta a necessidade do conhecimento crítico no processo de produção do conhecimento e desafia a pensar o ato gnosiológico como uma atitude ativa que explica a dimensão teórica na e pela “prática libertadora”, prática capaz de dar visibilidade as implicações sociais e políticas presentes na realidade em constante reformulação e desenvolvimento. Por isso, busca pela educação compreender e interferir em mudanças estruturais que possam contribuir na superação da sociedade de classes, criando pela educação libertadora uma alternativa que torne possível a emergência do oprimido.

A consciência da alienação constitui a base da necessidade de superar a alienação e criar entre outras coisas, necessidades não-alienadas como um dever coletivo (dos trabalhadores) de superar o capitalismo. Esta consciência, no nosso entendimento, é o processo de conscientização defendido por Freire como “*o método que gera um processo de mudança e termina por identificar-se com ele, [...] o da tomada de consciência, ou melhor, o da conscientização*” (1980, p.77).

E acrescenta

Certamente, esta objetivação – condicionada pela posição que o indivíduo ocupa na sociedade – pode alcançar diferentes níveis: a superação de uma atitude mágica dá, gradualmente, primeiro uma opinião vaga – frequentemente tomada de outrem – depois uma apreensão não crítica dos fatos e, enfim, no caso da conscientização, uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos” (idem, p.77).

Neste sentido, a conscientização do oprimido da situação que o oprime implica em uma ação rumo à transformação da realidade com o objetivo de superar a situação opressora. Por envolver tomada de posição, a conscientização como ato político não comporta neutralidade.

Outra dimensão presente no processo de conscientização é que ele pode contribuir para “*a tomada de uma autêntica ‘consciência de classe’ por parte dos oprimidos*” (FREIRE, 2002a, p.164), que ocorre quando estes superam as visões parciais e fragmentárias da realidade e percebem que os dominantes buscam dividi-los para assegurar a dominação “*fazendo-os crer que um é o adversário do outro, quando, evidentemente, eles são ambos vítimas de um mesmo sistema de exploração*” (Idem), superando assim o que Freire chama de “hiato dialético⁵” entre o nível de ‘consciência das necessidades de classe’ pelo de ‘consciência de classe’.

Com este entendimento, é fundamental a compreensão de que as relações de produção capitalista estabelecidas são relações humanas e, portanto, a superação do conceito de trabalho como alienação, por força da expropriação capitalista, só poderá ser alcançado pelo trabalhador oprimido a partir das relações estabelecidas com o conhecimento (ciência, tecnologia e artes) e com a política, podendo dessa relação extrair o salto qualitativo, a ampliação de suas atividades para além do reino da necessidade alienada.

Caminhos e descaminhos da (des)alienação

Da forma como se estrutura a sociedade de classes, o trabalho não produz somente mercadorias, ele produz ao trabalhador como uma mercadoria e a atividade produtiva capitalista, ao mesmo tempo em que valoriza o mundo das coisas (mercadoria) desvaloriza o mundo dos seres humanos.

⁵ “Tal hiato dialético é o ‘espaço’ ideológico em que se encontram as classes dominadas, em sua experiência histórica, entre o momento no qual, enquanto ‘classe em si’, não atuam de acordo com o seu ser e aquele em que, assumindo-se como ‘classe para si’, percebem a tarefa histórica que lhes é própria. Somente assim suas necessidades se definem como interesses de classe” (Idem, p.165).

A alienação do produto de sua atividade não significa apenas que sua ação/trabalho se converteu em objeto, assumindo existência própria fora de si, mas que ele existe independentemente de quem o produziu, por isso é estanho a ele e, como uma força estranha, é capaz de voltar-se contra seu criador.

Até agora falamos da alienação na relação do ser humano com o produto do seu trabalho, mas a alienação não está tão só no resultado ou como resultado. Ela se encontra também na própria atividade humana produtiva, que se alienou a si mesma no ato da produção. Neste sentido, a alienação do objeto contém nela mesma, a alienação da própria atividade/trabalho.

