

UNIVERSIDADE CATÓLICA DE SANTOS
PROGRAMA DE PÓS-GRADUAÇÃO EM EDUCAÇÃO

LISLEY C. GOMES DA SILVA

DIÁLOGO PEDAGÓGICO:
PRINCÍPIO FUNDANTE DA PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA

SANTOS

2022

LISLEY C. GOMES DA SILVA

**DIÁLOGO PEDAGÓGICO:
PRINCÍPIO FUNDANTE DA PEDAGOGIA CRÍTICA FREIREANA**

TESE apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Católica de Santos como requisito para a obtenção do título de Doutora em Educação.

Área de Concentração: Formação e Profissionalização Docente: Políticas e Práticas

Grupo de Pesquisa: Pedagogia Crítica: práticas e formação

Orientadora: Prof.^a D^{ra}. Maria Amélia R. Santoro Franco

SANTOS
2022

BANCA EXAMINADORA

Profª. D^{ra}. Maria Amélia R. Santoro Franco
Orientadora – Membro Nato – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Prof. Dr. Alexandre Saul
Coordenador do Programa e Membro Titular interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Prof. Dr. Antônio Miranda Galleão
Membro Titular interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

Prof. Dr. Paolo Vittoria
Membro Titular externo – Universidade Federico II di Napoli – Itália

Prof. Dr. Cidoval Moraes de Sousa
Membro Titular externo – Universidade Estadual da Paraíba - UEPB - Brasil

Prof. Dr. Roberto Araújo da Silva
Membro externo – Universidade Lusíadas – UNILUS

Profª. D^{ra}. Maria Isabel de Almeida
Membro Suplente interno – Universidade Católica de Santos – UNISANTOS

FICHA CATALOGRÁFICA

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

S586d Silva, Lislely C. Gomes da
Diálogo pedagógico : princípio fundante da pedagogia
crítica freireana / Lislely C. Gomes da Silva; orientadora
Maria Amélia do Rosário Santoro Franco. -- 2022.
225 f.; 30 cm

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

Inclui bibliografia

1. Pedagogia crítica. 2. Diálogo Pedagógico. 3. Humanização
I. Franco, Maria Amélia do Rosário Santoro. II. Título.

CDU: Ed. 1997 -- 37(043.2)

AGRADECIMENTOS

Agradeço imensamente

- ✓ às forças superiores que iluminaram meu caminhar e me protegeram nessa empreitada...
- ✓ ao meu esposo e minha filha por estarem ao meu lado sempre me incentivando e compreendendo meus momentos de ausência...
- ✓ à Universidade Católica de Santos – UNISANTOS – por viabilizar (Bolsa parcial) condições para eu cursar esse doutorado...
- ✓ aos meus companheiros do Grupo de Pesquisa Pedagogia Crítica: (Prática e Formação) pelos momentos de diálogo, reflexões e possibilidades...
- ✓ à grande amiga que esse doutorado me deu Guadalupe Correa Mota pela sua contribuição na revisão desse trabalho...
- ✓ aos membros da banca avaliadora pelo tempo dedicado à leitura da minha tese e pelas sugestões de encaminhamentos futuros...
- ✓ à minha querida orientadora Prof^a D^a Maria Amélia R. Santoro Franco, que com toda a amorosidade, sem perder a rigorosidade metódica, convidou-me a pensar criticamente, a romper paradigmas impostos e engessados por uma lógica tecnicista, autoritária e alienante e, acima de tudo, possibilitou-me a oportunidade de recriar, reconstruir, reorganizar meus saberes e meus conhecimentos: possibilitou-me “ser mais”.

ORAÇÃO DE AGRADECIMENTO

Chefe Aho MITAKUYE OYASIN

Eu honro a todos vocês que hoje estão aqui conosco, neste círculo da vida. Estou grato pela oportunidade de dar-lhes meu reconhecimento e agradecimento, a vocês, nesta oração...

Para o Criador, pelo dom supremo da vida,

eu agradeço.

Para ao “Povo Mineral” que tem construído e mantido meus ossos e todo o projeto de minhas experiências de vida,

eu agradeço.

Para ao “Povo Vegetal” que sustenta meus órgãos, mantém meu corpo sadio e me dá ervas curativas em caso de doença,

eu agradeço.

Para ao “Povo Animal” que me alimenta de sua própria carne e oferece sua companhia leal nesta caminhada da vida,

eu agradeço.

Para ao “Povo Humano” que compartilha comigo o mesmo caminhar como se fôssemos uma só alma dentro da roda sagrada da vida terrena,

eu agradeço.

Para o “Povo Espiritual” que, invisível, me guia através dos altos e baixos da vida e por carregar a tocha de luz através dos tempos,

eu agradeço.

Aos “Quatro Ventos” de mudança e de crescimento,

eu agradeço.

Vocês todos são meus Parentes, sem os quais eu não viveria.

Estamos todos no Círculo da Vida, juntos e dependentes uns dos outros, tecendo o nosso destino comum.

Um não é menos importante que o outro.

Um Povo vivo e em crescimento está interligado com todos os outros Povos, um relacionado com o com o outro e dependente com aquele que está acima e com aquele que está abaixo.

Todos nós somos uma parte do Grande de Mistério.

Obrigado por esta vida.

RESUMO

Nesta tese pode-se observar, por meio de uma visitação aos estudos históricos da pedagogia do mundo ocidental, que a predominância de uma educação nos moldes do 'bancarismo' sempre esteve presente nas diferentes correntes e concepções de cada período histórico. O diálogo não era o cerne estruturante de tais pedagogias. Paulo Freire, contrapondo-se à essa lógica de educação como transmissão de conhecimentos, propõe outra perspectiva: a de uma educação dialógica, horizontalizada e conscientizadora. Para tanto, o diálogo foi considerado como categoria principal da pedagogia freireana, e nesta tese ele é investigado na perspectiva pedagógica. Partiu-se da seguinte questão de pesquisa: como se constitui, epistemologicamente, o diálogo na pedagogia de Paulo Freire? Enfatiza-se nesta tese a compreensão da educação como prática social humana, inserida em um processo histórico sempre em transformação, tendo a pedagogia como ciência-mãe que pensa, articula e organiza as condições de educabilidade dos sujeitos, tendo como foco o imperativo ético-político de sua emancipação. Desta forma, apresenta-se como uma pedagogia que se faz necessariamente crítica. Epistemologicamente, fundamenta-se na perspectiva freireana e nas propostas de Franco com a Pedagogia Crítica. O objetivo da pesquisa concentrou-se em desvelar os entranhas do diálogo, seus significados e sentidos na pedagogia freireana, concebendo-o como dispositivo de práticas pedagógicas humanizadoras. Buscou-se, paralelamente, compreender a historicidade do diálogo e sua epistemologia, assim como criticar situações educacionais geradoras de dominação/alienação/barbáries permitidas por meio dos processos pedagógicos acríticos. Insurge-se na construção de um diálogo pedagógico como princípio fundamental para a formação dos seres humanos críticos, sujeitos ativos, capazes de promover transformações. Metodologicamente é uma pesquisa qualitativa, sob forma de um ensaio crítico bibliográfico que se utilizou da hermenêutica dialética para síntese e sistematização dos dados recortados de toda bibliografia, na qual Paulo Freire é o aporte principal. Outros aportes também foram utilizados, dentre eles: Cambi, Jaeger, Franco, Paolo Vittoria. Após análise crítica com os dados, esta tese referendou as seguintes (re)construções do conhecimentos sobre o diálogo pedagógico: ele é político, pois transcende uma conversa, problematizando a realidade cotidiana **com** os sujeitos envolvidos, possibilitando o emergir da conscientização; não é um método, é um processo coletivo espiralado que, realizando coletivamente a leitura do mundo pelos pronunciamentos dos envolvidos, desencadeia possibilidades de transformações e recriações e reinvenções do mundo; promove vínculos e pertencimentos, reconhece os saberes adquiridos pelas vivências e científica-os, propiciando a ecologia dos saberes; sendo pedagógico é crítico, portanto, é um espaço de utopia, onde pode vir a surgir o inédito viável. Este trabalho reafirmou a tese de que o Diálogo Pedagógico dispõe condições para que ocorra o desenvolvimento de pensamentos críticos e, somente com essa inversão da ordem da verticalidade para a horizontalidade da educação as práticas efetivam-se como pedagógicas, possibilitando intervenções críticas e a emersão de seres autônomos em seus pensamentos, resistentes à dominação e persistentes na liberdade. Por fim, esta tese recomenda que frente às barbáries do mundo contemporâneo, o diálogo pedagógico, entendido como potencialidade contra hegemônica, seja um movimento de resistência.

Palavras-chave: Pedagogia Crítica; Diálogo Pedagógico; humanização.

ABSTRACT

In this thesis, we can observe, through a visit to the historical studies of pedagogy in the Western world, that the predominance of education along the lines of "banking" has always been present in the different currents and conceptions of each historical period. The dialog was not the core of such pedagogies. Paulo Freire, opposing this logic of education as a transmission of knowledge, proposes another perspective a dialogical, horizontal, and conscientious education. Therefore, Freire's pedagogy has dialog as the main category, and in this thesis, it is investigated from the pedagogical perspective. The following research question was posed: How is dialogue epistemologically constituted in Paulo Freire's pedagogy? This thesis emphasizes the understanding of education as a human social practice, inserted in a historical process always in transformation, with pedagogy as the mother Science that thinks, articulates, and organizes the conditions of subjects' educability, focusing on the ethical-political imperative of their emancipation. In this way, it is a pedagogy that is necessarily critical. Epistemologically, it is based on the Freirean perspective and Franco's proposals with Critical Pedagogy. The objective of the research was focused on unveiling the entanglements of dialogue, its meanings, and senses, in Freirean pedagogy, conceiving it as a device for humanizing pedagogical practices. In parallel, it sought to understand the historicity of dialogue and its epistemology, as well as to criticize educational situations that generate domination/alienation/barbarism allowed through uncritical pedagogical processes. It focuses on the construction of a pedagogical dialogue as a fundamental principle for the formation of critical human beings, active subjects, capable of promoting transformations. Methodologically, this is a qualitative research in the form of a critical bibliographic essay that used dialectical hermeneutics to synthesize and systematize data from the bibliography, in which Paulo Freire is the main source. Other contributions were also used, among them: Cambi, Jaeger, Franco, and Paolo Vittoria. After a critical analysis of the data, this thesis endorsed the following (re)constructions of knowledge about pedagogical dialogue: it is political, because it transcends a conversation, problematizing the daily reality with the subjects involved, enabling the emergence of awareness; it is not a method, it is a collective spiral process that, by collectively carrying out the reading of the world by the pronouncements of those involved, unleashes possibilities of transformations and recreations and reinventions of the world; It promotes bonds and belonging, recognizes the knowledge acquired by the experiences and makes them scientific, propitiating the ecology of knowledge; being pedagogical and critical, it is, therefore, a space of utopia, where the unheard viable may emerge. This work reaffirms the thesis that the Pedagogical Dialogue provides conditions for the development of critical thoughts and, only with the inversion of the order from verticality to the horizontality of education, do the practices become effective as pedagogical, allowing critical interventions and the emergence of autonomous beings in their thoughts, resistant to domination and persistent in freedom. Finally, this thesis recommends that facing the barbarities of the contemporary world, the pedagogical dialogue, understood as a counter-hegemonic potential, should be a movement of resistance.

Keywords: Critical Pedagogy; Pedagogical Dialogue; humanization.

LISTA DE ILUSTRAÇÕES

LISTA DE QUADROS

Quadro 1 – Teses – Descritor: “Diálogo Pedagógico”	44
Quadro 2 – Artigos Periódicos: Descritor “Diálogo Pedagógico”	52
Quadro 3 – Consciência Ingênua x Consciência Crítica	132
Quadro 4 – Diálogo/Debate	146

LISTA DE FIGURAS

Figura 1 – Transmissão do Conhecimento x Construção do Conhecimento	176
---	-----

SUMÁRIO

APRESENTAÇÃO	11
INTRODUÇÃO	20
1 METODOLOGIA: CAMINHANDO E (RE)CRIANDO CAMINHOS...	28
1.1 PONTOS RELACIONADOS AO OLHAR DE PESQUISADORA.....	31
2 O ESTADO DA QUESTÃO	41
2.1 O QUE MOSTRA AS PESQUISAS ANTECEDENTES.....	42
2.2 INTERRELAÇÕES DESVENDADAS PARA O CONTINUAR DESBRAVANDO A PESQUISA	67
3 DA EDUCAÇÃO À PEDAGOGIA: UM OLHAR HISTÓRICO	70
3.1 A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA ESSÊNCIA	74
3.1.1 Da essência para a existência	80
3.2 A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA EXISTÊNCIA	86
3.2.1 Uma existencialização da essência: caminho para uma pedagogia dialética?	93
3.3 A PEDAGOGIA EM TRÂNSITO: UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA E DO DIÁLOGO.....	96
3.3.1 A Pedagogia na América Latina: alguns fatos a serem ressaltados	104
4 A PEDAGOGIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA	112
4.1 A CRITICIDADE PRESSUPOSTA À PEDAGOGIA	115
4.1.2. Teoria Crítica e Pedagogia Crítica	122
4.2. CÍRCULOS DE CULTURA: INCUBADORA DO DIÁLOGO	125
4.3. CONSCIENTIZAÇÃO: A MOBILIZADORA DO DIÁLOGO.....	130
4.4 PRÁXIS: ORGANIZADORA DO DIÁLOGO	134
4.5 PRÁTICAS ALINHADAS À PEDAGOGIA CRÍTICA.....	136
5 O DIÁLOGO COMO BASE EPISTÊMICA DA PEDAGOGIA FREIREANA	142
5.1 AS DIMENSÕES DO DIÁLOGO	148
5.2 CONCEITOS QUE EMERGEM COM O DIÁLOGO	158
5.2.1 Autonomia.....	159
5.2.2 Democracia.....	161
5.2.3 Liberdade	164
5.3 OUSANDO	166
6 O DIÁLOGO QUE SE FAZ PEDAGÓGICO: COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO ...	168
6.1 A COMUNICAÇÃO ou INFORMAÇÃO?	171

6.1.1 A Falsa e a Farsa da Comunicação Midiática (FAKE NEWS)	179
6.2 A FORMAÇÃO ou TREINAMENTO?	183
6.3 DIÁLOGO PEDAGÓGICO: UM ESPAÇO DE OTIMISMO PEDAGÓGICO CRÍTICO	187
7 A (RE)CONSTRUÇÃO DESENCADEADA, A PERSISTÊNCIA E A UTOPIA DE UM MUNDO MELHOR	191
7.1 DIÁLOGO PEDAGÓGICO	195
7.2 (IN)CONCLUSÕES	204
REFERÊNCIAS.....	208

APRESENTAÇÃO

Estive inserida na Educação Básica da escola pública do Estado de São Paulo de 1984 a 2018, onde atuei não só como professora, mas também em funções relacionadas à gestão da escola, como coordenação pedagógica, vice-diretora de escola e diretora de escola.

Ingressei como professora de Educação Física no final de um regime de ditadura militar que se instaurou no Brasil, após o golpe de 1964, e se manteve por vinte anos. Esse regime político começou a apresentar enfraquecimento em 1979, mais se findou apenas em 1984 com as eleições diretas. No decorrer desses anos, o povo brasileiro sofreu drasticamente pelos atos Institucionais impostos que impediam manifestações coletivas. E como se não fosse o bastante, os presidentes militares, principalmente Castello Branco e Costa e Silva, firmaram acordos com a United States International for Development (USAID), que resultaram nas adequações das leis do sistema de ensino brasileiro, que ditaram os rumos da nossa educação pública. De acordo com Napolitano (1998) foram doze acordos, nos quais foi possível identificar características autoritárias e domesticadoras da educação: a neutralidade científica e os princípios da eficiência e produtividade, dando origem, assim, à educação tecnicista, com uma mentalidade empresarial tecnocrática.

A cooperação do Banco Mundial junto ao Ministério da Educação surge como alternativa à assistência de natureza bilateral, desenvolvida a partir dos anos 50, no âmbito de acordos econômicos entre os governos brasileiro e norte-americano. Em 1961, os fundos destinados à assistência técnica foram administrados pela USAID, a conhecida Agência para o Desenvolvimento Internacional, criada no quadro da Aliança para o Progresso, especialmente para prover assistência ao processo de desenvolvimento do Terceiro Mundo (FONSECA, 2000, p.170).

As raízes desses serviços do Banco Mundial latino-americano já traziam embutidos interesses relacionados ao fator custo x benefício, direcionando-os ao neoliberalismo, com diminuição de custos e ampliação de abrangência, ou seja, atender a uma maior quantidade de pessoas, com custo baixo, e sem se preocupar com a qualidade da educação.

O sistema educacional dessa época era mantido e regido pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 5.692/71, de 1971, na qual a Educação Básica era composta pelo Ensino de Primeiro Grau (a partir dos 7 anos), com duração mínima de 08 anos, e o Ensino de Segundo Grau, podendo ser Ensino Técnico ou não. Fica também a cargo do Governo organizar os materiais didáticos e, principalmente, as práticas educativas dos professores, nas quais todo e qualquer ato ou ação que pudesse indicar uma suposta possibilidade de desenvolvimento de um pensamento crítico e/ou de uma ênfase democrática, era inibido imediatamente, fato esse causador de um grave apequenamento da dimensão pedagógica, tornando as instituições de ensino apenas um lugar de ajustamento social.

A partir da ditadura de 64, a formação foi sucateada, perdeu-se a formação da escola tradicional, aquela à qual a formação se dava na cultura. A formação do professor foi por muito tempo negligenciada e sofreu uma grande fragilidade que reverbera ainda na atualidade. Segundo Palma Filho, Alves e Duram (2012), é resultado desse processo:

Baixa qualidade, elevadas taxas de evasão escolar, insuficiente remuneração e péssimas condições de trabalho dos professores, falta de programas adequados de aperfeiçoamento e reciclagem do magistério, instalações mal aproveitadas, inexistência de atuação harmônica entre a escola e a comunidade [...] (PALMA FILHO; ALVES; DURAM, 2012, p. 172).

Para corroborar essa afirmação, trago Gentili (2006) que relata o desprazer desses problemas ainda recaírem sobre os gestores escolares.

A existência de mecanismos de exclusão e discriminação educacional resulta de forma clara e direta, da própria ineficiência da escola e da profunda incompetência daqueles que nela trabalham. Os sistemas educacionais contemporâneos não enfrentam, sob a perspectiva neoliberal, uma crise de democratização, mas uma crise gerencial. Esta crise promove, em determinados contextos, certos mecanismos de “iniquidade” escolar, tais como a evasão, a repetência, o analfabetismo funcional etc. (GENTILI, 2006, p. 5).

No final da ditadura, já em um início de uma abertura política, no ano de 1984, em consequência das políticas educacionais impostas, era esse o cenário da educação brasileira. Com relação à repetência, havia um gargalo

considerável relacionado à repetência dos alunos na série inicial e providências eram exigidas pelas instituições de fomento. Segundo dados do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais (INEP)¹, os resultados de pesquisa mostram que as taxas de repetência para a 1ª série do Ensino Fundamental do Primeiro Grau no país são em média de 44%, enquanto alguns estados do Nordeste exibiam taxas superiores a 50%. Uma das propostas está voltada a destinar uma atenção maior à educação nos níveis básicos, bem como à formação de professores em cursos de curto prazo, pois era necessária mão de obra para atuar nessa educação e nos “moldes” da ideologia burguesa.

Nessa abertura política, o Estado de São Paulo começou a ser governado por uma frente progressista. André Franco Montoro foi eleito pelo povo após longo período de regime militar e tinha interesse em produzir mais qualidade na Educação Básica e, de certa forma, amenizar esse gargalho existente. Criou, então, o projeto do Ciclo Básico, por meio do Decreto Estadual nº 21.833, de 28 de dezembro de 1983, um projeto político que se propunha a alterar as relações excludentes dessa fase inicial do Ensino Fundamental que era marcado pela retenção escolar na passagem da 1ª para a 2ª série. Esse projeto iniciou-se pela desseriação entre essas duas séries. A proposta era a de uma continuidade inicial de aprendizagem que poderia ter a duração de 2 anos ou mais, se necessário fosse. O ritmo dos alunos deveria ser respeitado. Junto a isso, um conglomerado de outras medidas deveria ser adotado, entre elas:

Equilibrar, dentro da carga horária de trabalho, as horas dedicadas às aulas, propriamente ditas, com o número de “horas-atividade” destinadas à preparação de aulas, correção de trabalhos, coordenação interdisciplinar e pedagógica, bem como reciclagem e aperfeiçoamento do corpo docente (PALMA FILHO; ALVES; DURAM, 2012, p.172).

Entendo que uma grande movimentação para mudanças nas metodologias de ensino ocorria no estado de São Paulo e evidenciavam uma indicação para a utilização do Construtivismo, orientado pelos estudos da pesquisadora Emília Ferreiro, que se referendava nos estudos de Marx, Vygotsky, Piaget e Wallon. Havia, portanto, início de mudança na prática. Uma nova abordagem estava posta e começava a ser implementada. Nesse período

¹ INEP - <https://www.gov.br/inep/pt-br>

surgiu a necessidade de uma Coordenação Pedagógica, como instância articuladora dos processos pedagógicos dentro da escola e o projeto do Ciclo Básico comportava-a.

Assumi a função de coordenadora pedagógica em 1988. Essa função era designada pelo diretor da Unidade Escolar, após um processo de indicação e de escolha entre os pares (professores polivalentes que ministravam aulas na Unidade Escolar). Não havia a necessidade de uma formação pedagógica específica para o exercício da função, bastava ser professor da Unidade e se predispor a participar de cursos de formação, oferecidos pelos órgãos estatais. A função básica do coordenador pedagógico era desenvolver uma formação continuada com os professores do Ciclo Básico, com o intuito de implementação da nova proposta do Governo, possibilitando a transformação das práticas educativas.

Foi neste contexto que minhas inquietações e curiosidades sobre Pedagogia Crítica começaram a germinar. As questões referentes ao diálogo já colocavam diante de mim com grande relevância e, cada vez mais, os quesitos pedagógicos e suas imbricações foram tornando-se essenciais para a minha existência. Percebi que precisava de estudos complementares. Cursei, então, uma complementação pedagógica. Esse curso também era conhecido como Licenciatura de curta duração, tinha uma carga horária reduzida e não se configurava como pós-graduação. Era uma oportunidade oferecida para tecnólogos e bacharéis para atuarem na docência da Educação Básica. No caso de portadores de Licenciaturas, o curso de complementação em Pedagogia era oferecido para a formação pedagógica e a gestão escolar.

Atuei nessa função de coordenadora por quatro anos. Essa experiência foi muito desafiadora, pois atuei em um contexto educacional enraizado na ideologia da ditadura. Os professores eram formados naquele regime e suas práticas refletiam essa formação dura, autoritária. Oportunizar o diálogo era muito difícil, pois a resistência era muito forte. Foi um trabalho imerso nas contradições das resistências e insistências.

Em 1991, uma nova normatização foi implantada gradativamente no Estado de São Paulo. O Decreto nº 34.035, de 22 de outubro de 1991, instituiu o Regime de Dedicção Plena e Exclusiva (RDPE) aos integrantes do Quadro do Magistério, quando no efetivo desempenho das funções de seu cargo em

Escola-Padrão da rede estadual de ensino. Um projeto de escola democrático e participativo, no qual a escola tinha autonomia pedagógica, permitindo aos membros da comunidade escolar planejarem e decidirem sobre aspectos próprios da metodologia de ensino e planejamento curricular, além da liberdade para organizar projetos especiais relacionados ao ensino-aprendizagem, capacitação e relações com a comunidade. Uma escola, teoricamente, com espaço para a práxis educativa, de forma que o pedagógico era a “alma” da escola.

A função de coordenação pedagógica era ainda mais significativa e necessária na Escola-Padrão, tanto que, além de um coordenador pedagógico, havia os professores coordenadores de área, de disciplinas. Foi então que, voltando às minhas origens, coordenei a área de Educação Física, atuando coletivamente com estudos, reflexões e possibilidades de transformações na área. O “pedagógico” na Educação Física. Aqui também o diálogo se posicionou como pressuposto fundamental, sempre com inquietações presentes, persistências e resistências, visto que a Pedagogia, como prática social, já fazia parte da minha filosofia.

A educação, processo dinâmico e dialético, deve proporcionar condições para a emancipação dos sujeitos, de modo que eles tenham consciência do lugar onde estão inseridos e saibam lidar com as condições deste local, lutando por transformações e não cedendo às opressões impostas pelo sistema, pela ideologia dos dominantes. Trago Franco para elucidar esta fala, pois a autora enfatiza que “[...]a emancipação se fará em linhas estreitas, contínuas, nas dialéticas relações do homem com a cultura, do ser com o significado” (2003, p. 71).

Tensões mais fortes advindas das perspectivas neoliberal e do tecnicismo foram atingindo esse projeto. Havia também um movimento de evasão escolar e de abertura das escolas privadas, em que a educação fundamentava-se na racionalidade mercadológica, capitalista, sendo considerada uma mercadoria (e não um direito universal público), e atendendo aos interesses da classe dominante.

Nesse contexto emergente, o formato de escola-padrão durou pouco tempo: em 1995, por meio da Resolução SE nº 211, de 11 de novembro de 1994, a Escola-Padrão foi extinta, retornando-se às condições anteriores e às práticas

mais autoritárias. Não havia mais espaços para o diálogo, para escutas e formações. Voltei para a sala de aula, para a minha disciplina de Educação Física.

Minha paixão pelo pedagógico crescia e a resistência nas práticas pedagógicas dialógicas, democráticas, transformadoras, persistia, pois já estavam impregnadas em mim. Nesse ínterim assumi a vice-direção de uma escola e após essa experiência, pude continuar com minha luta por uma escola pública mais participativa, democrática e menos tecnicista. Atuava com/nas contradições e tensões da função de gestor escolar, que atendia ao sistema. E das minhas concepções de pedagoga, com essa necessidade/dificuldade instaurada, fui buscar o Mestrado.

Com essa bagagem da realidade pública escolar e com minhas convicções e concepções pedagógicas, atuei, concomitantemente, como professora universitária em cursos de Licenciatura e de Pedagogia. Trabalhando como professora formadora estava sempre atenta para a formação do pedagógico, estudando/pesquisando com alunos, indícios me levaram a desconfiar de que a formação ia além da sala de aula: esse foi a intuição que deu origem ao meu projeto de investigação no Mestrado.

Realizei a pesquisa de Mestrado com alunos do 7º semestre de um curso de Pedagogia com duração de quatro anos, em uma Faculdade do Litoral Sul do Estado de São Paulo. Os dados foram construídos por meio de memoriais de formação, nos quais as vivências foram sendo relatadas no decorrer do semestre letivo.

Os dados construídos revelaram que a escolaridade dos alunos que participaram da pesquisa tinha sido interrompida, por algum motivo, ao longo da vida. O retorno aos estudos, bem como a conclusão de um ensino superior, foi extremamente significativo, não somente para eles, mas também para toda a família, pois era visto como uma possibilidade de ascensão social. Porém, esse fato foi acrescido da descoberta de que o curso superior era bem mais que isso: ele se apresentava na vida daquelas pessoas como uma quebra da cotidianidade imposta pelo mundo, foi um romper de barreiras, um enfrentar o desconhecido em um “conviver” dinâmico e coletivo, e nesse espaço/tempo, o desafio de formar-se enquanto profissionais e enquanto pessoas.

Cada dia, cada semestre trazia um sabor diferente, e sensações jamais experimentadas, fazendo de mim uma mistura de sabores inigualável. Uma delícia poder experimentar o novo sem medo de sentir o amargo; [...] aprendi a ser mãe, aluna, amiga, mulher, aprendi a ser mais humana (M (17) apud GOMES DA SILVA, 2010, p. 81).

Trouxe comigo essas e muitas outras falas dos sujeitos participantes de minha pesquisa, e estão imbuídas em minhas vivências, fazendo parte hoje de minha existência, pois tenho a convicção de que tudo o que vivenciamos em nossa história de vida provoca-nos reações, reflexões e deixa marcas e, dessa forma, refletem em nossa personalidade e escolhas.

Na pesquisa do Mestrado, defini “vivência” como sendo “experiências de vida que deixaram marcas no indivíduo e que interpelaram suas concepções, crenças, atitudes e influenciaram suas escolhas e transformações que ocorreram em seu percurso de vida”. (GOMES DA SILVA, 2014, p. 42).

Todo indivíduo é resultado de suas vivências e que, muitas vezes, são elas que o conduzem às ações e atuações profissionais e, nesse caso, defino-as como “vivências formativas”. Paulo Freire trouxe uma educação que une vivências e conhecimento, sendo sujeitos da sua própria história. Faço aqui um realce, pois concebo que é por meio do diálogo que essas vivências formativas são desencadeadas e um saber pedagógico é construído.

A educação deve estimular a opção e afirmar o homem como homem. Em todo homem existe um ímpeto criador. A educação é mais autêntica quanto mais desenvolve este ímpeto ontológico de criar. É necessário darmos oportunidade para que os educandos sejam eles mesmos (FREIRE, 2013, p. 32).

Desenvolvi no meu caminhar de estudos e compreensões uma relação com o saber pedagógico, uma articulação entre os conhecimentos e sujeitos, entre teoria e prática, ciência e realidade. E, assim, posso afirmar que o pedagógico se faz por meio de intervenções críticas em espaços de práxis, de modo que, como afirma Gomes da Silva (2010), quando relações sociais de integração e trocas de experiências de diálogos culturais diferentes ocorrem, elas possibilitam o desenvolver de uma Pedagogia que proporciona a criticidade, a reflexividade e a emancipação dos envolvidos.

Finalizei minha carreira na escola pública retornando à função de coordenação pedagógica, em um período em que a situação era muito mais alarmante. O tecnicismo, a educação pautada sob os cumprimentos de metas quantitativas e de avaliações externas, e o apequenamento da autonomia docente e do pedagógico estava escandalosamente imposto. E, como em um ato judicial: cumpra-se. A política pública educacional do Estado de São Paulo era usada, pelas instâncias administrativas, como um mecanismo de melhoria de resultado: o Método de Melhoria de Resultados (MMR) era um modelo de elaboração de planos de ações focados nas dificuldades de aprendizagem dos alunos (conteúdos), de acordo com os resultados das avaliações externas elaboradas pelo Estado, as quais eram norteadas pelas ‘competências e habilidades’ descritas no currículo mínimo do Estado de São Paulo (apostilas) e que deveriam ter sido trabalhadas pelos docentes no período e na sequência estipulada no mesmo:

O Método de Melhoria de Resultados (MMR) faz parte do Programa Gestão em Foco¹ da Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, cujo objetivo é promover a melhoria contínua da qualidade do aprendizado por meio da implementação do Método de Melhoria de Resultados (MMR) nas Diretorias de Ensino e escolas. Visando auxiliar as equipes das Diretorias de Ensino e das escolas na sistematização do MMR, esse manual contém orientações direcionadas à prática das quatro primeiras etapas da metodologia. Deve ser utilizado como material de estudo e apoio para a consolidação da implementação da metodologia (SÃO PAULO, 2020, p.05).

Esse método, teoricamente, possibilitava o envolvimento de toda a comunidade escolar no planejamento e na estruturação. Diante do baixo rendimento, levantavam-se os “porquês” e propunham-se soluções. Porém, o foco era o conteúdo e a causa sempre recaía sobre os ombros dos docentes, por suas práticas tidas como inadequadas. Desconsideravam-se as relações pedagógicas que deveriam ser a prioridade. Pensava-se no “fazer” e não no “saber”. Minhas angústias, inquietudes e indignações estavam ainda mais evidentes.

Ainda intrigada com a pesquisa desenvolvida em meu Mestrado e com todas as tensões e contradições do meu cotidiano escolar, fui em busca do Doutorado. Há uma urgência em denúncias cada vez mais plausíveis sobre as

condições postas no sistema educacional público do Brasil assim como uma necessidade de ser insurgente a favor de um processo permanente de conscientização entre os educadores, de uma Pedagogia Crítica, que possa proporcionar uma condição política e social com menos desigualdades e sofrimentos. Trago comigo a clareza de que não mudo a escola por Decreto e/ou Resoluções, mas tenho a convicção de que por meio de uma Pedagogia da Esperança poderá ser possível um mundo melhor, pois ela é uma possibilidade de intervenção que pode gerar o rompimento do conformismo, dos pensamentos colonizados, da alienação, persistindo e acreditando que existem possibilidades, e podem existir transformações. E essas são as bagagens que carrego comigo nesse processo de doutoramento.

INTRODUÇÃO

Trouxe para este trabalho a pré-tese de que em toda formação deve-se incluir o sujeito envolvido no processo formativo, bem como seus desejos e contextos. Dessa forma, possibilita-se o acontecimento de “movimentos, agitações, inquietações”, de modo que esse “mundo-vida” ao qual ele pertence entre em ebulições e não seja mais o mesmo. Por meio desses acontecimentos, fendas e rachaduras, um desequilíbrio pode ocorrer na esfera da ideologia dominante, como aponta Habermas (2001), incomodando e, até quem sabe, desencadeando algumas mudanças.

Nessa perspectiva, enfatizei nesta tese, a compreensão da educação como prática social humana, inacabada, que está inserida em um processo histórico, sempre em transformação. Permeia todo esse trabalho de pesquisa também a afirmação da Pedagogia como Ciência da Educação, a qual tendo como objeto de estudo a educabilidade dos sujeitos e a prática educativa, foca no imperativo ético-político, “uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo à discussão os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos” (FRANCO, 2008, p. 72).

Observei também nos escritos de Franco que a autora realça que, por meio da educação, o ser humano transforma sua personalidade e não apenas limita-se em “fazer algo” ou reproduzir conteúdos alheios, prontos e determinados. Dessa forma, a Educação é entendida como ação formadora do sujeito e, ao mesmo tempo que interfere no sujeito, sofre as interferências produzidas por eles, constituindo-se, assim, um processo contínuo e dialético que perpassa toda a vida de todos os indivíduos.

Essa situação educacional pode ocorrer a qualquer momento e nos mais diferentes ambientes. Porém, quando se trata da educação formal, ela é oficializada e sistematizada, e traz intencionalidade inerente, explicitamente anunciada, embora essa intencionalidade possa ter uma infinita variedade de sentidos de acordo com concepções pedagógicas, interesses ideológicos e, infelizmente, interesses mercadológicos como presenciamos atualmente, segundo a qual produtividade e lucro são o foco.

Para essa tese de doutoramento, a intencionalidade que deve estar presente na Educação enquanto prática social institucionalizada é a de ser

fomentadora de contribuições para a formação de seres autônomos, críticos, capazes de promover transformações sociais. Uma intencionalidade mediada por intervenções pedagógicas norteadas pela criticidade, politicidade e dialogicidade, ou seja, uma educação com princípios de uma Pedagogia Crítica com pressupostos freireanos².

Baseando-me nessas convicções, trouxe questões epistemológicas pautadas nas considerações: não existe escola sem o pedagógico; não existe pedagógico sem diálogo; só é pedagógico se for crítico, coletivo e com uma intencionalidade compartilhada.

A educação não caminha sem o pedagógico. Ela está presente em todos os lugares em que possam ocorrer qualquer processo de formação, seja na igreja, numa fábrica/indústria ou num clube social. É claro que, quando se trata da educação formal, o principal espaço de efetivação dessa educação é o complexo espaço da escola, e com uma concentração de diversidades culturais e sociais, o que evidencia mais um motivo essencial para o desenvolvimento formativo educacional com foco no pedagógico.

Para tanto, parti da postura de que o pedagógico deve estar embrenhado de investigações, intervenções e acolhimento, sendo o Diálogo o fator inerente desse pedagógico, pois o que tece o pedagógico é o Diálogo. Dessa forma, fui me apoiando na concretude de ser a Pedagogia uma intervenção Pedagógica Crítica formativa. Para tanto, fui buscar fundamentação teórica Pedagogia Crítica de Freire.

Essa pesquisa teve início com reflexões decorrentes da minha participação como aluna ouvinte no Grupo de Pesquisa ao qual pertenço atualmente. Progressivamente, ela foi criando forma, delineando-se por meio de estudos e articulações das teorias que li e com as minhas vivências, no cotidiano escolar em que estava inserida e até mesmo com compreensões resultantes de um período em que morei fora do Brasil. Passei um período na Itália, onde pude deparar-me com circunstâncias diversas no campo educacional, algumas bem diferentes das existentes no Brasil e outras similares. Embora essa comparação não seja foco de estudo dessa pesquisa, a experiência, mesmo que informalmente, constituiu-se em fonte de muito aprendizado. Fazendo parte do

² Quando me reportar à Freire, utilizarei nesta tese a palavra “freireano”. Embora na língua portuguesa indique a utilização de “freiriana”, na Academia não há um consenso sobre isso.

programa de Doutorado como aluna regular, parti para o levantamento bibliográfico de teses sobre a temática, numa demarcação temporal de 2015 a 2019 (estávamos no ano de 2019 quando realizei esse levantamento), utilizando o Catálogo de Teses & Dissertações CAPES, bem como a Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações. Busquei também artigos datados da mesma época, na plataforma Scielo.Br e Google Scholar. O objetivo inicial tinha como foco a Coordenação Pedagógica, visto que era a vivência profissional à época a desencadeadora das diversas inquietações e perguntas que perpassavam o meu cotidiano. Porém, como todo processo de pesquisa, o caminho foi se alterando.

Com o decorrer desse levantamento, no meu interagir com as pesquisas que foram cruzando esse caminhar, novos saberes foram se construindo e constituindo novos sentidos. Nesse movimento pedagógico repleto de tensões e contradições, no processo da redução temática, um possível objeto dessa pesquisa se desvelou com uma maior evidência: o Diálogo. Porém, o diálogo ainda se firmava numa temática bastante genérica, com uma amplitude e complexidade infindáveis. Assim sendo, tornou-se ainda necessário direcionar a “luz da lanterna” de forma mais precisa, com um foco mais próximo, mais visível.

No processo de apropriação dessa “imagem”, nesse ir e vir do direcionar da lanterna (movimento dialético de aproximação, distanciamento, sobrevoo em relação ao objeto a ser conhecido) e, com as intervenções pedagógicas **com** o Grupo de Pesquisa, mediadas pela orientadora e líder do grupo, bem como pelas compreensões decorrentes das disciplinas cursadas, o objeto por fim foi percebido com clareza. O diálogo ao qual me reporto é o DIÁLOGO PEDAGÓGICO. Porém, ainda precisava ser aprofundado e mais bem explicitado. Retornei, então, às buscas, debruçando-me em pesquisas recentes que enfatizam o objeto em questão.

No decorrer das leituras realizadas, fui percebendo indícios de que o diálogo pedagógico, conceituação e compreensões, principalmente vinculado à Pedagogia eram pouco difundidas, justificando, assim, tê-lo como objeto de estudo e de desenvolvimento desta minha pesquisa de doutoramento. Neste mesmo processo, revelaram-se também os referenciais teóricos que me subsidiaram, visto que as pré-categorias Pedagogia Crítica, Práxis e Diálogo estavam se apresentando como condutoras dos estudos e análises.

Considero relevante a compreensão de que o desvelar desse objeto também foi influenciado pelas conjunturas que estamos vivenciando atualmente no Brasil. Temos visto os campos político/social/educacional permeados por indícios autoritários que remetem à impossibilidade de uma racionalidade crítica e dialógica, em específico nas esferas da educação pública, deflagrando condições sociais obscenas. Esse quadro evidencia a necessidade da urgência pedagógica, focada em uma humanização da sociedade. Essa insurgência está impregnada em mim.

Racionalidade crítica é aquele pensamento permeado por uma reflexividade problematizadora desenvolvida pelo diálogo entre os sujeitos e suas condições sócio-históricas, visando articular teoria e prática/prática e teoria, possibilitando um processo de conscientização e a emancipação dos sujeitos. É essa racionalidade que está presente na Pedagogia crítica, principalmente na idealizada por Paulo Freire, uma Pedagogia Libertadora, ao contrário do que vivenciamos hoje no Brasil.

Segundo Franco (2017a), uma Pedagogia pautada na regulação, no controle e/ou na doutrinação deixa de ser Pedagogia, pois não impera com um de seus pressupostos principais, a crítica, sendo, portanto, nada mais que uma tecnologia social utilizada a favor da ideologia dominante.

Mas será que todos compreendem o sentido e significado do diálogo no desencadear desse pensamento crítico? Assim, o objeto de estudo dessa pesquisa, o diálogo pedagógico, apresentou-se embrenhado pela problemática: Como se constitui um diálogo pedagógico? O que obstrui sua prática? Como se deu sua historicidade na Pedagogia? Existe uma relação entre diálogo e Pedagogia? De que forma podem se organizar práticas pedagógicas dialogais no desenvolvimento da formação dos indivíduos? Por que o diálogo reverbera nas questões políticas e sociais? O diálogo pode ser considerado como princípio fundamental na Pedagogia de Freire?

E esse emaranhado de questionamentos fundiu-se na pergunta problema desta tese: COMO SE CONSTITUI, EPISTEMOLOGICAMENTE, O DIÁLOGO NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE?

Essa pergunta se estabelece na perspectiva de explorar cientificamente a raiz do conceito de diálogo e da dinâmica de sua práxis na pedagogia proposta

por Paulo Freire, de modo a transcender saberes relacionados a prática do diálogo normalizada em nosso cotidiano.

O objetivo geral da pesquisa concentrou-se em desvelar os entranhos do diálogo, seus significados e sentidos na pedagogia freireana, tendo-o como uma possibilidade de práticas pedagógicas humanizadoras.

Desse objetivo decorrem outros objetivos paralelos:

- Compreender a historicidade do diálogo na relação com práticas de formação do Ser humano.
- Realçar a epistemologia do diálogo e a suas possibilidades críticas em detrimento das possíveis dominação/alienação/barbáries permitidas por meio dos processos pedagógicos acríticos.
- Insurgir na possibilidade da construção de um diálogo pedagógico como sendo o princípio fundamental para a formação dos seres humanos críticos, sujeitos ativos, e em constante (re)evolução histórica, capaz de promover transformações.

Os aportes teóricos que fundamentaram a teorização desta pesquisa apresentaram-se, num primeiro momento, por meio das minhas intenções, convicções e concepções. Baseando-se em meus conhecimentos e vivências empíricas, busquei em Freire, Franco e Vittoria cientificizar esses conhecimentos e (re)construir os saberes que, por serem ingênuos, precisavam ser transcendidos. Saberes esses pautados na Pedagogia Crítica e no Diálogo. Cambi (1999), por meio de seu trabalho de referência mundial sobre a história da Pedagogia, teve um papel importante para me auxiliar na compreensão do ontem e do hoje dessa complexa ciência: A Pedagogia. Outros referenciais teóricos subjacentes fizeram-se necessários ao complementar/elucidar e/ou contrapor uma ideia, e esses são relatados no transcorrer da pesquisa de acordo com as especificidades elencadas.

A educação, como prática social e humana está em constante processo; não se finda; é uma eterna formação/(re)formação de modos de ser e agir dos sujeitos. Fatores esses que requisitaram uma certa especificidade no caminhar com a pesquisa. Todavia, não se desconsiderou nas concepções imbuídas nesta pesquisa de doutoramento, a formação e a emancipação dos seres humanos.

Portanto, a opção de escolha do método científico que considerei ser pertinente à investigação foi uma postura hermenêutica/dialética³ na construção de dados por meio da pesquisa bibliográfica que, segundo Fonseca (2000),

é um levantamento de referências teóricas já analisadas, e publicadas por meios escritos e eletrônicos, como livros, artigos científicos, páginas de web sites [...] o objetivo de recolher informações ou conhecimentos prévios sobre o problema a respeito do qual se procura a resposta (FONSECA, 2000, p. 32).

Severino ainda complementa relatando que é a busca por

registro disponível, decorrente de pesquisas anteriores, em documentos impressos, como livros, artigos, teses etc. Utilizam-se dados de categorias teóricas já trabalhadas por outros pesquisadores e devidamente registrados. Os textos tornam-se fontes dos temas a serem pesquisados. O pesquisador trabalha a partir de contribuições dos autores dos estudos analíticos constantes dos textos (SEVERINO, 2007, p. 122).

Um aspecto que também foi considerado de grande importância para o desenvolvimento de uma pesquisa bibliográfica refere-se a análise crítica das leituras, pois assim possibilitou articulação e reorganização dos conhecimentos já existentes, para que ocorresse a reconstrução de novos conhecimentos e de novos saberes.

A tessitura de minha tese foi organizada nos capítulos:

- Metodologia: Caminhando e (re)criando caminhos – Neste capítulo descrevi os fundamentos que me orientam no transcorrer da construção desta tese, assim como reflexões e enfoques e alguns aspectos que me fizeram optar pela escolha de meus aportes teóricos;
- O Estado da Questão – Referi-me às buscas investigativas de/em pesquisas anteriores sobre o assunto pretendido. Busquei com essa investigação prévia consolidar o objeto de estudo desta tese. Relatei nesse capítulo o caminho percorrido e os “Achados” relevantes;

³ Conceito aprofundado no capítulo 1 referendado ao método de pesquisa.

- Da Educação à Pedagogia: um olhar histórico - Referendando-me pelos conhecimentos ancestrais produzidos, da Grécia aos tempos atuais, ousadamente procurei compreender os caminhos delineados pela Pedagogia, bem como as possíveis presenças e/ou ausências do diálogo e as reverberações nos dias atuais;
- A Pedagogia Crítica na Perspectiva Freireana – Não falo de qualquer Pedagogia. Situo-me a partir da pedagogia crítica desenhada por Paulo Freire, pautada na Pedagogia do Oprimido. Essa pedagogia traz consigo princípios e pressupostos bem definidos. Tem em seu cerne o pensamento crítico e o desenvolvimento da conscientização dos sujeitos e a transformação das condições opressoras. Foca na autonomia e nas possibilidades de que todos têm direitos à escolha de seus modos de ser e agir. Uma pedagogia humanizadora;
- O Diálogo como base epistêmica da Pedagogia Crítica Freireana – Aprofundar os conhecimentos acerca do diálogo freireano foi de extrema relevância, pois o diálogo não pode ser confundido como uma simples conversa, ele vai além, ele transcende-a. Este capítulo ficou a cargo de desvelar e aprofundar esse conceito;
- O Diálogo que se faz Pedagógico: comunicação e formação – Na amplitude e complexidade de seu exercício, o diálogo vai se constituindo como pedagógico. Aos poucos, ele vai caminhando e recriando o seu caminho, mas tendo sempre como suleador o pensamento crítico;
- A (Re)construção desencadeada, a persistência e a utopia de um mundo melhor – Na construção desta tese de doutoramento conceitos foram decodificados e recodificados, novos conhecimentos produzidos e saberes recriados. Muito aprendido desencadeado, porém, uma única certeza: somos inacabados e nossas certezas são momentâneas, são apenas ponto de partida para novas curiosidades, inquietações,

indignações e novas pesquisas, pois o pensamento crítico nos leva a essa espiral infinito de reinvenções e transformações.

Paulo Freire, por meio de seus escritos, me instigou a pensar, refletir, questionar, mas, principalmente, a me reconhecer como gente, como cidadã do mundo, como sujeito participante da construção do mundo. Dessa forma, os princípios e pressupostos contidos neste trabalho fazem parte da minha concepção de vida, estão impregnados em mim e me dão força e sabedoria para nunca desistir da possibilidade de encontrar belezuras no cotidiano da vida.

1 METODOLOGIA: CAMINHANDO E (RE)CRIANDO CAMINHOS...

*“Para começar, é preciso começar”
Paulo Freire*

Iniciei o caminho desta tese. Os meus percursos conhecidos e já trilhados por meio de infinitos estudos e vivências que me orientaram inicialmente, foram pontos de partida e possíveis rotas para sulear o caminho em direção ao local desejado. Assumi um caminho, mas sou consciente de prováveis alterações das rotas. É sabido que esse caminho que escolhi não era o único, e nem tampouco havia garantias de ser o caminho correto, mas assumi os riscos. Tinha clareza de que imprevistos, desvios e atalhos poderiam fazer parte desse caminho, mas, seguindo minhas convicções, e guiando-me com os pressupostos que assumi e que refletem em meu modo de ser e estar na vida, reconstruí o caminho tantas e quantas vezes foram necessárias, vendo beleza e leveza em cada nova descoberta. Dessa forma, parafraseando Freire, caminhei fazendo o caminho.

“Caminho” foi definido como sendo um percurso metodológico ao qual apoiei e validei minha pesquisa, bem como minha linha de raciocínio, de pensamento e de defesa. Ele constituiu-se pelo método, pelas abordagens, pelos instrumentos e ferramentas de construção de dados e de análises, além de aportes teóricos que compactuaram e/ou atuaram na fundamentação epistemológica. É nesse percurso que a coesão da pesquisa se firmou.

A metodologia organiza-se em torno de um quadro de referências, decorrentes de atitudes, crenças e valores que se configuram como concepção de mundo, de vida, de conhecimento. A metodologia é também a organização do pensamento reflexivo-investigativo durante todo o processo de pesquisa” (GHEDIN; FRANCO, 2008, p. 108).

Muitas dúvidas e perguntas estiveram presentes nesse início: que caminho seria este? Quais os pressupostos que carregaria como bagagem para trilhar esse caminho? Quais as bases que me apoiariam como “bússola” para que eu não me perdesse? Quais os pontos de referência tinham de ser considerados para mapear o caminho desta pesquisa?

Estavam presentes a compreensão de que os espaços e tempos ao longo da história, de acordo com as possibilidades e as necessidades específicas de

cada época, construíram conhecimentos e saberes que, algumas vezes, foram superados e, outras vezes, modificados, acrescidos ou, ainda, desvelados por novos estudos e novas compreensões. Assim como toda a minha vivência dos anos em que estive vinculada na educação básica pública. Cada leitura que fui realizando, para que acontecesse a sua compreensão foi necessária essa articulação com a realidade vivida por mim, pois isso trouxe-me o sentido para a ampliação e reconstrução de conhecimentos.

Esse *continuum* de conhecimento construído corresponde aos saberes que permeiam o cotidiano, que influenciam e delimitam o *modus operandi* em curso e, no hoje, em 2022, ainda reverberam em diferentes correntes científicas que orientam a metodologia das pesquisas acadêmicas nas mais diferentes áreas, de acordo com as especificidades de cada uma delas.

Portanto, há necessidade de, em primeiro lugar, identificar a área em que esta pesquisa está pautada, ou seja, a EDUCAÇÃO. Neste estudo, considereirei como uma subárea a PEDAGOGIA, aquela que tem como seu objeto de estudo a prática social. Num mapeamento maior, sua abrangência se dá dentro da amplitude das ciências humanas e sociais, que traz como elemento de estudo o sujeito e o local em que ele se insere, suas características, imbricações e peculiaridades.

Ciências Humanas é uma área que está sempre em movimento, em reconstruções, em reorganizações. Tendo em vista que é pautada nos saberes inseridos no contexto, fez-se necessário realçar a convicção que defendi no decorrer dos escritos, ou seja, a de que os conhecimentos são inacabados, inconclusos, portanto, seres humanos são inacabados, estão em constante transformações desencadeadas e desencadeadoras das circunstâncias. Fator que foi extremamente considerado nesta pesquisa.

Para Ghedin e Franco (2008), o conhecimento promove no sujeito mudanças em seu modo de ser e de pensar e essa transformação se dá num mergulho nesse mundo em construção. Nesse ínterim, diante da complexidade de pesquisas nesta área e a multiplicidade de possibilidades existentes, necessitando, assim, da escolha de um “caminho” pertinente às minhas concepções e convicções, a pesquisa teve de ser impregnada por um pensamento crítico.

O pensamento crítico é aquele que, embrenhado nas condições/contradições político-sociais, dialoga, articula, reflete e sofre possíveis rebeliões/reconstruções/recriações a favor dos excluídos da vida. Um pensamento que questiona as ideologias que visam a atender uma classe de elite privilegiada, um mercado capitalista, uma postura alienante e dominadora.

Nesse sentido, ao me aprofundar nas leituras dos aportes teóricos referendados, fui buscando realizar uma triangulação (teóricos-realidade-eu), de modo que, a teoria ao mesmo tempo que apresentava-se como saberes ancestrais, permitia-me recriar esses saberes, questionando-me, indagando-me, indignando-me com a crueldade da realidade. Nem sempre deparei-me com respostas, pelo contrário, cada vez mais me impregnei nas perguntas.

Para tanto, fui compreendendo que o pensar criticamente constitui-se quando, diante das circunstâncias postas por todo o processo histórico, assume-se o compromisso de atuar coletivamente, de se considerar o saber do outro, em prol da criação de possibilidades de reconstrução e de articulação de novos conhecimentos que produzam rupturas nas lógicas atendam a essa situação de suprema desumanização em que o mundo se apresenta nessa atualidade. Um pensamento que busca condições de conscientização, de desvelamento do lugar desses seres humanos no mundo, desenvolvendo, assim, possibilidades de um pertencimento a esse mundo. Um pensamento que, atuando nas condições da educabilidade dos sujeitos, numa relação sujeito/sociedade, descortina, desvenda o mundo. Um pensamento pautado na práxis social emancipadora.

Por se tratar de uma pesquisa em Educação e, principalmente, em Pedagogia, o pressuposto crítico foi condição *sine qua non*, ou seja, imprescindível!

Nessa breve explanação dos princípios que considerei ser importantes e respeitados nesta tese de doutoramento, a dialética esteve presente imbuída na perspectiva de meus aportes teóricos assim como a hermenêutica. Foi necessário para interpretar o fenômeno compreender os influenciadores relacionais dos mesmos, ou seja, perceber que o fenômeno é ao mesmo tempo produto e produtor das circunstancialidades. Portanto, por ser um trabalho exclusivamente teórico e de interpretação textual, a utilização do método hermenêutico apresentou-se favorável, pois segundo Ghedin & Franco (2008, p. 165) “[...] a hermenêutica se torna interessante e necessária pois por ela

podemos compreender como o ser humano, estando no mundo finito e desesperado, arrisca-se na direção do infinito e da esperança”. E nessa perspectiva se pautou meu olhar de pesquisadora.

1.1 PONTOS RELACIONADOS AO OLHAR DE PESQUISADORA

Um aprofundamento teórico sobre hermenêutica foi necessário e, nesse movimento de compreensão desta teoria alguns fatores foram evidenciados para que o caminho metodológico obtivesse clareza, cientificidade e condições de continuidade, de modo que não fosse apenas fenômenos ingênuos.

A Hermenêutica tem sua origem na Antiguidade, na época de Homero, no âmbito da Filologia. Era utilizada para a interpretação dos poemas, das escrituras judaicas (hoje compiladas na Bíblia), tendo como objetivo desvelar o sentido obscuro ou perdido numa palavra ou num texto, era pautada por regras rigorosas e buscava sempre significar a exemplaridade que o texto trazia.

A partir do século XIX, a Hermenêutica ainda com suas características originais, é acrescida da possibilidade de estudos e interpretações de toda a expressão humana: não só o texto é significante, mas as intenções do autor ao escrever aquele texto. Porém, é com Dilthey que ela ganha *status* de método de conhecimento. Para ele, a Hermenêutica passa a ser a base metodológica das Ciências Humanas e é separada das Ciências Naturais.

Segundo Minayo (2014, p. 96), Dilthey “[...] polemiza com o positivismo, afirmando que os fatos humanos não são suscetíveis de quantificação e objetivação porque cada um deles tem sentidos próprios e identidade peculiar, exigindo uma compreensão específica”. A Hermenêutica envolve as questões da tradição cultural e tudo o que nela está inserida.

A hermenêutica não é uma alternativa à explicação técnica, mas a tentativa de compreender algo, com base em um horizonte mais amplo. [...] a hermenêutica aponta que as condições sob as quais se realiza a capacidade intelectual dos sujeitos tem um significado constitutivo que não se dá fora da história. Compreender o sentido é a base da própria razão” (PRESTES, 1996, p. 41).

Nessa compreensão de Hermenêutica, prevalece o fato de não haver um sentido único e exclusivo a uma palavra, a um termo, ou a um conceito, pois para cada ser humano o significado pode desencadear um sentido diferente, gerando também, contradições.

Mas qual diferença estabeleci entre significado e sentido e que considere no transcórre desta tese?

a) os significados estão relacionados a estruturas de pensamentos mais definidas e estabilizadas, das quais originam-se, por exemplo, os símbolos. Adquirem, de certa forma, um padrão preestabelecido e reconhecido, aceito socialmente, e que, em alguns momentos, podem referendar o universo comum dos envolvidos;

b) como sentido, considere ser o momento de desequilíbrio, de desestabilidade do significado e que vivencie em todo percurso de construção desta tese. É um momento pessoal, individual, em que vários fatores vêm à tona (emoções, desejos, vivências, expectativas, curiosidades...), em que algo que vincula sentimento/cognitivo pode ser considerado como elaborações em andamento que possibilitam o desencadeamento de um (re)pensar, uma reflexão, um novo significado.

Quero enfatizar, também, que “sentido” e “significado” estão sempre relacionados numa constituição dialética e que, juntos, estabelecem a significação.

Assim sendo, foi utilizado como sendo um dos princípios, a hermenêutica sugestionada a uma inter-relação dialética, visto que esse dinamismo que ocorre com os seres humanos no meio social, individual e/ou coletivamente, é impregnado de significações, de modo que os conhecimentos e saberes são, ao mesmo tempo, fruto e produto dos significados e dos sentidos e estão em constante movimento.

Ao falar da articulação promissora entre dialética e hermenêutica, Habermas diz que “a mesma razão que compreende, esclarece e reúne, também contesta, dissocia e crítica” (1987, p. 20), pois há tanta intransparência na linguagem como na vida real, na qual poder e relações de produção opõem contraditoriamente pessoas, grupos e classes (MINAYO, 2014, p. 167).

Dessa forma, o olhar do pesquisador tem grande relevância, visto que é dele que emergem os pensamentos, as indagações, as curiosidades, as ações iniciais, a pesquisa propriamente dita. Foi preciso, portanto, eu (enquanto pesquisador) não apenas olhasse, mas transcendesse para além do que realmente os olhos estavam enxergando. Foi preciso escutar, além daquele som que meus ouvidos captavam. Foi preciso adentrar na pesquisa e me permitir ser impregnado por ela. Foi preciso pesquisar com todos os sentidos e sentimentos envolvidos, com o corpo, com a alma e com o espírito, não perdendo, evidentemente, sua cientificidade.

Nesse sentido, Minayo (2014) trouxe algumas contribuições. A autora relata que tanto quanto as teóricas e as técnicas de pesquisas são relevantes, a capacidade criadora do pesquisador é indispensável, embora seja difícil de ser definida, pois ela pontua-se nas vivências e nas experiências subjetivas do pesquisador, envolve a “imaginação” e a intuição. A autora complementa:

Essa “criatividade do pesquisador” corresponde a sua experiência reflexiva, a sua capacidade pessoal de análise e síntese teórica, a sua memória intelectual, a seu nível de comprometimento com o objeto, a sua capacidade de exploração lógica e a seus interesses. [...] entendo que não se pode acreditar em ciência neutra, pois todo o processo de construção teórica é, ao mesmo tempo, uma dialética de subjetivação e de objetivação” (MINAYO, 2014, p. 45-46).

A “criatividade do pesquisador” pode ser a autenticidade dele na tese, o diferencial. Esse fato faz com que muitas teses com o mesmo objeto de pesquisa evidenciem concepções diferenciadas e resultados diversos. O pesquisador, durante o processo de sua pesquisa, tem também a possibilidade de desconstruir/reconstruir seus conhecimentos, ressignificar conceitos, (de)colonizar desejos⁴ e pensamentos, pronunciar urgências e insurgências do cotidiano. Esses relatos podem ser observados no transcórre deste trabalho.

Ao longo da história, principalmente durante todo o processo de invasões de novos territórios, a Educação foi utilizada como instrumento para a

⁴ Sobre (de)colonização de desejos pode-se aprofundar em Suely Rolnik, psicoterapeuta, doutora em psicologia social. Aliás, ela usa o termo “descolonização de desejos”. Seus estudos podem ser visitados no site: <https://www.pucsp.br/nucleodesubjetividade/suely%20rolnik.htm>

manutenção do domínio territorial. Os povos locais foram dominados, escravizados e submetidos a processos de colonização de acordo com a ideologia dos colonizadores, os quais, organizando a vida de todos aqueles que ali viviam, impunham seus modos de agir, de sentir e de pensar, constituindo, assim, uma alienação desses povos colonizados, visto que a cultura dos “locais”, seus saberes, foram simplesmente desconsiderados, ignorados, invalidados.

Essa cultura colonizadora é predominante nos processos políticos, sociais e educacionais nos tempos atuais no Brasil, em que o sistema educacional está cada vez mais reformado e reconfigurado com indícios que sugerem engessamento, padronização, precarização, ações antidialógicas e antidemocráticas. Grave é que isso, de certa forma, seja absorvida como regular, promissora, promotora de ascensão social e de sucesso, preconizada pela lógica mercadológica. Ao desenvolver esta tese foi necessário que meu olhar de pesquisador também fosse subsidiado por um pensamento que além de crítico fosse (de)colonial.

Para tanto, expresso a compreensão de que o pensamento (de)colonial tem como um de seus pressupostos rever a lógica neoliberal posta e assumida como naturalidade e normalidade. Esse pensamento partiu da lógica que afirma que essa colonização corroborou e corrobora para a constituição das desumanizações e das desigualdades sociais e cognitivas ainda vigentes nos mais diferentes países, e o Brasil é um grande exemplo disso. Esse fato ficou ainda mais reluzente com essa pandemia do Covid-19 que estamos enfrentando.

Sendo um trabalho de caráter exclusivamente teórico, numa perspectiva de um ensaio acadêmico científico, os procedimentos metodológicos limitaram-se às pesquisas bibliográficas, ou seja, mergulhei e me impregnei em leituras, interpretações, reflexões e compreensões daquilo que já estava escrito e publicado.

A pesquisa teórica foi compreendida (e desenvolvida por mim) como sendo aquela em que a construção dos dados, bem como toda a apropriação de teorias acontece, concomitantemente, por meio de registros científicos decorrentes de estudos e pesquisas científicas anteriores e publicados em livros, teses, revistas científicas etc. Os textos escritos foram as fontes nas quais ocorreram toda a investigação sobre a temática, a problemática e o objeto de

pesquisa e, a partir dele, de toda a sua significação, decorreram as desconstruções e reconstruções intencionadas na pesquisa.

Realizei uma pesquisa teórica considerando que não estaria apenas relatando fatos, situações e/ou conceitos já desenvolvidos e estruturados por outros teóricos e pesquisadores: seria um trazer à tona o que já está, de certa forma, tido como verdade, e transcender essa construção estabelecida. Foi, portanto, um processo de triangulação com a realidade posta, o objeto de pesquisa e as concepções/convicções do pesquisador, num movimento crítico reflexivo.

Definição bem semelhante foi a observada para 'pesquisa bibliográfica'. Segundo Prodanov & Freitas (2013, 54) esse procedimento metodológico indica que a pesquisa foi “[...]elaborada a partir de material já publicado, constituído principalmente de: livros, revistas, publicações em periódicos e artigos científicos, jornais, boletins, monografias, dissertações, teses, material cartográfico, internet”. Ainda segundo os autores, esse procedimento visa a colocar o pesquisador em contato com materiais já produzido sobre o assunto que está sendo pesquisado.

Dessa forma, a pesquisa teórica/bibliográfica me permitiu tomar ciência dos conhecimentos e saberes já produzidos sobre meu objeto de estudos, assim como identificar as convergências e/ou divergências das minhas convicções e concepções, indicando-me possíveis caminhos de aprofundamentos, ampliações e diferenciações. Permitiu-me descodificar conceitos e definições recodificando-os numa intencionalidade pedagógica que se vincula “a uma opção ético-política em favor da transformação das condições que produzem a injustiça” (STRECK, 2016, p. 537).

Nessa perspectiva, mais do que mera reprodução de teorias existentes, busquei nesta pesquisa teórica/bibliográfica de construção de dados para esta tese, utilizar uma certa “sensibilidade teórica”⁵, ou seja, realizou-se uma leitura crítica dos referencias, buscando transcendê-los.

Essa condição possibilitou uma superação do apequenamento das pesquisas da Pedagogia como Ciência da Educação, pois evidenciou-se o

⁵ “Esse conceito da grounded theory está relacionado com a capacidade de ler o mundo, lançando mão de ferramentas teóricas existentes ou criando novas que sejam mais adequadas” (STRECK, 2016, p.539).

sentido do crítico-pedagógico para a vida, além de sugerir condições que admitem a compreensão de questões focados no sujeito do mundo e da prática.

Para tanto, os aportes teóricos que trouxe como apoio para trilhar essa pesquisa, e que também compactuaram com os pontos de referência descritos até o momento, são aqueles que apresentaram princípios e/ou pressupostos que:

- centraram seus estudos na interpretação/compreensão coletiva de saberes empíricos, buscando científicá-los;
- atuaram e atuam ao lado dos menos favorecidos, dos excluídos da vida, daqueles que, de certa forma, precisam conhecer seu lugar no mundo e se sentir pertencente a esse mundo;
- disponibilizaram possíveis formas e indícios que possam levar ao desenvolvimento de uma práxis pedagógica;
- trouxeram como concepção de vida o pensamento crítico (de)colonial.

Dessa forma, foi Paulo Freire o referencial teórico epistemológico que se apresentou com grande aderência e pertinência ao trabalho de pesquisa que foi desenvolvido.

Paulo Freire, educador brasileiro, pernambucano, que trouxe em seus escritos Recife, sua cidade natal cosmopolita, humilde e repleta de desigualdades sociais, como ponto de partida, de inspiração e de relação para desenvolver seu pensamento e teorias sobre a Educação.

Recife, onde Freire nasceu em 1921, cidade dividida por um rio, dividida pelas águas, mas entrelaçada por pontes. Nessa separação e reencontro, em seu simbolismo e em sua articulação contraditória, podemos ler a relação entre Recife e um educador que lutou para construir pontes culturais com alinhamento dialógico, crítico, sensível, político, viabilizando o movimento, mudança, a esperança, a experiência. Ponte que, pouco a pouco, se estenderam em vários lugares do mundo (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p.27).

Paulo Freire escolheu a Pedagogia para ver/viver/compreender o mundo, e Recife mostra-se repleta de processos de opressões que foram se constituindo ao longo de sua história. Ele entendeu que a transformação dessa situação só pode ocorrer diante de uma perspectiva popular, em que os envolvidos, despertados por um processo de conscientização, compreendam seu lugar

social e desenvolvam um pertencimento ao mundo, ressignificando e resistindo a decisões e atitudes, a convicções e concepções sociais e, principalmente, políticas opressoras e desumanizadoras.

Freire propôs uma educação libertadora que, desvelando a ideologia dominante, superasse a dependência e a alienação imposta por ela, recriando, assim, sua emancipação e sua autonomia, ou seja, os princípios fundantes de uma humanização digna. Considero que Paulo Freire inovou, reinventou, recriou os pressupostos para uma Pedagogia Crítica, ou seja, uma pedagogia que atue na práxis social, entendida aqui como ação intencional e reflexiva, que tenha a criticidade, a politicidade e a dialogicidade como princípios e que, a partir deles desvelem-se denúncias e anúncios inerentes às circunstancialidades dos envolvidos, no inacabamento do mundo e dos seres humanos, num processo contínuo de “ser mais”. Uma Pedagogia Crítica freireana.

Para Paulo Freire essa pedagogia crítica há de ser mediada pelo diálogo, que se estabelecerá por meio das intervenções críticas “com” os envolvidos, de forma que, dando voz, escutando os sujeitos que ficaram invisibilizados na vida, paradigmas possam ser quebrados, medos amenizados, e assim, esperanças e sonhos possam renascer nas releituras de mundo desencadeando e possibilitando transformações.

Defini, portanto, o objeto de estudo desta pesquisa: o diálogo. Mas será que todos compreendem o sentido e significado do diálogo no desencadear desse pensamento crítico?

E mais: Como se constitui o diálogo? O que obstrui sua prática? Como se deu sua historicidade? De que forma é possível organizar práticas pedagógicas dialogais no desenvolvimento da formação dos indivíduos? O diálogo reverbera nas questões políticas e sociais? Por que o diálogo é considerado como princípio fundamental na Pedagogia de Freire? E esse emaranhado de questionamentos se fundem na pergunta problema desta tese: COMO SE CONSTITUI, EPISTEMOLOGICAMENTE, O DIÁLOGO NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE?

Busquei nos estudos de Paulo Freire pontuar como o diálogo era apresentado, as situações e condições e os sentidos que foram atribuídos a ele. Adentrei nos conhecimentos que estão envolvidos quando se trata do diálogo e de uma possível intervenção crítica que o mesmo poderia indicar como

possibilidades de libertação e humanização dos sujeitos no mundo e com o mundo.

Um diálogo que se apresentou como elemento fundamental no modo de ser e agir de todos os envolvidos em processos e ações educativas, tanto nos relacionados à educação formal como não formal, ao qual considerei ser um diálogo pedagógico.

Outros autores corroboraram com minha pesquisa na perspectiva de ampliar e agregar novos conhecimentos, justificar e pontuar contradições e tensões, bem como referendar conceitos e/ou contrapô-los e, principalmente, expor estudos atuais que realizaram, tendo como referencial Paulo Freire e enfocando o Diálogo como pressuposto de sua Pedagogia.

Paolo Vittoria é um deles. Pedagogo/pesquisador italiano, que atua e defende os pressupostos da Pedagogia Crítica e seus desafios. Estudioso de Paulo Freire, tem vários artigos científicos sobre o assunto e fez seu pós-doutorado no Brasil, exatamente sobre o tema em questão: Paulo Freire e a pedagogia do diálogo.

Também nessa linha trouxe para a reflexão Maria Amélia R. Santoro Franco, pesquisadora da Pedagogia Crítica pautada em Paulo Freire e que concebe a Pedagogia como Ciência da Educação, aquela que tem como objeto de estudo a prática educativa, focando no imperativo ético-político, “uma vez que estará sempre refletindo, avaliando, propondo a discussão, os fins e os valores da educação, num determinado tempo e espaço históricos” (FRANCO, 2003, p. 72).

A autora defende ser essa Pedagogia uma possibilidade de contribuir para a humanização da sociedade, proporcionando condições que possam viabilizar a emancipação, autonomia dos seres envolvidos e, portanto, sua libertação. Nessa linha de raciocínio, está imbuída a Pedagogia com a função social de intervenção na realidade em que se encontram os sujeitos. Franco concebe que essa intervenção pedagógica é norteada pela criticidade, politicidade e dialogicidade, pois somente assim pode realmente ser pedagógica.

Nessa tese de doutoramento, a intencionalidade regente é a fomentadora de contribuições para a formação de seres autônomos, críticos, capazes de promover transformações sociais, portanto, a intervenção pedagógica deve ser norteada pela criticidade, politicidade e dialogicidade, ou seja, uma Pedagogia

Crítica. Sendo assim, as leituras de Franco (de seus estudos realizados), corroborou no “rumo” desta tese, pois muito reflexão foi desencadeada.

Com o intuito de complementação e/ou contraponto outros aportes teóricos foram utilizados, sempre tendo como foco e como referencial principal Paulo Freire.

A leitura dos escritos de Franco Cambi foi uma etapa consideravelmente importante, visto que os seus estudos que findaram na elaboração de um livro sobre a história da Pedagogia, o qual é reconhecido como sendo um ícone. Cambi (1999) relata os fatores sócio-históricos que constituíram a formação do Ser humano no mundo, vinculando a essa formação a Educação e/ou a Pedagogia, fato esse relevante no meu estudo. A compreensão da história da pedagogia se deu nessa etapa do trabalho.

Partindo para um levantamento do que já foi pesquisado sobre o Diálogo, e para o processo inicial de escrita desta tese realizei uma busca por pesquisas anteriores concluídas e saberes transcritos que trouxessem o tema da Pedagogia vinculando-o ao diálogo. Essa busca foi realizada no site de armazenamento de Teses e Dissertação, tanto da CAPES (Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior) como da BDTD (Banco de Dados de Teses e Dissertações), ambos vinculados ao sistema de educação do Brasil, e sites de armazenamento de artigos científicos como Scielo, Google Scholar; processo esse relatado no capítulo referente ao “Estado da Questão”.

O desenvolvimento dos estudos e reflexões pertinentes ao Estado da Questão foram primordiais ao prosseguimento do caminho desta tese, pois foi a partir dessa etapa que foi se delineando e se estruturando as subdivisões e/ou os capítulos subsequentes. A cada nova leitura realizada, fichamentos, diálogos e reflexões tanto com o grupo de pesquisa como com minha orientadora, (re)construções se desencadearam em minha mente, necessitando de novas organizações e novas (re)construções e foi nesse processo contínuo que a tese foi se tecendo.

Para adentrar ao universo da Pedagogia atualmente, o seu passado histórico, sua origem e fundamentações precisaram ser estudados. Não somente para aquisição dos conhecimentos produzidos, mas principalmente para a compreensão das reverberações desse processo histórico em nosso contexto atual, haja vista que toda formação humana perpassa por uma concepção de

educação e de pedagogia. Toda sociedade é influenciada por uma concepção de educação e essa pela de sociedade. Há, portanto, uma indissociável relação que, implicitamente e/ou explicitamente, carrega uma característica dialética.

Da Grécia aos dias atuais, da perspectiva de uma pedagogia da essência à perspectiva da pedagogia da existência, desenvolveu-se o processo histórico da Pedagogia, e essa compreensão foi gerando a necessidade e continuidade dos capítulos da tese. Diante de todas as urgências e insurgências decorrentes das circunstancialidades, pode-se perceber que emergiu o pensamento de Paulo Freire, quebrando paradigmas e transcendendo a intencionalidade posta para os processos educacionais. Minha curiosidade epistêmica aflorou e ganhou consistência.

Na Pedagogia Crítica na perspectiva freireana, aquela que identifica-se como cerne a conscientização, a prática da liberdade, foi matriz dos estudos. Uma Pedagogia Humanizadora que busca amenizar as desigualdades sociais, e desvelar as possibilidades de transformações, recriações e reinvenções, e (co)construção de um mundo mais digno.

Uma Pedagogia Crítica que, mediatizada por diálogos, problematize o cotidiano dos envolvidos, permitindo-lhes pronunciar o seu mundo, realizando uma leitura do mundo que vai além de uma leitura de palavras e símbolos, e, refletindo coletivamente, crie possibilidades para o surgimento do inédito viável.

Nessa perspectiva a tese se efetivou.

2 O ESTADO DA QUESTÃO

Acreditando na importância dos saberes já produzidos pela pesquisa, pretendi com este capítulo realizar um breve levantamento teórico das pesquisas realizadas e/ou em andamento referente ao objeto de pesquisa deste trabalho, ou seja, o diálogo pedagógico. O objetivo foi refletir sobre os achados já encontrados em outras pesquisas, suas convergências e/ou contrapontos com esse trabalho, para que eu caminhasse ampliando conhecimentos, desconstruindo alguns conceitos e recriando outros. Segundo Ghedin e Franco (2008, p. 9) “um caminho investigativo é sempre uma trajetória construída pelos passos que nos induziram numa determinada direção”.

Ressalto que esta pesquisa tem como questão problematizadora: COMO SE CONSTITUI, EM SUAS DIVERSAS DIMENSÕES, O DIÁLOGO NA PEDAGOGIA DE PAULO FREIRE?

Trazendo como empírico o fato de o diálogo pedagógico se constituir como algo mais do que uma conversação, uma comunicação e/ou uma troca de informações, busquei aprofundar as compreensões que cercam esse assunto, visto que trago como convicção o fato de ser ele um princípio norteador da Pedagogia Crítica Freireana.

Diante disso, apoiei-me em Therrien e Nóbrega-Therrien (2004) onde busquei compreender a tessitura do Estado da Questão a qual, de acordo com os autores, o pesquisador deve focar sua busca por informações nas produções científicas com objetivos/objetos de estudos que se aproximem ao seu interesse, utilizando para isso os meios de comunicações específicos da área de estudo e de registros, como, por exemplo, bancos de dissertações e teses, revistas científicas/periódicos, plataformas de publicações de artigos e até mesmo anais de congressos renomados.

Segundo os autores, o Estado da Questão tem de estar relacionado e articulado ao tema da tese, deve trazer à tona o que está sendo atualmente pesquisado, resultados já obtidos, as implicações que estão permeando os trabalhos existentes, complementações que possam contribuir e/ou contradições que ainda não foram desvendadas/aprofundadas.

Portanto, na construção do Estado da Questão iniciei pela busca em resultados de pesquisas e/ou estudos desenvolvidos referentes ao problema a

ser investigado, concomitantemente fui realizando a revisão da literatura e dos aportes teóricos previstos e também dos referenciais que foram trazendo-me indícios de possíveis contribuições à minha pesquisa. Nesse movimento, tecendo a triangulação com as minhas posições, convicções e argumentações o estudo/construção dos dados de pesquisa foi sendo construído e revelando seu caráter inédito.

Nesse caminhar de construção alguns dados se mostraram relevantes.

2.1 O QUE MOSTRA AS PESQUISAS ANTECEDENTES.

Os estudos de busca foram realizados em TESES defendidas a partir de 2017, no catálogo de Teses & Dissertações – CAPES (Plataforma Sucupira) e plataforma da Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), artigos acadêmicos nas plataformas Google Scholar e nos anais da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd), onde utilizei os descritores evidenciados nos títulos, palavras-chave e/ou resumos.

Optei por pesquisar no Banco de Teses da Capes e Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações (BDTD), utilizando o descritor *diálogo pedagógico* sem aspas, pois acreditava ser uma nomenclatura pouco utilizada em meios acadêmicos, fato este que não correspondeu às expectativas.

Houve a necessidade de realizar um afinamento/filtro da busca, e mantive somente programas de Educação, TESES, e a partir do ano de 2017, encontrei assim, 190 trabalhos que atendiam aos quesitos solicitados os quais reportaram as especificidades das seguintes subáreas: 03 Saúde; 02 Alimentação; 03 Agricultura e Agro economia; 02 Teologia; 02 Filosofia; 05 Educação Física; 04 Psicologia; 03 Direito e Direitos Humanos; 07 Representações Sociais; 12 Cinema, Música e Arte; 05 Leitura e Literatura; 01 Intercâmbio e Viagens; 47 Formação, Práticas e Trabalhos Pedagógicos; 07 Políticas Públicas e Plano de Desenvolvimento Educacional; 06 Políticas Educacionais; 05 Projetos Pedagógicos; 14 Educação do Campo; 01 Educação para a Paz; 07 Educação Infantil; 09 Inclusão; 05 Estágio; 06 Educação Popular; 05 Educação de Jovens e Adultos; 01 Educação a Distância; 06 Estudos referentes a Gênero e Raça; 01 Educação para a Paz; 05 Avaliação; 03 Palavra, escuta e diálogo; 13 Currículo.

Lendo os resumos dos trabalhos, percebi nos Achados que o conceito “**diálogo**” circulava pelas mais diversas áreas, o mesmo acontecia com o conceito “**pedagógico**”, porém eram tratados no contexto geral e não vinculados entre si, e aprofundando na leitura dos trabalhos notei indícios de que os autores vinculam o conceito diálogo às questões das práticas pedagógicas e ao exercício profissional.

Na maioria dos trabalhos, a apresentação do conceito “diálogo” nos induz a crer que se relaciona à “conversação” e/ou relação entre dois sujeitos, ou sujeito e objeto (*exemplo: [...] no diálogo com as imagens...*). A amostragem inicial foi muito vasta e os resumos não foram suficientes para que se pudesse traçar um panorama, um mapa esclarecedor de “*a quantas andam*” as pesquisas sobre este objeto. Para tanto, houve a necessidade de realização de uma nova busca, mais precisa, mais pontuada no objeto em questão.

Nestes mesmos instrumentos de busca, utilizando o mesmo descritor, porém usando aspas (“ ”) e, seguindo o mesmo procedimento anterior, ou seja, realizando a leitura dos resumos e posteriormente aprofundando-me na leitura mais específicas dos que julguei relevante, os resultados mostraram-se mais coesos e estão ilustrados no quadro subsequente. Esclarecendo que a relevância foi estabelecida pela utilização do principal aporte teórico; pela Pedagogia; práticas e formação; educação humanística.

Realizei, portanto a leitura dos trabalhos de pesquisas selecionados, e construí o quadro síntese para, posteriormente, ir triangulando-os com minha pesquisa.

Quadro 1 – Teses – Descritor: Diálogo Pedagógico		
AUTOR/ANO	TÍTULO	OBJETIVO
SILVA (2017)	Educação dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC	Procurar entender como acontece a Educação Dialógica Freireana (EDF) em cursos de licenciatura da Universidade Federal do Ceará (UFC).
LUCENA (2018)	Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa.	Compreender como as reflexões sobre a prática pedagógica dos professores, por meio da mediação teórica, possibilitam-lhes perceber como ocorre o processo de desenvolvimento da escrita nos anos finais do Ensino Fundamental e as possibilidades de atuar intencionalmente sobre ele.
SARAIVA (2018)	Consciência e relevância no diálogo pedagógico: uma interface psicolinguística.	Abordar a interação dialógica em situações de ensino-aprendizagem, considerando as funções do professor e do estudante, visando a uma proposta de contribuição teórico-prática para os conceitos linguístico-pedagógicos que subjazem a tais situações, a partir de uma interface psicolinguística.
HONNEF (2018)	O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a Educação Especial.	Identificar quais implicações o Trabalho Docente Articulado traz para o desenvolvimento dos alunos com deficiência intelectual e para os sujeitos envolvidos em uma atuação pedagógica pautada por tal concepção teórico-prática.
Fonte: Elaborado pela autora		

Olhando para o **Quadro 1 Teses – Descritor: Diálogo Pedagógico**, numa primeira análise visual, foi perceptível os indícios de que o conceito “diálogo pedagógico” tem sido pouco enfatizado nas pesquisas, visto que numa busca relacionada a um período de quatro anos, obteve-se o resultado de quatro teses que utilizaram o conceito no título, ou nas palavras-chave e/ou em seus resumos. Esse dado me levou a refletir sobre a relevância e a pertinência do objeto de estudo desta pesquisa e que poderia contribuir com novas reflexões sobre a temática. Observei também que nas quatro teses os objetivos de pesquisas relacionavam-se à formação docente/práticas pedagógica. Assim, a impressão foi a de que os trabalhos vincularam o conceito diálogo pedagógico à prática docente, o que me sugeriu a pré-categoria “diálogo” enquanto formação,

categoria que, talvez, meu trabalho pudesse explorar/aprofundar, ou seja, o diálogo pedagógico nas práticas pedagógicas e na formação docente.

A tese elaborada por Silva (2017), da Universidade Federal do Ceará, trouxe como fundamento de sua tese a 'dialogicidade Freireana', além de suas vivências tanto no seu período de estágio como no mestrado. Segundo a autora (SILVA, 2017, p. 20) “[...]na tese, propusemos a investigação de como vem acontecendo a dialogicidade em outros cursos de Licenciatura da UFC”.

Observei que os sujeitos participantes da pesquisa foram professores elencados pelos alunos dos cursos em questão e que, segundo esses alunos, apresentavam características dialógicas em suas práticas. Identifiquei que a construção dos dados se deu por meio de análise dos projetos pedagógicos dos cursos, entrevistas semiestruturadas e questionários abertos. Silva (2017, p. 21) esclarece que as análises foram organizadas em três categorias, sendo elas: “Fundamentos da Educação Dialógica Freireana; Formação docente dialógica; e Práxis docente dialógica”.

O trabalho de Silva (2017) contribuiu para despertar minha curiosidade epistêmica, pois a categoria 'práticas pedagógicas e formação docente', que anteriormente foi identificada como sendo provável para o desenvolvimento da pesquisa sobre o diálogo pedagógico, apresentou-se também na tese de Silva (2017) e trouxe os seguintes achados:

Em relação aos documentos analisados, encontrou-se pouca relação com a proposta da EDF. Os resultados apontaram para a existência de uma dialogicidade nas licenciaturas da UFC, entretanto, esta acontece, em maior parte, de forma intuitiva por parte dos¹ professorxs com quem dialogamos. Na análise das entrevistas, pôde-se perceber que essa atuação dialógica muito se dá pela experiência vivida por estxs professorxs durante sua formação acadêmica, como também por meio de reflexões sobre sua vida escolar” (SILVA, 2017, p. 21).