É com este entendimento da alienação do trabalhador oprimido do conhecimento que produz, que pensamos a especificidade freireana na proposta de Círculo de Cultura. Melhor explicando: na prática educativa o trabalhador oprimido aliena-se do produto do trabalho que produz e, ao assim agir, nega-se como produtor ao não desenvolver livremente suas energias mentais de forma a apropriar-se delas, traduzindo-as em conhecimento para si. Pensa o conhecimento não como satisfação de sua necessidade, mas como um meio para satisfazer outras necessidades que aparentemente não são suas. E ao assim agir, de forma alienada e contraditória, “nega” sua humanização.

O caráter contraditório entre humanização e alienação nas relações sociais de dominação e expropriação tem implicações importantes na produção e apropriação para si, para sua classe, do conhecimento que o trabalhador oprimido produz, já que este conhecimento é produzido no interior das relações sociais que produzem e reproduzem a alienação. O que não está determinado de forma absoluta, e tendo este entendimento a solução não é negar o conhecimento produzido, mesmo que fragmentado, ou negar-se a produção de um novo conhecimento para si, mas apropriar-se do que produzem e que está sendo expropriado. Um dos caminhos postos é, portanto, estabelecer e compreender a educação como ato político.

Porém, até que ponto a alienação pode ser superada neste modo de produção nas condições sociais objetivas em que vive o trabalhador oprimido?

Entendemos que, dentro da proposta freireana, o trabalho educativo realizado no Círculo de Cultura, pode ser uma alternativa.

Diálogo como instrumento de mediação no Círculo de Cultura

Até este ponto do texto argumentamos que a educação configura-se como atividade humana desenvolvida de forma intencional e diretiva por sujeitos mediatizados pelo mundo (FREIRE, 2002b), em um determinado contexto social, sendo por meio dessa atividade que o ser humano se produz e reproduz historicamente.

Na sociedade dividida em classes a função organizativa do conhecimento tem sido prerrogativa dos interesses dominantes. Sua finalidade, tal como definida nas instituições educacionais, tem sido impedir no plano ideocultural a mudança das relações de expropriação e opressão intrínsecas ao capitalismo. Nesta lógica, o conhecimento torna-se um mecanismo de opressão de uma classe e a organização do seu conhecimento deixa de ser o lugar onde as forças dos trabalhadores oprimidos em coletivo se potencializam.

Para superar tais condicionamentos sócio-históricos e culturais é fundamental aos trabalhadores oprimidos (educandos e educadores) organizar-se coletivamente, sendo o Círculo de Cultura um destes espaços organizativos. Cabe-lhes a tarefa de, ao planejar suas atividades, direcionar a ação educativa, explicando a relação entre conhecimento gerado e a organização dos oprimidos, ambos meios necessários para a concretização de ações rumo à mudança no controle da sua atividade criativa. O Círculo de Cultura indica a busca do sentido histórico da liberdade humana, o devir da vida em sociedade onde os trabalhadores em seus coletivos controlem as relações sociais e de produção, inclusive do conhecimento, ao invés de por elas serem determinados.

O Círculo de Cultura – espaço educativo onde transitam diferentes subjetividades e convivem diferentes saberes - assume a experiência do diálogo de forma coletiva e solidária em todos os momentos do processo, de tal sorte que seu produto – o conhecimento gerado – seja resultante dessas situações.

No caso, o diálogo não se reduz a instrumento metodológico, é utilizado como forma de comunicação em que a questão da diferença do lugar de enunciação é superada pela questão da diferença como qualidade, como valor de qualificação, como forma de potencializar os saberes que se entrecruzam naquele espaço de aprendizagens, organizando suas práticas e suportando sua articulação na totalidade social onde o que está em jogo é a apropriação social do conhecimento.

Com este entendimento, as situações de diálogo constituem-se em situações capazes de dar concretude ao inédito-viável⁶. Movimento ininterrupto relacionado à inconclusão do ser humano em seu permanente processo de devir que forja (no diálogo comprometido e posicionado a favor dos oprimidos) a máxima consciência possível dos participantes naquele momento. A clara intenção é dar visibilidade à transformação das dimensões concretas da realidade, na busca engajada do historicamente possível “*ou daquilo que impossível tornamos possível em determinado momento histórico*” (FREIRE, 2008, p.232).