Adentrando aos escritos de Silva (2017), observei que a autora, no decorrer de sua pesquisa, necessitou explicar sobre os conceitos que circundam o diálogo, visto que a Educação Dialógica trouxe o diálogo como seu pressuposto principal. Identifiquei diversas definições, o que me levou a perceber que o conceito diálogo necessitava de explicações, definições, conceituações e, principalmente, compreensões. Fez-se necessário esclarecer sobre qual

conceito de diálogo eu estava apresentando na pesquisa, fato esse que se evidenciou como prioritário em meu trabalho de pesquisa sobre o diálogo. De qual diálogo se fala? Silva (2017) reporta-se ao “diálogo” em Freire, embora discorra sobre Buber e Gadamer.

Nesse ponto dos achados, o diálogo já se evidenciava como pressuposto de uma educação crítica voltada para a humanização da sociedade, na qual a Pedagogia é compreendida como tendo uma função de intervenção na prática social. Era pertinente aprofundar a compreensão sobre diálogo e sobre como desencadear um conceito do diálogo pedagógico.

Com relação à tese de Lucena (2018), da Universidade Federal do Amazonas, o título já despertou o apelo para a reflexão: “Sujeitos em Diálogo”. A Pesquisa teve como foco a compreensão da prática por meio da, assim, indicando possíveis transformações. A autora trouxe o ‘princípio dialógico’ referendado por Volóchinov e o ‘princípio da prática’ pelo marxismo.

Embora o diálogo seja um princípio potencializador que permite a articulação de pontos de vista parciais para a compreensão objetiva do conjunto da realidade, é no princípio da práxis, como prática transformadora da realidade e possibilitadora da emancipação do ser humano como ser humano genérico, que se constitui a fonte e o destino do conhecimento crítico (LUCENA, 2018, p 27).

Segundo Lucena (2018), a teoria não pode ser dissociada da prática, fato esse convergente com minhas convicções, portanto, com este trabalho de doutoramento, pois um dos princípios suleadores é que a teoria referenda a prática e é alimentada por ela.

Uma fala recorrente sobre formação docente foi possível identificar nos escritos da autora:

acredito no necessário esforço cognitivo, nesse processo de articulação entre teoria e prática, mediado pelo diálogo, para resgatar nos participantes da pesquisa as inquietações que já mobilizavam os gregos antigos, isto é, envolver também a atividade moral, a participação nos diálogos e decisões com demais membros da sociedade, a fim de pensarmos uma formação docente em que professores, livres e críticos, nos limites e possibilidades da estrutura social vigente, possam refletir sobre sua realidade e, assim, ter condições de transformá-la (LUCENA, 2018, p.29).

A pesquisa de Lucena (2018) transcorreu por meio de grupos dialogais. Nos escritos de sua tese foi possível apreciar os relatos dos participantes nos diversos encontros realizados. Apesar de eu ter encontrado o conceito 'diálogo pedagógico', não estão explícitos indícios de aprofundamento desse conceito na pesquisa de Lucena, embora haja relatos com relação às discussões, aos debates, aos pontos de vistas diferenciados e/ou relatos sobre a situação e circunstâncias do local em que os professores estão inseridos. Mesmo assim, o termo requer mais esclarecimentos.

É notório que a tese de Lucena (2018) corroborou com a questão da relação 'diálogo pedagógico com as práticas pedagógicas e formação docente', pois segundo Freire (1978, p.79) “[...] o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens”.

Saraiva (2018), em sua tese, desenvolveu o estudo do diálogo a partir de uma interface psicolinguística, estudando características cognitivas e comunicativas do diálogo sob a ótica da linguagem, utilizando conceitos e aportes teóricos da Psicologia e da Linguística.

Nessa tese, Saraiva fez uso do conceito 'diálogo educacional' pautado em Walton (2012 *apud* SARAIVA, 2018, p. 20): “Compreendemos a interação entre professor e aluno, em sala de aula, como um diálogo, e, portanto, partiremos, como dito, das considerações sobre esse diálogo como sendo um diálogo educacional”, e articulou uma relação com o conceito de 'mediação' de Vygotsky (1991; 1993 *apud* SARAIVA, 2018).

Segundo Saraiva (2018), a tese buscou observar na prática docente a efetividade do diálogo entre professor e aluno como comunicação, visando à produção de determinado conhecimento. Nesse ponto, uma categoria manifestou-se com relevância e remeteu-me a indícios de que seria necessário aprofundar compreensões a respeito da “comunicação”.

O autor, em sua interpretação de Walton, indicou que

os diálogos constituem-se, para ele, como formas de comunicação que carregam teor predominantemente argumentativo. Nessa visão, todo o diálogo seria uma tentativa de modificação do outro – nas palavras de Sperber e Wilson: manipulação de seus estados mentais (SARAIVA, 2018, p. 114).

Na perspectiva crítica que minha pesquisa trouxe como princípio, essa citação pode ser considerada como sendo um ponto de divergência com meus aportes, visto que, em Freire (1978), o diálogo deve se constituir numa relação horizontal e propõe que seja:

encontro entre homens e mulheres mediatizados pelo mundo. Dizendo a palavra com que pronunciando o mundo os homens o transformam, o diálogo se impõe como caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens (FREIRE, 1978, p. 79).

Nos escritos de Saraiva (2018), os indícios percebidos foram a realização de um levantamento de tipos de diálogos definidos por Walton, e as características pertencente a cada um; uma das definições refere-se ao diálogo educacional, ao qual cita como situação de partida a “ignorância” e como objetivo: “difundir conhecimento”. Segundo Saraiva (2018), Walton compreende o diálogo como transmissão de conhecimento, foi quando o autor vinculou diálogo educacional à nomenclatura: o diálogo pedagógico.

Por essa razão, pretendemos propor, a partir da tipologia de diálogo educacional uma categoria que se aproxime do diálogo linguisticamente (via conceitos pragmáticos) contextualizado e relevante, na visão interdisciplinar que estamos propondo. Dessa forma, chamamos, inicialmente, o objeto da análise psicolinguística que construímos de “Diálogo Pedagógico” (SARAIVA, 2018, p 117).

Foi possível observar, no transcorrer de seus escritos, que, quando se refere a diálogos pedagógicos, está fundamentando-o nos princípios **linguísticos** com referenciais e aportes na mesma linha de estudos, contexto este que concretizou como sendo um diferencial de meu trabalho, visto que meus fundamentos e princípios-guias são a Pedagogia e suas imbricações pedagógicas.

O professor precisa saber que não apenas orienta o estudante por meio da linguagem: ele suscita a criatividade e os raciocínios complexos, novos e já adquiridos; indica rumos; estimula a reflexão, a análise e, de maneira especial, a autoanálise. Para tanto, em nossa proposta, é de suma relevância que o professor passe a desempenhar a função de mediador da ação pedagógica, assumindo primeiramente a posição de analisador, de gerenciador metacognitivo e metalinguístico, mantendo-se

plena e continuamente consciente dos usos linguísticos que ocorrem em sua sala de aula (SARAIVA, 2018, p 120).

O autor continuou sua linha de raciocínio e indícios me levaram a crer que, para o ele, o professor é considerado como sendo o comunicador principal; cabe a ele “*tutorear*” e “*organizar*” (palavras do autor) o conhecimento, sendo o diálogo uma “*mediação*”, ou seja, “a mediação que ocorre via o que se poderia chamar de um Diálogo Pedagógico Consciente (DPC)” (SARAIVA, 2018, p.127). Em um quadro específico desse conceito, o autor criou uma estrutura para esse conceito, dividindo-o em quatro estágio (inicial, de confrontação, de argumentação e final), atividade (os indícios levaram ao entendimento de serem “etapas”) e o que denominou “alvo de consciência” (ao qual se entende por “finalidades”) e, em seguida, expôs seu pensamento de como colocar esse conceito em prática, utilizando como exemplo a ‘sala de aula invertida’.

É importante ressaltar que os estudos desse autor estão relacionados a questões da Psicologia e da Linguística, e envolvem especificidades referente a essas disciplinas. Fato esse explicitado nos referenciais teóricos que foram utilizados para fundamentação do trabalho.

Como fator importante e de contribuição ao meu trabalho, ficou relevante o fato em que o diálogo foi utilizado e relacionado a questões das práticas pedagógicas e, bem ou mal, essas práticas estão ancoradas na Pedagogia: o que difere são as lógicas e as formas de desenvolvê-las. Características essas a serem abordados e esclarecidos na construção da minha tese.

Honnef (2018), da Universidade Federal de Santa Maria, apresentou como problemática a questão das implicações do trabalho docente articulado tanto para o desenvolvimento dos alunos com deficiências intelectuais, como para os sujeitos envolvidos nessa situação, focando a concepção teórico-prática da educação.

Nessa tese o conceito “diálogo pedagógico” foi citado no resumo, referindo-se à falta de tempo para o seu desenvolvimento e isso reflete, segundo a autora, como sendo um dos obstáculos para o trabalho docente articulado.

Nos escritos de Honnef (2018) foi possível observar relatos em que o trabalho docente articulado envolve as características de um processo de comunicação, aos quais refere-se às interações entre pessoas, às relações interpessoais e às situações de trabalho compartilhadas, como sendo uma ação

dialógica e cita Freire (1987) “ O diálogo que é sempre comunicação” (HONNEF, 2018, p. 158).

Não foi possível identificar na tese de Honnef (2018) um estudo específico quanto ao uso do conceito “diálogo pedagógico”, embora tenha ficado perceptível a ênfase dada à questão da comunicação/diálogo. Foi possível observar esse fato na descrição dos encontros realizados com os participantes da pesquisa bem como nos relatos descritos pelos participantes, conduzindo-a a concluir que o diálogo é um aspecto relevante para o trabalho pedagógico articulado.

o compartilhar da ação pedagógica entre os professores e demais educadores proporciona o desenvolvimento profissional de ambos, pois nesse processo estão presentes o conhecer e o agir”. Esse compartilhamento tem como fundamento o diálogo, apontado por Oliveira como elemento principal no processo de formação continuada dos professores” (HONNEF, 2018, p. 243).

Sendo assim, mais uma vez, os estudos sobre diálogo são vinculados à formação docente, práticas pedagógicas e comunicação. Portanto, a temática de meu trabalho apontava-se como pertinente, e diante do número de teses encontradas, havia um campo de estudo ainda pouco explorado.

Pesquisando um pouco mais nos estudos já realizados sobre esse tema, busquei artigos que pudessem trazer-me alguns achados referentes a diálogos pedagógicos. Fiz uso dos sites da ANPED, GOOGLE SCHOLAR, SCIELO. Nessa busca encontrei um artigo na ANPED, e quarenta e seis artigos (com descritor “diálogo pedagógico” entre aspas), sendo eles nacionais e/ou internacionais.

Dentre os achados, observei que o “diálogo pedagógico”, por várias vezes, foi utilizado para relatar uma atividade coletiva entre instituições educacionais e/ou relações interdisciplinares (*a pesquisa ocorreu num diálogo pedagógico entre a universidade e a escola...*), relações integradas entre objetos (*... num diálogo pedagógico entre literatura e cinema*) e/ou conversas sobre conteúdos pedagógicos. Achados bem amplos e genéricos.

Diante desse fato, outro afinilamento tornou-se necessário: procurei, então, realizar uma busca interna do descritor em questão em cada trabalho,

levantando *evidências*⁶ que indicassem uma possível relação com esse trabalho de doutoramento. É importante esclarecer que essa busca por evidências foi suleada pela concepção que já se manifestava neste trabalho, bem como pelos princípios que concebia sobre Pedagogia.

Os artigos apresentados no **Quadro 2 Artigos Periódicos – Descritor “Diálogo Pedagógico”** trouxeram indicativos que acreditei ter grande relevância para esse trabalho, tanto no que se refere aos conhecimentos já organizados sobre o objeto em questão, como também conhecimentos que indicavam um possível aprofundamento na reflexão e/ou compreensão.

⁶ Evidências são: frases, citações, trechos que reportem ao diálogo.

Quadro 2- Artigos Periódicos – Descritor “Diálogo Pedagógico”			
Periódico	Autor/ano	Título	Evidências
Revista Bras. Educação	PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena (2019)	Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda?	“... Enquanto oportunidade de diálogo pedagógico com as escolas de Educação Básica, o Estágio Supervisionado se constitui, ainda, como uma importante referência para a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores”.
Revista Faculdade Projeção	CASTRO, Ana Cristina de; GALVÃO, Ana Karina (2019)	Ensino, literatura e leitura na EJA: um diálogo entre o Centro Universitário e a Educação Básica para a formação de docentes no curso de Pedagogia	Este artigo apresenta uma visão panorâmica sobre o diálogo pedagógico da parceria instituída entre o Centro Universitário – UNIPROJEÇÃO e a Secretaria de Estado de Educação do Distrito Federal – SEEDF.
Revista Multidebates	SOUZA, Ana Cristina G. Abreu. (2020)	Formação de Professores: uma Reflexão Freireana	O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele.
Revista Diálogo Educ., Curitiba	PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana; MAIA Ila Beatriz (2020)	Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI	“...que o conceito de pedagogia como conversação complexa deliberativa (PACHECO & SOUSA, 2016; HENDERSON, 2015; PINAR, 2015, 2007) pode ser relevante, na medida em que é a pedagogia do diálogo, da razão crítica, do estímulo do pensamento crítico do estudante, da problematização do que se aprende, da atitude ética e da interação viva”.
Revista Observatório	MARTINS, José Lauro (2019)	Educar no presente efêmero para um futuro incerto	“É preciso considerar que não há diálogo pedagógico sem uma intencionalidade racionalizada, já que o papel do mediador não é apenas de ‘estar entre’, mas de ‘estar junto...”
Encyclopaedia – Journal of Phenomenology and Education	VITTORIA, Paolo (2018)	Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation	The meaning is a methodological option that generates critical reflection and practical action, but also focuses the teaching central issues that can re-generate reflection and dialogue. “O sentido é uma opção metodológica que gera reflexão crítica e ação prática, mas também enfoca o processo de ensino em questões centrais que podem regenerar a reflexão e o diálogo”. (autor).
Rev. Sapere pedagogico e	BENELLI, Caterina;	PAULO FREIRE E DANILO DOLCI: CONNESSIONI METODOLOGICHE	Il contributo nasce dall’idea di far dialogare i due Autori su temi relativi all’educazione sociale e di comunità e sulle metodologie

Práticas educative	SCHACHTER, Christel. (2017)		inclusive e partecipative per lo sviluppo della cittadinanza. Si tratta di questioni centrali nel dibattito pedagogico odierno che stiamo leggendo e riattraversando alla luce della condizione contemporanea abitata da nuovi soggetti e nuove marginalità sociali. “A contribuição parte da ideia de um diálogo entre os dois autores sobre o social e educação comunitária, e sobre técnicas inclusivas e participativas para o desenvolvimento de cidadania. Essas são questões-chave no debate pedagógico atual que estamos lendo e vivenciando, o qual leva em consideração a situação atual de novos sujeitos e novos tipos de marginalização social” (tradução própria).
Série- Estudos Campo Grande (MS)	BENELLI, Caterina (2016)	A metodologia “maiêutica recíproca” di Danilo Dolci	“... o uso do dispositivo pedagógico definido por Dolci como “maiêutico-recíproco”: método para a promoção da emancipação da comunidade e do direito de todos à palavra, sem exceção”.
Ver. Educação em Perspectiva	COSTA, Elisangela André da Silva; Lima, Maria Socorro Lucena (2020)	Aprendizagem do diálogo nas tecituras entre vida, formação e trabalho docente.	“...a dialogicidade pode ser compreendida como uma postura política, pedagógica e epistemológica fundamental aos educadores e instituições de ensino para posicionar-se diante do autoritarismo que atualmente se manifesta de forma velada ou claramente exposta pelos governos e pelas políticas que implantam e implementam, nos convidando a pensar, na condição de educadores, sobre o lugar que ocupamos no desenvolvimento de nossa profissão”.
Fonte: Elaborado pela autora			

No artigo da ANPED, Pimenta e Lima (2019, p. 01) relataram uma análise sobre as “possibilidades e os limites da formação desses profissionais nos cursos de licenciatura e examinaram os embates e as contradições da política que opõe o estágio curricular supervisionado ao Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência”. Complementando, as autoras apresentam o professor como sendo um intelectual crítico-reflexivo e o estágio como sendo uma atividade teórica na práxis formativa.

Há prenúncios de que o conceito “diálogo pedagógico” esteja vinculado com a unidade teoria e práticas e as relações com o contexto, seu significado pauta-se na transformação e não apenas nas “conversas”, como observei na citação a seguir. Porém, observei que o foco do artigo não está pautado no aprofundamento e/ou compreensões do conceito de diálogo pedagógico.

Enquanto oportunidade de diálogo pedagógico com as escolas de Educação Básica, o Estágio Supervisionado se constitui, ainda, como uma importante referência para a reflexão sobre a formação inicial e contínua de professores. Os desafios e demandas observados por ocasião do desenvolvimento das diferentes atividades de Estágio precisam se constituir como pontos de discussão sobre o que se encontra proposto nos projetos pedagógicos dos cursos de licenciatura, de modo a promover uma aproximação cada vez mais crítica e dialógica com os contextos de exercício da profissão e destes com o contexto acadêmico, numa via de mão dupla de (re)construção de conhecimentos sobre a docência e (re)configuração da própria profissão (PIMENTA e LIMA, 2019, p. 03).

Um achado interessante foi o artigo de Costa e Lima (2020), no qual as autoras pontuaram a necessidade do diálogo e dificuldade de sua concretude diante da predominância de uma educação tecnicista nos tempos atuais. As autoras se propuseram a discutir os fundamentos, temas e desafios dessa questão, a dialogicidade, na formação docente. Nesse achado evidenciou-se novamente, o diálogo vinculado à formação docente.

Nesse artigo, Costa e Lima (2020, p. 06) trouxeram como um tópico de estudo a “Dialogicidade como fundamento necessário à formação de professores na atualidade”. Enfatizaram a questão da importância da autonomia no trabalho docente e indicaram que a dialogicidade deve ser inerente a esse trabalho, explicitando:

a dialogicidade pode ser compreendida como uma postura política, pedagógica e epistemológica fundamental aos educadores e instituições de ensino para posicionar-se diante do autoritarismo que atualmente se manifesta de forma velada ou claramente exposta pelos governos e pelas políticas que implantam e implementam, nos convidando a pensar, na condição de educadores, sobre o lugar que ocupamos no desenvolvimento de nossa profissão (COSTA e LIMA 2020, p. 07).

Dando sequência, em outro tópico elas relataram os desafios da aprendizagem do diálogo por meio das vozes dos participantes da pesquisa da qual originou esse estudo, sendo que essa atividade foi denominada “círculos reflexivos dialógicos” (COSTA e LIMA 2020, p. 10). No decorrer desse artigo, as autoras trouxeram evidências de que os diálogos foram transformadores e, de certa forma, que foram pedagógicos. Fato esse que possibilitou a condição de um estudo ampliador das compreensões acerca desse conceito.

Existem limites entre o idealizado e o realizável, porém cabe a todos os pesquisadores em Educação, aqueles que acreditam e vislumbram um mundo melhor, mais humano, com menos desigualdades sociais e opressões, crer que é possível manter-se em luta, disseminando conceitos e ações que contribuam para esse acontecimento. Esse é um caminho e uma urgência e nos escritos desse artigo encontrei tal intenção:

O diálogo se apresenta cada vez mais como um imperativo necessário aos indivíduos e à coletividade para a compreensão de si mesmos e do papel que desempenham na manutenção ou superação das situações-limite postas no atual momento histórico. Assim, é fundamental a compreensão da Educação tanto como uma prática social que se materializa em meio a tensões e contradições, quanto como uma forma de intervenção na realidade que permite, segundo os compromissos de quem a promove, mascarar ou desvelar as ideologias que sustentam os projetos de sociedade que caminham em permanente disputa” (COSTA e LIMA, 2020, p. 12-3).

Neste artigo encontrei aderências ao meu trabalho, visto que ambos têm como um dos pressupostos a Pedagogia como prática social crítica formativa, com princípios de emancipação e autonomia permeada pela práxis e viabilizada por práticas de diálogos.

Souza (2020) em seu artigo Formação de professores: uma reflexão Freireana, me fez perceber que há imbricações entre a prática pedagógica e a

construção da experiência, na qual o estudo indicou ser o diálogo uma prática relevante. Algumas definições foram encontradas:

O diálogo como palavra autêntica revela sujeitos, posicionamentos e identidades, em uma relação que a diferença das “palavras” revela respeito ao outro e enriquece os olhares; o diálogo aproxima, mesmo que as ideias sejam diferentes” (SOUZA, 2020, p. 79).

Observei também indicativos que me levaram a compreender que, para a autora, no diálogo existe uma relação entre os participantes e uma relação desses com o contexto. Para isso, ela utilizou a citação de Freire (2006, p. 123): “O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem” (SOUZA, 2020, p. 80). E complementa: “O diálogo pedagógico implica tanto o conteúdo ou o objeto cognoscível em torno de que gira quanto à exposição sobre ele feita pelo educador ou educadora para os educandos” (SOUZA, 2020, p. 81).

É nesse mesmo caminho, com essas perspectivas que desenvolvi meus escritos desta tese, acreditando, apoiando-me nesse conceito de Freire e buscando ampliar compreensões acerca dele, num processo dialético de formação crítica coletiva, pois, como já foi enfatizado, um processo pedagógico faz-se e constitui-se permeado pela criticidade.

Castro e Galvão (2019) apresentam um artigo resultante de um trabalho integrado entre um Centro Universitário e uma escola de Educação Básica numa modalidade de Ensino de Jovens e Adultos (EJA), em que o objetivo foi a formação docente a partir de experiências vividas no “chão da escola”. Percebi no texto que os pressupostos que nortearam o trabalho foram os relacionados à práxis, à transformação social e à educação como ato político. Apresentam a seguinte definição para essa práxis.

Quanto à formação de docentes e aplicação do currículo na sala de aula, a epistemologia da práxis baseia-se no conceito de elevar o professor a assumir seu papel de intelectual orgânico, sujeito ativo no meio social, aliando docência e militância como elementos constitutivos de significados e sentidos relativos à luta e ao trabalho docente (CASTRO; GALVÃO, 2019, p. 34).

O artigo transcreveu as atividades desenvolvidas. Os indícios encaminham-me à percepção de que ele foi realizado de forma crítica e

formativa, fato este que culmina com uma Pedagogia entendida como Ciência da Educação. Observei, também, que o conceito ‘diálogo’ foi utilizado como algo ‘a mais’ do que uma conversa, embora não tenha sido o foco dos estudos dos autores.

Um dos achados desse Estado da Questão corresponde ao artigo de Pacheco, Souza e Maia (2020), no qual os autores argumentaram sobre o desafio pedagógico nos tempos atuais e a necessidade de se repensar o processo de aprendizagem para o futuro. Focaram a inovação originada pela tecnologia e inteligências artificiais.

Os autores reconheceram que o ensino, no caso desse estudo, o Ensino Superior, é ainda pautado na transmissão de conhecimento. “São marcadores discursivos que contribuem para uma educação superior orientada para um modelo de educação em que as pessoas nem sempre são valorizadas” (PACHECO; SOUZA; MAIA 2020, p.531). E complementam relatando que ainda são focados na competitividade e nas questões mercadológicas do lucro.

Dentro dessa perspectiva, os autores defenderam uma nova forma de organização dos currículos e dos modelos didáticos, afirmando que “defendemos uma concepção de currículo aberta, autônoma, dinâmica, flexível e uma perspectiva de pedagogia como conversação complexa e deliberativa na educação superior” (idem, ibidem). Eles fundamentaram o artigo em outros autores que abordam questões de currículo e didática. Refletiram apoiados nos documentos da UNESCO e da Organização para Economia, Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OECD)⁷.

Quanto aos desafios pedagógicos, e enfatizando a educação como processo de promoção bem-estar das pessoas, a OCDE, no âmbito do projeto Futuro da Educação e Competências 2030 (OCDE, 2018) publicou uma série de notas sobre a Bússola de Aprendizagem 2030 (OCDE, 2019a), que reúne uma série de documentos de reflexão e apresenta uma proposta de ação baseada já não na essência das competências, mas na construção dos ambientes de aprendizagem do futuro (PACHECO; SOUZA; MAIA, 2020, p.546).

⁷ Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico é uma organização econômica intergovernamental com 38 países membros, fundada em 1961 para estimular o progresso econômico e o comércio mundial. Sede em Paris.

Fez-se relevante um parêntese neste momento, visto que essa Organização tem enfoque econômico e é sabido que, muitas vezes, teoricamente, apropria-se de conceitos que nem sempre são compreendidos com a finalidade aceita pela pesquisadora: a emancipação e autonomia dos sujeitos, uma educação que traga humanização da sociedade.

Num recorte elaborado como contribuição para meu trabalho de pesquisa, tornou-se importante ressaltar que não foi aprofundado nas questões tão bem discutidas pelos autores sobre currículo e didática, o conceito diálogo pedagógico, porém, o que ficou evidenciado e que chamou a atenção foram os indícios referentes à aplicação/desenvolvimento desse currículo.

Assim, a pedagogia como conversação complexa e deliberativa (PACHECO & SOUSA, 2016; HENDERSON, 2015; PINAR, 2015) tem como pressupostos curriculares a abordagem conceptualista (mudança do paradigma técnico para o paradigma da compreensão humana) e a abordagem pós-conceptualista (centrada na subjetividade, identidade e cosmopolitismo do sujeito), bem como os fundamentos de uma “arte pedagógica poderosa”, “ancorada numa pedagogia progressista e emancipatória” e “numa autonomia profissional responsável” (HENDERSON, 2015, p. 7). Neste caso, o desenvolvimento profissional docente envolve aprendizagem da docência e a formação continuada, como argumentam Ramalho e Nuñez (2014, p. 26), sendo que “os processos de aprendizagem dos professores acontecem na interação com os outros, no contexto de projetos pessoais e do grupo, nos quais aparecem múltiplos fatores” (PACHECO; SOUZA; MAIA, 2020, p.549).

Incluindo Freire (1997) nessa reflexão,

Não pode existir uma teoria pedagógica, que implica em fins e meios da ação educativa, que esteja isenta de um conceito de homem e de mundo. Não há, nesse sentido, uma educação neutra. Se, para uns, o homem é um ser da adaptação ao mundo (tomando-se o mundo não apenas em sentido natural, mas estrutural, histórico-cultural), sua ação educativa, seus métodos, seus objetivos, adequar-se-ão a essa concepção. Se, para outros, o homem é um ser de transformação do mundo, seu que fazer educativo segue um outro caminho. Se o encaramos como uma “coisa”, nossa ação educativa se processa em termos mecanicistas, do que resulta uma cada vez maior domesticação do homem. Se o encaramos como pessoa, nosso que fazer será cada vez mais libertador (FREIRE, 1997, p. 09).

Para que a Pedagogia atue numa perspectiva humanizadora, emancipatória e libertadora, que possa, como cita Pacheco; Souza e Maia, ser

uma Pedagogia da conversação, numa perspectiva inclusiva, portanto flexível, ela tem de ser crítica. Essa “nova” Pedagogia da conversação proposta pelos autores veio ao encontro dos princípios e pressupostos de minha pesquisa e portanto de minha tese, pois uma denúncia aqui feita foi a predominância de uma Educação focada na transmissão, na constante ocultação/disfarce dos reais objetivos (a mercantilização e a manutenção de um sistema capitalista), uma Educação excludente. Denúncia esta que eu apoio.

Diante dos indícios de uma urgência posta nos achados de Pacheco; Souza e Maia (2020), voltei a perguntar-me: será que o diálogo pedagógico pode estruturar-se para contribuir para o desenvolvimento de práticas pedagógicas críticas formativas? Assim sendo, como uma insurgência dessa Pedagogia que se tem como concepção, minha pesquisa encontrou-se em perfeita convergência com os estudos de Pacheco; Souza e Maia (2020).

Por conseguinte, o equilíbrio entre o campo da docência e o campo da pesquisa é a condição para que a pedagogia de conversação complexa e deliberativa faça da sala de aula a pedra angular, aliás como Stenhouse propôs na década de 1970, em que a “construção de si” é provocada pela “existência do outro”, numa “interdependência objetiva e subjetiva” (ANASTASIOU, 2011 *apud*, PACHECO; SOUZA; MAIA, 2020, p.552).

Na perspectiva dialógica, pautada na Pedagogia como Ciência da Educação, a aula é um momento pedagógico de/em construção constante, repletos de incertezas e desafios, circunstanciada por um contexto ao qual faz-se necessário interagir, refletir, mediar e, coletivamente, construir práticas para desenvolvimento de novos saberes. Assim, a aula é um momento pedagógico de ação/reflexão/ação em que vivências são evidenciadas para elaboração de sentidos aos conceitos/conhecimentos a serem apreendidos, tendo como objetivo a emancipação dos sujeitos e a sua autonomia, ou seja, um momento de práxis, ao qual o professor constitui-se como sendo um profissional crítico e reflexivo nesse contexto entendido por Pacheco; Souza; Maia (2020), como “didático-pedagógico”.

Nas explicações realizadas pelos autores encontrou-se indícios de que há necessidade de se repensar as práticas docentes bem como a formação. Há de entender que a Pedagogia, enquanto prática social humanizadora, tem espaço e faz-se necessária, mais do que nunca, nos tempos atuais, visto que,

vivenciamos um momento em que as circunstâncias nos obrigam à quebra de paradigmas para a sobrevivência da humanidade enquanto “humanidade”⁸, apesar dos esforços para a manutenção de um “estatuto” capitalista dominador e disseminador de desigualdades.

Outro artigo que trouxe o “diálogo pedagógico” em seu contexto foi de autoria de Martins (2019). Ele refletiu sobre a utilização das tecnologias digitais na educação e pontuou que elas não podem ter um caráter reducionista (como segundo o autor alguns estudiosos defendem), simplesmente como uma possibilidade de informar. Para Martins, esse o papel da escola vai além disso.

O século XXI está proporcionando para a humanidade uma experiência bastante complexa com o aparecimento de tantos recursos comunicacionais. São novas realidades possíveis a partir de interfaces digitais; é uma nova forma de existir puramente humana, contudo, fundada com resultados no desenvolvimento tecnológico. É real, porém virtual, não é menos real que o real acessível de forma imediata pelos sentidos. Neste caso, o acesso ao real é por meio da mediação de máquinas que “realizam” o virtual aos nossos sentidos (MARTINS, 2019, p.03).

Martins (2019) discorreu em seu artigo sobre as possibilidades de acesso às tecnologias digitais disponibilizadas aos jovens e crianças em suas mais variáveis formas e aparelhos. Aqui, diante da concepção de inclusão de todos, eu questiono: TODOS têm acesso a essas tecnologias digitais?

Esse artigo foi escrito antes dessa violenta pandemia do Covid-19 que encontra-se posta neste momento e que escancarou a realidade, estonteante, que essa tecnologia é possível apenas para as pessoas privilegiadas.

Não há como desconsiderar, contudo, de que a tecnologia, apesar de excludente por conta de fatores sociais, foi e está sendo uma grande aliada para a educação.

Não há como desconsiderar que relações pessoais estão sendo estabelecidas e vivenciadas por meio dessa tecnologia e nem tão pouco ser ingênuo em achar que as diferenças sociais irão ser resolvidas agora que ficaram visíveis. Porém, deixo aqui essa forma de protesto, esse repúdio a essa situação. Cada vez mais se torna necessário e urgente refletir sobre as possibilidades de

⁸ Temos aí a pandemia que escancarou isso! Aumento das desigualdades, da precariedade, da exclusão, ou seja, da falta de possibilidades de escolhas.

superação dos limites desvelados. De maneira alguma, esse posicionamento tem a intenção de diminuição da pesquisa realizada por Martins (2019); entendo que o foco de sua pesquisa era outro, apenas realcei o posicionamento político ao qual defendo e trago como insurgência.

Um achado no artigo de Martins (2019) convergente com meus estudos foi o da 'prática docente'. O autor mostra ser necessário o professor mediar os fatores condicionantes dessa interação aluno/tecnologia: "[...] é preciso que a docência seja uma ação de parceria entre docentes e aprendentes em todas as fases da aprendizagem para que o resultado seja a ativação do sujeito produtor consciente de sua autonomia" (MARTINS, 2019, p.09).

A mediação supõe um diálogo freiriano [...] em que a troca é mais importante que as próprias informações que transitam entre os dialogantes. Nesse contexto o docente, enquanto mediador tem o papel de conduzir/criar/facilitar o diálogo conforme a intencionalidade pedagógica. É preciso considerar que não há diálogo pedagógico sem uma intencionalidade racionalizada, já que o papel do mediador não é apenas de 'estar entre', mas de 'estar junto', em algum momento pode estar na frente para mostrar o caminho, em outro pode estar atrás para que o aprendente experimente a autonomia e, para isso é preciso ciência de seu papel e reconhecimento das consequências de seus atos (MARTINS, 2019, p 17).

Isso me remete a um trabalho coletivo, contextualizado e principalmente intencionalizado, ou seja, um trabalho pautado na práxis e, portanto, realizado por meio de um diálogo pedagógico. E, assim, há de se resistir e persistir na possibilidade de uma educação que atenda às circunstâncias que estão postas num processo de transformação e humanização tão desejável. Aqui cabe uma citação de Meirieu (1998, p. 91): "Nenhum desejo pode nascer do nada, se não for articulado ao já existente praticamente não tem chance de surgir".

Vittoria (2018) foi um achado de suma relevância para esta tese de doutorado. Observei nas referências bibliográficas do autor um número considerável de aportes teóricos que sugerem uma notável reflexão sobre a pedagogia crítica embasada por Paulo Freire além de trazerem o diálogo como sendo inerente a essa pedagogia nos mais diversos contextos. Nesse mesmo compilado de referências, deparei-me com um livro do próprio autor intitulado: Narrando Paulo Freire – por uma pedagogia do diálogo, ao qual meu trabalho de doutoramento dedicou um tempo para aprofundamentos e compreensões.

A *priori* contemplei uma singular citação do autor: “Dar espaço para palavras alegres e inquietas, criando horizontes, perspectivas em comunhão, por meio do diálogo, nos torna seres mais flexíveis, humildes, críticos, reflexivos: pessoas”. (VITTORIA, 2011, p. 214).

Vale ressaltar que Paolo Vittoria realizou seu pós-doutorado na Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), focando seus estudos em Paulo Freire. Atualmente, retornando a suas raízes, é professor na Universidade de Napoli, Itália. Além de ser um grande defensor da Teoria Freireana, atua como ativista, denunciando e anunciando os limites e possibilidades de uma Pedagogia crítica em prol de uma educação emancipadora, libertadora, uma educação menos excludente.

Observei que Vittoria (2018) refletiu sobre o conceito de cultura do silêncio, explanando sobre os grupos da elite dominante, os colonizadores, que provocaram a opressão e essa “cultura do silêncio”.

In Latin America, the historical bloc was determined by a similar process, in which large landowners, the financial speculators, and the elite colonials were protagonists, creating oppression on various levels. Historical bloc can provoke oppression and the culture of silence. When Freire uses the expression. “culture of silence” (Freire, 2006) he doesn’t mean a poetic and utopian silence, rather, a silence that pronounces words of domination, resignation (VITTORIA, 2018, p. 39).⁹

Nesse artigo de Vittoria (2018), deparei-me também com uma citação à Danilo Dolci, que, segundo o autor, é semelhante à experiência de Freire. Dolci desenvolve seu trabalho também com classes menos favorecidas (Sul da Itália), que denomina de “maiêutica recíproca”. Nesse processo de doutoramento, Dolci apresentou-se referendando e/ou contrapondo fatos e/ou conceitos apenas como complementar, porém, é um estudioso a ser conhecido com mais profundidade, visto que no Brasil, nos processos de buscas realizados, não foram encontradas referências sobre esse autor, além dos estudos de Paolo Vittoria. Em tempo: uma bibliografia encontrada, em Português, agrega Antonio

⁹ Na América Latina, o bloco histórico foi determinado por um processo semelhante, em que grandes empresários, os especuladores financeiros e a elite colonial foram os protagonistas, criando opressões em vários níveis. Esse grupo também pode provocar a cultura do silêncio. Quando Freire usa a expressão “Cultura do Silêncio” (FREIRE, 2006), não significa um silêncio poético e utópico, mas sim, um silêncio que pronuncia palavras de dominação, ressignificação. (tradução própria)

Vigilante em parceria com Paolo Vittoria. Os autores discorrem sobre Pedagogias da Libertação e apresentam um breve estudo sobre alguns teóricos, inclusive Freire e Dolci e a autora Caterina Benelli (também italiana), que serão tratados na sequência.

Em Vittoria (2018), observei a sua forte convergência com o princípio da pedagogia como prática social, referendada pela práxis e em constante construção e reconstrução das circunstâncias apresentadas e mediadas pelo diálogo crítico, reflexivo e participativo, podendo ser talvez um “diálogo pedagógico”.

The culture of the word is a culture of resistance. Like image and sound, the word is a political world, a codification of reality. We learn to be subjects of history and culture by being subjects of words, images and sounds, builders and inventors of expressive languages. Critical education in Freire is a practice that starts with the word and transcends the word. The meaning is a methodological option that generates critical reflection and practical action, but also focuses the teaching issues that can regenerate reflection and dialogue (VITTORIA, 2018, p. 43)¹⁰.

Caminhando nesse processo de descobertas primorosas novos achados apresentaram-se como complementares ao anterior, ou seja, em Benelli (2016 – A metodologia “maiêutica recíproca” de Danilo Dolci) e Benelli e Schachter (2017 – Paulo Freire e Danilo Dolci: Conessioni e Metodologiche). Observei um pouco mais de Dolci, bem como as possíveis conexões que as autoras explanaram.

Percebi nesse achado alguns pontos de reflexão que remetem ao fato de Dolci também atuar com pessoas da classe menos favorecida e, de forma coletiva e participativa, desenvolver formas de melhorias das conduções atuais do contexto.

No centro do pensamento pedagógico de Danilo Dolci há um modelo de educação como processo de valorização dos saberes do “povo simples e comum”. A sua metodologia é fundamentada sobre o interesse, sobre a motivação e sobre o desejo de

¹⁰ A cultura da palavra é uma cultura de resistência. Como a imagem e o som, a palavra é um mundo político, uma codificação da realidade. Aprendemos a ser sujeitos da história e da cultura por sermos sujeitos de palavras, imagens e sons, construtores e inventores de formas de linguagens. A educação crítica em Freire é uma prática que começa com a palavra e transcende a palavra. O sentido é uma opção metodológica que gera reflexão crítica e ação prática, mas também enfoca o processo de ensino em questões centrais que podem regenerar a reflexão e o diálogo. (tradução própria).

conhecimento como fonte de melhoria e resgate social (BENELLI, 2016, p. 12).

Nos escritos da autora, entendo que, para Dolci, o educador tem um caráter de “facilitador” das reflexões e das interrogações. Dentro dos princípios do diálogo, segundo a autora, “cada um é portador de um saber único e original e, portanto, merece ser escutado, valorizado, conhecido e honrado” (BENELLI, 2016, p. 12).

Ficou claro nesse fato uma das semelhanças com Freire: ambos os teóricos focam seus estudos na direção de uma educação compreendida como ato político, em prol de uma sociedade mais justa e emancipada. Tanto Dolci como Freire questionam a educação como forma de transmissão de conhecimentos, e essa denúncia também se faz presente neste meu trabalho de pesquisa e construção de minha tese de doutorado, pois tenho como convicção que uma educação pautada nesses moldes é uma educação alienante, dominadora, uma educação que só contribui para a manutenção de um sistema mercadológico, elitista e desumanizador; uma educação que reverbera as injustiças e as desigualdades sociais.

Con Paulo Freire e Danilo Dolci, seppur in contesti differenti, ci collochiamo in sperimentazioni di grande originalità, di modelli di ricerca azione partecipata, di educazione permanente e di lifelong learning in luoghi e tempi dove tali opportunità non erano consentite e dove la popolazione mai avrebbe avuto l'opportunità di emanciparsi (BENELLI; SCHACHTER, 2017, p. 197)¹¹.

Uma educação libertadora, emancipatória, em contextos geográficos tão diversos, porém com educadores convictos de um mesmo ideal. Um ideal que possa findar com o domínio de poucos sobre muitos. Um ideal que aposta no poder das classes desfavorecidas, vencendo o domínio da classe da elite. Um poder construído por meio de conhecimentos e reflexões, desenvolvido coletivamente, no qual cada participante sente-se como um ser em contínua formação, circunstanciado pelo contexto e consciente de seu lugar de direito e de luta.

¹¹ Com Paulo Freire e Danilo Dolci, embora em diferentes contextos, nos colocamos em experimentos de grande originalidade, de modelos de pesquisa de ação participativa, educação ao longo da vida e ao longo da vida aprendizagem em lugares e momentos em que tais oportunidades não eram permitidas e onde o a população nunca teria tido a oportunidade de se emancipar. (Tradução própria).

Dois educadores que eticamente mostram-se ao lado dos “esfarrapados” da vida no caso de Freire e contra os “deuses dos carrapatos”, os parasitas que somente sugam e aniquilam os seres vivos, como diz Dolci (1976).

Esses educadores trouxeram a esperança, apesar da realidade que está posta, reafirmaram que é possível transformar o olhar para essa realidade e, com criatividade, criticidade, coletivamente, poderemos encontrar caminhos que remetam a uma verdadeira democracia.

Continuei a busca e, por felicidade, nesse estudo de afunilamento do conceito de diálogo pedagógico, deparei-me com o relatório de pós-doutorado de Costa (2018), no qual a autora trouxe como objeto de estudo o diálogo entre a universidade e a escola, a formação inicial dos professores e uma de suas problematizações: “O que há de Pedagógico nos diálogos tecidos entre a Escola e a Universidade a partir da formação inicial de professores?” (COSTA, 2018, p.17). Esse estudo veio ao encontro deste trabalho de pesquisa de doutorado, visto que, ao identificar esse “pedagógico”, estaria contribuindo para a conceituação do diálogo pedagógico.

diferentes ações de formação desenvolvidas a partir da articulação entre escola e universidade, mesmo situadas no campo de tensões e contradições apresentado, podem representar oportunidades de estabelecimento de diálogos autênticos sobre o ensinar e o aprender a profissão, denominados neste estudo, por conta dessa especificidade, de Diálogos Pedagógicos, que não se esgotam na pronúncia da palavra mas mobilizam ações transformadoras da realidade, através do desvelamento dos fenômenos sobre os quais se debruçam os sujeitos” (COSTA, 2018, p.26).