No Círculo de Cultura, o diálogo é assumido como “pro-vocação”, intencionado, como movimento para frente, como antecipador do inédito-viável, só possível se lograr a superação de uma situação-limite⁷, indispensável em todo empreendimento educativo como direito “*a uma educação humanista que (...) redescobre através dela o processo histórico em que e por que se constitui a consciência humana*” (FIORI, 1987, p.10). O diálogo é assumido também como chamamento a favor da valorização da palavra e da escuta dos participantes do processo e, ainda, como provocador da ação pelas palavras que transformadas pela criticidade dialética e dialógica tornam-se palavra-ação, atividade humana de significação e transformação do mundo. Nesse sentido, o diálogo como palavra-ação além de fazer a crítica em forma de discurso se compromete concretamente com aquilo que denuncia e/ou anuncia.

⁶ Conforme Ana Maria Freire, o “inédito-viável” na realidade configura-se um “percebido destacado”, algo ainda não vivido, mas desejado, que o sonho utópico sabe que existe, mas que só será realizado pela práxis libertadora quando então deixará de ser um problema porque pode se tornar realidade (apud FREIRE, 1992, p. 205).

⁷ Categoria que encerra a percepção humana naquele momento histórico, “pode ser vista como um obstáculo que não podem transpor, ou como algo que não querem transpor ou ainda como algo que sabem que existe e que precisa ser rompido e então se empenha na sua superação” (idem).

O processo dialógico potencializa o compromisso que assumem de, ao desvelar um tema, romper com sua aparência enganosa para apanhá-lo em sua essência como fenômeno inacabado existente na realidade concreta, assim como inacabado é o conhecimento parcial e incompleto que os constitui aprendentes do mundo e das relações que nele se estabelecem. Conhecimento que só faz sentido na medida em que é produzido e (re)produzido como um modo de apreender a realidade e como “*uma forma de intervenção no mundo*” (FREIRE, 1996).

A pertinência de se trabalhar a partir do diálogo no Círculo de Cultura surge da necessidade dos diversos que se encontram na posição social de oprimidos e expropriados dialogarem mutuamente, construindo caminhos comuns para dar conta de seus problemas. Por envolver sujeitos políticos com interesses contraditórios que atuam no mesmo tempo/espço é um campo que se constitui na dialética de posições diferentes, no caso, não antagônicas, que se entrelaçam na reflexão coletiva de valores e ações comuns. Por isso, no diálogo existem pontos de aproximação e de distanciamento que são pontuais e o conhecimento gerado pela ação dialógica necessita estar articulado com as formas de superação das desigualdades postas no horizonte das transformações sociais.

O Círculo de Cultura propõe uma prática pedagógica revolucionária, em que a diretividade do processo converge para o desvelamento das intencionalidades atribuídas ao saber na problematização de suas finalidades (onde, quando e como são utilizados e satisfazendo a que interesses) por intermédio da ação dialógica permanente.

Nestes termos, uma das características do Círculo de Cultura é a importância atribuída à reflexão contextualizada dos conteúdos sociais da educação no conjunto das estratégias de análise da realidade. A reflexão contextualizada pressupõe o confronto de idéias (visões de mundo) dos educandos e do educador em que este assume papel fundamental no momento da problematização. Qual seja fugir dos basismos e dos conteudismos (IASI, 2007), superando essa polarização sem perder de vista que sua tarefa é também propiciar a apropriação do conhecimento universal acumulado. Desse modo, as atividades desenvolvidas no Círculo de Cultura são momentos de encontro entre a vivência prática e a teoria em que a intenção dada à direção pedagógica se materializa na concretização da teoria em vida, no existenciar-se.

Importante destacar que a seleção/organização do conteúdo programático assume papel de destaque e deve se dar a partir de uma “*situação presente, existencial e concreta*” (FREIRE, 1987) em que se propõe, por meio das contradições nela presentes, sua problematização na busca do universo temático⁸ e seu conjunto dos temas geradores⁹. A investigação/busca dos temas geradores “*implica, necessariamente, uma metodologia que não pode contradizer a dialogicidade da educação libertadora. Daí que seja igualmente dialógica*” (Idem, p.87).

Na busca dos temas geradores, isto é: *do que conhecer?* o que se revela na realidade são os conteúdos programáticos da educação que estavam escondidos,

⁸ Para Freire, o universo temático é a representação concreta de uma unidade epocal, ou temas da época, e “se caracteriza pelo conjunto de idéias de concepções, esperanças, dúvidas, valores, desafios, em interação dialética com seus contrários buscando a plenitude” (Idem, 1987, p.92).

⁹ “Estes temas se chamam geradores porque, qualquer que seja a natureza de sua compreensão, como a ação por eles provocada, contém em si a possibilidade de desdobrar-se em outros tantos temas que, por sua vez, provocam novas tarefas que devem ser cumpridas” (Idem, p.93).

fragmentados e encobertos em função da ideologia e dos interesses dominantes. A escolha dos conteúdos é uma questão de opção que traz em si, implicitamente, uma ideologia que se explicita na intencionalidade e na diretividade pedagógica dada na problematização, podendo, portanto, estar à serviço da manutenção ou da mudança/transformação do nível de consciência dos sujeitos da ação educativa e consequentemente à serviço da manutenção ou transformação da sociedade como uma totalidade.

O que ratifica que é a coerência do método que permite que o trabalhador oprimido vá visualizando uma forma crítica de pensar-se pensando seu mundo, o que inclui o seu conhecimento sobre ele via abstração – que não quer dizer reduzir o concreto ao abstrato, “*mas tê-los como opostos que se dialetizam no ato de pensar*” (FREIRE, 1987, p. 97). Isto é, “*da imersão em que se achavam, emergem, capacitando-se para se inserirem na realidade que se vai desvelando*” (Idem, p. 102). Neste sentido “*toda investigação temática de caráter conscientizador se faz pedagógica e toda autêntica educação se faz investigação do pensar*” (Idem) porque momentos de um mesmo processo. Assim trabalhado, o conteúdo programático não mais esconde finalidades a serem impostas ao trabalhador oprimido, porque a escolha partiu dele, das suas necessidades de conhecimento em diálogo coletivo se traduzindo como metodologia conscientizadora e como ponto de partida do processo educativo no Círculo de Cultura.

Para Freire (1987), a busca do tema gerador é um trabalho interdisciplinar, não apenas por envolver diferentes áreas do conhecimento, mas por problematizá-los sob diferentes visões, o que torna a sua investigação tanto mais pedagógica quanto mais crítica, fugindo às visões focalistas e buscando a compreensão da totalidade (FRANCO 2005). A categoria totalidade no tema gerador evidencia-se também no processo de redução temática, quando cada área do conhecimento, ao buscar seu núcleo, sente a necessidade de agregar outros temas que são problemas na atualidade, entre eles os relacionados ao ambiente vivido.

Com esta perspectiva, as discussões sobre conhecimento a serviço da democratização do acesso aos bens/conhecimentos socialmente produzidos e sua apropriação pelos trabalhadores oprimidos são, no Círculo de Cultura, momentos preparatórios ao entendimento da necessidade da participação individual e coletiva na sua formulação e na busca de soluções para problemas da vida cotidiana. Nesta concepção, o conhecimento deve ser encarado como produção necessária à elaboração de políticas públicas voltadas para a superação das condições que determinam à existência de “seres da margem”.

É em uma perspectiva de mudança de enfoque epistemológico (visão de mundo, compreensão da realidade e construção do conhecimento) e metodológico (instrumento mais democrático na construção do conhecimento) que se insere a prática do Círculo de Cultura. Em resumo, este tem como pressuposto o diálogo entre os trabalhadores oprimidos e entre teoria e prática na perspectiva da transformação social que, necessariamente, inclui mudanças não apenas no Estado e/ou na economia, mas em todos os âmbitos da vida, incluindo a relação entre os seres humanos e destes com a natureza.