E, na mesma perspectiva, ambas atuaram imersas na concepção da práxis como fator inerente às práticas pedagógicas. Outro achado interessante refere-se ao “circuito reflexivo dialógico”, o qual mostrou-se como referencial a ser investigado e compreendido.

Indícios encontrados trouxeram uma certa convergência com o que compreendo serem as “vivências formativas”, ou seja, atividades desenvolvidas e vinculadas à concepções e convicções dos sujeitos, que proporcionem uma alteração em seu modo de pensar e/ou agir, promovendo, dessa forma, uma “marca” no sujeito, em seu percurso de formação.

Na descrição dos “circuitos de reflexivos dialógicos” observei que Costa (2018) vinculou a descrição dos sujeitos participantes acerca das problematizações expostas com referenciais teóricos que possam fundamentar a questão e também cruzou esses dados com Freire, visto que foi seu principal aporte teórico do diálogo, explicitando, assim, o conceito de diálogo.

Para Costa (2018, p. 96), “os diálogos em torno de temas considerados importantes para a escola e para a universidade precisavam transitar das palavras às ações concretas, articulando teorias e práticas na perspectiva da práxis. A autora ainda acrescenta que o diálogo é mais que “falar e ouvir” e trouxe uma citação de Freire (1987 *apud* COSTA, 2018, p. 96) em que “a palavra viva é diálogo existencial. Expressa e elabora o mundo, em comunicação e colaboração”.

Foi perceptível nos escritos elaborados pelos sujeitos envolvidos a construção de novos saberes por meio da vivência nos circuitos reflexivos dialógicos. Para tanto alguns pontos enfatizei como indícios que se destacaram como relevantes para a minha pesquisa:

- a compreensão do outro e a aceitação dele como expressão das diferentes vozes, ou seja, a relação eu-tu. Entretanto, com a concepção na qual essa pesquisa se pauta, essa relação necessita obrigatoriamente das circunstâncias, sendo, portanto, eu-tu-contexto;
- a questão da “escuta” como um dos princípios do diálogo;
- o acolhimento, entendido como um fator de amorosidade, solidariedade e empatia;
- a reflexão, pois para a efetividade do diálogo o pensar crítico é inerente e nele instala-se o fator da transformação;
- linearidade: ninguém é mais ou menos que ninguém, todos estão no mesmo nível hierárquico, o poder é de todos.

Dessa forma, compreendi que há muito o que aprofundar, explanar e divulgar sobre o conceito ‘diálogo pedagógico’, tão necessário às práticas pedagógicas. Costa (2018) corrobora e valida essa afirmativa:

Diante dos diferentes achados que emergiram da investigação, podemos compreender que o diálogo se configura como busca constante presente no horizonte das utopias, que ao mesmo tempo em que indica a sua necessidade de evolução e incorporação de novos temas, abordagens e sujeitos, nos

permite seguir caminhando em direção a uma educação que possibilite a emancipação dos diferentes sujeitos (COSTA, 2018, p.113).

Considero que a imersão na bibliografia encontrada neste Estado da Questão apresentou-se como reveladoras e, ao mesmo tempo, instigadoras para o caminhar deste trabalho. A curiosidade epistemológica foi despertada e os indícios observados sugeriram caminhos a serem trilhados, visto que o rumo estava condicionado (não determinado) e repleto de sentido.

2.2 INTERRELAÇÕES DESVENDADAS PARA O CONTINUAR DESBRAVANDO A PESQUISA

A jornada de construção de uma tese é longa. No caminhar me deparei com circunstâncias que requisitaram de mim reflexões e ajustes; diálogos possibilitaram-me experiências que foram vividas e transformadas em vivências e, nesse trilhar da pesquisa, essências foram reveladas e reveladoras de uma existência essencialmente humanizada, como acredita-se que deve ser.

Ao realizar o Estado da Questão percebi algumas lacunas que, ao meu ver, poderiam aprofundar a compreensão da relevância de pensamento crítico na formação humana, bem como as possibilidades de desenvolvê-lo por meio de uma pedagogia com pressupostos para tal. Percebi que um estudo ao resgatar os pressupostos da pedagogia ao longo da história, pontuando fatos/aspectos relevantes decorrentes de seus espaços/tempos, auxiliaria a compreensão das reverberações que observamos na pedagogia nos tempos atuais. Não cabe aqui reescrever a história da Pedagogia e sim pontuar circunstancialidades que foram relevantes no percurso histórico, e que resultaram nas pedagogias da atualidade, críticas e/ou acríticas.

No que se refere ao diálogo e sua compreensão, as pesquisas antecedentes também não suprimiram minha necessidade/curiosidade epistêmica, apesar de terem me apontado alguns dos principais referenciais sobre o tema, fato este que desencadeou o sulcar dessa pesquisa, ou seja, aprofundar os conhecimentos a respeito desse conceito.

Outro fator a ser considerado é que embora as pesquisas antecedentes tenham evidenciado que a criticidade é inerente no diálogo, houve ainda a

necessidade de empenho nesse interpretar/compreender o significado/sentido na palavra/conceito *crítico* nas vertentes deste trabalho, pois foi uma 'lacuna' detectada no Estado da Questão.

Nas palavras de Freire, "o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem" (FREIRE, 2006, p. 123), e a essa afirmação faço um acréscimo: num *saber* repleto de sentidos. Mais do que um sonho, uma evolução humana, uma emancipação, uma convicção de uma humanidade mais humana.

Dessa forma, nos próximos capítulos, pontuo compreensões adquiridas e inquietações ainda a serem compreendidas, visto que, o conhecimento nunca se finda. Complementando esse pensamento trago uma poesia de Danilo Dolci que me encheu de esperança no trilhar desse caminho de pesquisa.

Ciascuno cresce solo se sognato

di Danilo Dolci

C'è chi insegna
guidando gli altri come cavalli
passo per passo:
forse c'è chi si sente soddisfatto
così guidato.

C'è chi insegna lodando
quanto trova di buono e divertendo:
c'è pure chi si sente soddisfatto
essendo incoraggiato.

C'è pure chi educa, senza nascondere
l'assurdo ch'è nel mondo, aperto ad ogni
sviluppo ma cercando
d'essere franco all'altro come a sé,
sognando gli altri come ora non sono:
ciascuno cresce solo se sognato. ¹²

¹² Há quem ensine conduzindo os outros como cavalos passo a passo: talvez haja quem se sinta atisfeito tão impulsionado. Há quem ensine louvando o que é bom e divertido: também há quem se sinta satisfeito sendo incentivado. Há também quem educa, sem esconder o absurdo que está no mundo, aberto a todos desenvolvimento, mas tentando ser franco com o outro como consigo mesmo, sonhando com os outros como eles são agora: cada um cresce apenas se sonhado. (tradução própria)

3 DA EDUCAÇÃO À PEDAGOGIA: UM OLHAR HISTÓRICO

“...histórico como nós, o nosso conhecimento do mundo tem sua historicidade”.

Paulo Freire

Este trabalho tem procurado compreender o diálogo como um dos princípios fundamentais de uma pedagogia na perspectiva crítica, como um dos instrumentos que possam viabilizar essa pedagogia. Para tanto, busca-se a historicidade da Pedagogia Ocidental, em um breve olhar sobre alguns de seus marcos importantes e como, nesse processo, as práticas dialogais aconteceram. Recorre-se, portanto, a história da Pedagogia na certeza de que ela coleciona condicionantes que possam permitir uma compreensão.

No estudo realizado por meio do Estado da Questão, o qual buscou em pesquisas antecedentes as científicas do diálogo e/ou do diálogo pedagógico como sendo pressupostos elementares de uma concepção de pedagogia crítica, uma das necessidades desveladas foi a de aprofundamento e compreensão da própria história das práticas educativas que sulearam a educação e, principalmente a pedagogia, em sua constituição histórica, os *porquês* e as possíveis intencionalidades que a referendavam. Isso porque, é sabido que somos o produto e o produtor dessa cultura inerente a esse processo. Para tanto, reforço que busquei realizar uma síntese, um resgate histórico de fatos marcantes e relevantes que influenciaram as tendências pedagógicas de algumas épocas, sem a intencionalidade de realizar um estudo detalhado e completo sobre toda a história da Pedagogia, até porque Cambi (1999) o fez com exímia bravura.

Em pesquisas em educação e/ou em pedagogia, a complexidade é um fator relevante. As palavras de Cambi (1999) referendaram essa afirmação e, de certa forma, concederam uma legitimação e validação à essa fase da pesquisa:

A história da Educação é, hoje, um repositório de muitas histórias, dialeticamente interligadas, reunidas pelo objeto complexo “educação, embora colocado sob óticas diversas e diferenciadas na sua fenomenologia”. Não só: também os métodos (as óticas, por assim dizer) têm características preliminarmente diferenciadas, de maneira a dar a cada âmbito de investigação a sua autonomia/especificidade, como um “território” da investigação histórica (CAMBI, 1999, p. 29).

Convivendo com minhas práticas profissionais e minhas vivências pessoais, com reflexões desencadeadas pelos estudos já realizados, a perspectiva de uma pedagogia crítica mediatizada pelo diálogo caminhou como ponto focal e relacional para o aprofundamento deste trabalho.

Educação e Pedagogia têm sido historicamente mesclada numa ideia única, não estabelecendo-se diferenciações entre essas duas práticas, de modo que algumas vezes são definidas como antagônicas e outras como sinônimas. Embora haja uma inter-relação inerente, também há peculiaridades e características específicas que as distinguem.

Para essa tese de doutoramento trago a concepção de que a educação pode desencadear processos de formação de conhecimentos, atitudes e valores, aspectos relevantes para a condição humana. Porém, nesse processo, pelo caráter dual da educação, ela pode ser utilizada positivamente ou negativamente, sendo sempre um processo de formação, embora possa emancipar e/ou alienar, dependendo dos interesses de quem a organiza. A Pedagogia como Ciência da Educação traz em sua intencionalidade a humanização da sociedade, portanto, atua paralelamente à educação.

Segundo Gauthier e Tardif (2014, p. 29), "... não se pode compreender o ser humano sem levar em conta a educação, pois essa fundamenta sua natureza". Para os autores foi a educação que tornou o Ser humano, entendido como animal racional, em um ser Humano, e sua origem não pode ser referendada a este ou aquele povo, visto que a educação faz parte de toda a humanidade. Por meio da educação, o ser humano transforma sua personalidade e não apenas se limita a "fazer algo", reproduzir.

Dessa forma, a Educação é entendida como ação formadora do sujeito, sendo assim, ao mesmo tempo que a educação interfere no sujeito, ela sofre as interferências produzidas por ele, constituindo-se, num processo contínuo e dialético que perpassa toda a vida de todos os seres humanos, e estes, como são seres inacabados, estão, portanto, em contínuo processo de formação. Segundo Jaeger (2013),

A educação participa na vida e no crescimento da sociedade, tanto no seu destino exterior como na sua estruturação interna e desenvolvimento espiritual; e, uma vez que o desenvolvimento social depende da consciência dos valores que regem a vida humana, a história da educação está essencialmente

condicionada pela transformação dos valores válidos para cada sociedade” (JAEGER, 2013, p.2).

É por meio da Educação que, de uma forma ou de outra, os seres humanos são introduzidos no mundo. Há diferentes modos de fazer essa introdução, e isso cabe à Pedagogia. As linhas gerais são da Educação, mas as específicas cabem à Pedagogia, ou seja, é a Pedagogia que aproxima a intencionalidades aos sujeitos e aos objetivos.

Essa aproximação ocorre pela quantidade de influências culturais, sociais, políticas e econômicas contidas na própria sociedade, e é ela que estrutura e organiza todas essas relações sociais. Está presente em qualquer período e nos diferentes ambientes, pode ter as mais variadas intencionalidades, de acordo com os interesses dos grupos/instituições e/ou espaços/tempos de sua organização, bem como as concepções pedagógicas e interesses ideológicos e políticos que, via de regra, predeterminam e estipulam (por meio de sistemas, normas e/ou leis) modos de pensar e agir que atendam a esses interesses. Constituindo-se, portanto, por meio de uma inter-relação histórica e dialética entre o sujeito/sociedade e educação/formação.

Essa predisposição natural dos seres humanos de estarem em constante transformações em seus modos de ser e agir por meio da educação, pode ser definida como sendo a educabilidade do sujeito. Segundo Freire, (2019, p. 132) “se alicerça na finitude de que nos tornamos conscientes. Para que a finitude, que se implica *processo*, reclame a *educação*, é preciso que o ser nela envolvido se torne dela consciente”. Dessa forma se faz necessário uma Ciência da Educação que pense, estude e atue nesta esfera da educabilidade. Aqui entra a Pedagogia.

A Pedagogia como Ciência da Educação¹³, que traz como seu objeto de estudo a prática social e os fenômenos que permeiam essas práticas, atua nessa educabilidade com a intencionalidade de pedagogizar esse processo educativo por meio de intervenções críticas aos fins e valores da Educação, dentre os quais

¹³ Essa concepção não é consenso, visto que existem autores que compreendem a pedagogia como sendo uma das ciências da educação, e outros a compreendem tão somente como uma disciplina da Educação. Ancoo essa concepção em FRANCO (2003) e em SCHIMIED-KOWARZIK (1974), pois ambos referendam que a Pedagogia é a ciência *da* e *para* a Educação, portanto, é a teoria e a prática da Educação.

a emancipação, a autonomia, a liberdade e a democracia, ou seja, uma pedagogia que trabalha em prol da humanização da sociedade.

Nesta perspectiva, como Ciência, ela é um conhecimento, um campo científico que traz em seu cerne o pensamento crítico na/com a prática, não ficando apenas reduzido ao ensino e às formas de como ensinar. Para isso ela atua COM os seres humanos no mundo, num permanente processo de (re)construção de si e do seu mundo. Uma PEDAGOGIA que se faz CRÍTICA diante dos pressupostos da politicidade, da reflexividade e da dialogicidade.

Atualmente, no Brasil, a Pedagogia não tem esse viés de ser um campo científico com esses princípios de uma Pedagogia como Ciência da Educação, focada no humano, nas suas necessidades e em sua dignidade. Principalmente, nesse momento político em que vivemos com a mercantilização da Educação, a Pedagogia tem sido um aparelho do Estado concretizando uma educação não democrática, alienante, dominadora.

É possível observar nas políticas governamentais cada vez uma busca em atender aos objetivos da classe dominante, da elite, do mercado, ou seja, do neoliberalismo. Observa-se também ações que visam a enfatizar o autoritarismo, uma pobreza no coletivo do diálogo, e uma falta de uma escuta efetiva nos projetos educacionais governamentais, a exemplo do novo ensino médio¹⁴. Franco (2020) corrobora com essa afirmação:

A educação brasileira, especialmente a pública, tem sido atingida por inúmeras tensões e desequilíbrios, que têm desestabilizado sua já frágil constituição histórica: quer pelo violento processo de mercantilização da educação, com vistas a atender os interesses do capital; quer pela dúbia destinação de verbas públicas para privilegiar e potencializar interesses privados e, no bojo disso tudo, o desvirtuamento pedagógico, privilegiando um ensino organizado para dar conta de exames e regulações externas; ensino esse que exclui das práticas pedagógicas o seu componente específico, qual seja, a formação de um pensamento crítico, autônomo e criativo (FRANCO, 2020, p. 424).

¹⁴ O Novo Ensino Médio, implantado no Brasil nesse ano de 2022, é um programa do Governo Federal que determina as novas diretrizes dessa modalidade de ensino. Consiste basicamente na constituição de um ensino profissionalizante, técnico, que venha ao encontro das necessidades do mercado. Mais informações podem ser encontradas no link: <http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>

Quando se traz à tona as questões referentes a um pensamento crítico, não há de se desconsiderar que esse pensamento se organiza por meio de ações desencadeadas no coletivo e **com** o coletivo, de forma que os sujeitos envolvidos participem ativamente deste, e que esse pensamento seja desenvolvido por meio de diálogo circunstanciado pelo contexto.

Ao se tratar de uma pesquisa em Educação e em Pedagogia a linearidade não pode ser o caminho a ser percorrido pela pesquisa. Mas, para fazer realce a alguns fatos/espacos/tempos específicos da historicidade da Pedagogia, optei por utilizar um movimento linear e cronológico na retrospectiva histórica, buscando suprir a necessidade de uma compreensão panorâmica da configuração epistêmica, bem como suas reverberações na contemporaneidade.

Essa historicidade foi estudada por meio dos escritos de Cambi (1999) que traz a história da Pedagogia muito bem detalhada. Utilizei também Suchodolski (2000) com a categorização das correntes pedagógicas em pedagogias da essência e da existência. Me apropriei dessas categorias para organizar esse estudo, embora existam tantas outras formas de organização das concepções pedagógicas. Esta forma, porém, foi a mais significativa para os objetivos da pesquisa, até porque amplio essa classificação/organização sugerindo mais uma concepção: a concepção dialética, para a qual me fundamento nos estudos de Paulo Freire (2008), apesar de saber que Sucholdosky pautava seus estudos nas ideias de Freire e em suas práticas.

3.1 A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA ESSÊNCIA

Vou partir do pressuposto de Jaeger, o de que a Grécia é o berço da Democracia (2013, p. 3) que “por mais elevadas que julguemos as realizações artísticas, religiosas e políticas dos povos anteriores, a história daquilo a que podemos chamar de cultura só começa com os Gregos”: uma cultura pautada na *Paidéia*, na qual, de acordo com Cambi (1999, p. 38), a formação do humano é antes de tudo formação cultural e universalização (cultura e cultivo) da individualidade.

No entanto, apesar de haver discordância e questionamentos sobre essa afirmação, é sabido que são originárias do mundo antigo diversas visões e compreensões de Ser humano, diferentes modelos de cultura e de organizações

sociais, resultando em várias crises, sejam elas tradicionais e/ou religiosas. Por conseguinte, essas crises desconstruíam e reconstruíam saberes, crenças e convicções e, de certa forma, incidem princípios de formação humana e de regulação que podem ser vistos ainda nos tempos atuais.

Chaves (2021, p. 108) relata que é necessário esclarecer a democracia, visto que ela influenciou a dominância do Norte sobre o Sul, enfoque estudado e referendado nos estudos de Boaventura de Sousa Santos.

[...] a democracia surgiu na Grécia antiga na forma direta, mas na sua extensão europeia a democracia passou a ser representativa. Este modelo representativo, criado pelo Norte como resultado da união da política com o mercado econômico, foi importado para o resto do mundo como o modelo universal de democracia, ocasionando a perda da demodiversidade, isto é, o esfacelamento da diversidade de modelos e práticas democráticas existentes no Sul (CHAVES 2021, p. 108).

Esses aspectos influenciaram diretamente tanto a Educação como a Pedagogia. A Pedagogia historicamente interpretou a Educação de acordo com as concepções que permeavam os espaços/tempos vividos e com as características e intenções dos mesmos, repercutindo assim em significações e definições um tanto quanto contundentes e, em cada período histórico, sua epistemologia sofria alterações, reformulações, adequações e seu entendimento pedagógico ia se transformando.

Foi possível observar que até o final da Idade Média, a Pedagogia, enquanto orientadora da formação do sujeito, foi pautada sob uma íntima relação entre o conhecimento e o divino. Buscava-se, naquele período histórico, responder a grande dúvida que permeava: afinal, “o que é o homem”? Cercava e a resposta questões relacionadas ao sentido único daquilo que se acreditava que o Ser humano não poderia ser.

Anteriormente ao período clássico da humanidade, tendo a Grécia como ponto de partida, no qual Homero foi o principal pensador dessa época e autor das obras Odisseia e Ilíadas, a educação era baseada na religião na figura dos deuses (que apresentavam características humanas, porém, eram imortais) e nos heróis humanos (poderiam se tornar imortais se tivessem comportamento de heróis, antes a morte do que uma vida sem glórias).

Nesse período, a formação, aqui entendida como educação, pautava-se na disputa, na concorrência, na formação do jovem capaz de ir aos combates e

defender seu Estado, ou seja, uma formação que, politicamente falando, já atendia aos interesses dos dominantes, os governantes. Eram formados para a honra. Acreditava-se que este era o caminho certo para o desenvolvimento do sujeito.

Apesar das vitórias e da grande maioria das derrotas sofridas em combates, o que ressalta são os indícios de um orgulho presente nesses indivíduos, visto que os poemas de autoria de Homero¹⁵ foram cantados e declamados gerações após gerações e neles enfatizados os princípios como: a coragem, a esperança, a amizade. Princípios estes primordiais para aquela sociedade que incitava a crença nos deuses e em seus mitos.

Os poemas eram transmitidos oralmente. Cambi (1999, p.76) relata que segundo Finley (1998, p.17), “por detrás da Ilíada e da Odisseia há séculos de poesia oral, composta, recitada e transmitida por bardos profissionais, sem o auxílio de uma só palavra escrita. Cambi (1999) afirma que:

Nessas páginas estão refletidas as práxis econômicas e sociais, as crenças religiosas e as regras de poder, as próprias práticas culturais, ligadas à oralidade e ao papel-chave do Aedo em tal contexto histórico-mítico (CAMBI, 1999, p. 76).

Mesmo com o surgimento das *polis* (Cidade-Estado), das quais se destacaram Esparta e Atenas, ainda permanece uma forte unidade espiritual e mitopoiética.

A particularidade da educação ateniense é indicada pela ideia harmônica de formação que inspira o processo educativo e o lugar que nela ocupa a cultura literária e musical, desprovida de valor prático, mas de grande importância espiritual, ligada ao crescimento da personalidade e humanidade do jovem (CAMBI, 1999, p. 84).

A cultura grega entra numa fase de crise e transformação acerca do surgimento de novos grupos sociais, principalmente os ligados ao comércio e as formas de educação começaram a ser questionadas. Nasce aqui a *Paideia*, tradição da pedagogia antiga, caracterizada por uma formação mais humanística e com ideias de igualdade, liberdade e individualidade.

¹⁵ Não cabe aqui discutir a fidedignidade da obra, ou seja, apesar de alguns estudos questionarem a existência ou não de Homero, isso não é o foco deste estudo.

Para Jaeger (2013, p.483), um “[...] despertar de um ideal consciente de educação e cultura”. Cambi define como *Paideia* cultural: “[...] formação humana que é antes de tudo formação cultural e universalização (por intermédio da cultura e do “cultivo” do sujeito que ela implica e produz) da individualidade” (CAMBI, 1999, p. 38). Trazendo Freire, o sujeito sendo produto e produtor da sua própria cultura.

É Sócrates, por meio de questionamentos e enfrentamentos dos sofistas, e sob forte repúdio dos governantes da *pólis*, que o diálogo ganha sua plenitude, embora esse fato o tenha levado à morte. Cambi relata que

[...] o filósofo ateniense que se torna mestre de todos, desinteressado e impelido por uma forte motivação ético-antropológica, que libera as consciências com seu diálogo e que depois universaliza e radicaliza seu pensamento, que nessa época de despertar interior e de liberação do indivíduo se choca com o poder político e religioso da *pólis*, até que este o condena à morte por corromper as consciências e os jovens, sobretudo (CAMBI, 1999, p.88).

Um adendo: talvez Sócrates tenha aqui instigado, tenha dado um pequeno passo em direção à Pedagogia Crítica, no entanto, naquela época a sociedade não o aceitou, e ele teve que se retirar, ou melhor, ele foi “apagado” da cena.

Para nesse contexto a concepção de que a realidade era formada por um conjunto de essências, sendo elas compostas por características que constituía cada ser e o diferenciava de outros, ou seja, cada ser teria a sua essência e o coletivo dos seres compunham a realidade.

Essas características, entendidas como fixas e permanentes, faziam parte da natureza do Ser humano, delimitando, assim, seus valores e suas ações, inclusive na política. A racionalidade faz parte dessa natureza contida na essência do sujeito, de modo que a educação pautava-se no entendimento em que ela seria um processo para ampliar e potencializar essa essência, visando a uma perfeição plena do sujeito, visto que a cultura da época perpassava pela formação do sujeito por meio da fé.

Sucessivamente após a morte de Sócrates, Platão, discípulo dele e hoje reconhecido como um dos maiores filósofos de Atenas, dá seguimento ao processo de formação com modificações consideráveis.

Platão assume a herança de Sócrates e se encarrega da direção da luta crítica com as grandes potências educadoras de seu tempo e com a tradição histórica de seu povo; [...] Sócrates apontara a meta e estabelecera a norma para o conhecimento do bem. Platão procura encontrar o caminho que o conduz a essa essência do saber (JAEGER, 2013, p. 592).

O Cristianismo absorveu a concepção de Platão ampliando essa dualidade entre verdadeira e eterna, entre vida material e a possível relação com a vida espiritual, mantidas pela teoria do pecado capital, que preconizava o afastamento das coisas terrenas e mundanas. Assim, deve-se buscar a aproximação do Ser humano ao espírito.

Santo Agostinho foi considerado “o mestre da pedagogia cristã” (CAMBI, 1999). Em sua obra, os princípios da filosofia platônica (idealismo) são reativados e mesclados com as influências do cristianismo paulino. Ele sacramentou o cristianismo com formação na instrução, pautado na utilização de manuais escritos nos moldes em que o “mestre dos mestres” é Deus e a verdade está dentro de cada um, cabe, dessa forma ao “mestre formador” desencadear um processo de desvelamento dessas verdades, enfatizando que a verdadeira essência do Ser humano está dentro dele.

No prólogo de sua obra Doutrina Cristã, Santo Agostinho relata que aqueles que são alfabetizados não precisam de “mestres” para ler as Escrituras, pois já aprenderam a ler e, “observando as normas que lhes servirão como as letras do alfabeto, não precisarão de alguém para lhes descobrir o que estiver oculto” (AGOSTINHO, 2002, p. 38). Dessa forma, a condição de ser alfabetizado já bastava para o sujeito “ler” os escritos e buscar em si as verdades, adquirir conhecimento e cultura.

Preciso ressaltar que essa educação letrada, difundida pela Igreja Católica Apostólica Romana, era apenas para uma minoria, para uma pequena parcela da população, para uma elite com condições sociais mais privilegiadas, havendo, portanto, as classes sociais dos aristocratas e dos populares. Para essa classe popular, a mensagem cristã ainda chegava de forma oral por meio dos pregadores, nas narrativas, nos cânticos, nas lendas, nas festividades religiosas e no teatro. Assim como na Antiguidade, ao povo eram designados o trabalho, e a educação/instrução eram baseadas nos ofícios, passados

normalmente de pai para filho. O vínculo desse trabalho com a religiosidade se dava pelo doutrinamento cristão. Uma ação antidialógica.

Não há diálogo diante de uma intencionalidade de convencimento; não há diálogo quando se utiliza de procedimentos punitivos para atingir um objeto; não há diálogo diante de um discurso do ensinar. Nesse modelo havia uma educação/instrução em que a “verdade” era mostrada e cabia ao bom cristão colocá-la em prática, pois, caso contrário, estaria sujeito a punições divinas.

Santo Tomás de Aquino, inspirado na concepção de Aristóteles em que “a ‘forma’ do Ser humano é a atividade, uma atividade específica, [...] a atividade pensante”, como relata Sucholdosky (2000, p, 17), considerava que o ensino era uma virtude na qual a vontade do sujeito imperava e esta era dirigida e consagrada pela sagrada escritura. A atividade é, segundo Aquino, o meio pelo qual se deve formar a natureza corrompida do Ser humano, levando em consideração os ideais de verdade e do bem, sendo eles autoritários e/ou dogmáticos.

[...] o ofício do sábio é colocar ordem nas coisas. Ora, todos quantos têm o ofício de ordenar todas as coisas em função de uma meta e devem haurir desta mesma meta a regra do seu governo e da ordem que criam, uma vez que todo ser só ocupa o seu devido lugar quando é devidamente ordenado ao seu fim, já que o fim constitui o bem de todas as coisas (AQUINO, 1990, p. 19).

A concepção da Pedagogia da Essência entendia que Ser humano já trazia em seu interior uma essência divina predeterminada, valores e dogmas tradicionais e eternos aos quais ele é submisso, gerando, assim, seus destinos e, conseqüentemente, as diferenças sociais. Diferenças essas que eram perpetuadas numa conformidade de normalidade, não se refletia sobre, apenas aceitava-se, mantendo a regulação da sociedade por meio de uma educação não crítica.

Numa função idealista, uma pedagogia da essência se firmava. Atuava com seu foco no sentido de como o ser humano “deve ser”. Fundamenta-se primeiramente em Platão, posteriormente em Santo Tomás de Aquino, ampliando essa concepção. Platão relacionava o “mundo das ideias” com o local da verdadeira realidade, ou seja, sinônimo do mundo das essências, num sentido metafísico.

PLATÃO ensinou a diferenciar o mundo da Ideia perfeita, que não é mais que o mundo das sombras, não têm de facto verdadeira, real, e o «mundo das sombras», empírico, imperfeito, inconstante, de facto irreal, que é o terreno da vida humana; PLATÃO distinguiu no próprio homem o que pertence a este mundo das sombras – o corpo, o desejo, os sentidos, etc. - e o que pertence ao mundo magnífico das ideias: o espírito na sua forma pensante (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 15-16).

Santo Tomás de Aquino cria uma definição e diferenciação entre fé e razão e sugere que ambas contribuem para o conhecimento divino. Dessa forma, cabe à educação, entendida como “verdadeira”, a função de auxiliar as forças contidas no sujeito, mas pertencentes ao mundo das ideias, dominar os corpos e os desejos. Impõe um sistema que direcione o Ser humano ao mundo ideal. Dessa forma, segundo o pensamento platônico, o Ser humano seria conduzido para além do mundo material, visto que conhecer é lembrar.

É com essa concepção que se enraizou a educação brasileira e se manteve viva por volta de 149 anos. Era a perspectiva pedagógica dos Jesuítas que delineava a educação do Brasil, contendo em sua intenção a obediência e disciplina. Índícios me levam a compreender que, atualmente, ainda há reverberações dessa concepção em nossos sistemas educacionais.

3.1.1 Da essência para a existência

Por volta do século XIV, grandes crises abalaram o longo denominado Idade Média, de modo que o Renascimento e o Humanismo começaram a ganhar força e os valores foram aos poucos se transformando, se tornando “mais laicos, mais individuais e mais civis” (CAMBI, 1999, p.189).

[...] é a crise de uma visão de mundo, cristã-medieval, que deixará espaço a individualismos, a realismos, a novas classes.
[...] É todo um equilíbrio que entra em crise, despertando novas energias, novas sensibilidades, novas perspectivas de pensamentos, de gosto artístico, de elaboração política (CAMBI, 1999, p.190).

Inicia-se um novo tempo, com ideias diversas e diferentes, que criam tensão e contradições que fervilham nos entrames da sociedade. Nesse período histórico, que sugere uma época moderna, ficou notável um conjunto de mudanças referentes à relação do Ser humano com o poder e o ensino,

enquanto na idade medieval Deus era o “centro”, e a religião um fator preponderante na forma de ser e agir e de organização da formação dos indivíduos (catequização e doutrinação). Aqui o “centro” passou a ser o sujeito, um ser ativo em seu processo de existência.

 Todavia, a época do Renascimento, que herdou as tradições antigas e cristãs da pedagogia da essência e as completou com a sua concepção própria do modelo do homem baseado na confiança na razão e nas aquisições culturais da Antiguidade, foi também a época que viu nascer concepções de educação absolutamente opostas (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 19).

A sociedade pretendia não ser mais “moldada” pelos princípios religiosos cristãos e instala-se uma crise da pedagogia pautada nas essências. Aos poucos, foram surgindo novos processos de civilização, racionalização, institucionalização, com objetivo comum de normalização e dominação. Para Cambi (1999),

 A idade moderna é, antes de tudo, uma ruptura em relação à Idade Média. [...] é uma época histórica com características orgânicas e complexas que investem a reorganização do poder e dos saberes, fazendo-os assumir conotações novas e específicas (CAMBI, 1999, p. 39).

A ordem e a produtividade são as orientações principais da ideologia que permeava essa fase da história, de modo que a formação se pautava na disciplina e na instrução. O autor também relata a ambiguidade existente nessa época, pois ao mesmo tempo em que se pretendia libertar os homens das “amarras” da visão religiosa cristã, surgia um novo modelo de ajustamento para moldar esse sujeito: “A modernidade nasce como uma projeção pedagógica que se dispõe, ambigualmente, na dimensão da libertação e na dimensão do domínio” (CAMBI, 1999, p. 203), ou seja, da emancipação e da conformação. Vejo, nesse ínterim, a existência de uma tensão referente ao diálogo, visto que o diálogo se faz como fator inerente à emancipação e se contrapõe à ordem (engessamento) e à conformação (alienação).

 Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos”

fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 45).

Gadotti (2002)¹⁶ indica que o período referente à Idade Moderna se caracterizou como sendo um estágio em que a Educação se apresentou na perspectiva de caráter intencional e instrucional. De acordo com o autor, essa época vivenciou os períodos renascentista e iluminista, ao qual pode-se dizer que houve sua afirmação por meio de uma promessa de garantir ao sujeito um futuro seguro e promissor. Racionalismo e Empirismo caracterizaram a Idade Moderna.

A educação renascentista preparou a formação do homem burguês. Daí essa educação não chegar as massas populares, caracterizava-se pelo elitismo, pelo aristocratismo, e pelo individualismo liberal. Atingia principalmente o clero, a nobreza e a burguesia nascente (GADOTTI, 2002, p. 65).

Um acontecimento marcante ao qual não se pode ignorar neste período histórico foi a Reforma Protestante e, logo após, o surgimento da Companhia de Jesus que tinha como objetivo combater o Protestantismo, ou seja, um rompimento/luta entre os protestantes e os católicos que influenciou nos aspectos sociais e, principalmente, na educação. Na Reforma Protestante, protagonizada por Martinho Lutero, ocorreu a transferência das escolas para o controle do Estado, isso nos países governados por protestantes, e a língua pátria, línguas clássicas (para melhor compreensão da bíblia), o canto e sobretudo a religião eram a base da formação. Foi dada uma atenção às crianças, pois para ele não era concebível negligenciar a educação das crianças, visto que todos os animais, mesmo irracionais, cuidam de seus filhotes, então, professores, em escolas públicas, poderiam ajudar nesse fazer. O tempo escolar era limitado a algumas horas diárias, permitindo, assim, que o restante fosse dedicado às tarefas de casa e com a aprendizagem de um ofício, ou seja, estudo e trabalho caminhando paralelamente.

Outro fator diferencial foi a indicação feita por Martinho Lutero da escola ser acessível a todos e, se possível, que todas as comunidades tivessem suas

¹⁶ Nessa obra de Moacir Gadotti, História das Ideias Pedagógicas, o autor apresenta, cronologicamente, as ideias principais de pensadores em educação e faz uma organização um pouco diferente da organização de Sucholdoski, seu foco é direcionado à Filosofia, porém vincula-os às questões da educação. É um material disponível também em algumas plataformas de acervos de Paulo Freire.

próprias escolas. Para ele, o progresso não se restringe ao “ter” bens e tesouros, mas também infere sobre o “ser” das pessoas. Uma pessoa instruída e bem educada pode contribuir na organização e preservação de todas as formas de riquezas. Lutero acreditava que gastar com escola seria menos custoso que gastar com armas para uma guerra.

Quanto ao método educativo proposto na época, Lutero acreditava que as escolas deveriam ser mais prazerosas e com disciplinas menos rígidas e sem punições, possibilitando, assim, menos sofrimento aos alunos, adaptando-se à natureza das crianças. Abro aqui um parêntese: Martinho Lutero foi formado sob as perspectivas da teologia escolástica e a criticava.

O mestre deve possuir em justo equilíbrio severidade e amor, já que “com o amor obtém-se muito mais que com o medo servil e a coerção”. Na escola não deve haver então espaço para punições excessivas e para o estudo que não tenha finalidade e uma motivação precisa[...] (CAMBI, 1999, p. 250).

Como toda dinâmica social é movimentada pelo jogo de interesses e de poder, quando a Igreja Católica Apostólica Romana “perde” espaço, ela vai se insurgir, realizando, assim, a Contrarreforma, que veio para combater a Reforma Protestante, que preconizava uma possível abertura e até um possível diálogo, uma semente de uma pedagogia pautada na existência, quebrando a hegemonia e total domínio da Igreja Católica.

A querela entre a pedagogia da essência e a pedagogia da existência iniciada durante o Renascimento prosseguiu no decurso do século XVII. A pedagogia da essência mantém a sua importância primordial e passa mesmo ao ataque. Esta ofensiva apresenta dois aspectos: um mais tradicional e outro mais moderno (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 24).

Esclareço que foi uma tentativa de se tornar existência, mas a essência prevaleceu.

Dentre todos os seus aspectos doutrinários, teológicos e políticos, a Contrarreforma teve seu foco no educativo/pedagógico, e é ele que sofre as maiores mudanças, “sobretudo com a obra dos jesuítas, que (re)propõe um modelo cultural e formativo tradicional em estreita conexão com o modelo político e social expresso pela classe dirigente” (CAMBI, 1999, p. 256). Os princípios voltam a ser a obediência cega e submissão à autoridade, enfatizando a concepção de uma pedagogia pautada nas essências. Surgia então o “*Ratio*

studiorum”, documento que redige as bases formativas de caráter católico e deve ser utilizado por todos os jesuítas em todas as partes do mundo.

O Brasil, colonizado em 1500, portanto, dentro desse período em questão, sofreu e ainda apresenta resquícios até hoje, dessa dominação, dessa barbárie, desse adestramento do qual os jesuítas foram os condutores. Calaram o povo local, apoderaram-se de suas crenças, seus costumes, e impuseram sua religião, seus costumes e modos de agir. A ideia de educação que se estabelecia era a de uma educação domesticadora de um povo selvagem, necessária, segundo a Igreja Católica, para a ordem e para o desenvolvimento da obediência, entendida e difundida como sendo uma virtude e essa uma essência humana. Na prática, se mostrava uma educação totalmente antidialógica que trazia, camufladamente, intenções de benfeitoria embutidas nas estratégias de doutrinação e de dominação.

Os jesuítas entendiam a sua missão evangelizadora numa dupla dimensão, de catequese e instrução, que se alternavam e reforçavam no currículo escolar. Considerando muito difícil arrancar os índios adultos de costumes inveterados como a poligamia, o alcoolismo e a antropofagia, desde cedo os jesuítas concentraram os seus esforços educativos no segmento das crianças: curumins, mestiços ou mamelucos, e filhos dos portugueses adventícios. [...] No contexto do século XVI não era de estranhar essa missão, pois vigorava à época a concepção de sociedade de cristandade que não tolerava que nenhum povo ou grupo humano vivesse sem o conhecimento de Deus e a obediência aos seus mandamentos. Por isso, todos os esforços eram justificados – mesmo a imposição da fé pela força – a fim de direcionar para a religião cristã os que estivessem fora dela, como condição de salvação. Além disso, a metrópole apostava na evangelização dos indígenas como fator para favorecer o processo de colonização do Brasil (KLEIN, 2015, p.3).

Nesse período da história, alguns idealizadores/filósofos/educadores sobressaíram-se, como, por exemplo, Rabelais e Montaigne, porém foi Comenius que teve um grande e importante destaque. Em sua principal obra, *Didáctica Magna*, ele concebe ser o sujeito, assim como a natureza, um fito divino. Apropriando-se e selecionando componentes e princípios de outras ideias, como, por exemplo, a naturalista de Campanella em que exclui os princípios puramente católicos, Comenius em seu projeto educativo, pensa ser o método o fator relevante para se pensar e organizar a educação, sendo assim considerado o primeiro sistematizador do discurso pedagógico.

Comenius pensa no sentido da educação; esforça-se para operacionalizar a democratização do acesso à escola e da permanência nela; preocupa-se com o caráter humanizador da educação; considera a adequação da educação aos estágios de desenvolvimento das crianças e busca, ainda, caminhos para o prazer da aprendizagem. Apesar de estarmos distantes de atingir sua grande utopia de ensinar tudo a todos [...] (FRANCO, 2012, p. 49).

Comenius centraliza a educação em torno do método e este se torna um fator primordial da organização, pois, para ele, somente assim a educação pode ser infalível. Para isso é necessário que haja professores habilitados, portadores da “arte de ensinar”, ou seja, da didática, a arte de “como” ensinar, “o que” ensinar, “para quem” ensinar, “quais recursos” utilizar para ensinar. Para sintetizar e trazer aos dias atuais, considero que deste processo metodológico nascem os conteúdos, os objetivos e as estratégias, itens considerados primordiais para a elaboração e estruturação das aulas.

Embora COMENIUS, herdeiro da audaciosa tradição humanista do Renascimento, diga que o «homem é tudo porque é capaz de tornar-se tudo» a sua convicção fundamental é que a educação, que faz do homem um homem, é a que, apesar da sua vida de pecado, o reconduz à sua essência mais profunda (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 27).

Essa ideia de educação/formação de “homem” chega a ser considerada como sendo uma Pedagogia Tradicional, aquela segundo a qual as verdades são impostas, os valores sociais acumulados são ditados por uma elite dominante, pela organização política regente e/ou por meio de decretos e leis. Seu “pedagógico” pauta-se em ações que transportam, em forma de conteúdo educacional, modos de ser e agir como se fossem uma preparação para a vida. Negam toda e qualquer experiência do sujeito, visto que ele é considerado um “objeto” do processo educativo. Pautam em “como o homem deve ser” e não “como ele é”. O sujeito a ser educado não passa de “ser abstrato” que deve ser moldado segundo os “padrões” estabelecidos ou pela igreja ou pela aristocracia. Tem como finalidade organizar os limites e as possibilidades, realizar um balizamento da educação, para que os sujeitos aprendam a “se dominar”, para expor ao mundo só o que tiverem de “melhor”. Ao invés de autoconhecimento, procura desenvolver o autocontrole.

Um dos estudiosos que, para a época se mostrou como insurgente, foi Rousseau. Para ele, a política se une à pedagogia, visto que “a razão se sobrepõe à fé, e deve ser desenvolvida e incorporada à existência” (FRANCO, 2012, p.52), de forma que o sujeito possa, portanto, conhecer o mundo em que vive e, principalmente, atuar nesse mundo, o que entendo ser uma relação dialética e, ao mesmo tempo, uma relação em que vem à tona os direitos de cada cidadão, fato esse que gera grandes incômodos à classe dominante.

Um forte ataque a esta pedagogia surge em meados do século XVII, ataque perfeitamente consciente, que alcançou sob certos aspectos grandes vitórias e que foi fértil em repercussões: o seu autor foi Jean-Jacques Rousseau (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 31).

Sendo esse fato uma revolução para a época, é claro, foi questionado por muitos.

3.2 A PEDAGOGIA NA PERSPECTIVA DA EXISTÊNCIA

Rousseau foca seus estudos na vida concreta, na realidade cotidiana do sujeito, e que a “[...] vida que brota espontaneamente nos homens livres de entraves” (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 32). Em sua mais importante obra, *Émile*, o autor traz considerações acerca da infância, relata ser a criança um ser com características e especificidades próprias e não como um adulto em miniatura. Concentrou seus estudos no processo de desenvolvimento das crianças, criando, assim, o início de uma “teoria da infância”, focando nas necessidades e no ritmo de desenvolvimento delas.

Segundo Franco (2012), nessa obra pedagógica Rousseau traz alguns princípios e tensões do processo educativo que permanecem até os dias atuais. Ele destaca a necessária presença de um pedagogo para acompanhar e supervisionar a educação das crianças além de negociar limites e buscar alternativas de ações. Para Rousseau, a criança deve ser estimulada, seduzida e encantada pelas possibilidades do conhecimento, pela experimentação, pela necessidade e pela curiosidade. As intervenções devem ocorrer pautadas em exemplos, valorizando sempre a criança. O ensino deve ser focado no espaço/tempo real, sem predeterminações e ou espaços, deve-se valorizar o

mundo natural, configurando, portando, alguns princípios de uma pedagogia pautada na existência.

Pela primeira vez o foco está na “realidade” e o “outro” passa a ser considerado no processo educativo como tal e não somente como um membro da sociedade a ser organizada, a qual deve ocorrer de forma natural e libertária. A existência do ser humano num determinado tempo/espaço agora tem significação.

Esse novo conhecimento delineado por Rousseau foi construído diante das condições da época, abarcando construções anteriores, assimilando-as e/ou refutando-as, organizando um determinado sentido às questões educativas daquele período histórico.

É preciso ter em conta a criança, não só porque ela é o objeto da educação - a pedagogia da essência estava pronta a fazer certas concessões neste sentido, mas, primordialmente, porque a criança é a própria fonte da educação. Deste modo, a pedagogia de Rousseau foi a primeira tentativa radical e apaixonada de oposição fundamental à pedagogia da essência e de criação de perspectivas para uma pedagogia de existência (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 33).

Segundo Cambi (1999), uma teorização da Pedagogia foi desencadeada após Rousseau. Essa teorização dava ênfase à infância, tanto no quesito de renovação do Ser humano como um ser mais espontâneo, mas original, preparando-o para exercer um papel mais dialético, social, e com ela surgiram várias correntes de estudos, por exemplo a montessoriana.

Inspirado por Rousseau, Pestalozzi coloca em prática os estudos e pensamentos de seu compatriota, acrescentando a questão da “razão”, das emoções, inclusive a do afeto, e, para isso, indica uma importância para o formador, ou seja, o professor. É ele que realiza o encontro entre a razão social e o desejo sensível da criança. Cabe ao educador estimular o desenvolvimento de uma força autônoma e, se falhar nessa função, prejuízos poderão ser carregados por toda a vida. Cabeça, coração e mãos devem estar em equilíbrio no seu método. É um aprender fazendo! É um aprender a sentir! É um processo que parte do concreto, da percepção e da experiência sensorial para atingir o intelectual. Uma Pedagogia que considera a existência do ser humano.

PESTALOZZI dedicou toda a sua vida às crianças pobres; devia providenciar de modo que pudessem encontrar meios de

subsistência ao deixarem a infância, mas fundamentalmente preocupava-se em desenvolvê-las de acordo com os seus dons, as suas possibilidades, a sua experiência do mundo e da sociedade (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 33).

Froebel (apud Kishimoto, 1996), com seus estudos também focalizando a criança, teve uma significativa contribuição nessa perspectiva da pedagogia pautada na existência, visto que defendia a ideia de que a criança, numa relação dialética espontânea, se torna um sujeito que interiorizava o exterior e exteriorizava seu interior. Para Sucholdosky, ele considerava o jogo como ação educativa que permitia a expressão, o conhecimento do meio, a criação e a alegria. Na pedagogia ocidental desse período histórico o lúdico era o foco.

Cada vez mais a ideia de que a vida da criança deve ser o ponto de partida para seu desenvolvimento e, portanto, para a educação, firmava-se pelo mundo:

Este aspecto absolutamente clássico, de carácter psicológico, da pedagogia da existência constituiu-se uma época em que o pragmatismo desenvolvia uma concepção do mesmo género, embora com algumas diferenças, DEWEY (1859-1952), partindo de concepções diferentes das de CLAPAREDE, ocupou-se como ele da questão dos objectivos da educação (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 53).

Dewey é considerado, segundo Cambi (1999), como sendo o maior pedagogo do século XX e o “experimentalista” mais crítico da educação nova. Complementa afirmando ser ele um dos intelectuais que melhor compreendeu a transformação social e cognitiva do século XX, tanto com relação às ciências e à industrialização assim como no estabelecimento de um vínculo entre educação e política, enfatizando a democracia.

Para ele, a escola está ligada à transformação da sociedade e precisa se adequar a isso, ela deve ser, criando uma expressão atual, uma incubadora da sociedade futura. A escola, portanto, deve ter espaços para: “conversação ou comunicação”; “pesquisa ou descoberta das coisas”; “fabricação ou construção das coisas”; expressão artística. Esses interesses devem ser orientados, progressivamente, de acordo com o desenvolvimento da criança, tanto nos aspectos físicos como social e cultural.

DEWEY aconselhava a tomar o curso da mudança como a realidade única e última, a aceitar qualquer novidade como um dos elos do desenvolvimento fundamental e válido, não por aquilo

que precede, mas pelo facto de existir (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 54).

Segundo Sucholdosky (2000), nesse período histórico e principalmente sob os pensamentos de Dewey a educação com a concepção pautada na pedagogia da existência tinha como um de seus objetivos, talvez o principal, satisfazer as necessidades atuais da criança e organizar o domínio do conhecimento e da ação.

Quero deixar registrado o grande contributo de Dewey para a transformação da educação da época e que reverbera ainda nos tempos atuais. Por meio das urgências que seu método desvelou, em pleno crescimento da ciência positivista e da implementação da técnica em contraponto com as comunicações de massa e surgimento de reivindicações populares, ele, dentro das condições possíveis, procurou “dar respostas adequadas a tais problemas, [...] em particular a afirmação do valor crítico do saber e da inteligência e a progressiva humanização dos valores, bem como a valorização da democracia como ideal de convivência social” (CAMBI, 1999, p. 554).

No Brasil, o pensamento de Dewey ganhou relevância por meio de Anísio Teixeira que, em sua tentativa de organização de escola em prol de uma sociedade democrática, também defendia a escola pública para todos. Segundo Saviani (2012), a proposta pautava-se na questão da reconstrução social por meio da reconstrução educacional. Deveria ser laica, gratuita e obrigatória e subsidiada pelo estado.

Cronologicamente, estou me reportando às décadas de 30 e 40 dos anos 1900. Período sob a gestão presidencial de Getúlio Vargas, em que atuavam as contradições entre o autoritarismo governamental (Estado Novo¹⁷) e os avanços nas políticas sociais. Ao mesmo tempo que acelerou o desenvolvimento econômico/industrial do país, criou as Leis do trabalho que vieram garantir os direitos dos trabalhadores. Seu governo perdurou até 1945 que, por meio de uma crise do regime, gerada principalmente no período da Segunda Guerra mundial, em que o Brasil aderiu à causa contra a ditadura nazista e o fascismo, mas era

¹⁷ O poder Legislativo vigente na época decidiu outorgar poderes, de forma excepcional, para que Vargas pudesse enfrentar a ameaça comunista que estava surgindo. Baseado nesses poderes, ele implantou, em 1937, o Estado Novo, um modelo de governabilidade ditador, e impôs ao país uma nova Constituição, que deliberava, entre muitos atos, a cassação da liberdade de imprensa.

organizado por uma ditadura governamental e também pelo surgimento de grupos sociais organizados com propósitos de oposição ao governo, Getúlio adotou um certo montante de normas mais democráticas até a convocação, em 1945, de eleições gerais para a Assembleia Constituinte.

Nesse contexto político, Anísio Teixeira e alguns outros educadores lançaram, em 1932, um projeto que tinha como objetivo organizar o sistema educacional brasileiro, o Manifesto dos Pioneiros da Educação Nova, no qual defendia uma educação gratuita para todos sem distinção social. Esse projeto, baseado nos pensamentos de Dewey, visava estimular as pessoas ao desenvolvimento de suas habilidades próprias e de seus talentos para determinado “fazer”. Porém, devido às questões políticas e ditatoriais, ficou “arquivado”, “adormecido” por vários anos.

Ao tempo em que ele foi criado, em novembro de 1930, a educação brasileira vivia um clima de esperanças e expectativas alentadoras em decorrência das mudanças que se operavam nos campos político, econômico e cultural. A divulgação do Manifesto dos pioneiros em 1932, a fundação, em 1934, da Universidade de São Paulo e da Universidade do Distrito Federal, em 1935, são alguns dos exemplos anunciadores de novos tempos tão bem sintetizados por Fernando de Azevedo no Manifesto dos pioneiros. Todavia, a imposição ao país da Constituição de 1937 e do Estado Novo, haveria de interromper por vários anos a luta auspiciosa do movimento educacional dos anos 1920 e 1930 do século passado, que só seria retomada com a redemocratização do país, em 1945 (HADDAD, 2010, p. 09).

O manifesto dos educadores apresentava-se diante de um país com uma gravíssima desigualdade, tanto em termos econômicos, visto que a miséria era bem significativa, quanto social, pois grande parte dos brasileiros não era alfabetizada, e também devido às questões geográficas, com parcelas significativas da população isoladas dos grandes centros do Sul-Sudeste, sem a devida atenção do governo federal. Esses, dentre outros obstáculos, instigaram os educadores a fomentar um plano nacional de educação, que poderia superar esses problemas.

Para o movimento escolanovista, somente pela educação se constrói verdadeiramente uma sociedade democrática, aquela que, considerando as diversidades e a individualidade do sujeito, torna-os aptos a refletir sobre a

sociedade e inserir-se nessa sociedade, busca desenvolver uma suposta a integração da aprendizagem escolar com conceitos sociais importantes.

É importante realçar que, por mais que Anísio Teixeira tivesse a questão da democracia explícita em seus estudos e relatos, a lógica que permeia o momento histórico era a lógica do processo econômico industrial, ao ponto de, no Manifesto dos Educadores (1959), além da explanação das precariedades de implementação desse novo modelo de escola, ele, desvinculando das questões pedagógicas, caminha para um perfil menos idealista e mais pragmático, enfatizando a cientificidade e a técnica. Saviani relata essa discrepância:

Posiciona-se em defesa de uma escola pública inspirada nos ideais democráticos, que ministre uma educação liberal e democrática voltada para o trabalho e o desenvolvimento econômico, portanto, para o progresso das ciências e da técnica como base da sociedade industrial (SAVIANI, 2010, p. 295).

Outro ponto a ser evidenciado e que infelizmente ganhou uma força predominante, atualmente, refere-se ao setor privado, embora tensões existentes relacionadas à escola pública e à escola privada já eram notadas, e a escola privada tinha apoio da igreja e de empresários. O Manifesto dos Educadores (1959), combatendo a crítica do “monopólio” do Estado no que se refere à educação, deixa claro que há possibilidade, sim, de ensino privado, porém, o Estado não destinará verba pública a esses estabelecimentos, apenas se incumbirá de fiscalizá-los.

Essa abertura fortaleceu o desenvolvimento de uma educação voltada à técnica e ao mercado. Um ensino tecnicista que até utilizava uma metodologia ativa (o aluno participa “fazendo”), mas totalmente predefinida, integralmente planejada/recordada/formatada em planos segmentados com conteúdo estabelecido de acordo com o perfil de conclusão instituído considerado adequado ao mercado.

Uma educação na qual o sujeito primeiro “faz” e só depois “pensa”. Uma educação em que se vende a ideia de que, ao final do curso, o aluno estará apto a exercer aquele ofício/profissão. Vende uma “inverdade”, visto que não existe nenhuma garantia de que o desenvolvimento e a qualidade de aprendizagens podem ser instituídos apenas por meios de planos, decretos e/ou leis.

Paulo Freire, contemporâneo dessa época, já iniciava seus estudos indo além.

Com as influências mundiais postas, com as novas circunstancialidades de um novo período histórico, com convicções e concepções ampliadas tanto de uma pedagogia da essência como de uma pedagogia da existência, decorre o que Sucholdosky (2000) descreve como sendo a existencialização da essência.

Sabe-se que toda vez que é necessário inverter o caminho/sentido/direção de um fenômeno, de um pensamento ou de uma ação, há de radicalizar, pois a reversão necessita de um giro de 180 graus, um conflito que expressa a negação daquilo posto, e só assim é possível buscar-se um provável equilíbrio. A radicalização da concepção de uma pedagogia pautada na essência gerou a concepção de uma pedagogia pautada na existência, e um equilíbrio entre ambas pode-se dizer que é buscado por meio dessa existencialização da essência.

É este sentido de negação frontal das teses correntes que se traduz metaforicamente na expressão “teoria da curvatura da vara”. Com efeito, assim como para se endireitar uma vara que se encontra torta não basta colocá-la na posição correta, mas, é necessário curvá-la do lado oposto, assim também, no embate ideológico não basta enunciar a concepção correta para que os desvios sejam corrigidos; é necessário abalar as certezas, desautorizar o senso comum (SAVIANI, 2018, p. 127).

Essa inversão da “curvatura da vara” pode ser compreendida como um processo radical, e, portanto, um desencadear de ampliações e de novas compreensões, ou até mesmo, de desencadeadora de processos revolucionários.

3.2.1 Uma existencialização da essência: caminho para uma pedagogia dialética?

O princípio democrático de Dewey ecoa nas obras de Freire e pode ser afirmado em sua primeira obra, *Educação e Atualidade Brasileira* (1959), na qual cita Dewey em suas referências. Mas o aceno democrático é trazido, principalmente, por Anísio Teixeira (discípulo de Dewey). Um “universo em comum” que identifique *a priori* nesses autores é o fato de todos reconhecerem a democracia como valor fundamental do modo de vida dos indivíduos e que há possibilidades de experimentá-la, vivenciá-la e aprendê-la. Paulo Freire relata isso em 1959 e hoje, diante das atrocidades que estamos presenciando no Brasil, principalmente no que tange à pandemia do Covid-19, sua voz é mais do que um “grito de socorro”.

Cada vez mais nos convencíamos ontem, e nos convencemos hoje, que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade, vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos das escolas de seus filhos. Nos destinos de seu sindicato. De sua Empresa. [...] participante desse processo e não apenas sendo expectador dele (FREIRE, 1959, p. 13).

Freire complementa afirmando que esse é um saber que o sujeito incorpora de forma experimental e existencial, e considera isso um saber democrático. Enfatiza nesse relato que, por mais que tenhamos as melhores intenções, esse é um saber que não é possível ser transferido ao povo, ele só se constitui por meio da experiência. Observo em Dewey (1979) algo similar sobre a importância da experimentação: “[...] é uma reconstrução ou reorganização da experiência, que esclarece e aumenta o sentido desta, e também, a nossa aptidão para dirigir o curso das experiências subsequentes”. (DEWEY, 1979, p. 83).

Avançando e ampliando seus estudos, Freire acrescenta que não basta apenas adquirir a consciência, pois essa seria ingênua, é necessário transcendê-la. É necessário, portanto, a conscientização.

Uma formação, seja ela humana e/ou profissional, se é que é possível fragmentá-las, pautada nesta concepção de Pedagogia da Existência considera como um de seus pressupostos o papel dos indivíduos como sendo sujeitos ativos do processo formativo, participante, visto que o mundo com suas circunstancialidades possibilita o acontecimento dessas experiências indicadas por Dewey. Ao perceber, ao compreender essas experiências, ao desenvolver-se a conscientização, num processo dialético com os outros e com o mundo, desencadeiam-se as vivências, ou seja, as marcas que esse processo deixou nos seres humanos, alterando assim, seu modo de ver, sentir e agir no mundo, possibilitando condições de transformações e recriações com o mundo. Dessa forma, embora com intencionalidades diferentes, Dewey e Freire consideram a experiência como fator preponderante da educação. Paulo Freire foi além, transcendeu essa lógica.

A existencialização da essência mostrou-se presente em diversas vezes ao longo do período histórico, com diferentes perspectivas de acordo com seus respectivos pensadores. Atento-me em uma existencialização presente no século XX, que traz em seus meandros uma pedagogia que abarca uma concepção social, com processos que relacionam a vida dos grupos e dos indivíduos e que possuem, como relata Sucholdosky (2000), laços mútuos e comuns. No século XX “punham em xeque um problema fundamental: a realidade da vida. Que vida é verdadeiramente mais real? A vida do indivíduo ou a vida social?” (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 66). O conflito estava posto e perdurou por um tempo considerável.

As teorias pedagógicas que, de um modo ou de outro, atribuíam à educação o papel de integrar o indivíduo na vida social enfrentaram diversas críticas provenientes dos adeptos da pedagogia do desenvolvimento e também dos partidários da tendência para ver na pedagogia social uma concepção simplista do homem (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 87).

Em meio às críticas e ponderações às teorias pedagógicas existentes, surgiu outra teoria que considerava a cultura como sendo um dos seus princípios. Estudiosos dessa teoria “consideravam, todavia, que o principal condicionamento do sujeito é a sua formação através da herança cultural da Humanidade” (idem). Porém, tensões e contradições alimentavam o conflito existente na conciliação entre liberdade do indivíduo e sua vida real. Nesse ínterim ora pendia-se mais para a existência ora para a essência, desencadeando, portanto, uma perda considerável do pensamento pedagógico. Compactuo com Sucholdosky (2000) quando afirma:

A pedagogia devia ser simultaneamente pedagogia da existência e da essência, mas esta síntese exige certas condições que a sociedade burguesa não preenche, exige também que se criem perspectivas determinadas de elevação da vida quotidiana acima do nível actual (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 87).

Pode-se dizer que derivam desses conflitos pensamentos que buscavam propor intervenções pedagógicas que possibilitassem, não apenas transformar o presente, mas, principalmente, reconstruir um futuro. Os defensores dessa perspectiva entendiam que, para uma educação formadora de jovens artífices de seu mundo, há a necessidade de “[...] ensiná-los a trabalhar para o futuro, a compreender que o futuro é condicionado pelo esforço do nosso trabalho presente, pela observação lúcida dos erros e lacunas do presente” (SUCHOLDOSKY, 2000, p. 103).

Foi partindo dessas concepções, num estudo articulador de vários pensadores que, Paulo Freire ousou e ampliou as concepções pedagógicas existentes, criando sua teoria de pedagogia pautada na cultura, porém, centrada na conscientização, e ainda com um grande diferencial: uma pedagogia de emergiu do próprio sujeito com o mundo ao qual pertencia. Uma pedagogia dialética e crítica, que não desconsidera a essência, nem a existência, pois atua com ambas numa relação de interferências mútuas e de constituições mútuas decorrentes da dialeticidade inerente do processo.

3.3 A PEDAGOGIA EM TRÂNSITO: UMA PEDAGOGIA DIALÉTICA E DO DIÁLOGO

Paulo Freire traz a convicção de que não basta centrar os esforços na organização escolar; é necessário a organicidade pautada na mudança da mentalidade do sujeito nacional, ou seja, da sua consciência, visto que, devido ao processo histórico do colonialismo, se constituiu uma colonialidade que está enraizada no pensamento dos sujeitos e em suas formas de “ver”, “sentir” e “viver”, como se fossem verdades absolutas. Se os pensamentos não forem democráticos, não há possibilidade de se instituir uma democracia apenas por leis e decretos. Somente pensamentos críticos geram democracia e essa, ao mesmo tempo, possibilita o desencadear de novos pensamentos críticos.

Existência e essência são complementares. Se relacionam em uma transcendência mútua e juntas, em um formato espiralado, ampliam, criam e recriam conhecimentos e saberes. Uma interfere na outra ao mesmo tempo que sofre com as mesmas interferências decorrentes, portanto, se transformam com o processo, com o mundo e com os outros. Reafirmo que a essência não se opõe à existência, e nem a existência se sobressai em relação à essência. Ou seja, há entre elas uma constante relação de dialeticidade.

Vinculando a ideia de Sucholdosky à prática de Freire trago uma referência de Schmied-Kowarzik (1983, p. 70): “[...] para Freire a educação se torna um movimento da experiência dialética total da humanização dos homens”.

Existencialização da essência desencadeia-se numa concepção dialética. Democracia e criticidade constituem-se por meio dessa relação dialética e essa traz imbuída em suas tessituras a dialogicidade, tendo como instrumento possibilitador, medidor e construtor dessa tessitura o diálogo. Para Schmied-Kowarzik (1983), “a educação absolutamente dialética de Freire define a educação como experiência dialógica ilimitada de libertação humana dos homens” (SCHMIED-KOWARZIK, 1983, p. 80). Essa perspectiva pode ser vista na tentativa de implementação da Pedagogia Nova, com proposituras de uma educação mais democrática diante dos contextos existentes.

Embora a Pedagogia Nova tenha trazido avanços, visto que apresenta uma espécie de mescla entre o essencialismo e o existencialismo, ela mantinha o pragmatismo e focava no tecnicismo, visto que, o mundo real da época

precisava de técnicos. Essa é a raiz da Metodologia Ativa, uma pedagogia neotecnicista.

A ideia implícita que vejo nesse movimento da Escola Nova, era a de uma pedagogia bancária. Pautava-se no pressuposto de que essa escola serviria para a formação dos trabalhadores que iriam servir às empresas, ou seja, uma escola que direcionava o sujeito para ser “empregado”, para servir a um patrão e, pior, fazia-o crer que isso era uma enorme oportunidade, pois seria uma escola técnica para filhos daqueles que estavam excluídos da classe dominante.

Essa era uma visão de mundo ideologizada pelas elites, e apresentada aos humanos que nele viviam. Não havia outra ideia de mundo, para tanto não se vislumbra outro mundo, não havendo necessidades de lutas e de insurgências para criá-lo. É possível reconhecer que até havia uma consciência de mundo, mas com certeza era uma consciência ingênua, faltava a conscientização, pois essa só é concretizada por meio de um pensamento crítico. Bell hooks (2020) relata que é possível sermos seduzidos pelo poder e/ou pela subordinação com a mesma intensidade.

As raízes da proposta pedagógica da Escola Nova ainda estão presentes no Brasil: uma educação/escola que silencia os sujeitos, uma educação mercadológica que ainda hoje, em pleno 2022, predomina no contexto educacional brasileiro com os grandes conglomerados de empresas da área da educação¹⁸ que estão, aos poucos, monopolizando a educação e implementando cada vez mais uma educação acrítica, desumanizadora e que perpetuam as desigualdades sociais.

Diante desse cenário, eu pergunto: é possível se pensar em pedagogia humanista na perspectiva de Paulo Freire?

Mais que possível, é necessário quebrar essa racionalidade mercadológica que adentrou o campo da Educação. É urgente e tem de ser insurgente. É uma luta contínua que todos os educadores críticos, humanos,

¹⁸ Conglomerados: fusões e aquisições consolidam setor de educação brasileira. Os números falam por si. No primeiro semestre deste ano, pelos cálculos da consultoria KPMG, o mercado de educação no Brasil assistiu a 15 grandes transações de fusões e aquisições. Reportagem do Jornal: Correio Braziliense.
https://www.correiobraziliense.com.br/app/noticia/economia/2019/10/25/internas_economia,800749/conglomerados-fusoes-e-aquisicoes-consolidam-setor-de-educacao.shtml#:~:text=No%20mercado%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileiro,foi%20a%20compra%20de%20faculdades.

esperançosos trazem enraizado em seu modo de ser e agir com o mundo e mais uma vez afirmo e me apoio em Vittoria (2011, p. 141): “É o diálogo que favorece o conhecimento e a aproximação crítica da realidade a partir das pluralidades das perspectivas. Ele é conscientizador”.

Nesse contexto em que se insere a Educação Nova no Brasil, com esse “sopro” de democracia em seu cerne, o golpe militar de 1964 instaurou a ditadura, e todo e qualquer princípio ou suposição da ocorrência de diálogos eram tolhidos, impedidos, coibidos de forma severa e violenta. Fato esse que gerou várias mortes e desencadeou processos que obrigaram intelectuais críticos a serem exilados para não serem presos. Um deles foi Paulo Freire, grande personagem que colocava em risco o pensamento dominador. O “sopro” do diálogo que estava ganhando vida foi brutalmente interrompido.

A ditadura, subsidiada por interesses escusos do Banco Mundial, ampliou o tecnicismo e a mercantilização na educação. Livros didáticos, apostilas prontas e uma castração do “pensar-fazer” docente é no que se constituiu a educação brasileira. Embora essa ditadura tenha chegado a um suposto fim em meados da década de 80, a postura, os “fazer”, do modo de “ser” e “agir” opressor/colonizador/ditatorial do povo brasileiro ainda impregna o pensamento remanescente e continua admitido por uma grande parcela da população brasileira. Fato esse que reverbera nas práticas e ações educacionais atuais, nas quais o tecnicismo, a educação bancária ainda é predominante, não somente pela ausência do diálogo, mas também pela falta de compreensão do que vem a ser diálogo. Essa percepção se manifestou presente no início desta pesquisa, no Estado da Questão.

Para tanto, para uma pedagogia contemporânea, compatível com as urgências e insurgências deflagradas e renascentes de uma modernidade ampla e complexa, entendo ser a filosofia/pedagogia de Freire (Pedagogia do Oprimido) aquela que possibilita o desenvolvimento de uma Pedagogia Crítica, uma pedagogia enquanto Ciência da Educação.

[...] o marxismo pedagógico [...] realizou uma “transição”, por assim dizer, dos princípios doutrinários fundamentais em relação às várias tendências [...] e às estratégias políticas, bem como as diferentes fases de crescimento dos movimentos revolucionários em âmbito internacional (CAMBI, 1999, p. 554).

As características mostram-se, originalmente, bem diferente no que tange às teorias de uma educação burguesa, além da compreensão da especificidade teoria e prática. Os aspectos que pontuam essa pedagogia são basicamente: a dialética; o estreito vínculo entre educação e política (práxis revolucionária); centralidade do trabalho na formação do sujeito (escola com finalidades socialistas); formação integralmente humana (sujeito multilateral); a oposição ao espontaneísmo e naturalismo ingênuo, porém enfatiza a disciplina e a conformação.

Marx considera que o ato produtivo e o ato educativo não podem ser separados, pois eles possibilitam a emancipação do sujeito: “Não basta aprender uma profissão, mas compreender o processo de produção e organização do trabalho” (GADOTTI, 2003, p.58). Há uma relação sujeito-mundo, porém focada no trabalho, mas com um caráter do sujeito coletivo.

Para Marx, o sujeito é um ser produzido pela existência histórica, uma síntese de suas relações sociais, em que a realidade na qual ele se insere é a totalidade estruturada dialeticamente. Para compreender essa realidade buscase criar uma espécie de decomposição dessa totalidade com o intuito de encontrar relações/conexões entre o todo e as partes, possibilitando a elaboração de um concreto pensado. Entendo ser uma dialética do “fazer” e não do “pensar”. É por meio da teoria que a prática é estabelecida, é ela que determina a ação, o pensamento incorpora as leis dos movimentos da realidade. A teoria é chamada à reflexão e não o sujeito.

[...] o concreto é concreto porque é a síntese de muitas determinações, isto é, unidade do diverso. Por isso o concreto aparece no pensamento como o processo da síntese, como resultado, não como ponto de partida, ainda que seja o ponto de partida efetivo e, portanto, o ponto de partida também, da intuição e da representação (MARX, 1974, p. 122).

Paulo Freire considera que o Ser humano não está simplesmente no mundo, ele está “com” o mundo, ele não apenas vive, mas existe. Esse fato é que o faz como sendo um ser inconcluso, condicionado, porém, não determinado. Para Marx, é a realidade que está posta que cria o pensamento.

Marx defendia que o currículo escolar não poderia ter distinções quanto às classes sociais, deveria ser igualitária a todos. Marx também defendia a escola técnica e industrial, aquela com foco no desenvolvimento de um ofício, ou

seja, por mais que se pensasse numa sociedade mais justa e igualitária, ainda a instrução era tida como forma de educação e formação humana. Com tudo isso, aquela pedagogia que estava nascendo voltada à infância descaracterizou-se, e a criança, novamente, foi excluída desse contexto educacional: era uma pedagogia sem crianças.

Do sistema fabril, conforme expõe pormenorizadamente Robert Owen, brotou o germe da educação do futuro que conjugará o trabalho produtivo de todos os meninos além de uma certa idade com o ensino e a ginástica, constituindo-se em método de elevar a produção social e de único meio de produzir seres humanos plenamente desenvolvidos (MARX, 1968 *apud* SAVIANI, 2018, p.72).

Compreendo que a partir de Marx uma nova concepção de pedagogia estava se configurando, estava se modulando. Uma pedagogia que traz o sujeito para a construção da formação, da aprendizagem. Apropriando-se das ideias de Marx, Gramsci alargou essa lógica e trouxe o papel da emancipação para as lutas de classes.

Gramsci revendo a teoria marxista, interpreta que é possível transformar a realidade através da construção de um novo partido (revolucionário e proletariado), que construa uma hegemonia cultural que, na ação se transforma em hegemonia política, e, desta forma, possa ir minando a ideologia da classe dominante (FRANCO, 2017a, p. 163).

Além disso, Gramsci entende que a sociedade não se constitui somente na escola e por meio dela. A escola é apenas uma das estruturas/elementos sociais e, dessa forma, a educação na escola deve enfatizar a cultura que envolve toda a sociedade. A escola deve atuar para o desenvolvimento de sujeitos na contra hegemonia e isso se daria em uma escola da cultura e não numa escola politécnica. Segundo Cambi (1999, p. 607), “o objetivo final dessa educação é fazer de cada Ser humano um “intelectual orgânico”, [...] de modo que o indivíduo possa ser ao mesmo tempo “governante” e “governado”.

Assim Freire, conjuminando essas lógicas desenvolvidas por Marx, Engels e Gramsci de que a educação se faz com a realidade econômica/social/política em suas relações dialéticas e históricas bem como com as lutas de classes, desenvolve o que hoje chamamos de práxis pedagógica de Freire.

A partir de Freire, a Pedagogia não tem mais como ser desligada de sua composição crítica, aquela que se compreende como prática social, que atua como intervenção crítica na formação dos indivíduos inseridos nessa prática, de forma que, coletivamente, ocorra a conscientização dos indivíduos e a possibilidade de sua emancipação. Uma Pedagogia que tenha em sua intencionalidade um trabalho educacional reflexivo e crítico, que se desenvolve “na” e “para” a práxis social, que além de ter como essência a democracia, preza pela autonomia dos envolvidos e pela humanização da sociedade. Uma Pedagogia crítica que inclui todos os marginalizados pelo processo ideológico dominante. Uma Pedagogia que dá oportunidade de voz a todos aqueles que, nas barbáries da vida, foram silenciados, desprezados, ignorados. Uma Pedagogia dialógica, reflexiva. Uma Pedagogia do Oprimido. A proposta de Freire é uma educação na Vida.

A ação educativa aparece em toda a sua verdade como um processo de intercâmbio e de diálogo, em que cada um intervém e contribui em função daquilo que é, das suas específicas aquisições e capacidades, e não em função de modelos impostos (CAMBI, 1999, p. 592).

Para Freire, o diálogo é um caminho de mediação entre sujeito-mundo, é um desencadeador do pressuposto dialético-problematizador, é a forma de dizer como “vemos” o mundo e nos vemos neste mundo. É a ação falada, verbalizada “na” e “para” a práxis. Por esse motivo, Paulo Freire dá tanto valor à palavra e a considera como ponto inicial para o pensar, construir e (re)construir saberes.

Ler o mundo é um ato anterior à leitura da palavra. O ensino da leitura e da escrita da palavra a que falte o exercício crítico da leitura e da releitura do mundo é, científica e pedagogicamente, capenga (FREIRE, 2006, p. 79).

Diálogo é um processo; é uma ação coletiva contínua e continuada que se faz e refaz na relação dialética entre sujeitos que, circunstanciados pelo mundo e pelas tensões e contradições inerentes a ele, recriam constantemente seus sentidos e modos de ser e estar neste mundo, transcendendo limites e fronteiras, transgredindo pensamentos e ações colonizadoras. “O diálogo é baseado em três dimensões: um eu, um você e um objeto de conhecimento que faz uma intermediação entre os dois” (VITTORIA, 2011, p. 152).

Entendo que a violência também se faz e se refaz numa relação dialética. Ela é causa e consequência das mais variadas agressões, visto que, na maioria das vezes, é o grito de socorro daquele que está sendo oprimido, daquele que já está sufocado de tanto ser silenciado. Quando a educação, por meio do diálogo coletivo, atua na educabilidade dos indivíduos, cria possibilidades da compreensão do “bem” e do “mal” existente no mundo; as causas e suas consequências, assim como as possibilidades de superação/transformação das violências existentes e decorrentes, gerando um raio de esperança de um futuro melhor, no qual o “bem” sobressaia ao “mal”.

Essa era a proposta de Freire ao retornar ao Brasil, em 1979, após a ditadura militar e o processo de reabertura política e, assim, relata que:

Voltava esperançoso, disposto a reaprender o Brasil, a participar das lutas em favor da democracia, da escola pública que fosse virando popular, por isso menos elitista, mais crítica, mais aberta (FREIRE, 1995 *apud* VITTORIA, 2011, p 98).

Mais uma vez, Freire assumiu o lado do povo oprimido, marginalizado, menos favorecido, ou seja, os “esfarrapados da vida” como ele dizia. Como um educador nato, retornou ao convívio dos movimentos sociais (Comissão Pastoral da Terra; Movimento dos trabalhadores Rurais Sem Terra) e também, após vencer questões burocráticas, inseriu-se nas Universidades do Estado de São Paulo (UNICAMP e PUC-SP)¹⁹ como professor universitário, sempre com o propósito de disseminar a sua pedagogia do oprimido.

Vinculando-se a partidos políticos de esquerda por óbvios motivos, entre eles a escolha de uma “ideologia” que se firmava do lado oposto da elite dominante, em 1989, Freire assume a cadeira de Secretário da Educação do Estado de São Paulo, e teve a oportunidade de viabilizar a perspectiva democrática que entendia ser necessária a um sistema educacional para todos, público, e sem exclusão.

Por meio de diálogos com todas as representações sociais em todos os níveis, promoveu mudanças significativas, que mesmo que de maneira menos efetiva, incomodam bastante o sistema, pois se firmam como espaços e ações

¹⁹ UNICAMP – Universidade de Campinas; PUC -SP– Pontifícia Universidade Católica de São Paulo.

de resistência. Como exemplo podemos citar: a luta pela autonomia das instituições escolares; a gestão democrática dos espaços escolares, a luta por formação permanente dos professores; a insistência por espaços/momentos de diálogos entre as instâncias educacionais; a luta pela valorização do magistério; a luta pela manutenção/sobrevivência das instituições públicas de ensino entre outros.

Para Freire, a escola pública deve ser um laboratório de apreensão/vivência da democracia em sua relação dialética com a pluralidade. Espaço/tempo em que se (re)constroem, (re)criam, (re)organizam coletivamente novos saberes e novos conhecimentos.

Mais de uma vez, as práticas formativas com características humanista, sofrerem repúdios. Essa pedagogia que se pontua como emancipatória e principalmente crítica, que considerava o sujeito como sujeito e não apenas como objeto, que o compreendia como corresponsável pela constituição social, foi alvo de ataques, difamações e calúnias. Até hoje, ou melhor, principalmente hoje, neste governo brasileiro de extrema direita, esse modo democrático de atuar com a educação é considerado como sendo desprovido da real significância da educação, ou seja, difamam que a pedagogia de Paulo Freire desconsidera conteúdo, disciplina, responsabilidade, e tentam, a todo custo, apagá-lo da memória dos brasileiros. É óbvio que, com seres humanos pensantes, a dominação fica muito mais difícil de ser efetivada.

Paulo Freire nunca desprezou o conteúdo, muito menos a rigorosidade metódica de um processo educacional. Para ele a escola tem de ser ao mesmo tempo “séria” e “alegre”, e toda a matriz teórica deve ser desenvolvida como “viva”, como atual, como parte de um real das circunstâncias vivenciadas pelos sujeitos. O conteúdo está sim presente, mas como um meio e não como um fim em si próprio. Por meio da intencionalidade preconiza-se a unidade teoria/prática de forma que a práxis social emancipatória se estabeleça concomitante. Não se nega o conteúdo, porém não se nega também o sujeito e as influências que esse conteúdo tem sobre ele e que ele tem sobre o conteúdo. O conteúdo é tecido num circuito de relações e interações composto por todos os envolvidos e o sistema. A pedagogia na perspectiva Crítica Freireana indaga os interesses, as pretensões e os direcionamentos que toda teoria/contéudo pode exercer sobre

os envolvidos, e mais, propõe a problematização, a discussão crítica, a reflexão acerca das causas e consequências.

A partir de Marx, Gramsci e Paulo Freire, a educação e a política não podem ser vistas como dissociadas, e “[...]pela pedagogia passam os diversos problemas da convivência social e da projeção política, como também os da continuidade e da renovação cultural” (CAMBI, 1999, p. 642).

3.3.1 A Pedagogia na América Latina: alguns fatos a serem ressaltados

Em busca de uma pedagogia latino americana observei que não houve, *a priori*, uma pedagogia que trazia em sua intencionalidade a formação de pessoas, mas questionava as condições impostas pelo capitalismo e pelo sistema neoliberal, em que a educação, com um caráter colonizador, manipulava, dominava e alienava o pensamento e os modos de ser e agir dos seres humanos pertencentes àquele espaço/tempo. Foram os estudos de Fals Borda e de Paulo Freire que iniciaram os pensamentos relacionando a pedagogia decolonial como influenciadora da formação humana, em que uma educação popular era necessária e urgente, pois seria capaz de resistir aos condicionantes impostos.

Segundo Zitkosk e Trombetta (2021), o ano de 1492 não significa a descoberta das Américas, mas, sim, “o início da invasão e espoliação das riquezas abundantes do solo e do subsolo de nosso continente” (ZITKOSK; TROMBETTA *apud* FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2021, p. 149).

A invasão²⁰ aos territórios das Américas (que alguns denominam como sendo colonização), se deu pelos povos, em sua maioria, europeus. Isso implica situações e condições um tanto quanto adversa das lógicas culturais, sociais e até políticas dos povos nativos. Dessa forma, não bastava invadir, era necessário dominar, pois somente assim a conquista firmava-se como bem-sucedida. Havia chegado às Américas a “civilização” e, conseqüentemente, o processo educativo teria de estar comprometido com essa finalidade, resultando na destruição não só da cultura local, mas também de alguns povos

²⁰ Paulo Freire, por *invasão*, entende ser uma estratégia de manipulações cotidianas para a manutenção do poder, desconsiderando saberes e cultura do povo local.

locais. É sabido que as invasões tiveram êxito, principalmente as espanholas e as portuguesas, devido a dois grandes poderes que, segundo Zitkoski e Trombetta era o militar e o poder da igreja católica, como afirmam:

A repartição dos territórios invadidos passou a ser avalizada e até abençoada pelos papas da Igreja Católica, com o álibi da evangelização dos nativos, considerados pagãos pela Igreja [...] Foi assim que uma parte da América Latina foi entregue, pelo papa, à coroa espanhola e outra parte à coroa portuguesa (ZITKOSKI; TROMBETTA *apud* FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2021, p. 150).

Dois mundos diferentes foram, portanto, conectados, tensões e contradições instalaram-se nesse século XV e perduram, é claro, com ajustes e adequações, até nosso século XXI. Porém, dois aspectos se mostram predominantes e persistentes: os opressores e os oprimidos, convergindo na direção de uma constante exploração, negociação com foco no lucro e nos interesses do mercado dos povos civilizados (colonizadores). Neste contexto, preconizam-se as características dominadoras, opressoras, e tidas como verdadeiras, em que os colonizadores (os europeus), “donos” desse novo mundo, encarregam-se de difundir, adequar, ajustar. Cabendo aos povos nativos, “o outro” (não europeu), os colonizados, os marginalizados e esfarrapados de um sistema, a submissão por meio da alienação. Alienação esta que a educação vem corroborar. Arroyo (2019) afirma:

O pensamento colonial, para legitimar a apropriação da terra e a exploração escravista do trabalho, decretou os povos originários e os negros como sem-alma, in-humanos. Esse traço persiste na classificação social, étnica, racial, no pensamento social, político, cultural, pedagógico (ARROYO, 2019, p. 07).

Embora haja insurgências e resistências, ainda há muito a se fazer, muito a persistir. Nesse contexto explanado, uma Pedagogia que venha a desenvolver “seres pensantes”, críticos, questionadores, que por meio de diálogos aciona-se a democratização, penso não ser bem-vinda, nem tão pouco provável e possível, pois desequilibraria a estrutura dominante de um sistema que se pautava pela imposição e não pela reflexão, em um contar e recontar histórias de “lá de longe”, de um mundo velho, tão desconhecido e desconectado desse dito “mundo novo”. E como relata Martí, grande ativista, revolucionário cubano, em um dos seus textos no século XIX, nossa “Grécia” é aqui.

[...] a universidade europeia deve dar lugar à universidade americana; a história da América, dos incas ao presente, deve ser ensinada minuciosamente, mesmo que não se ensine a dos arcontes da Grécia. A nossa Grécia é preferível à Grécia que não é nossa. A nós é mais necessária (MARTÍ²¹ *apud* CARVALHO, 2014, p.14).

Como declarado por Martí é necessária uma insurgência, um sentido de pertencimento ao seu espaço/tempo, a seu mundo e só assim, interagindo com esse mundo e por meio dele, poderá acontecer uma transformação das condições e circunstâncias postas à lógica da colonização, podendo emergir, dessa forma, propiciar espaços de diálogos, reflexão e, portando, uma educação/formação crítica, ou seja, uma pedagogia crítica.