Considerações Finais

Reinventar o pensamento de Paulo Freire passa, portanto, pela conservação da sua radicalidade político-epistemológica, pela ação comprometida com as situações-problema presentes na vida cotidiana e na problematização da posição ocupada pelos trabalhadores oprimidos, o que exige formas inovadoras de luta para a transformação estrutural da sociedade de classes. Passa também pela “*reorganização do modo de produção (e o envolvimento crítico dos trabalhadores numa forma distinta de educação, em que mais que adestrados para produzir, sejam chamados a entender o próprio processo de trabalho)*” (FREIRE, 1980, p.21) que é educativo seja na apreensão dos temas geradores, seja na análise e busca de soluções aos “temas epocais” que emergem e constituem-se em problema, entre os quais se destacam os problemas ambientais.

Pensar o Círculo de Cultura na ótica proposta por Freire significa acatar a sugestão de recriá-lo, repensando seu pensamento, o que torna imperativo que se faça a “leitura do mundo” em uma perspectiva crítica do contexto atual na busca da “ambientalização” dos temas geradores. Com base na exposição feita e, considerando a possibilidade da “recriação” como “reinterpretação”, entendemos que os problemas ambientais devem ser, portanto, tratados como orgânicos aos conteúdos programáticos (estabelecendo o próprio sentido e finalidade pedagógica dos temas geradores).

Assim pensando nos colocamos, em síntese, entre aqueles e junto com Paulo Freire, que acreditam que para superar os problemas ambientais é necessário articulá-los com a transformação da lógica sociocultural e político-institucional dominante, e do modo de produção capitalista vigente, porque de nada adianta “*transformar a mentalidade dos oprimidos e não a situação que os oprime*” (FREIRE, 1987, p. 60).

Referências Bibliográficas

- ENGELS, F. Sobre o papel do trabalho na transformação do macaco em homem. In: ANTUNES, Ricardo. (org.). *Dialética do Trabalho*. São Paulo: Expressão Popular, 2004.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer sua palavra. In: FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FRANCO, Jussara Botelho. *Educação não-formal e educação ambiental: experiência na vida dos trabalhadores*. Dissertação (Mestrado em Educação Ambiental). Universidade Federal do Rio Grande, Rio Grande/RS, 2005.
- FREIRE, Paulo. *Conscientização – teoria e prática da liberdade: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire*. Trad. 3ª ed. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia do oprimido*. 17ª ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. *Educação como prática de liberdade*. 26ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.
- FREIRE, Paulo. *Ação cultural para a liberdade e outros escritos*. 10ª Ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002a.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. 22ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2002b.

FREIRE, Ana Maria Araújo e JAIME, José (Orgs.) *Dicionário Paulo Freire*. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2008.

HELLER, Agnes. *Teoria de las necesidades em Marx*. Barcelona: Ediciones Península, 1986.

IASI, Mauro Luis. *Ensaio sobre consciência e emancipação*. São Paulo: Expressão Popular, 2007.

KOSIK, Karel, *Dialética do concreto*. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

LUKÁCS, G. *Prolegômenos – por uma ontologia do ser social*. São Paulo: Boitempo, 2010.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. *Trajatória e fundamentos da educação ambiental*. São Paulo: Cortez, 2004.

LOUREIRO, Carlos Frederico B. Premissas teóricas para uma educação ambiental transformadora. *Ambiente e Educação*. Rio Grande, n. 8, 2003.

MARX, K. *O capital*. Livro I. 23ª edição. São Paulo: Civilização Brasileira, 2006.

MARX, Karl. *Para a crítica da economia política*. São Paulo: Editora Nova Cultura Ltda., 2000.

NETTO, José Paulo e BRAZ, Marcelo. *Economia Política: uma introdução crítica*. São Paulo: Cortez, 2006.

VÁSQUEZ, Adolfo Sanches. *Filosofia da Práxis*. Buenos Ayres: CLACSO Consejo Latinoamericano de Ciências Sociales; Expressão Popular Brasil, 2007.