No Brasil, essa educação/formação essencialista, colonizadora foi instituída pelos Jesuítas. Era necessário civilizar os povos nativos, os índios que habitavam este território. Era necessário aculturá-los, negar suas vivências, seus costumes e inculcar uma nova cultura, novos valores e novas “verdades”. Além das riquezas naturais existentes nesse continente, nada mais era favorável, assim, os povos nativos serviriam de mão de obra necessária para retirar os recursos naturais passíveis de comercialização e de lucros nas metrópoles.

Para tanto era necessário domesticar os “selvagens”. Daí a atuação com uma “pedagogia” livresca e autoritária, que era composta pela memorização, pela repetição exaustiva de exercícios, sem qualificação ao trabalho; uma pedagogia que se preocupava apenas em transmitir uma cultura geral colonizadora, uma cultura da elite dominante da época, no caso, uma cultura portuguesa.

A “pedagogia” pautada na filosofia essencialista do Ser humano não traz o elemento da criticidade, encaixando-se, assim, como uma dominação ideológica, não enquadrando, portando, no que considero, assim como Franco (2020), ser uma Pedagogia Crítica. Para a autora “[...] ou a pedagogia se assume com os sujeitos, na luta coletiva por sua emancipação; ou deixa de ser

²¹ José Julián Martí y Pérez (1853-1895), cubano e revolucionário, anticolonialista. Deportado para a Espanha após ter sido preso por conta de seu ativismo, clandestinamente estudou Direito, Filosofia e Língua Espanhola. Após se mudar para Nova York, atuou como jornalista e poeta. Tinha uma atuação política internacional em meio aos países latino-americanos, sempre enfatizando seu caráter crítico, nacionalista, ativista, revolucionário. Foi o fundador do partido revolucionário cubano e buscava reunir e organizar forças para a independência de Cuba.

pedagogia, passando a ser uma tecnologia social de dominação” (FRANCO, 2020, p. 432).

Ainda no Brasil, a “pedagogia” com uma “nova” perspectiva foi protagonizada por Anísio Teixeira antes da ditadura militar. Embora muito rejeitado ele conseguiu inovação e organização, trazendo a intenção da universalidade da educação, ou seja, uma possibilidade de escola pública, laica e gratuita, para todos, sem exclusão. Para tanto, aparentemente, horizontalizar a educação diante do contexto atual que se apresentava seria algo inovador e bom para todos os envolvidos, visto que as perspectivas da época se pautavam na ideia de que a industrialização era a salvação do mundo.

Em termos educacionais, nesse período histórico vivenciado por Anísio Teixeira, existia uma necessidade de formação de mão de obra, dessa forma, organizar espaços educacionais sob esse aspecto sugeria ser o ideal e era o pensado pelos organizadores da educacionais. Porém, o grande problema foi que esses espaços tornaram-se apenas lugares de formação de mão de obra, de produtores de um fazer “pensado” por um pequeno grupo de sujeitos pertencentes a uma elite dominante, ou seja, uma escola que formava “objetos” para serem utilizados pela indústria. Essa era uma das críticas de Anísio Teixeira.

A tecnologia acrítica, entusiasmada, parcial, bane os processos educativos, criativos, transformadores. É preciso formar máquinas que acertem as boas respostas, não mais é preciso formar consciência ou compromisso com a humanidade. Afinal a humanidade passa a ser vista como conquista de tecnologia (FRANCO, 2003, p. 49).

Indícios sugerem que essa racionalidade oriunda de uma pedagogia considerada não crítica, vinculada à perspectiva da Escola Nova, promoveu e aprofundou as desigualdades sociais da população envolvida naquele período histórico, e reverbera nas condições e circunstâncias vivenciadas hoje no Brasil, no que se refere a uma pedagogia crítica. Exemplos dessa racionalidade podem ser encontrados na BNCC (Base Nacional Comum Curricular) e no Novo Ensino Médio (programa curricular Federal determinando a modalidade de ensino da Educação Básica, destinado a jovens entre 14 e 17 anos, que traz a finalidade técnica).

A falta de pensamento crítico, que pode ser consequência desse sistema educacional, também pode ser observada quando, no cotidiano brasileiro por meio das mídias sociais (Facebook, Instagram, Telegram), grupos de pessoas em total situação de opressão, de exclusão, que sofrem com todas as improbabilidades e barbáries impostas esse sistema dominador, defendem e apoiam os responsáveis por essas circunstancialidades, não percebendo-se como “massas de manobras” do sistema, como sujeitos/objetos manipulados e co-reprodutores dessas condições opressoras, infelizmente.

Paulo Freire, em relatos sobre sua vivência na África²² como assessor do governo africano recém-libertado deixa explícito a presença desse mesmo comportamento nos povos africanos.

Se percebe exatamente, em tudo e em todos, essa presença e essa garra de um governo imperialista, colonialista, de dominação no sentido de esmigalhar a identidade cultural do povo, do grupo, da classe dominada, para que assim facilmente faça a expropriação material dos dominados. A História já está cheia disso, se repete em todo lugar. Não é por acaso que o branco colonizador na África tenha tentado convencer o africano de que o africano não tinha História, antes que o branco tivesse chegado (FREIRE, 2017, p. 20).

Quando, na ação educativa a qual os seres humanos são submetidos, apenas se desenvolve uma consciência ingênua, acreditando-se que basta ensinar a ler as palavras para que ocorra uma formação, haverá seres potencialmente propícios à dominação e, fatalmente, à manutenção das desigualdades e da exclusão. Estará se organizando uma regulação, uma determinação de um tipo específico de ensino, pautado na descrição das coisas e do mundo e não em sua compreensão e sentido.

Para Freire (1986), quanto mais uma ação educativa se pautar sob o patamar da transmissão, mais fácil será desenvolver um controle da consciência dos seres envolvidos, ou seja, mais fácil será desencadear o processo de dominação, seja ele qual for.

Essa pedagogia tradicional/essencialista ainda é praticada, infelizmente, nos sistemas educacionais brasileiros em que se acredita que o conhecimento pode ser transferido sem qualquer influência e/ou participação/aceitação do

²² As vivências em São Tomé e Príncipe foram sudeadores para que Paulo Freire construísse seu segundo caderno de Cultura Popular.

sujeito envolvido. Uma pedagogia que, ao contrário de ter seus princípios pautados na ação pedagógica, os tem pautados numa visão mercadológica, em que habilidades e competências direcionam a um suposto “empreendedorismo” do sujeito, um falso protagonismo do pensamento. Como nos diz Paulo Freire, uma educação bancária, aquela em que os sujeitos são vistos como “caixas vazias” em que podem ser “depositados” os conteúdos previstos.

Quando se tem uma sociedade em que, na sua composição a grande maioria são sujeitos alienados, sem pensamento crítico, submetidos às informações supostamente errôneas e dominadoras, indícios sugerem que esse povo, que pode ser considerado como oprimido, buscará ser o opressor até que um trabalho educacional conscientizador seja feito.

Portanto, concebo que a “pedagogia” pautada nessa concepção racionalista, utilitarista, mecanicista e tecnicista – que, segundo Franco (2015), considera o “fazer instrumental” como intenção predominante, que atua como forma reguladora da sociedade e faz parte apenas de tecnologia social -, não pode ser considerada como Pedagogia Crítica que tenha como sua intencionalidade a amenização das desigualdades sociais. A pedagogia proposta na Escola Nova era uma tentativa inovadora de ser uma pedagogia democrática, realmente para todos, porém, não o conseguiu. Talvez pelo momento político da época, uma Ditadura Militar, ou mesmo por condições e vivências acumuladas historicamente.

Hoje, há de se estruturar uma educação que vença os limites estabelecidos pelas concepções vigentes de caráter neoliberal. Uma nova concepção realmente pedagógica crítica que considere o Ser humano como **sujeito** de um processo educativo e não apenas como objeto, que o reconheça como produto e ao mesmo tempo como produtor de um mundo real. Uma pedagogia que possa transcender os limites imposto pelas circunstâncias desse “jogo de poderes”, ou melhor, de “dominação”. Uma pedagogia que provoque desequilíbrio, rachaduras, frestas no sistema ideológico e crie possibilidades para insurgências necessárias às urgências decorridas e remanescentes, visto que a realidade está posta, mas não é finita. Segundo Paulo Freire (1998), somos seres condicionados às circunstâncias, mas não determinados a ela.

Foi com Paulo Freire e por meio de sua proposta de educação que ocorre uma ruptura dos paradigmas educacionais, uma ruptura de uma educação

pautada na concepção essencialista, para, de fato, uma pedagogia que traz a existência como fator-chave de sua essência, pois considera o sujeito e a realidade como indissociável ao processo educativo.

Paulo Freire é alguém que soube se reinventar, como indicam os títulos de seus livros. A Pedagogia do oprimido se transforma em Pedagogia da pergunta, em Pedagogia da esperança, em Pedagogia da autonomia, em Pedagogia da indignação[...] Ou seja, se a história não pode ser imobilizada com explicações fatalistas, também a pedagogia não pode ser a mesma para todos os tempos e todos os lugares, mesmo para aqueles tempos e lugares onde se busca a libertação (STRECK *apud* FREITAS; GHIGGI; PEREIRA, 2021, p. 07).

Paulo Freire, vivenciando todas as atrocidades do seu tempo histórico, dessa circunstância, dessa relação autoritária, dominadora, cadastradora que estava posta, em um ato revolucionário, gritou aos ventos indignadamente, uma nova possibilidade. Uma Pedagogia Crítica, uma Pedagogia da Libertação, que ele denominou como Pedagogia do Oprimido, relatada em sua obra no final da década de 60.

Esta pedagogia vem conferir um novo panorama à epistemologia pedagógica, mesclando diversas concepções filosóficas, carregando uma proposta eminentemente política, não conivente com a da ideologia da classe dominante. Mesmo tendo sido um processo precocemente abortado pelo golpe militar de 1964, suas raízes estavam fincadas, e germinaram em outros espaços e tempos (FRANCO, 2017a, p. 157).

Essa pedagogia libertadora influenciou e influencia até hoje muitos outros pensadores e ativistas, filósofos e principalmente educadores revolucionários. Para Giroux (2016),

Paulo passou a vida guiado pelas crenças de que valia a pena lutar pelos elementos radicais da democracia, de que a educação crítica é um elemento fundamental para a mudança social progressiva, e de que a forma como pensamos sobre política é inseparável daquela como compreendemos o mundo, o poder e a vida moral a que aspiramos (GIROUX, 2016, p. 296).

Somente para aludir, existe o Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL)²³, estabelecido desde 1982, que atua na perspectiva

²³ Organização pautada em Movimentos de Educação Popular, atuante em 21 países da América Latina e Caribe, apoia a geração e difusão de reflexões, sistematizações, ensaios, livros, que sustentem temas e ofereçam orientações políticas na linha do pensamento crítico emancipatório

do pensamento crítico emancipatório, divulgando e apoiando projetos, vivências e experiências vinculadas a processos alternativos bem como político-sociais. Esta associação desenvolve ações de desenvolvimento social junto a variadas instituições, bem como diversificados grupos de sujeitos sociais. É uma organização independente e tem como um de seus aportes teóricos Paulo Freire.

Enfim: a luta é diária.

Enquanto no Brasil, nestes anos de 2021/2022, alguns políticos de extrema direita querem a destituição de Paulo Freire como Patrono da Educação Brasileira, outros, assim como eu, defendem sua maior visibilidade, divulgação e estudos para uma possível compreensão da real pedagogia do oprimido de Paulo Freire, pois tenho certeza de que somente por meio de desenvolvimento de pensamentos críticos poderemos ter um futuro melhor, mais humano, mais justo, inclusivo e com menos desigualdades sociais.

Para tanto, apoderei-me dos estudos e de seus pressupostos como principal referencial desta tese de doutoramento, visto que, sou hoje um ser humano sensibilizado por essa insurgência deflagrada por Freire. E mais: me uno à essa corrente, a esse grupo militante que busca o emergir de um mundo mais digno e incluyente. Sou mais uma esperançosa que mantém viva a utopia de um mundo mais humano.

E assim, para que a PEDAGOGIA como Ciência da Educação atue com a sua finalidade, que é a de tornar as práticas educativas como a possibilidade de práticas da liberdade, faz-se necessário processos emancipatórios, com formação de seres humanos autônomos. Se ela não traz em seu cerne a crítica social e política, mediada pelo diálogo, ela reproduzirá a estrutura social mantenedora das desigualdades sociais, excluindo homens e mulheres dos processos civilizatórios e dignos.

vinculadas aos processos alternativos que se realizam na América Latina e no Caribe. Disponível em: <https://ceaal.org>.

4 A PEDAGOGIA CRÍTICA NA PERSPECTIVA FREIREANA

“Reconheço a realidade. Reconheço os obstáculos, mas me recuso a acomodar-me em silêncio ou simplesmente virar o eco macio, envergonhado ou cínico, do discurso dominante”.
(Paulo Freire)

Após adentrar nas práticas educativas e em sua historicidade na formação do Ser humano, foi possível consolidar a convicção de que, sejam importantes os pensamentos, estudos e concepções de tantos filósofos, sociólogos e outros no desenvolvimento da Pedagogia ao longo de sua existência, foi Paulo Freire que transcendendo as ideias pedagógicas já existentes, desvelou uma nova forma, um novo pensar sobre os aspectos pedagógicos imbuídos na educação e na formação dos homens e mulheres do mundo.

Para tanto, a ênfase deste Capítulo situou-se no transitar pelos pensamentos freireanos, tecendo compreensões e pontuando significações que me possibilitaram transcender o senso comum de seus trabalhos, esperando e anunciando a possibilidade de uma expansão da Pedagogia Crítica nos sistemas educacionais, principalmente no sistema educacional brasileiro, que atualmente preferencia uma pedagogia mercadológica e excludente, com característica pautadas numa transmissão de conteúdos e tecnificação dos conhecimentos. Como exemplo é possível observar as diretrizes formatadas na Base Nacional Comum Curricular (BNCC)²⁴ em implementação no Brasil

Uma Pedagogia que traz em seu cerne o pensamento crítico, a compreensão dos “porquês”, a explicitação dos “para quem”; a manifestação das intencionalidades das ações e das consequências para a sociedade, não pode ser compatível com essas deliberações instrutivas.

[...] curvar a cabeça docilmente por nada poder ser feito contra o *inevitável* tem minha absoluta recusa. É por isso que aceitar a inexorabilidade do que ocorre tornando assim o que ocorre como o que tem mesmo de ocorrer é excelente contribuição que se dá às forças dominantes na luta desigual que travam contra os “condenados da terra” (FREIRE, 2019, p. 49).

²⁴ BNCC – (Base Nacional Comum Curricular) é um documento normativo, criado pelo Governo Federal, que determina à toda as redes de ensino (públicas e privadas), referências obrigatórias para a elaboração dos currículos escolares e propostas pedagógicas para toda a Educação Básica no país.

Como se estivesse sendo escrita hoje, neste ano de 2022, as palavras de Giroux (2016) são perfeitas e totalmente contextualizada a nosso momento vivenciado:

Em um momento em que a memória está sendo apagada e a relevância política da educação é afastada pelo abraço da linguagem da medição e da quantificação, é ainda mais importante lembrar o legado e a obra de Paulo Freire. Desde os anos 1980, tem havido poucos intelectuais, se é que houve algum, na cena norte-americana educacional, que alcançaram o rigor teórico, a coragem cívica e o sentido de responsabilidade moral de Paulo Freire (GIROUX 2016, p. 296).

E complementa dizendo que mais do que nunca seus estudos e exemplos são importantes, pois

[...] com as instituições públicas de Educação Básica e superior, cada vez mais, sob o cerco de uma série de forças neoliberais e conservadoras, é imperativo que os educadores se apropriem do entendimento de Freire sobre empoderamento e o potencial democrático da educação (GIROUX 2016, p. 296).

Freire nos traz a experiência existencial em processo de transformação no mundo e com o mundo sob o ponto de vista dos “marginalizados da vida”.

Seria impensável um mundo em que a experiência humana se desse ausente da continuidade necessária, quer dizer, fora da história. [...] Homens e mulheres não podem sobreviver à morte da história que, por feita por eles e por elas, as faz e refaz (FREIRE, 2019, p. 31).

Uma educação como um ato político e cultural, oposto àqueles impregnados de uma lógica tecnicista, liberal, dominadora. Uma pedagogia que visa à superação da relação mecânica entre teoria e prática, num contexto de luta anticolonial. Uma pedagogia que entende que a educação se faz e se refaz num movimento, numa dança, que acontece em cadências e ritmos diferenciados e nosso corpo, mente e espírito deve se envolver, refletindo e criando as possibilidades de transformar os compassos, reinventando uma nova melodia.

O processo de alfabetização não é um sistema que se repete igualmente, mas um procedimento teórico-prático que possui orientações filosóficas e políticas e muda, movendo-se e reinventando-se de acordo com o contexto no qual atua (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p. 61).

Paulo Reglus Neves Freire nasceu em Recife em setembro de 1921, cresceu na simplicidade e na cotidianidade de um local com uma presença marcante da natureza, muitas árvores que acolhia a todos que nela se posicionassem, fosse em seus galhos tortuosos, fosse em suas sombras aconchegantes que permitiam um repouso do sol escaldante. Eram diferentes árvores: “Mangueiras, jaqueiras, cajueiros, pitombeiras. Sobras que, à luz clara do dia, fui me acostumando a descobrir a razão de ser de ruídos que, no fundo das noites, indecifrados me assustavam” (FREIRE, 2019, p. 26). Desde menino vivenciava um aprendizado COM o mundo, e isso trazia em sua memória.

[...] a memória é uma evocação do passado. É a capacidade humana de reter e guardar o tempo que se foi, salvando-o da perda total, [...] é uma atualização do passado ou a presentificação do passado e é também registro do presente para que permaneça como lembrança (CHAUÍ, 2005, p. 125).

Nordestino do Brasil, Paulo Freire se tornou advogado por “descuido”, porém educador por opção. Sujeito do povo, que desde sua infância incomodava-se com as desigualdades sociais, com tantas divisões entre o “ter” e o “não ter”, que presenciava em sua cidade natal, e perguntava-se: por que isso, se somos todos seres humanos?

Coerentemente com sua concepção de humanidade, se propôs a enfrentar o mundo preocupando-se com as questões éticas, culturais e reais daqueles menos favorecidos e silenciados pelo sistema. Paulo Freire, falecido em maio de 1997, é o Patrono da Educação Brasileira embora, por motivos óbvios (política mercadológica neoliberal e dominadora), exista uma forte pressão para desconstituir seu legado, repetindo o ocorrido em 1964.

Com o Golpe militar de 1964 no Brasil e com toda a repressão violenta contra todas as instituições e organizações sociais, políticas e até religiosas, que de certa forma traziam uma perspectiva democrática em suas visões e ações, Paulo Freire também foi tido como subversivo e exilado. Seu exílio se deu por conta de sua leitura da realidade do período histórico pelo qual o país passava, além da sua interpretação da inseparabilidade entre educação, cultura e política na práxis pedagógica que vivenciava junto ao Movimento de Cultura Popular.

Seu trabalho incentivava a consciência crítica das pessoas, defendia e estava ao lado dos marginalizados pelo sistema, dos oprimidos, dos mais pobres, era considerado uma “ofensa” aos princípios da Nação, visto que não se

pretendia dar visibilidade, muito menos “voz”, a esses sujeitos. Segundo Arroyo (2019, p. 05), “Paulo Freire contradiz esse pensamento pedagógico segregador. Não pensa os oprimidos como não humanizáveis, mas como humanos já”.

Mundialmente, ele é reconhecido como um dos maiores pensadores da Pedagogia e um “inventor” de uma Pedagogia Crítica numa perspectiva diferenciada, humanizadora e libertadora. Uma Pedagogia dedicada “aos esfarrapados do mundo e aos que neles se descobrem e, assim descobrindo-se, com eles sofrem, mas, sobretudo, com eles lutam” (FREIRE, 1970, p. 12).

Paulo Freire considera em seus estudos que o Ser humano não está simplesmente no mundo, ele está “com” o mundo, ele não apenas vive, mas existe. Esse fato é que o faz como sendo um ser inconcluso, condicionado, porém, não determinado.

Em seu percurso vivido, Freire exerceu a advocacia por pouco tempo, pois percebeu que, apesar de ser uma profissão encantadora e indispensável, não era o que ele queria. Começou então a dedicar-se à educação. Foi ser professor no Serviço Social da Indústria (SESI), onde atuava com trabalhadores e assim suas vivências de práxis, ou seja, uma reflexão *na* prática e *pela* prática foram emergindo e seu envolvimento com a educação popular foi cada vez mais ganhando forma e reivindicando espaços.

Levando seus pressupostos adiante, Freire assumiu a coordenação de um projeto de Educação para Adultos e criou diversos Centros de Cultura, bibliotecas populares e outras ações em que era possível desenvolver uma educação popular, mesmo que uma educação popular não formal. Incentivou criações de grupos de teatro, círculos de cultura e grupos de estudos, leituras e diálogos, todos focando sua perspectiva crítica inclusiva. Ingressou na Universidade de Recife e efetivou seu trabalho cada vez mais.

4.1 A CRITICIDADE PRESSUPOSTA À PEDAGOGIA

Considero a criticidade como um de seus componentes fundamentais da Pedagogia, e nela o pensamento crítico, pois concebo que somente compreendendo os determinantes das situações e suas influências nas circunstâncias pode-se desencadear possibilidades de transformações. Uma criticidade que constitui e é constituída pelo pensamento crítico COM os

envolvidos e COM o mundo em que eles estão inseridos, tendo como pretensão a interpretação e a compreensão desse mundo e a possibilidade de construir JUNTOS um mundo com menos desigualdades sociais. Uma criticidade que desabrocha um esperar amortecido, pois foi amordaçado e inibido pela ideologia dominante e mercadológica que reina no sistema capitalista neoliberal.

Assumo, ao lado de Franco (2017a), a convicção de que ou a Pedagogia é crítica ou é apenas uma ação de regulação, de ajustamento social, de aquietação e conformidade.

Para mim, a Pedagogia não-crítica deixa de ser Pedagogia e transforma-se em uma tecnologia social, com fins de regulação, dominação, domesticação ou mesmo doutrinação dos sujeitos a ela submetidos. A criticidade permite a relação dialética e formadora entre sujeitos permeados por relações de poder. A ausência desta perspectiva crítica impede a presença de processos dialogais e emancipatórios. Portanto, quando me refiro à pedagogia, como prática social ou como área do conhecimento estou considerando-a necessariamente crítica (FRANCO, 2017a, p. 153).

Essa afirmação, assim como a defesa de uma concepção que não é unânime entre os estudiosos do assunto, implica em expandir argumentos e alicerçar uma base sólida para sustentá-la, fazendo-se necessário, nesse primeiro momento, aprofundar o conceito 'crítico' na perspectiva adotada. Portanto, este Capítulo empenha-se em interpretar/compreender o significado/sentido na palavra/conceito CRÍTICO, assim como indicar sua origem no contexto educacional, buscando desta forma, esclarecer a concepção assumida neste trabalho.

Crítico/crítica/senso crítico. Segundo o Dicionário Aurélio (on line) é um substantivo e/ou adjetivo que tem sua origem no verbo criticar (censurar, falar mal; apontar ou ressaltar as imperfeições de algo ou de alguém), desencadeando assim uma palavra/expressão extremamente complexa, pois adquiriu ao longo de seu uso outras definições e significações incorporadas, principalmente, pela filosofia, ganhando portanto, *status* e poder contraditórios.

Pode ser entendida como sendo uma ação de poder verticalizado (um avaliador crítico de uma obra que determina algo e/ou estabelece um julgamento/valor), como também uma capacidade de analisar, ponderar, refletir detalhadamente sobre algo antes de tomar uma decisão. Fato este que levam

alguns gerenciadores educacionais, sistemas de ensino, e políticas públicas a utilizarem esse termo com intencionalidades diversas, o que muito me preocupa. Estar escrito num plano educacional que o ensino é crítico nem sempre pode significar que desenvolverá a emancipação, a autonomia e principalmente a humanização. Quando se criam modelos limitam-se todo e qualquer processo de libertação, pois possibilidades são restringidas às expectativas e intencionalidades de quem às propõem, principalmente as pedagógicas.

Tornar o político mais pedagógico significa utilizar formas de pedagogia que incorporem interesses políticos que tenham natureza emancipadora; isto é, utilizar formas de pedagogia que tratem os estudantes como agentes críticos; tornar o conhecimento problemático; utilizar o diálogo crítico e afirmativo; e argumentar em prol de um mundo qualitativamente melhor para todas as pessoas (GIROUX, 1997, p. 162).

A relação da palavra/expressão crítica(o) com as questões educacionais como possibilidades de intervenções e mudanças da realidade remete-se originariamente à Teoria Crítica da Escola de Frankfurt²⁵, do qual faziam parte: Horkheimer; Adorno; Marcuse; Habermas; entre muitos outros. É uma perspectiva teórica do campo das ciências humanas que foca seu interesse nas condições e obstáculos de emancipação que existem na sociedade, num determinado tempo/espaço. Busca analisá-los de modo crítico, podendo propor uma ação orientadora emancipatória capaz de desmantelar a ideologia²⁶ posta, pois, segundo Morrow e Broun (1994), para os estudiosos dessa Escola o termo *crítica* traz significados diversos invisíveis ao senso comum, e complementa: “[...]este é, certamente, um dos sentidos que a “crítica” assume na Teoria Crítica, dada a sua preocupação com colocar a nu as mistificações ideológicas das relações sociais” (MORROW; TORRES, 1994, p. 7).

²⁵ Mais conhecido como Escola de Frankfurt, o Instituto de Pesquisa Social da Universidade de Frankfurt, Alemanha, tinha como objetivo unir intelectuais de diferentes campos do conhecimento (como sociólogos, psicólogos, filósofos etc) com o propósito de, por meio de uma análise social da realidade, desenvolver teorias críticas contra o capitalismo, criando possibilidades alternativas para o socialismo marxista.

²⁶ O conceito de ideologia utilizado aqui é referenciado por Chauí (2016, p. 245) como sendo “[...] um corpus de representações e de normas que fixam e prescrevem de antemão o que se deve e como se deve pensar, agir e sentir. Com o objetivo de impor os interesses particulares da classe dominante, esse corpus produz uma universalidade imaginária”.

Especialmente para Horkheimer (1989), não bastava apenas trazer à tona as causas e consequências das condições dadas pela natureza, mas era preciso também compreender o poder do sujeito sobre elas, ou seja a atividade humana. Dessa forma, a Teoria Crítica apresentou-se como sendo uma possibilidade de reflexão e de compreensão do fato histórico-social: apesar de tantos avanços científicos somente uma parcela burguesa usufruía de toda a riqueza, enquanto a maior parte da humanidade padecia com a fome, a pobreza, a falta de acessos à educação, à saúde e à política. Uma parcela da humanidade à qual era negada a possibilidade de vivenciar a felicidade!!!!

A Teoria Crítica posiciona-se sobre a ordem social preestabelecida e enfatiza que a razão instrumental impedia a possibilidade de emancipação, pois havia desenvolvido um domínio do sujeito sobre o próprio sujeito em prol das condições da Revolução Industrial e das duas grandes guerras.

Segundo Boaventura de Sousa Santos (1999, p. 197), foi Max Horkheimer (1989) quem melhor definiu a teoria crítica, e o fez desenvolver a convicção de que “Teoria crítica é toda teoria que não reduz a realidade ao que existe”, e complementa:

Max Horkheimer definiu-a melhor que ninguém, realçando tanto a ambição de superar o dualismo burguês entre **teoria e prática**, quanto enfatizando a luta por **emancipação** como uma característica intrínseca à teoria crítica (SANTOS, 1999, p. 197).

Outro fator pertinente refere-se à desvinculação da teoria e da práxis social, um abandono da racionalidade ético-crítica e da historicidade cultural e social. De acordo com Pinzani (2012, p. 89), “o termo teoria crítica indica, portanto, uma maneira de se fazer filosofia, mais especificamente, de pensar a sociedade em termos críticos”. Para esse autor a característica principal está no seu método, pois, “ela tem que encontrar os critérios, com base nos quais possa criticar a sociedade, na própria realidade social” (idem, p. 97). Afirma ainda que ser crítico não significa posicionar-se *sempre-do-contra*, mas sim utilizar-se das potencialidades da filosofia na realização da interpretação da realidade.

Os estudos desenvolvidos por Adorno (1985) indicam que a Teoria Crítica deve ir além de uma opção metodológica. Ela deve ser um postulado ético-político. Vilela (2006) citando Schweppenhäuser (2003) relata:

[...] para Adorno, a primeira empreitada da crítica é confrontar a realidade com as normas que a estruturam porque é da compreensão desta relação que se pode apreender a verdade sobre a realidade. É preciso deslindar como essas normas atuam sobre os sujeitos. Assim, a sociedade poderá ser avaliada na medida em que permitir desvendar como as relações sociais estabelecidas não possibilitam para os homens uma vida social digna e correta, e como pode ser de outra forma (SCHWEPPENHÄUSER, 2003, p. 24 apud VILELA, 2006, p. 14).

Pucci (1998) relata que, para Adorno, o pensar criticamente somente se efetiva se houver a intervenção no real, no social, e sendo assim há de se realizar uma *denúncia radical*, o que ele considera como sendo a práxis. Ainda nessa mesma citação, o autor afirma que um dos pressupostos de Adorno é o da *negatividade* da coincidência entre razão e realidade defendida por Hegel na síntese do processo dialético:

Hegel via na negatividade o movimento do conceito para o outro como um momento imprescindível dentro do processo maior da dialética, em direção à síntese, à consumação sistemática. Adorno via extrema dificuldade de a argumentação caminhar irreversivelmente em direção a uma síntese inequívoca. Fez da negatividade o sinal distintivo de seu pensamento precisamente porque acreditava que Hegel havia se equivocado ao fazer coincidir razão e realidade (PUCCI, 1998, p. 32).

Nessa linha de pensamento, para Adorno, a objetividade do conhecimento requer a subjetividade, e esta permeará sua existência e suscitará mudanças, pois caso contrário, se absolutizar os dados em sua relação dialética apenas entre o objeto e o sujeito, estará coisificando-o, desenvolvendo assim uma falsa objetividade. Dessa forma indícios evidenciam que o pensamento de Adorno transcende a concepção idealista hegeliana, entendendo-a como parte de um processo histórico em permanente tensão, estabelecendo assim os seus pressupostos para a sua compreensão de Teoria Crítica. Pucci (1998), apropriando das palavras de Adorno (1992 apud Pucci 1998), relata:

[...] o conhecimento se dá numa rede onde se entrelaçam prejuízos, intuições, inervações, autocorreções, antecipações e exageros, em poucas palavras, na experiência, que é densa, fundada, mas de modo algum transparente em todos os seus pontos (ADORNO, 1992, p. 69 apud PUCCI, 1998, p. 34).

Uma consideração a ser feita sobre Adorno é sua afeição e proximidade com a *estética*, e a relação entre estética/filosofia e pensamento crítico. Apesar

de ter tido a música como a maior presença da arte durante toda a sua vida, ele acreditava que toda expressão artística possui *insight* intelectivos e necessitam de interpretações e explicações para poder compreender-se a si mesma, assim como “para dizer o que ela não consegue dizer, mas que só por ela *pode ser dito, ao não dizê-lo*” (PUCCI, 1998, p. 35).

Jurgen Habermas é outro considerável filósofo alemão que indica seus estudos rumos à teoria crítica da mesma escola de Frankfurt. Enquanto Adorno tende a enfatizar a questão da estética, com Habermas é possível observar questões referentes à ética, mais precisamente à *ética do discurso* visto que ele priorizava a situação da realidade local, no caso a sociedade alemã, a democracia a ser desenvolvida e conseqüentemente a educação alemã.

Este fato o conduziu a repensar a problemática da práxis, orientando-o a aprofundar seus estudos na teoria da ação comunicativa. Por inúmeras vezes Habermas abordava e problematizava as questões sociais por meio de debates públicos, entrevistas e conferências com caráter jornalístico, ou seja, utilizava-se da linguagem como sendo uma prática de luta e de resistência.

É interessante ressaltar a importância da história de vida e das vivências, tanto de Adorno como de Habermas, na condução da elaboração e desenvolvimento de suas teorias, referendando os indicativos de que o pensamento crítico se constitui COM sujeitos e COM o mundo. Agnes Heller (2000), afirma:

A vida cotidiana é a vida do homem inteiro; ou seja, o homem participa na vida cotidiana com todos os aspectos de sua individualidade, de sua personalidade. Nela colocam-se “em funcionamento” todos os seus sentidos, todas as suas capacidades intelectuais, suas habilidades manipulativas, seus sentimentos e paixões, ideias, ideologias (HELLER, 2000, p. 31).

A Ação Comunicativa defendida por Habermas (2012) considera ser a linguagem o fator articulador e de entendimento entre os diferentes atores sociais, e dessa forma há uma importância significativa de se desenvolver uma *ação comunitiva* que assegurasse o entendimento de todos, respeitando o ponto de vista de todos, a voz de todos: “Tem que haver uma situação de fala (ou, pelo menos, ela deve ser imaginada) na qual um falante, ao comunicar-se com um ouvinte sobre algo, dá expressão àquilo que ele tem em mente” (Habermas, 2012, p. 40).

Nessa afirmação do autor vejo explícito o direito ao pensamento do outro e à sua manifestação. Na fala considera-se esse 'outro' na perspectiva dele, respeitando-o e ouvindo-o. A comunicação se dá *com* o outro e não para o outro, independentemente da condição social desse outro.

O autor ainda esclarece que essa comunicação deve estabelecer a inter-relação entre os *mundos* que compõem a sociedade. Segundo sua teoria, a sociedade está dividida em três mundos: o sistêmico, o mundo vivido e o mundo da vida. Ao mundo sistêmico ele indica como sendo toda a estrutura ideológica; o predomínio da técnica; os mecanismos de regulação e formatação da sociedade; as relações de poderes. Um mundo onde o fator predominante sempre será o domínio e a manutenção das condições mercadológicas e excludentes, pois é regido pela economia.

No mundo da vida estão as convicções e concepções humanas; a cultura; a ordem institucional e a reprodução da personalidade. Esse mundo é guiado pela busca de uma comunicação na intenção de interpretação e da compreensão. É o mundo cotidiano impactado pelo mundo sistêmico. Já o mundo vivido se constitui no espaço de relações e integrações entre os outros mundos. É o espaço dialético em que, ao mesmo tempo que pode influenciar o mundo da vida, influência o mundo sistêmico; desequilibra-o; cria fendas de onde podem emergir possibilidades de transformações. É o mundo da comunicação, um espaço fértil do pensamento, de falas e de escutas, sendo assim um mundo onde o diálogo é imprescindível.

Na inexistência do mundo vivido guiado pelos pressupostos da dialogicidade e da criticidade, há um achatamento e/ou assoreamento deste mundo, anulando-o, ou similarmente, incorporando-o ao mundo sistêmico como sendo um subsistema, ou seja, a colonização do mundo da vida. Para Habermas o crítico está concentrado neste mundo de forma que, por meio da linguagem, fatos e circunstâncias sejam pensadas e não apenas determinadas pela minoria composta por uma elite dominante. Um consenso, um entendimento constituído entre o ideal e o real, deixando de ser individual para ser coletivo. Um pressuposto democrático.

[...] deixa de ser *privilegiada* aquela atitude objetiva em que o sujeito cognoscente se dirige a si mesmo como a entidades no mundo. Ao contrário, no paradigma do entendimento recíproco

é fundamental a atitude performativa dos participantes da interação que coordenam seus planos de ação ao se entenderem entre si sobre algo no mundo. O ego ao realizar um ato de fala, e o álter ao tomar posição sobre este, contraem uma relação interpessoal (HABERMAS 2002, p. 414).

Quando se dá voz, quando se quebra a barreira do silenciamento, ocorre o despertar do sentimento de pertencimento ao mundo, e uma possibilidade de emancipação. Trazendo Pucci (2021) com uma fala de Adorno (1992), é possível observar a semelhança na intencionalidade de ambos os estudiosos:

Uma sociedade emancipada não seria nenhum Estado unitário, mas a realização efetiva do universal na reconciliação das diferenças. A política que ainda estiver seriamente interessada em tal sociedade não deveria propagar a igualdade abstrata das pessoas [...]. Em vez disso, ela deveria apontar para a má igualdade hoje, [...], pensando, contudo, a situação melhor como aquela na qual é possível ser diferente sem ter medo (ADORNO, 1992, apud PUCCI, 2021, p. 1125).

Numa ressonância entre os pensamentos de Adorno(1992) e Habermas (2012), vejo que cabe um relato de Pucci (1998):

O caminho que resta ao homem, em confronto com aquela situação ideal verdadeiramente justa e desejável, só pode ser o do esclarecimento reflexivo, que se alimenta do estético e se reveste da forma de um processo educacional. Daí, a importância das "intervenções", enquanto penetrações críticas nas fendas presentes da sociedade administrada (PUCCI, 1998, p. 37).

Acrescento ainda uma citação de Adorno (1995, p. 148): “Educação é a preparação para a superação permanente da alienação”.

4.1.2. Teoria Crítica e Pedagogia Crítica

Apoderando-me dos estudos de Zuin & Pucci (1999), os autores indicam que foram dois os paradigmas da Teoria Crítica que contribuíram e influenciaram o desenvolvimento da Teoria Crítica Educacional. São eles: a crítica a razão instrumental e a dialética da razão; a crítica da cultura e da indústria cultural.

Essa Teoria Crítica foi influenciadora dos pensamentos de vários estudiosos, dentre eles Henry Giroux, Peter McLaren e Michel Apple, referenda várias vertentes de uma Pedagogia Crítica, como: a Pedagogia Radical; a

Pedagogia Transformativa; a Pedagogia Revolucionária; entre outras. Traz em seu cerne a indignação das desigualdades sociais. McLaren (1997) afirma:

[...] a pedagogia crítica não constitui um conjunto homogêneo de ideias. É mais correto dizer que os teóricos críticos estão unidos nos seus objetivos: fortalecer aqueles sem poder e transformar desigualdades e injustiças sociais existentes (MCLAREN, 1997, p.192).

Enfatizo que Giroux se apresenta como “intelectual transformador” e, segundo Zuin & Pucci (1999), seu foco se pautava na formulação de uma pedagogia que chegasse até às raízes sociais, culturais e escolares e capaz, ainda, de vincular os marginalizados, as minorias, o indivíduo e o contemporâneo:

Giroux é um pensador de esquerda (“radical”) imerso no contexto americano atual, preocupado com as questões da educação e da escolarização, que tenta analisar as contradições do capitalismo avançado a partir do olhar dos marginalizados no processo de produção. Daí que, para ele, as categorias de gênero, raça, minorias interagem com a de classe social, na tentativa de captar mais de perto os conflitos, as contradições sociais e suas manifestações de rebeldia, de resistência, de organização, de luta. A urgência na busca de soluções de mudanças na sociedade e na formação cultural dita em muitos tópicos as dimensões de seu pensamento crítico (ZUIN e PUCCI, 1999, p. 30).

Em seus estudos Giroux condena a cultura do positivismo, e acrescenta a necessidade de incorporar a teoria crítica à práticas escolares, fortalecendo a consciência de seus envolvidos e possibilitando assim, espaços de emancipação, fato este que poderia “desvelar [...] verdades não intencionais [...] de uma sociedade diferente, de práticas mais radicais e de novas formas de compreensão” (GIROUX, 1983, p. 26).

Para Giroux (1983, p. 28), na teoria da Pedagogia Radical a escola pode ser o espaço de “expressão de uma organização mais ampla da sociedade”, pois podem ser inseridas à ela “práticas, histórias e valores políticos conflitantes”. Dessa forma, é importante se concentrar em pensar/refletir sobre um ideal de escola que venha contribuir para o desenvolvimento e transformações sociais.

Segundo o autor, na escola que queremos devem se destacar os seguintes aspectos: condenação ao positivismo da cultura impregnada nas práticas escolares dando destaque ao pensamento dialético, crítico que

possibilitem vivências; desenvolvimento de conhecimentos que desenvolva a conscientização de que, por meio de distorções de aspectos próprios da própria cultura, a disciplina e o controle escolar são transmitidos como imagens fugazes de liberdade, mas há possibilidades de outras formas de relações sociais.

Uma escola que possibilite a luta pela democracia, em que sua radicalidade consista em chegar ao diálogo e que os conteúdos, ancorados em critérios coletivos, tenham a perspectiva da melhoria da qualidade de vida dos envolvidos e da sociedade. Dessa forma, o pensamento crítico, aquele que é problematizado, que se pauta em perguntas e no desenvolvimento de compreensão e pertencimento com a realidade, estabeleça vínculos e possibilitem um emergir de transformações.

Segundo Giroux (1985) quando há uma ação intencional e uma intervenção que promova a autorreflexão pode-se desencadear um processo de libertação. Aqui, o próprio autor cita Paulo Freire e seu legado: “Paulo acreditava firmemente que a democracia não pode durar sem a cultura formativa que a torna possível” (GIROUX 2016, p. 296).

E, afirmando seu pensamento, trago-o mais uma vez em uma citação a Freire: “Neste afastamento do discurso da reprodução e crítica para a linguagem da possibilidade e engajamento é que Freire se utiliza de outras tradições e cria uma pedagogia mais abrangente e radical” (GIROUX, 1997, p. 149). Se a radicalidade expressada pelo autor vincula o pensamento dialético repleto de contradições e tensões, originárias de todo o processo vivido dos envolvidos, é possível considerar que Paulo Freire ancorou e fundamentou também os pensamentos de Giroux, o qual o considera como grande relevância:

O trabalho de Paulo Freire torna-se crucial para o desenvolvimento de uma pedagogia radical, pois em Freire encontramos o pensador dialético das contradições e da emancipação. Seu discurso aponta o relacionamento entre agência e estrutura, situa a ação humana em pressões forjadas em práticas históricas e contemporâneas, enquanto ao mesmo tempo aponta para espaços, contradições e formas de resistência que levantam a possibilidade de luta social (GIROUX, 1997, p. 150).

Assim sendo, o conceito de crítico/crítica assumido neste trabalho perpassa sobre por essas influências históricas da constituição do conceito e atraca na Pedagogia Crítica Freireana, que traz como perspectiva uma possível

transformação social mediatizada pelo pensar certo, pela consciência e pela conscientização. Uma Pedagogia que se faz crítica na sua ação; que está procurando escutar sensivelmente aqueles que estão submetidos a um sistema capitalista neoliberal, e que tiveram sua voz subjugada.

Nessa perspectiva, crítico/crítica é a capacidade de pensar que o sujeito, compreendendo seu pertencimento ao mundo, tece COM o mundo um futuro melhor. Portanto, Paulo Freire, mais do que criar um “jeito” diferente de alfabetizar pessoas, desenvolveu um pensar pedagógico que promove intervenções na esfera da educabilidade das pessoas e nas formas de inseri-las no mundo COM o mundo, em processo de perceber esse mundo. Uma Pedagogia Crítica que rejeita todo e qualquer pensamento positivista, pois entende que imerso com o mundo, somente recebendo informações do mundo, é impossível estar COM o mundo. É preciso, sim, olhar para trás para entender melhor o que está acontecendo, não para voltar e permanecer imerso naquele mundo, mas para emergir e criar um futuro diferente. É preciso entender que da imersão é gerada a emersão:

Homens e mulheres, pelo contrário, podendo romper esta aderência e ir mais além do mero estar no mundo, acrescentam à vida que têm a existência que criam. Existir é, assim, um modo de vida que é próprio ao ser capaz de transformar, de produzir, de decidir, de criar, de recriar, de comunicar-se. [...] Somente os seres que podem refletir sobre sua própria limitação são capazes de libertar-se desde, porém, que sua reflexão não se perca numa vaguidade descomprometida, mas se dê no exercício da ação transformadora da realidade condicionante. Desta forma, consciência de e ação sobre a realidade são inseparáveis constituintes do ato transformador pelo qual homens e mulheres se fazem seres de relação (FREIRE, 1981, p. 53).

Esse descolamento promove um certo distanciamento desse mundo imposto, e esse fator permite um olhar diferenciado à esse mundo, sendo também uma das condições necessárias para o diálogo.

4.2. CÍRCULOS DE CULTURA: INCUBADORA DO DIÁLOGO

A Pedagogia de Freire propunha uma nova maneira de trabalhar as relações professor/aluno. Para ele, era necessária “uma pedagogia que elimina pela raiz as relações autoritárias, onde não há “escola” nem “professor”, mas

círculos de cultura e um coordenador cuja tarefa essencial é o diálogo (FREIRE, 2002, p. 33). De acordo com Fiori²⁷ (1970) os círculos de cultura idealizados por Freire são espaços em que acontecem um reviver a vida numa profundidade crítica.

Os círculos de cultura podem ser compreendidos como uma das metodologias utilizadas por Freire na educação popular. Para ele, a cultura é inerente ao ser humano e perpassa toda e qualquer relação sujeito-mundo. Somos nós, seres humanos produtores de cultura: somos definidos por ela e ao mesmo tempo definimo-la. Mas é importantíssimo uma reflexão crítica sobre ela, e não apenas compreendê-la como algo mágico e estático que surge no contexto de todos os povos, e um dos princípios democrático da cultura requer uma ação dialógica (FREIRE, 1987).

A cultura sempre foi, para Freire, o ponto central ao qual a educação crítica deveria levar em consideração:

Todos os Povos têm cultura, porque trabalham, porque transformam o mundo e, ao transformá-lo, se transformam. A dança do Povo é cultura. A música do Povo é cultura, como cultura é também a forma como o Povo cultiva a terra. Cultura é também a maneira que o Povo tem de andar, de sorrir, de falar, de cantar, enquanto trabalha. O cálculo é cultura como a maneira de fazer o cálculo é cultura, como cultural é o gosto das comidas. Cultura são os instrumentos que o povo usa para produzir. Cultura é a forma como o Povo entende e expressa o seu mundo e como o Povo se compreende nas suas relações com o seu mundo. Cultura é o tambor que só apela noite adentro. Cultura é o ritmo do tambor. Cultura é o gingar dos corpos do Povo ao ritmo dos tambores (FREIRE, 1982, p 50).

Os círculos de cultura são grupos de pessoas que trazem como interesse principal a possibilidade de reflexão e de compreensão do cotidiano do contexto desses participantes; os modos de ser e agir; as causas, consequências e possíveis responsáveis pela situação, bem como as possibilidades de ações de transformações.

O ponto de partida para o trabalho no círculo de cultura está em assumir a liberdade e a crítica como o modo de ser do homem. [...] O círculo se constitui assim em um grupo de trabalho e de debate. Seu interesse central é o debate da linguagem no

²⁷ Ernani Maria Fiori (1914- 1985) filósofo conhecido em toda América Latina e contemporâneo de Freire, aderiu à Ação Popular ,durante a ditadura militar de 1964. Exilou-se no Chile e no Peru, pois também foi acusado de práticas subversivas contra a ideologia do governo. Escreveu o prefácio de Pedagogia do Oprimido em 1970.

contexto de uma prática social livre e crítica. Liberdade e crítica que não podem se limitar às relações internas do grupo, mas que necessariamente se apresentam na tomada de consciência que este realiza de sua situação social. (FREIRE, 1970, p. 14).

São momentos de diálogo. Momentos de falas e de escutas; discussões e debates; compartilhamentos de ideias e desejos. Momento preconizador de um movimento novo de resistência e luta, pois JUNTOS se criam formas de reler o mundo.

Considero, portanto, que os círculos de cultura serviram de base para o desenvolvimento da Pedagogia freireana e dessa forma são eles uma espécie de incubadora do diálogo.

A cultura da palavra é uma cultura de resistência. Uma cultura criativa. [...] A palavra, como a imagem e o som, é um mundo político, uma codificação da realidade. Aprendemos a ser sujeitos da história e da cultura sendo sujeitos da palavra [...] A educação é uma prática que parte da palavra e transcende a palavra (VITTORIA, 2011, p.119).

A palavra é carregada de ancestralidade, de cultura, de sentimentos e de sentidos e, muitas vezes, não pode ser pronunciada, pois fere os princípios preestabelecidos pelo sistema arbitrário, que impõe uma submissão; uma cultura de silêncio constituída pelo processo de colonização do pensamento, dos desejos e das ações.

Paulo Freire, ainda no sertão nordestino, conseguiu criar um projeto de alfabetização de adultos na cidade de Angicos. Foi nesse projeto que Freire, por meio de uma ação educativa diferenciada, desenvolveu seu sistema de educação popular. Um sistema de valia para toda e qualquer esfera da educação e não apenas para a educação de jovens e adultos e muito menos apenas para o processo de alfabetização.

Popular não significa populismo, termo utilizado pela ideologia política para classificar ações destinadas a uma classe privada de condições humanas dignas, por exemplo, uma educação “pobre” para pobres. Popular está relacionado a povo, e este à população existente em um determinado espaço/tempo. Povo são todos os homens pertencente a uma sociedade. Todos, sem exceção, sem exclusão de nenhum e de ninguém. Uma educação que é construída no coletivo comunitário, de forma crítica e dialógica, em que se busca

transcender o pensamento ingênuo, o senso comum. É uma construção, (re)construção contínua e em continuidade. Uma educação includente, uma educação para todos.

Segundo Giroux, “ao combinar a dinâmica da luta crítica e coletiva com uma filosofia de esperança, Freire criou uma linguagem de possibilidade, o que chama de visão profética permanente” (GIROUX, 1997, p. 149).

Essa nova concepção da Pedagogia na perspectiva Freireana considero como um marco divisório de uma política educacional que estava posta na lógica liberal e como uma inovação e reconfiguração epistemológica da Pedagogia. É importante ressaltar: a Pedagogia Crítica Freireana, não é apenas um exercício filosófico da teoria crítica²⁸, é mais que isso, é um exercício de “ser” e “estar” no mundo como um educador comprometido com as questões e situações dos marginalizados, dos excluídos, dos “esfarrapados da vida” como ele mesmo coloca. É uma Pedagogia que entende a Educação como um ato político, social e cultural. Uma Pedagogia que considera a dignidade humana como condição e a humanização do sujeito como finalidade. Traz como sua insurgência e sua intencionalidade a emancipação, a autonomia e, portanto, a libertação dos sujeitos.

Até então, pressupunha-se a educação como uma forma de encaminhar os educandos à cultura letrada da elite e Paulo Freire recoloca esta situação, no sentido de alertar que a educação tem por finalidade a humanização do próprio homem e deve ser um instrumento que permite ao educando ressignificar sua humanidade, redescobrir seu lugar no mundo, amalgamar-se com sua cultura, dela se fazer um elemento e transformar essa cultura à medida que a apreende e se transforma como elemento da cultura (FRANCO, 2017a, p. 157).

Mais que pensar nos sujeitos, Freire pensa a existência deles em um processo histórico inconcluso ao qual os sujeitos são produto e produtor das circunstâncias. Fato este que o faz trazer como seu pressuposto central a humanização, ao qual ele vincula o sujeito, a ação e o conhecimento de forma indissociável e transcendente ao espaço/tempo. No movimento da práxis da vida, a existência criada (re)cria-se e transforma-a numa nova existência para

²⁸ Teoria Crítica: Abordagem reflexiva e crítica da sociedade e da cultura, a fim de revelar e desafiar as estruturas de poder, buscando compreender os determinantes históricos que permitissem desvelar a ilusão e a dominação que permeava a sociedade diante da racionalidade científica instrumental (FRANCO; MOTTA; GOMES DA SILVA, 2021).

que possa novamente ser (re)criada. Um eterno movimento e desenho de um espiral cíclico que se configura no exercício de uma reflexão crítica coletiva de seres humanos “com” outros seres humanos. E, como relata Dolci,

Todo momento vivido é instrumento de vida e de conhecimento. Sem o alimento preciso desse instante, sem a experiência criadora dos fatos e nos fatos, não há vida viva; e nem sequer, como é óbvio, se pode descobrir a sua natureza e as suas conexões (DOLCI, 1967, p. 20).

Paulo Freire traz para sua concepção de educação influência da dialética de Marx, fenomenologia de Husserl, do existencialismo de Jasper (seu filósofo predileto) e do personalismo de Mounier. Gadotti (1996, p.118-9) relata como sendo o pensamento de Freire uma “síntese inovadora das mais avançadas correntes do pensamento filosófico contemporâneo, como o existencialismo, a fenomenologia, a dialética hegeliana e o materialismo histórico”. Freire, em sua obra *Pedagogia da Esperança*, relata:

Não posso entender os homens e as mulheres, a não ser mais do que simplesmente vivendo, histórica, cultural e socialmente existindo, como seres fazedores de seu “caminho” que, ao fazê-lo, se expõem ou se entregam ao “caminho” que estão fazendo e que assim os refaz também (FREIRE, 2006, p. 50).

Existe uma relação dialética entre realidade e liberdade, e essa é constituída pela consciência do sujeito de si mesmo e do mundo em que ele se insere. “Assim, como não há homem sem mundo, nem mundo sem homem, não pode haver reflexão e ação fora da relação homem-realidade” (FREIRE, 2013, p.13). É dessa forma que essas tensões e contradições existentes nessa relação dialética entre os condicionantes e sua liberdade geram o problema real e concreto da situação existencial, o qual terá de ser enfrentado, interpretado, (re)significado, criando possibilidades, e podem transformar a existência. “Pelo seu poder criador, o homem pode ser iminentemente interferidor” (FREIRE, 2002, p. 49). E complementa:

A conscientização é, neste sentido, um teste de realidade. Quanto mais conscientização, mais se “desvela” a realidade, mais se penetra na essência fenomênica do objeto, frente ao qual nos encontramos para analisá-lo. Por esta mesma razão, a conscientização não consiste em “estar frente à realidade” assumindo uma posição falsamente intelectual (FREIRE, 1997, p. 15).

Nessa perspectiva, a conscientização, mais um fator inerente à Pedagogia Crítica freireana, possibilita a luta contra as opressões, contra as desigualdades sociais e a emancipação. Quando não se desenvolve a conscientização se predispõe aquele povo ao domínio e à manipulação. No Brasil e no mundo esse fato é visível, por exemplo, no negacionismo das vacinas contra o Covid-19 e a amplitude dos seguidores desse comportamento.

4.3. CONSCIENTIZAÇÃO: A MOBILIZADORA DO DIÁLOGO

Uma consciência desenvolvida por meio da práxis, visando a um “ser mais”. Trago as palavras de Vittoria (2011) em que o autor corrobora e incorpora as palavras de Freire relatando que

Nós somos e vivemos em um momento de devir, no fluxo das possibilidades de transformação. É na contradição dialética entre permanência e mudança que o ser social, como sujeito de transformação social, busca ser mais (VITTORIA, 2011, p. 135).

A Pedagogia de Paulo Freire visa ao desenvolvimento deste “ser mais” permanentemente, não em um sentido individual, mas sim coletivo, plural, reflexivo, crítico, de forma que haja a possibilidade da reinvenção de uma sociedade que vislumbre a utopia, uma “força propulsora de um futuro desejado” (GALLEÃO, 2020).

Esta busca deve ser feita com outros seres que também procuram ser mais e em comunhão com outras consciências, caso contrário se faria de umas consciências objetos de outras. Seria “coisificar” as consciências. Jaspers disse: “Eu sou na medida em que os outros também são” (FREIRE, 2013, p. 24).

Dessa maneira, o “eu” e o “outro” estabelecem uma dialética de relações entre pessoas reais, em que a existência real se constitui por meio das relações de poder nas quais não existe uma neutralidade e sim a comunhão entre os seres numa horizontalidade. Mediante denúncias e anúncios esses humanos podem apontar esperanças, oportunidades e transformações em prol da humanização, e o diálogo é o caminho imprescindível, o mecanismo central dessa relação, desse encontro entre o “eu” e o “outro”; um intercâmbio permanente gerador da conscientização. Paulo Freire pergunta: “Quem melhor que os oprimidos se encontrará preparado para entender o significado terrível de

uma sociedade opressora? Quem sentirá melhor que eles os efeitos da opressão? ” (FREIRE, 1987, p. 31).

Para Paulo Freire, conscientização se fundamenta como sendo uma análise crítica, um processo permanente do “estar” no mundo “com” o mundo, fazendo emergir o pertencimento a este mundo, pois como enfatiza Vieira Pinto²⁹ (1969),

A realidade não pode ser dividida em planos, separada em setores ou compartimentos radicalmente distintos, sujeitos a leis intransponíveis e inintegráveis, pois se um de tais planos ou esfera é considerado “real”, que nome se daria então aos demais? ” (VIEIRA PINTO, 1969, p.162).

É o despertar da uma consciência crítica como um potencial de luta e de compreensão e reivindicação dos direitos que todos possuem. É uma ação de compreensão da democracia e contra a alienação e dominação. É um transcender os limites de uma consciência ingênua, superficial. É o percurso questionador que conduz os envolvidos para possibilidades de libertação. É no movimento reflexivo que germina a práxis; a ação/reflexão/ação com uma intencionalidade, a transformação das condições de desumanização postas. Conscientização é um processo dinâmico em movimento constante e, assim como os seres humanos, é inconclusa, visto que, cada transformação realizada origina uma nova realidade contextualizada, ou seja, uma realidade transformada.

As ideias de Freire e Vieira Pinto se aproximam, pois, ambos apresentam indícios de que os sujeitos, envolvidos com a circunstancialidade, por meio de um pensar crítico, podem buscar possibilidades de transformações dessa realidade e/ou dessa “situação-limite” (termo utilizado por Vieira Pinto)³⁰.

A conscientização é mobilizadora do diálogo, pois necessita da presença do eu; do outro; do contexto. Se desenvolve por meio das falas e escutas; de reflexões das problematizações. É com o diálogo e por meio dele, numa relação horizontal entre as pessoas envolvidas, que dialeticamente a relação sujeito-

²⁹ Um dos precursores dos estudos sobre consciência; situação-limite e atos limites. Um de seus livros “Ciência e Existência” o autor explana o tema. Por serem contemporâneos (Paulo Freire e Vieira Pinto) da mesma região geográfica e trabalharem próximos, há uma suspeição de que conversavam e discutiam o assunto, e que possivelmente pode ter contribuído para a conceituação desenvolvida por Freire.

³⁰ Para Vieira Pinto (1969) , das situações–limites emergem os “atos-limites” que possuem por objetivo produzir o rompimento dos limites, pois “[...] promovem o futuro, projetando-o e projetando-se nele, na negação objetiva da ‘situação-limite” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 285).

mundo é compreendida e colocada em “xeque”, mantendo-se em constante estado de alerta na luta contra a dominação e a opressão, pois “[...] quanto mais conscientização mais se desvela a realidade (FREIRE, 1997, p.15).

Complemento essa afirmação com Vittoria (2011) que afirma: “O diálogo é, antes de tudo, conscientizador, porque, abrindo os caminhos do conhecimento, provoca a tomada de consciência crítica e permanente da realidade (VITTORIA, 2011, p. 152). É por meio do diálogo que a transitividade da consciência ingênua para a consciência crítica se efetiva, visto que não basta ter consciência, é preciso que ela seja crítica.

Dessa forma penso ser necessário um breve esclarecimento sobre os níveis de consciência ingênua e crítica (**Quadro 3 – Consciência Ingênua x Consciência Crítica**). Utilizando as definições de Paulo Freire (2013) em sua obra Educação e Mudança, elaborei um quadro elencando as principais características de cada uma. Mesmo considerando as limitações de um quadro, usei sintetizá-las, consciente de que elas se estabelecem em plena relação dialética.

Quadro 3 – Consciência Ingênua x Consciência Crítica.	
CONSCIÊNCIA INGÊNUA	CONSCIÊNCIA CRÍTICA
Simplista; traz soluções apressadas, superficiais;	Complexa; não se satisfaz com aparências;
Valoriza o passado considerando-o como melhor;	Substitui explicações mágicas por princípios autênticos da causa;
Pode conduzir ao fanatismo;	Analisa, verifica, testa, cria e (re)cria as descobertas e soluções;
Subestima o sujeito simples;	Procura abolir os preconceitos na análise;
Não conduz/permite investigações;	É indagadora, questionadora. Ama o diálogo e faz uso permanente dele. É viva.
Frágil nos argumentos, usa a emoção e o poder do convencimento;	Reconhece que a realidade é mutável;
É passional;	Considera tanto o “velho” quanto o “novo” sob a ótica da sua valia, e não simplesmente na sua transposição;
Entende a realidade como estática;	É inclusiva, cabe a todos.
Ausência do diálogo, pois somente usa-se a fala para informação;	Possibilidade do diálogo. Considera-se o outro em seu sentido holístico, sua cultura e seu contexto permitindo que ele se expresse. Sua fala é ponto de partida para a reflexão. Há comunicação.
Sujeito está IMERSO no mundo	Sujeito EMERGE do mundo
Fonte: Elaborado pela autora, embasado em Freire (2013).	

Reportando-me a Vieira Pinto (1969) compreendi que consciência não é representação passiva, segundo o autor, “é, na verdade, a percepção da existência do mundo enquanto espaço para a ação, campo de projetos possíveis” (VIEIRA PINTO, 1969, p. 60).

A tomada de consciência, ou seja, o nível da consciência ingênua, pode ser entendido apenas como um ponto de partida. O reconhecimento de que existe uma situação ou um fato é uma percepção espontânea superficial, não interiorizada e não refletida. A consciência ingênua apenas limita-se a contar o fato e/ou o fenômeno existente no mundo. No nível da consciência crítica, ou seja, no da conscientização, busca-se compreender a razão e a relação dos fatos/fenômenos/problemas do mundo COM o mundo, podendo assim, transformá-lo, (re)criá-lo. Transforma-se a percepção inicial mágica e fatalista dos fatos/fenômenos/problemas existentes pela compreensão crítica dos mesmos, relacionando-os com os fatores políticos, sociais e econômicos ditados por uma pequena parcela de um povo: uma elite dominante.

A pessoa conscientizada é capaz de relacionar fatos e problemas entre si, de compreender facilmente os nexos entre fome e produção de alimentos, produção de alimentos e reforma agrária, reforma agrária e a reação contra ela, fome e política econômica, fome e violência e fome como violência; fome e voto consciente em políticos e partidos progressistas; fome e recusa de voto a políticos e partidos reacionários, com discursos às vezes enganosamente progressistas (FREIRE, 2021, p. 284).

Conscientização crítica pode configurar-se como o caminho para a libertação do Ser humano, pois, sua auto inserção crítica na realidade, possibilita que sua inércia, sua imobilidade se transforme num projeto viável de denúncia e anúncio (FREIRE, 1997). Vale ressaltar que a conscientização não se dá na mente dos seres humanos envolvidos e sim na relação dele com o mundo. É **com** o mundo, **com** a história que, por meio de uma práxis, acontece a conscientização.

A conscientização não pode existir fora da “práxis”, ou melhor, sem o ato ação-reflexão. Esta unidade dialética constitui, de maneira permanente, o modo de ser ou de transformar o mundo que caracteriza os homens (FREIRE, 1997, p. 15).

Mais que uma atividade intelectual, a conscientização é uma ação reflexiva intencionalizada para a transformação e resultante de processos dialogais.

4.4 PRÁXIS: ORGANIZADORA DO DIÁLOGO

Não se discute que a educação é um ato político, que é a responsável pela inserção de todo ser humano no mundo, e que todo conhecimento é resultante de processos de interações sociais, seja elas qual forem, visto que o Ser humano é um ser de relações.

Há uma pluralidade nas relações do homem com o mundo, na medida em que responde à ampla variedade dos seus desafios. Em que não se esgota num tipo padronizado de resposta. A sua pluralidade não é só em face dos diferentes desafios que partem do seu contexto, mas em face de um mesmo desafio. [...]Organiza-se (FREIRE, 2002, p.39-40).

Mas, para Paulo Freire, a educação tem um sentido maior: prática da liberdade. Para ele o ser humano tem a capacidade de transcender, ou seja, a partir de uma dada realidade extrapolar os limites, ir além do visível e previsível, não só enfrenta desafios, mas desafia a própria realidade. Tudo isso faz parte da sua natureza, visto que é um ser inconcluso e inacabado. Um ser, que traz como sua própria essência a libertação, embora o que vemos na grande maioria dos humanos seja um ser tolhido dessa liberdade, um ser dominado, acomodado, oprimido, vítima de tantos processos de colonizações e ajustamentos sociais. Freire (2002, p. 42) relata: “A sua grande luta vem sendo, através dos tempos, a de superar os fatores que o fazem acomodado ou ajustado. É a luta por sua humanização, ameaçada constantemente pela opressão que o esmaga”. Para tanto a conscientização se estabelece como componente inerente a essa educação como prática da liberdade organizada pela práxis.

Os oprimidos não obterão a liberdade por acaso, senão procurando-a em sua práxis e reconhecendo nela que é necessário lutar para consegui-la. E esta luta, por causa da finalidade que lhe dão os oprimidos, representará realmente um ato de amor, oposto à falta de amor que se encontra no coração da violência dos opressores, falta de amor ainda nos casos em que se reveste de falsa generosidade (FREIRE, 1997, p. 31).

Somente com o engajamento, com reflexão sobre suas condições concretas e uma ação intencionalizada dos oprimidos na luta pela desumanização, pela desopressão, é possível acontecer a práxis, e possivelmente a transformação, pois é no coletivo e em comunhão que homens se libertarão. “A práxis, porém, é reflexão e ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo. Sem ela, é impossível a superação da contradição opressor-oprimido” (FREIRE, 1987, p. 52). Essa intencionalidade da práxis promove uma imersão crítica sobre a realidade vivenciada pelos envolvidos em cotidianidade, descortinando, descobrindo, revelando fatos e circunstâncias dessa relação sujeito/mundo/sociedade. Situações essas que muitas vezes passam despercebidas e/ou aceitas como sendo uma normalidade fatalista, dizendo: isso é coisa de rico, pobre não tem direito a isso, não!!! E muitas vezes complementando: foi Deus quem quis assim!!!!

O diálogo crítico e libertador, por isto mesmo que supõe a ação, tem de ser feito com os oprimidos, qualquer que seja o grau em que esteja a luta por sua libertação. Não um diálogo às escâncaras, que provoca a fúria e a repressão maior do opressor. O que pode e deve variar, em função das condições históricas, em função do nível de percepção da realidade que tenham os oprimidos é o conteúdo do diálogo (FREIRE, 1987, p. 29).

É substituir o antidiálogo por uma ação-reflexão-ação com falas e escutas mediatizadas pelo mundo, uma organização dialogal, e esta se fará “autêntica práxis se o saber dela resultante se faz objeto da reflexão crítica” (idem). Uma práxis libertadora, um resultado da conscientização.

Voltando e reforçando, é um equívoco a desconsideração do conteúdo, isso nunca pertenceu os pensamentos freireanos. O que se insiste é na relação entre os conteúdos e a vida vivida, cotidianizada, onde ele seja um meio auxiliador para a construção de novos saberes.

A pedagogia na perspectiva Freireana implica em uma intervenção no coletivo, o qual o conteúdo vem atuar por perguntas: interesse de quem? Vai beneficiar quem? Produzir transformações em que direção? Em que ele pode me beneficiar na compreensão do “bem” e do “mal” deste mundo?

É nesse movimento da práxis que é possível vislumbrar a “pedagogia, enquanto Ciência da Educação. Segundo Torres (2014), essa pedagogia deve

ajudar a refletir sobre o sentido, a finalidade e o objeto, cientificizando os problemas desvelados.

Foi por meio da palavra que Paulo Freire sistematizou sua concepção de educação. Eis aqui o caráter pedagógico da revolução, em que homens e mulheres são tidos como sujeitos e não como coisas e/ou objetos a serem manipulados, e principalmente tem direito de escolhas.

Em seu trabalho com a alfabetização, tanto no Brasil como em outros países, ele focava nas palavras originadas no cotidiano dos envolvidos. Palavras que apresentavam significados e significações além de implicações sociais. No diálogo, Freire ia problematizando as palavras com o mundo, criando, assim, um universo comum entre os envolvidos. E como ele dizia, não basta aprender a ler “Eva viu a uva”, mas compreender quem é Eva, ela tem condições de comer uvas ou só de vê-las? Por quê?

A cultura da palavra é uma cultura de resistência. Uma cultura criativa. [...] A palavra, como a imagem e o som, é um mundo político, uma codificação da realidade. Aprendemos a ser sujeitos da história e da cultura sendo sujeitos da palavra [...] A educação é uma prática que parte da palavra e transcende a palavra (VITTORIA, 2011, p.119).

A palavra é carregada de ancestralidade, de cultura, de sentimentos e de sentidos e, muitas vezes, não pode ser pronunciada, pois fere os princípios pre-estabelecidos pelo sistema arbitrário, que impõe uma submissão; uma cultura de silêncio constituída pelo processo de colonização do pensamento, dos desejos e das ações. A palavra é a geradora da problematização, e talvez desencadeadora de processos de decolonizações.

4.5 PRÁTICAS ALINHADAS À PEDAGOGIA CRÍTICA

Não posso deixar de mencionar que a Pedagogia crítica na perspectiva freireana, a qual tem como seus principais pressupostos a criticidade, a reflexividade, politicidade e dialogicidade, também apresenta como algumas de suas características marcantes a humildade, a empatia, o amor e a esperança. Na humildade percebo, permito e reconheço a condição humana posta, em que todos os envolvidos possuem conhecimentos e verdades e não posso ter a presunção de ignorar, de desqualificar esse conhecimento por uma transposição

idealizada por mim como superior e/ou melhor. Conhecimentos são relativos e na perspectiva Freireana tenho como ponto de partida o que já é sabido, ampliando e reconstruindo esses conhecimentos na criticidade circunstanciada “no” e “com” o cotidiano. É uma pedagogia tecida na circularidade porque ela é política, reflexiva, dialógica.

Relembro que, para Freire, solidariedade não é caridade, não é assistencialismo, não suprir a carência material do outro. Solidariedade é um estar “com” o outro, em suas circunstâncias e “juntos”, criticamente, criar possibilidades de transformações das circunstâncias postas, sem ajustamentos e regulações, sem submissões e, principalmente, sem alienação e dominação. Solidariedade é um ato de amor que (re)cria uma confiança mútua por meio de intervenções críticas.

Por sua vez, amorosidade resume-se num comprometimento corajoso com a causa e com os que fazem parte dela, a causa da libertação. É um amor pelo outro e pelo mundo, desvelado e vivenciado por meio do afeto, da humildade, da solidariedade. O amor se pauta na esfera da intercomunicação entre os sujeitos e suas consciências sempre de forma respeitosa. Ele não é posse, é uma luta contra o egoísmo e contra o domínio de uns sobre os outros. O amor pode criar possibilidades nas quais o medo possa ser minimizado.

A amorosidade nos traz o esperar e não apenas um esperar. Para Freire “[...] a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 2006, p.05). É um mover-se na esperança e em uma luta esperançosa e crítica com mundo. É acreditar nas possibilidades de (re)criar o mundo transformando as circunstâncias. É uma ação prática num caminho possível para a libertação.

Enfim, todas essas características se fundam na dialogicidade, um dos pressupostos centrais da Pedagogia Crítica na perspectiva Freireana, no qual a concepção do diálogo é entendida como processo dialético-problematizador. E nesse processo se transcende da consciência ingênua para a consciência crítica num contínuo exercício pedagógico.

Segundo Vittoria (2011, p. 153), “[...] o diálogo não pode ser entendido como um instrumento de persuasão de massas, mas como um meio de

conscientização política e emancipação social”, de vivência da própria práxis, da reflexão e a ação dos homens sobre o mundo para transformá-lo.

É compreensível que, em diálogo, os seres humanos, que são por natureza seres relacionais, visto que estão “no mundo”, “com o mundo” e “pelo mundo”, podem não somente explicar sobre suas concepções de mundo e suas vivências, como também experienciar possibilidades de novas constatações, problematizando sua existência no mundo. Entendo que, dessa forma, o diálogo fenomeniza, historiciza essa existencialidade, e descortina um mundo que está aí posto, que tem algo comum a todos, e que é possível transcendê-lo pensando certo. Assim, o diálogo constitui a Pedagogia Crítica e é constituído por ela, numa infinidade dialética reflexiva e crítica.

O diálogo é o caminho pelo qual os homens ganham significação enquanto homens, por isso é uma exigência existencial, é ele o encontro da reflexão e ação dos sujeitos do mundo e encarregados de sua transformação (FREIRE, 1970, p. 109).

É nesse caminho que a Pedagogia Crítica na perspectiva Freireana propõe a intencionalidade da práxis, em que o diálogo atua como ícone fundamental do processo, possibilitando aos sujeitos envolvidos uma compreensão de seu lugar social e, partindo dela, ele possa, como afirma Franco (2020), “[...] decifrar as lógicas que articulam a realidade social mais ampla, de forma a conhecer e talvez tensionar, as lacunas e silêncios que perpassam a estrutura ideológica da sociedade” (FRANCO, 2020, p.425).

Um diálogo que desencadeia a leitura do mundo, inicialmente por meio da palavra, da fala, da escuta, da autodescoberta. Um “dar a voz” àqueles que foram silenciados propositalmente em prol de uma dominação de uma elite presunçosa e desumana.

Concebo que, para acontecer efetivamente um diálogo, há de existir o “eu” o “outro” e um interagir com o fato e/ou as circunstâncias (contexto), de modo que uma fala não se sobreponha a outra fala e que, ao mesmo tempo, ocorra um “ponto comum” ao qual os envolvidos se permitam participar e permitam ao outro a participação.

Novamente friso que Paulo Freire, ao contrário do que alguns dizem, não desconsiderava a teoria, o conteúdo, somente o utilizava de forma crítica, como um meio e não como um fim. E isso está descrito por ele:

Não há educação sem ensino, sistemático ou não, de certo conteúdo. O que me parece finalmente impossível, hoje como ontem, é pensar, mais do que pensar, é ter uma prática de educação popular em que, prévia e concomitantemente, não se tenham levado e não se levem a sério problemas como: que conteúdos ensinar, a favor de que ensiná-los, a favor de quem, contra o que, contra quem. Quem escolhe os conteúdos e como são ensinados. (FREIRE, 2006, p.135)

Nunca se propôs, em uma Pedagogia Crítica, abolir os conhecimentos, os saberes construídos por nossos antepassados, até porque toda evolução não parte de um vazio e nem tampouco se finda. É um eterno processo de intervenção, renovação e transcendência.

Toda evolução é portadora de inovações e reminiscências. O que Freire problematizava eram as cartilhas universais, sem qualquer contextualização e sentido para aqueles sujeitos envolvidos. Questionava e negava métodos e modelos prontos, que visavam o transmitir, uma transposição de um conhecimento para alguém. Uma educação bancária. Segundo Vittoria (2011), o conteúdo pode fluir pelo próprio diálogo por meio das reflexões, das vivências dos envolvidos. Pode também ser o tema gerador não só do diálogo, mas das pesquisas, narrativas e estudos. Porém,

isso requer um rigor metodológico que se baseia em três elementos: ensinar, aprender e pesquisar. São partes de um só ciclo gnosiológico. Esse círculo se movimenta e retorna à esfera da experiência, que se reinventa na dialética entre o fazer e o pensamento crítico sobre o fazer (VITTORIA, 2011, p. 160).

Com isso afirmo que a Pedagogia Crítica na perspectiva Freireana é possível e compatível, sim, na educação formal. Basta haver vontade política dos dirigentes que elaboram os sistemas educacionais, e formação consistente a essa concepção por parte dos profissionais envolvidos com a educação. É preciso romper o vínculo, quebrar o paradigma de uma educação comprometida com a elite dominante, com o sistema capitalista e mercadológico em que a educação está ancorada atualmente. É necessário mais Paulo Freire - ao contrário das perspectivas idealizadas no Brasil nesta gestão de extrema direita em que vivemos -, é necessário muito mais instituições públicas e autônomas, mais verbas e financiamentos para projetos e pesquisas, e bem menos apostilas prontas, avaliações externas pautadas em metas quantitativas e privatizações da educação.

A Pedagogia Crítica na perspectiva Freireana jamais será um ajustamento social. Porque ela é emancipatória, libertadora, e assim pode ser considerada uma Pedagogia (de)colonial. É uma Pedagogia do diálogo. Um diálogo pedagógico.

E para encerrar este capítulo quero prestar uma singela homenagem a uma grande mulher, negra norte-americana, ativista e principalmente educadora que deixou este plano espiritual neste ano de 2021, bell hooks. Talvez uma das pessoas que mais desenvolveu e atuou com a Pedagogia Crítica no sistema educacional formal, pois ousou propor uma pedagogia amorosa que enaltecia o diálogo. Como professora universitária e portadora de uma vivência impregnada por questões raciais e desigualdades e inspirada por Paulo Freire, ela buscava desenvolver uma pedagogia engajada³¹, incluyente, questionadora/problematizadora, participativa e, portanto, crítica.

A pedagogia engajada, pressuposto das pedagogias emancipatórias, surgem de um núcleo comum, de um grupo de sujeitos desfavorecidos na vida, oprimidos como dizia Paulo Freire, que em desvantagens no mundo, buscam possibilidades de transformações e recriações. São pedagogias que, embasadas na Pedagogia Crítica freireana, trazem a intencionalidade da diminuição das desigualdades sociais, abissais existentes. A autora dedicou-se a difundir essas pedagogias.

Em seu livro *Ensinando a transgredir* (2013), no final da Introdução, faz um apelo pela renovação e rejuvenecimentos das práticas de ensino, enfatizando o que jamais pode ser esquecido:

[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebrou um ensino que permita as transgressões – um movimento contra as fronteiras e para além delas. É esse movimento que transforma a educação na prática da liberdade (bell hooks, 2013, p. 24).

A autora referenda que a escola tem que ser um lugar de entusiasmo, tem que ter vida, ou seja, tem que fazer sentido ao aluno, e para isso, o professor tem que fazer de tudo para conhecer seus alunos, as formas de olharem o

³¹ Pedagogia engajada: “Enfatiza a participação mútua; [...] movimento de ideias trocadas entre pessoas; [...] atmosfera de confiança e compromisso; [...] nos pede que acolhamos e exploremos juntos a prática do saber” (bell hooks, 2020, p. 50-51).

mundo. Valorizar o lugar social do sujeito nesse mundo, sem seguir padrões pre-determinados e estabelecidos. Tem que ser um educador crítico, contra hegemônico, resistente e insistente, pois sempre haverá algo ou alguém tentando diluir essa propositura.

Para bell hooks a educação não pode ser obediência e tão pouco uma burocratização intelectual: “A voz engajada não pode ser fixa e absoluta, deve estar sempre em diálogo com um mundo de fora” (hooks, 2013, p. 22).

A autora ressalta a importância do cuidado com o outro, de modo que, ao questionar, ao expor a situação atual da opressão vivida não despertar o rancor, a raiva desses sujeitos envolvidos e sim a conscientização. É preciso ter cuidado para não transpor uma pedagogia por outra, pois isso não refletiria o desabrochar de um pensamento crítico, a possibilidade de escolhas.

Para tanto, o diálogo se apresenta como ferramenta das pedagogias emancipatórias, engajadas, pois “o futuro do ensino está no cultivo de conversas, de diálogo”, visto que eles podem “nos direcionar para diferentes definições e diferentes caminhos” (hooks, 2020, p. 84).

Baseando-se e reinventando Paulo Freire, bell hooks dedicou-se a desenvolver comunidades de aprendizagem marcadas pelo diálogo, em que buscava construir uma prática da liberdade numa relação de igualdade entre professores e alunos.

Que a boniteza de seu trabalho não tenha sido em vão; que as sementes semeadas por bell hooks germine, dê flores, frutos e se multiplique em muitas novas sementes.

E, com o objetivo de aprofundar as compreensões pertinentes ao diálogo, o próximo capítulo se aplica a desenvolver as bases epistêmicas desse diálogo inerente à Pedagogia Crítica na Perspectiva Freireana.

5 O DIÁLOGO COMO BASE EPISTÊMICA DA PEDAGOGIA FREIREANA

*“... a consciência da prática implica a ciência da prática embutida, anunciada nela. Desta forma, fazer ciência é descobrir, desvelar verdades em torno do mundo, dos seres vivos, das coisas...”
(Paulo Freire)*

Relembro que, com este trabalho, proponho a ampliar as compreensões acerca do diálogo na perspectiva crítica freireana. Evidencia-se a pedagogia como Ciência da Educação, que traz o pensamento crítico como princípio de suas ações. Uma pedagogia pautada na politicidade, na dialogicidade e na reflexividade. Para tanto foi necessário compreender a criticidade empenhada nesta pedagogia, bem como a pertinência do diálogo em sua constituição.

Uma Pedagogia que se faz crítica COM os envolvidos e COM o mundo, tendo como pretensão uma nova leitura deste mundo e viabilizando a possibilidade de construir, JUNTOS, um novo mundo. Para que essa prática transcenda a ação do *fazer*, transformando-se em *saber*, ou seja, em uma práxis, ela necessita da participação dos envolvidos enquanto **sujeitos** desta ação, e é o diálogo que mediatiza esta relação. Portanto, concebo que o diálogo é inerente à pedagogia crítica.

Diante do exposto, cabe neste Capítulo aprofundar o conhecimento sobre definição, conceito, significação e as imbricações envoltas na palavra DIÁLOGO

A origem, etimologicamente falando, da palavra diálogo vem da fusão de duas palavras de raízes gregas. São elas: “dia” (através, por intermédio de) e “logos” (sentido, palavra)³².

É relevante ressaltar que, para o enfoque epistemológico desta pesquisa, não se considera qualquer conversação como diálogo, é necessário algo mais. Somente nessa questão etimológica, “por intermédio de”, considero ser um dos indícios que ele se pontua como um meio, um fator, um propositor que promoverá algum desequilíbrio e, consecutivamente, com “sentido”, o que indica ser algo peculiar de um sujeito. No diálogo é possível haver opiniões diversas e até recusas, pois envolve um coletivo, um “com” o outro, e nesse “ir” e “vir” das

³² Para esta descrição optei por utilizar o Vocabulário Etimológico Básico do Acadêmico de Letras de Oswaldo Portella – Universidade Federal do Paraná.

palavras acontecem pensamentos, ponderações, reflexões e, talvez, transformações.

Segundo a descrição no Dicionário Paulo Freire³³ (2019), o diálogo é problematizador, é uma força que impulsiona um pensamento crítico e dá ao sujeito, condições de olhar o mundo e a sua existência nessa sociedade que está em constante transformação. Streck, Redin e Zitkoski (2007) complementam relatando que

essa possibilidade abre caminhos para repensar a vida em sociedade, discutir sobre nosso *ethos cultural*, sobre nossa educação, a linguagem que praticamos e a possibilidade de agirmos de outro modo de ser, que transforme o mundo que nos cerca (STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p.140).

O diálogo é muito mais que uma conversa sobre alguma coisa ou sobre um fato ocorrido. É uma interação, uma relação de cumplicidade, em que vínculos se estabelecem por meio de curiosidades, questionamentos, sentimentos e sentidos. É quando ocorre, coletivamente, uma permissão mútua de compartilhamento de ideias, esperanças e sonhos com a clareza da não repressão, julgamentos e/ou punições. É um espaço regado de falas e escutas carregadas de significações, um adentrar, por meio das palavras, num mundo cotidiano e real dos envolvidos.

Segundo Vittoria e Vigilante (2014, p.82). “[...] o diálogo não é tudo, mas é a base, um elemento essencial da democracia: é o sentido da mudança, da formação, o fluir do pensamento, a superação do individualismo”.

Dar espaço para palavras alegres e inquietas, criando horizontes, perspectivas em comunhão, por meio do diálogo, nos torna seres mais flexíveis, humildes, críticos, reflexivos: pessoas (VITTORIA, 2011, p. 214).

Pessoas; homens e mulheres; crianças, jovens e adultos. Seres (humanos) que se formam por meio de relação que estabelecem no mundo e com o mundo, constituindo a cultura e sendo constituído por ela. Essas relações decorrem de processos comunicativos e/ou informativos, formativos e/ou

³³ Entendo ser de extrema relevância utilizar de forma fiel a descrição de determinados conceitos freireanos segundo os especialistas e estudiosos de Freire, e não apenas uma interpretação minha sobre o conceito. Sendo assim, em vários momentos desta tese, me apropriei das descrições contidas no Dicionário Paulo Freire, obra organizada por Streck; Redin e Zitkoski que traz uma coletânea de “verbetes” que se relacionam com as obras de Paulo Freire e são descritos por vários autores/pesquisadores que focam seus trabalhos na perspectiva deste autor.

instrucionais, participativo e/ou impositivo, ou seja, democráticos e/ou autoritários, porém, de certa forma, efetivados pela linguagem³⁴ que nem sempre é dialógica e que, por vezes, apenas modelam, ajustam indivíduos ao convívio social preestabelecido pelo poder dominante.

Esse fato remonta aos acontecimentos de nossa história, pois a formação dos homens na antiguidade se dava por meio da oralidade, tendo como aporte principalmente os poemas de Homero. Cambi (1999, p.76) relata que segundo Finley (1998, p.17), “por detrás da Ilíada e da Odisseia há séculos de poesia oral, composta, recitada e transmitida por bardos profissionais”. Afirma ainda:

Nessas páginas estão refletidas as práxis econômicas e sociais, as crenças religiosas e as regras de poder, as próprias práticas culturais, ligadas à oralidade e ao papel-chave do Aedo em tal contexto histórico-mítico (CAMBI, 1999, p. 76).

Se os poemas eram transmitidos na oralidade e por meio da memorização deles, é possível que houvesse uma mutação desses poemas, podendo sua essência ser mantida, mas cada indivíduo usaria suas palavras e suas interpretações, o que resultaria numa possível adaptação àquele espaço-tempo-contexto. Por intermédio das palavras desenvolvia-se a adaptação/adequação/ajustamento nos modos de “ser”, “agir” e “pensar” do povo pertencente àquela comunidade. Havia uma organização focada na persuasão por meio da “palavra”. Fato esse que reverbera nos tempos atuais.

Mesmo diante dessa situação lamentável que considero como sendo um certo adestramento e alienação, o fato é que conhecimento foi produzido e por meio da condição da educabilidade dos seres, uma educação foi desenvolvida, mas ponto que nem sempre essa educação efetivada por uma linguagem é crítica, reflexiva e, portanto, humanizadora.

A relação entre o pensamento e a palavra é um processo vivo: o pensamento nasce através das palavras. Uma palavra desprovida de pensamento é uma coisa morta, e um pensamento não expresso por palavras permanece uma sombra. A relação entre eles não é, no entanto, algo já formado e constante; surge ao longo do desenvolvimento e também se modifica (VYGOTSKY, 1991, p. 131).

³⁴ Segundo Vygotsky (1991) a construção do conhecimento se dá na interação do sujeito com o ambiente social em que ele está inserido e é a linguagem o elemento mediador do processo educacional, tendo como ponto de partida a palavra.

Complemento essa citação do autor com uma afirmação de Paulo Freire (1983) que destaca ser o diálogo a forma mais segura para a educação e a libertação de todos os homens e todas as mulheres, opressores e oprimidos. Lembro que o pensamento crítico se organiza por meio de ações desencadeadas no coletivo e com o coletivo, de forma que todos os envolvidos participem ativamente por meio de diálogos circunstanciados pelo contexto.

Faço novamente um alerta para a diferenciação entre diálogo e conversa. Diálogo é mais que uma palavração, uma discussão ou um debate, embora esses elementos estejam presentes. Reitero: ele envolve o “eu”, o “outro” e as circunstâncias; envolve falas, escutas, reflexões, auto-formação e possibilidades de transformações.

O **Quadro 4 - Diálogo/Debate** apresenta as características e os principais elementos dessa diferenciação.

Quadro 4 - Diálogo/Debate		
DIÁLOGO	DEBATE/ DISCUSSÃO	EVIDÊNCIA S/EXEMPLOS DIÁLOGO
Questões abertas; mostrar ideias; compartilhar ideias	Questões fechadas; convencer com as ideias; defender ideias	Permite a presença da subjetividade, do qualitativo. Ele é dinâmico, pois está sempre recriando perguntas, não foca apenas nas respostas. "Implica uma dialogação eterna do homem com o homem. Do homem com o mundo. Do homem com o seu Criador" (FREIRE, 2002, p. 59).
Busca estabelecer relações	Busca demarcar posições; Busca acordos	Está incorporado na existência humana. Homens e mulheres se comunicam por meio das palavras. Faz parte da natureza humana. "é uma necessidade existencial. É o encontro entre os homens, mediatizados pelo mundo, para designá-lo, onde a reflexão e a ação orientam-se para o mundo que é preciso transformar e humanizar" (FREIRE, 1970, p 45).
Visa compreender	Procuram apenas explicar uma situação e/ou os componentes imersos nela.	Por meio do diálogo a imersão da realidade é posta à reflexão; os porquês, as intencionalidades e as transformações podem emergir, possibilitando novas escolhas, novos modos de ser e agir. "É o diálogo que favorece o conhecimento e a aproximação crítica da realidade a partir da pluralidade das perspectivas. Ele é conscientizador" (VITTORIA, 2011, p. 141).
Faz emergir ideias; Busca pluralidade de ideias	Descartar, muitas vezes, ideias "falsas" "incompatíveis com a verdade" e/ou com a realidade.	É uma forma de comunicação, de interações sociais que proporcionam um universo comum em busca de um possível inédito viável. "[...] o diálogo é uma exigência existencial, humana. [...] não pode reduzir-se a um ato de depositar ideias de um sujeito no outro, [...] nem tampouco tornar-se simples troca de ideias a serem consumidas" (BASTOS <i>apud</i> STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p. 389).
Fonte: Elaborado pela autora		

Portanto, o diálogo não tem um final previamente determinado, ele é dinâmico e assim como os seres humanos e como a vida traz um inacabamento próprio, um criar e recriar constante numa tessitura de significados e sentidos. Para ser diálogo há a necessidade de um foco potencializador e provocador que permita a mobilização, a articulação e a organização de diferentes interpretações e pontos de vista, porém com a intenção de uma compreensão coletiva e objetiva da realidade posta, e as possibilidades de transformações.

O diálogo é para Freire um caminho de mediação entre sujeito-mundo, é um desencadeador do pressuposto dialético-problematizador, é a forma de dizer como “vemos” o mundo e nos vemos nesse mundo. É a ação falada, verbalizada “na” e “para” a práxis. Por esse motivo, Paulo Freire dá tanto valor à palavra e considera-a como ponto inicial para o pensar e o construir e (re)construir saberes.

Concebo que o diálogo representa um dos princípios primordiais para o exercício da democracia e, conseqüentemente, pode desencadear situações de pertencimento, de direitos e de lutas para garantias de uma cidadania digna e humana. Como descreve Brandão (2021), diálogo é uma palavra que serve tanto para Lula como para Bolsonaro; para a TV Globo e/ou para o MST: “Serve ao pior poder e serve a quem busca libertar-se dele” (BRANDÃO, 2021, p. 118).

Diálogo é um processo; é uma ação coletiva contínua e continuada que se faz e refaz na relação dialética entre sujeitos que, circunstanciados pelo mundo e pelas tensões e contradições inerentes a ele, recriam constantemente seus sentidos e modos de ser e estar neste mundo, transcendendo limites e fronteiras, transgredindo pensamentos e ações colonizadoras.

Quando não há diálogo, há reatividade e esta constitui em um dos princípios da violência. Entendo que a violência também se faz e refaz numa relação dialética. Ela é causa e consequência das mais variadas agressões, visto que, na maioria das vezes, é o grito de socorro daquele que está sendo oprimido, daquele que já está sufocado de tanto ser silenciado. Quando a educação, por meio do diálogo coletivo, atua na educabilidade dos indivíduos, cria possibilidades da compreensão do “bem” e do “mal” existente no mundo; as causas e suas consequências, assim como as possibilidades de superação/transformação das violências existentes e decorrentes, gerando um raio de esperança de um futuro melhor, no qual o “bem” sobressaia ao “mal”.

Outro fator relevante a ser esclarecido quando se trata do 'diálogo' está na diferenciação de seu entendimento diante do autor estudado. Aqui me refiro especificamente ao filósofo e pedagogo australiano Martin Buber, judeu que viveu entre os anos de 1878-1965, e que é internacionalmente reconhecido pelos seus estudos sobre a dialogicidade. O aspecto dialógico sugerido por Martin Buber enfatizava a dimensão espiritual do Ser humano, de modo que as mudanças educacionais apoiavam-se em mudanças da visão espiritual, embora não desconsiderasse a realidade concreta, pois para ele Deus não estava fora das relações. Buber se dedicou ao estudo dessa relação Homem/Deus.

Segundo Querette & Rörh (2007), tanto Freire quanto Buber trazem em seus estudos sobre a educação características com viés social/político/espiritual, porém de forma bem distinta no que se refere às questões dialógicas.

Sob o olhar de Freire, a educação enfatiza a dimensão social-política, enquanto Buber acredita que o privilégio está na dimensão dialógica, pois a partir dela é que outras esferas são influenciadas. Na verdade, para Buber, a dimensão humana, de fato, é a dialógica (QUERETTE; RÖRH, 2007 p. 119).

Freire enfatiza a politicidade na dialogicidade, seja ela no aspecto coletivo e/ou individual, como a autoformação, pois ele considera que por meio do diálogo, pode ocorrer uma conscientização na qual os envolvidos desencadearão novas formas de ler o mundo.

5.1 AS DIMENSÕES DO DIÁLOGO

Os pensamentos de Paulo Freire se constroem com base na inter-relação dialética dos fatores ontológicos, epistemológicos e metodológicos que cercam a formação do sujeito enquanto ser humano. Como afirma Fiori (1970) na introdução do livro *Pedagogia do Oprimido*, "Paulo Freire é um pensador comprometido com a vida: não pensa ideias, pensa a existência" (FIORI apud FREIRE, 1970, p. 11). Nessa perspectiva existencial, o ser, o conhecimento e a ação se constituem no/com esse processo relacional e articulado, sendo que o resultado é decorrente de suas possibilidades e vivências no processo e nas relações horizontais do cotidiano.

Mesmo diante das atrocidades e barbáries atualmente no Brasil e em vários outros países governados por negacionistas, antidemocráticos, é preciso acreditar e persistir na possibilidade de um futuro diferente, um futuro mais humano:

Cada pessoa é uma fonte original e única de uma forma própria de saber, e qualquer que seja a qualidade deste saber ele possui um valor em si mesmo, por representar uma experiência individual e irrepetível de uma vida e de sua partilha na vida social. Este é o fundamento humanista e mesmo ontológico do diálogo (BRANDÃO, 2021, p. 114).

Resumidamente, pontuo como sendo a ontologia uma área de estudos vinculada principalmente à Filosofia voltada para o desvendar, interpretar, compreender a natureza do ser, sua existência e as suas relações mundanas. É uma busca pelo ser mais.

Vittoria (2011) define bem essa expressão do “ser mais” em Freire.

[...] ser mais: melhorar-se, transcender, transformar. A intenção de ser mais contradiz o “ser menos”, ou ser impedido de ser e de se expressar, aceitar que a opressão determine a existência sem buscar ações construtivas. Ser menos é a situação de uma consciência que não emerge da realidade – imersa nela-, que não tem clareza suficiente para olhar de forma objetiva para a condição de opressão, chegando a ignorar os motores históricos e políticos que determinam essa condição. Ser mais é uma intervenção consciente na realidade e nas suas contradições (VITTORIA, 2011, p.134).

O diálogo, em sua dimensão ontológica, respeita e entende que a verdadeira realidade “brota”, “germina” (de dentro para fora) em cada ser humano, pois, cada vivência o fez tal como ele é. No desencadear do diálogo que ocorre a possibilidade na qual ele comunica aos outros do mesmo mundo, o seu mundo e, ao mesmo tempo dá permissão ao outro de também fazer essa comunicação, de forma que juntos e com o mundo (re)criem o mundo.

Segundo Brandão (2021), o diálogo possibilita também vivência com as diferenças e com o diferente, ampliando o contexto e as circunstâncias, proporcionando interpretações e compreensões mediante um universo comum que talvez antes não fosse reconhecido. Freire (1985, p. 21) relata: “[...] só reconheço a existência de um lá porque há a existência de um aqui. E não há como chegar lá, a não ser partindo de um aqui”.

Diálogo proporciona o surgimento de outras ideias, portanto, há nas diferenças (intelectuais, sociais, gênero etc.), além de diferentes pontos de vistas e interpretações diversas, e que tudo isso contribuirá para a verdadeira natureza de um problema, de uma situação e/ou circunstância e essa pluralidade de ideias que resultarão num universo comum plausível para todos os envolvidos.

Nos tempos atuais, ainda são precárias as possibilidades reais no que se refere à necessidade de articulação de sentidos, inclusão e participação daqueles que estão excluídos, daqueles que estão à margem da sociedade em busca de uma consciência crítica desses sujeitos. Há a necessidade de uma mobilização coletiva na busca de um universo comum para garantir e efetivar os direitos, para reestabelecer a dignidade, para fazer valer a liberdade de todos.

E essas ações só podem ser viabilizadas por meio do diálogo, o “eu” o “outro” e as circunstâncias que os rodeiam. O diálogo, sendo uma insurgência da denúncia e do anúncio de fatos e ações necessárias para a humanização, para o ser mais e como relata Freire (2017) é necessário esperar, não como uma atitude de teimosia, mas como um imperativo ontológico constitutivo de que todo homem/mulher, ou seja, um compromisso ético-político de levantar-se, ir atrás, construir e nunca desistir.

O ser humano é um ser de/em relações e se constitui por meio delas. O diálogo, que parte da possibilidade de voz, da pronúncia e da escuta do indivíduo, descaracteriza a ideia de existência de verdade únicas e absolutas, ditadas e impostas como realidade conjunturais. Ao falar e ao ouvir as diversas formas de ser e de agir e, principalmente, refletir sobre elas nas circunstâncias do mundo, pode desencadear novas formas de relações com esse mundo, ocasionando, por certo, o reconhecimento de que seres humanos estão sempre em constante transformação, visto que, são seres inacabados. Falas e escutas que referendam um ideal, falas e escutas que repercutem numa autoformação.

O futuro, o amanhã, depende daquilo que estamos fazendo hoje.[...] Isso é possível porque somos seres inacabados – razão de ser da esperança. Nós não somos hoje aquilo que éramos ontem e também não seremos amanhã aquilo que somos hoje. Como seres inacabados temos que ampliar as possibilidades de “SERMOS MAIS” (VITTORIA 2011, p. 176).

A dimensão ontológica do diálogo está justamente na disposição do desvelamento e das possibilidades de manter vivo esse sonho de ser mais, e a

conscientização da insurgência constante: a resistência e persistência contra qualquer forma de opressão. É um manter-se em alerta, em vigília constante.

Muitas vezes a manipulação, dentro de certas condições históricas especiais, se verifica através de pactos entre classes dominantes e as massas dominadas. Pactos que poderiam dar impressão, numa apreciação ingênua, de um diálogo entre eles. Na verdade, esses pactos não são diálogos porque na profundidade de seu objetivo está inscrito o interesse inequívoco da elite dominadora (FREIRE, 1970, p. 83).

Infelizmente, em pleno 2022, percebo que fatores relacionados à transmissão de informação são presentes na educação. Com conteúdo diferente, livros didáticos com textos predefinidos e utilizados em larga escala³⁵, apostilas-padrão para um estado inteiro³⁶ ou até mesmo para o país (no caso dos grandes grupos privados de educação), ainda são subsídios que regulam e praticamente predominam no sistema educacional brasileiro. Essa lógica transmissiva, prescritiva, incide no não diálogo, no não desenvolvimento de uma educação libertadora, e numa pedagogia que não traz em seu cerne os princípios de uma educação humanizadora. Um antidiálogo focado no *fazer* e não no desenvolvimento de condições para o *saber*.

A dimensão ontológica do diálogo não está dissociada da dimensão epistemológica, pois, quanto à epistemologia refendenda-se como sendo a teoria do conhecimento. Foca-se em apontar e justificar as prováveis formas do sujeito adquirir saberes e conhecimento bem como sua validação. Pode-se dizer que a epistemologia cientificiza os saberes.

Quando se tem uma visão de mundo e de saberes focada na “ordem” e a “produtividade”, e organizada como sendo as orientações principais da ideologia de uma elite dominante, a formação se pauta pela disciplina, pela instrução, e o conhecimento é entendido somente sob o aspecto do *fazer* numa ação antidialógica. O diálogo se faz como fator inerente à emancipação e contrapõe-se à ordem (engessamento) e à conformação (alienação).

³⁵ PNLD – Plano Nacional do Livro Didático.

³⁶ Currículo mínimo do Estado de S. Paulo. Caderno do Aluno. Disponível em: <https://efape.educacao.sp.gov.br/curriculopaulista/educacao-infantil-e-ensino-fundamental/materiais-de-apoio/>

Para que o diálogo seja o selo do ato de um verdadeiro conhecimento é preciso que os sujeitos cognoscentes tentem apreender a realidade cientificamente no sentido de descobrir a razão de ser da mesma – o que a faz ser como está sendo. Assim, conhecer não é relembrar algo previamente conhecido e agora esquecido. Nem a “doxa” pode ser superada pelo “logos” fora da prática consciente dos seres humanos sobre a realidade (FREIRE, 1981, p. 45).

Sabe-se que todo conhecimento, toda ciência é resultado de ações realizadas por seres humanos num determinado tempo e espaço, portanto é um fenômeno humano e histórico e está em movimento constante de (re)significações e/ou superações, visto que nenhum conhecimento é absoluto e acabado. Segundo Freire (2017) é essa característica de inacabamento, movida pela curiosidade ou necessidade, que desperta, estimula e desafia os seres humanos a uma busca por novos saberes:

Onde quer que haja vida, há curiosidade. A curiosidade é, portanto, um motor, ou um dos fundamentais motores da produção do conhecimento. Ela está inserida na prática transformadora da realidade, que é um dos caminhos fundamentais da produção do conhecimento (FREIRE, 2017, p.131).

Mas não qualquer curiosidade, é necessário uma curiosidade questionadora, indagadora, exigente e rigorosa, que busca não apenas conhecer um fato ou um objeto de forma superficial, mas sim aprofundar o conhecimento sobre ele, de modo que, desvendando-o possa compreendê-lo criticamente. Uma curiosidade epistêmica busca a razão de ser daquele fato/objeto.

O saber diante de uma perspectiva existencial é construído por meio de um processo social, em que envolve o individual, o coletivo e as circunstancialidade do contexto. Porém, se não for refletido, cientificizado ele não passa de senso comum. Para Dussel (2000), o conhecimento, no seu caráter epistemológico, deve abranger saberes que possam dar conta das necessidades oriundas dos povos marginalizados, e o diálogo, trazendo esse dimensão epistemológica, pode desenvolver esse processo, de forma que as impossibilidades possam se transformar em possibilidades, e um *novo* possa ser criado. Segundo Freire (1987, p. 79), “é preciso que os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra reconquistem esse direito”. E aqui explicita-se a dimensão epistemológica do diálogo.

A dimensão epistemológica do diálogo envolve o *eu*, o *outro* e um estudo/uma teoria que visa *sulear* o processo de transição de uma consciência ingênua (senso comum) para uma consciência crítica (concreto pensado). O diálogo, em sua dimensão epistemológica, possibilita o desenvolvimento do conhecimento não vinculado somente à memorização e ao acúmulo de saberes, mas para manter viva a capacidade humana de continuamente *processar* saberes como sujeito ativo daquilo que é conhecido. Para Freire (2002) não é possível lutar por uma sociedade mais justa, mais livre, mais humana, desrespeitando os conhecimentos dos povos nela inseridos. É preciso partir *com* eles e ir mais além, transcender.

Considero que o diálogo propicia a efetivação da unidade teoria e prática, pois permite o deflagrar das inquietações, das indagações e das indignações dos envolvidos à luz dos paradigmas e concepções que o cercam, bem como os referenciais teóricos que os justificam e aportam possíveis transformações, lembrando que esse processo se dá coletivamente.

Freire (1975) afirma que a elaboração do conhecimento se dá na relação de troca entre homens e mulheres envolvidos nesse processo *no mundo e com* o mundo, e essa construção ocorre pela ação mediatizadora do diálogo. Portanto, há a necessidade de um educador que oriente, que organize essa ação dialógica.

Vittoria (2011) descreve uma fala de Nita Freire que ocorreu durante um diálogo entre ambos. Em poucas palavras ela exemplifica o diálogo em sua dimensão epistemológica:

O diálogo epistemológico é o que estamos fazendo: um eu com um tu refletindo sobre um objeto de conhecimento, que no caso é Paulo Freire e seu pensamento. É a pessoa de Paulo. Sujeitos cognoscenes em torno de um objeto cognoscível. Não é simplesmente um relacionar-se entre eu e tu numa conversa sem pé nem cabeça, mesmo que amorosa.[...] é provocar a percepção crítica do mundo: é nesse diálogo amoroso que se pode obter a comunicação e o saber. Antes de ler palavras, a pessoa lê o mundo (VITTORIA, 2011, p. 167).

Não é simplesmente um informar, mas um comunicar!!! É um dialogar para a construção de novos saberes, de conhecimentos científicos!!! É um pensar/estudar/refletir/, sendo dessa forma possível transformar e atuar num verdadeiro projeto democrático, existindo como sujeitos e não apenas como

objetos manipuláveis: “Transcender, discernir, dialogar (comunicar e participar) são exclusividades do existir. O existir é individual, contudo, só se realiza em relação com outros existires. Em comunicação com eles” (FREIRE, 1979, p. 57).

Um diálogo, na perspectiva de sua dimensão epistemológica possibilita o exercício de uma curiosidade, de certa forma “programada”³⁷. Digo que seria uma curiosidade pensada/intelectualizada/criticizada.

Dessa forma, a dimensão metodológica do diálogo complementa esse ciclo de relação e inter-relação, pois envolve “[...] um ato de criação capaz de gerar outros atos criadores” (FREIRE, 1997, p. 41) que, para Paulo Freire, pode ser considerado como sendo o método, mas não um modelo concluso, uma receita pronta. É o pronunciar de palavras num processo problematizador, uma espécie de “maiêutica”, mas “uma maiêutica freireana” (VITTORIA, 2011).

Quando se fala em ‘maiêutica’ se pensa em Sócrates, logo, a maiêutica, consiste em permitir a explanação da ideia que o outro faz sobre “as coisas/fatos”, sua significação e definição e, ao mesmo tempo, fazendo-lhes perguntas e questionamentos sobre esses sentidos/definições, buscando aprofundar e ampliar conhecimentos, bem como instituir verdades próprias, conceitos:

Para Sócrates e também para os sofistas, a discussão com o outro não é apenas um meio educativo, mas o recurso pelo qual se produz a própria educação e, ao mesmo tempo, a finalidade da formação, que é possível reconhecer pela aquisição de uma “competência discursiva (GAUTHIER; TARDIF, 2014, p. 38).

A esse diálogo maiêutico socrático considero seu caráter autoformativo e até o desenvolvimento do pensamento crítico, porém, diferente de Paulo Freire que atua na coletividade, Sócrates o faz na individualidade. Ao aproximar-se das condições de seus ouvintes, despertando neles um interesse na participação do diálogo, a adesão a ele e, ao mesmo tempo, estabelecendo um vínculo entre “mestre e discípulo”, proporcionava, por meio de “falas” e “escutas”, questionamentos, visando o “conhecer-te a ti mesmo”. Franco (2012) elucida esse fato relatando que

Como pressuposto do método socrático está a intenção de fazer o sujeito aprender por si e pôr em movimentos seus próprios

³⁷ Termo utilizado por Paulo Freire no livro revisado por Ana Maria Freire: Pedagogia da indignação.

mecanismos mentais [...] outro pressuposto é que o conhecimento está dentro do sujeito e cabe à razão buscar essa essência (FRANCO, 2012, p.45).

Paulo Freire amplia essa “maiêutica”, transformando-a em um processo e estabelecendo a inter-relação das dimensões, fazendo com que a dimensão metodológica seja impregnada pelo caráter problematizador, desencadeado por perguntas questionadoras: Por quê? Como? Para quem? Qual a finalidade? Quais os saberes envolvidos? Quem tem interesse nisso? Nita Freire comenta a Vitória:

Você não pode dirigir a palavra a alguém e dizer: você não vale nada, não tem casa, não tem comida, não tem educação, não tem emprego, não é respeitado, não vale nada diante da sociedade. Isso cria raiva, desânimo, desilusão, desesperança na pessoa que ouve. A metodologia conscientizadora criada por Paulo implica que se discuta os temas geradores por meio de pergunta/resposta (VITTORIA, 2011, p. 184).

Uma pergunta gera uma resposta e esta é geradora de uma nova pergunta. São momentos de falas e escutas circunstanciadas, os “ditos” e os “feitos³⁸” como sendo um caminho pelo qual o pensar certo vai se constituindo em consciência e em conscientização, possibilitando novas formas de ler o mundo e de transformá-lo. Pronunciamentos que desencadeiam reflexões e análises críticas.

É importante reenfatar que o “tema gerador” não se encontra nos homens isolados da realidade, nem tampouco na realidade separada do homem. Só pode ser compreendido nas relações homens-mundo (FREIRE, 1970, p. 56).

A dimensão metodológica do diálogo é regida pela pergunta, pela investigação e pela pesquisa, pois segundo Brandão (2005), quando as pessoas se lançam a fazer pergunta e questionamentos buscando respostas às suas necessidades e inquietudes pode-se afirmar que está se construindo novos saberes e novos conhecimentos. Repito: nesse processo desencadeado pelo diálogo ocorre a permissão mútua para adentrar-se nos cotidianos e com eles apreender, interpretar, compreender e recriar outros cotidianos. Viver e construir a vida. Por meio de pronúncias e escutas de palavras descortina-se a

³⁸ Termos utilizados na apresentação do livro *Pedagogia dos sonhos possíveis*, referem-se a questão na qual todos os pensamentos de Freire estão relacionados ao seu modo de ser e estar na vida, com a vida e com o mundo.

potencialidade de se descobrir ser um *ser que sabe*, e pode *saber muito mais*, portanto, *ser mais*.

Nesse caminhar tem que se apoderar de uma rigorosidade metódica para não se transfigurar em um simples “blá, blá, bla” e em uma visão errônea que o método Paulo Freire é esvaziado de conteúdos, conceitos e conhecimentos. Como relata Freire (1998), é impossível desenvolver um *pensar certo* sem uma rigorosidade metódica, visto que é ela que proporciona o desvelamento dos objetos e do mundo, permite a inteligibilidade dialógica dos objetos cognoscíveis com as múltiplas interfaces da realidade interrelacionando-os com os sujeitos. Essa rigorosidade nada tem a ver com rigidez e sim com aprofundamento de uma apreensão crítica.

Ressalto que Paulo Freire não apreciava a relação de seu pensamento como sendo um método, pois para ele método regulava e limitava o desenvolver de uma criticidade, como relata Pilandré (1998) sobre uma entrevista que realizou com Paulo Freire.

Eu preferiria dizer que não tenho método. O que eu tinha, quando muito jovem, há 30 anos ou 40 anos, não importa o tempo, era a curiosidade de um lado e o compromisso político do outro, em face dos renegados, dos negados, dos proibidos de ler a palavra, relendo o mundo. O que eu tentei fazer, e continuo fazendo hoje, foi ter uma compreensão que eu chamaria de crítica ou de dialética da prática educativa, dentro da qual, necessariamente, há uma certa metodologia, um certo método, que eu prefiro dizer que é método de conhecer e não um método de ensinar (PELANDRÉ, 1998, p. 53).

O diálogo, sendo problematizador nesta dimensão metodológica, anexado às questões da curiosidade epistêmica, se apodera das possibilidades da busca, do desvelamento, da descoberta do desconhecido e de sua interpretação, ou seja, se une incondicionalmente à pesquisa, a qual viabiliza a denúncia crítica e o anúncio de possíveis transformações embasadas cientificamente.

Lembrando que nem sempre há respostas para todas as perguntas, isso nos remete à necessidade de novas pesquisas, e assim reafirma-se a concepção de ser o conhecimento inconcluso, assim como o todo ser humano. Portanto, esse caminhar se faz e refaz caminhando, de forma que a pesquisa se configura como inerente à essa dimensão metodológica, por ser um constante movimento investigativo de compreensões e busca de verdades momentâneas para suprir as inquietações e indignações e ao mesmo tempo munir as insurgências atuais.

Nascemos convocados a vivermos em situações de procura interativa e amorosa da felicidade, por meio da busca pessoal e solidária de construção de si mesmo e do outro. Algo que estamos e estaremos realizando como seres da pergunta sempre renovada e da pesquisa sempre inacabada (BRANDÃO, 2021, p. 185).

Os temas geradores, também entendidos como temas investigativos, sustentados e evidenciados por meio das palavras geradoras que foram pronunciadas e escutadas sensivelmente, carregam o caráter inconcluso de todo ser humano, bem como um rol de saberes ancentrais e históricos quando problematizados, pois são resultados de vivências, crenças e concepções, justificando assim a inter-relação das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodológicas do diálogo, proporcionando as condições para o pronunciamento de uma palavra autêntica. Não há lutas sem conhecimento; Não há conhecimento sem práticas conscientizadoras; Não há possibilidades de transformações sem criticidade; Não há criticidade sem diálogo.

Pode-se dizer, fazendo uma relação com a biografia de Paulo Freire, que foi justamente por conta das *palavras pronunciadas, palavras geradoras* do seu sistema de alfabetização, que desencadeou seu exílio, visto que desencadeavam um pensar crítico nos participantes e isso prejudicava o poder de dominação de uma ditadura que estava estabelecendo-se como governo. Esse fato novamente vem à tona nos dias atuais, quando vemos o pensamento de Paulo Freire ser tão atacado e insultado³⁹.

Dessa forma, o diálogo na perspectiva da pedagogia crítica freireana, principalmente em sua dimensão metodológica, o pronunciamento da palavra não pode “ser doação e nem imposição, a palavra precisa ser conquistada amorosamente no permanente exercício de reflexão sobre a prática” (ALMEIDA; STRECK, 2019, p. 352), num exercício da práxis educativa em prol da libertação.

Como toda dinâmica é movimentada pelo jogo de interesses e de poder, o que pode-se observar em pleno 2022, como se não bastasse a pandemia de COVID-19, é uma barbárie humana entre os países Rússia e Ucrânia, desencadeada exatamente por uma ausência do diálogo em suas três

³⁹ Paolo Vittoria, em entrevista no canal CONECTADOS (you tube – 23/02/2022), faz essa inferência, inclusive citando uma fala do governo brasileiro na qual refere-se a Paulo Freire como “energúmeno”.

dimensões. Pelo poder, que não lhe foi conferido, acabam-se com os sonhos de *ser mais* de um povo, impedem o convívio com as diferenças e com os diferentes; aniquilam possibilidades de construção de novos saberes desencadeados pelo coletivo democrático; matam em nome de uma duvidosa ordem. Triste, desumano, desolador!!!! “Há uma responsabilidade ética, social, de nós todos, no sentido de tornar a nossa sociedade menos má. Eu costumo dizer que tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós” (FREIRE, 2017, p. 112). Talvez essa seja a maior e mais necessária insurgência nos dias atuais.

5.2 CONCEITOS QUE EMERGEM COM O DIÁLOGO

A Pedagogia crítica na perspectiva freireana traz a humanização com um fator possibilitador e necessário à construção de um mundo mais bonito, com menos desigualdades e exclusões, um mundo mais alegre e mais amoroso, onde a esperança esteja presente e mantenha viva a utopia. Um mundo em que se valorize menos a economia e mais o humano, pois, como Freire (2021) afirma:

Depois dos desastres econômicos no México eles começaram a dizer que é absolutamente necessário, para os que comandam o mundo, começar a regular, a estabelecer uma disciplina para proteger o capital financeiro que circula pelo mundo. Nesta situação se percebeu uma necessidade e a possibilidade de uma reorganização imediata. Percebeu-se que há uma possibilidade de acabar com o problema, de mudar a realidade. Mas quando se trata de pessoas morrendo de fome não há possibilidade de acabar, não há possibilidade de reorganização, porque a situação é percebida como imutável! “É a realidade e não há nada a fazer”, dizem e repetem (FREIRE, 2021, p.84).

A ideologia, que se agarra em situações e ações que enfatizam o antidiálogo e um fatalismo relacionado ao humano, mantém o poder, a dominação e a regulação ditando o que ser feito e a forma de como fazê-lo, visando sua perspectiva de governabilidade, e claro, contribuindo para a desumanização do ser e da sociedade, em prol da globalização. Mas Paulo Freire (2021, p. 82) interpelou: por que a globalização tem que implicar na total impossibilidade de transformar a realidade?

Sabe-se que a realidade está aqui, é um fato. Mas quem construiu esta realidade foram homens e mulheres que, ao longo de suas vidas, a vivenciaram. A globalização faz parte esta realidade. O que é preciso e urgente é o pensar

certo, crítico, sobre as consequências e, principalmente, sobre as causas que provocaram a tragédia humana que estamos presenciando atualmente, com vistas a uma transformação. Para tanto, mais uma vez, o diálogo se apresenta como fator inerente a esse processo, visto que, por meio do diálogo conceitos importantes e essenciais vem à tona, emergem para serem refletidos e compreendidos, e, talvez vivenciados. Conceitos que podem possibilitar o surgimento de inéditos viáveis.

Escolho três conceitos que julgo ser essenciais para essa condição digna de humanização, e que se faz necessário aos processos emancipatórios, com formação de seres humanos com condições de ser mais. Isso não significa que outros conceitos não venham à tona e/ou que são inferiorizados, até porque, na perspectiva adotada nessa tese, não há fragmentação do conhecimento, ele se constrói na integralidade do ser com o mundo, de acordo com os sentidos a ele atribuído.

Dessa forma, entendo que o diálogo (as falas, as escutas, as reflexões, os estudos das teorias), por meio de problematizações circunstanciadas com o mundo real daqueles seres humanos que estão envolvidos, em um exercício do pensamento crítico (dos porquês; das intenções de quem; a favor ou contra o que etc.), pode desvelar os conceitos de autonomia, democracia e libertação, tão necessários para o desenvolvimento da conscientização. Abordo-os individualmente, porém reconheço e intensifico a questão da inter-relação entre eles, visto que se questionarmos a nós mesmo sobre o “*porquê fazemos o que fazemos*”, certamente esses conceitos ganharão relevância.

5.2.1 Autonomia

Para Freire, autonomia é um ensinar a “pensar certo”, um processo de decisão, de conscientização e de humanização que vai se construindo ao longo da vida por meio das vivências obtidas, de posicionamentos assumidos e insurgências deflagradas. É um “libertar-se” das amarras de um posicionamento neoliberal, dominante, opressor, de modo que haja possibilidades para que o sujeito possa, de forma coletiva, coparticipativa, inclusiva e democrática, (re)construir sua dignidade.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998, p. 15), Freire relata que “formar é muito mais que meramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, muito menos contribuir/apoiar uma “ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (idem, *ibidem*). Para Freire, autonomia é trabalho que deve ser desencadeado pelo educador **com** os alunos e não apenas pelo professor e assim nos convida a

[...] assumir a passagem da curiosidade ingênua para a curiosidade epistemológica, a nossa opção de vida, o nosso modo de aprender e de ensinar, o nosso jeito de sentir, de dizer e de agir, o nosso viver (MACHADO *apud* STRECK; REDIN; ZITKOSKI, 2019, p.61).

Concebo autonomia como sendo uma possibilidade intelectual de ser e agir como sujeito, de forma que possa realizar escolhas, tomar decisões de acordo com seu pensar crítico conscientizador. Desta forma, autonomia vai muito além de uma capacidade de *fazer* alguma coisa sozinho, e sim uma possibilidade desencadeada para gerenciar, reger sua vida com liberdade e responsabilidade, não se curvando às condições impostas por uma heteronomia. É uma condição necessária para uma não subordinação, dependência e dominação, e por esses motivos ela é tão repelida pela elite dominante.

É um ter condições de pensar sobre, por exemplo, uma questão levantada por Freire (2021) em um diálogo com participantes de uma palestra ele questiona:

Será possível que a tecnologia tenha que possuir tanto poder sobre nós, apesar de nós a termos criado? Torna-se uma excelente questão para ser formulada, se os robôs de amanhã estarão comandando os seres humanos que os criaram, nos submetendo a seu poder. As respostas a estas questões não podem ser previstas pela tecnologia. Terão que vir de nós, seres humanos, utilizando nossas consciências críticas (FREIRE 2021, p. 82).

O diálogo, neste sentido, considero ser o fio condutor propiciador deste despertar de um pensamento crítico, dessa autonomia Freireana citada. Porém, considero que não é qualquer diálogo descompromissado, sem intencionalidade e objetividade que efetivará essa condição, mas sim aquele diálogo que, numa relação horizontal entre os envolvidos, traz à tona as circunstâncias de um cotidiano intelectualizado. Um diálogo permeado pela pergunta, pelo descortinar das diversas interpretações, convicções e concepções, um diálogo no qual ideias

são compartilhadas, em que se dá voz e se escuta aquele que, por infinitos motivos, foi silenciado pelo sistema. O trabalho de todo educador é realizado “[...] **com gente**, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente, formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando-se[...]” (FREIRE, 1998, p.163). (Grifos meus).

O diálogo como fator emergente da autonomia, por meio das falas, das escutas e das circunstancialidades do cotidiano do coletivo envolvido, faz com que diferentes estratégias possam ser compartilhadas pelo grupo, experimentadas, interpretadas e compreendidas, possibilitando que os seres humanos envolvidos, cada um com suas especificidades individuais possam, ao longo da vida, selecioná-las e utilizá-las da melhor forma possível, considerando o comprometimento ético/político/social. Considero que em um processo de desenvolvimento da autonomia o *saber-fazer* se constitui como foco primordial, muito diferente de quando, em prol de uma hegemonia, cria-se um modo único, técnico de se fazer algo; de se resolver um determinado problema. Um modelo ou uma metodologia acrítica focada no *fazer*.

Assim sendo, o diálogo também faz emergir a democracia.

5.2.2 Democracia

Paulo Freire (1959, p.14) relata ser o “diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia”. A democracia não é um *status* predeterminado por um poder instituído. Ela é um procedimento, uma forma de ação coletiva desencadeada por relações dialógicas mediatizadas pelo diálogo, de forma que, a partir das vozes pronunciadas por todos os envolvidos, possam ocorrer deliberações comuns a todos. Deliberações essas que expressam as decisões e/ou escolhas realizadas pelas pessoas envolvidas num processo de reflexão crítica circunstanciada que pode desencadear transformações. Aqui se configura a extrema necessidade da conscientização.

Democracia é um processo contínuo de luta pela possibilidade da voz, sendo impossível seu exercício sem o diálogo, seja ele na sala de aula entre professor/aluno, na escola entre todos seus segmentos, entre escola/comunidade, escola/secretarias de educação, ou em qualquer outra instituição que gere necessidades de decisões que envolvam um coletivo. É um

processo político, e educação é um ato político. É um movimento de ontem, hoje e provavelmente de amanhã, pois somos o mundo, seu produto e produtor deste; somos a história e fazemo-la.

Cada vez mais nos convencíamos ontem, e nos convencemos hoje, que o homem brasileiro tem que ganhar a consciência de sua responsabilidade social e política, existindo essa responsabilidade, vivendo essa responsabilidade. Participando. Atuando. Ganhando cada vez maior ingerência nos destinos das escolas de seus filhos. Nos destinos de seu sindicato. De sua Empresa. [...] participante desse processo e não apenas sendo expectador dele (FREIRE, 1959, p. 13).

Freire ainda complementa, relatando que esse é um saber que o sujeito incorpora de forma experimental e existencial, e considera isso um saber democrático. Enfatiza nesse relato que, por mais que tenhamos as melhores das intenções, esse é um saber que não é possível ser transferido ao povo, ele só se constitui por meio da experiência.

Focando para um sistema educacional formal, considero inconcebível idealizar um currículo, uma base predeterminada única e nacional e acreditar que ali está posta uma lógica democrática que atente a todos, a menos que se tenha como intencionalidade a domesticação, a alienação, a dominação e a manutenção da perspectiva mercadológica de educação, a manutenção de um falso desenvolvimento e progresso, haja vista o Brasil.

De acordo com Singer (2021)

A estrutura disciplinar e conteudista é claramente incapaz de garantir a formação de cidadãos que valorizam e promovem a democracia. Isso porque a democracia não é apenas uma escolha pragmática por certa forma de organizar a vida pública. A democracia é também valor e cultura, dimensões da experiência humana que são construídas nas práticas, nas experiências, nas relações. [...] Isso se dá quando os ambientes acolhem a todos, favorecendo o diálogo[...] (SINGER, 2021, p. 70).

Dessa forma, me aproprio de um relato de Giroux⁴⁰ (2019) em que ele descreve que o pensamento de Paulo Freire sempre se baseava em poder ouvir e trabalhar com o povo marginalizado, oprimido e dominado de modo que, as relações de dominação pudessem ser modificadas. Para ele, Paulo Freire

⁴⁰ Henry Giroux é o autor do verbete DEMOCRACIA no dicionário Paulo Freire organizado por Streck; Redin; Zitkoski.

sempre intencionava a “ [...] travar um diálogo com uma paixão que incorporava sua própria política e também configurava a presença vivida de outras pessoas” (GIROUX, 2019, p. 133).

Para mim isso se configura uma ação procedimentalmente democrática. Democracia é vivida e construída no/com o dia a dia de todos, homens e mulheres que ali estão se predispondo aos diálogos.

Um grande exemplo de exercício da democracia foi a gestão de Paulo Freire à frente da Secretaria de Educação do município de São Paulo (1989-1992)⁴¹, durante o mandato da então prefeita Luiza Erundina. Como relata Saul (1996), Paulo Freire se entusiasmava com pequenas mudanças, avanços mínimos que evidenciavam um caminhar na direção de uma escola séria, mas alegre e democrática.

Toda a sua criação ousada, todavia, era cercada por uma moldura democrática onde o diálogo sempre foi a pedra fundamental. Paulo Freire queria ouvir, ouvir sempre, ouvir muito a posição da equipe sobre as propostas. Ouvia ponderações, recriava suas propostas, estimulava e dava espaço a novas proposições, externava preocupações, colocava parâmetros. Experimentei com Paulo Freire o verdadeiro sentido do que é participar. [...] a participação, na equipe de Paulo Freire, assumiu o mais radical dos significados, caracterizando-se verdadeiramente como uma participação em nível político. Isto significou, efetivamente, compartilhar decisões. E observe-se que chamar a equipe para integrar o processo de tomada de decisão implicava, necessariamente, uma divisão do poder do dirigente. É isto! Paulo Freire dividia o seu poder de Secretário de Educação com sua equipe na Secretaria (SAUL, 1996, p. 228).

Paulo Freire constituía-se enquanto secretário municipal de educação *com* todos os envolvidos na educação, e nesse processo democrático que se exercia por meio do diálogo, foram construindo juntos o plano de gestão educacional da cidade de São Paulo nesse período relatado, propondo nele ideias e compromisso que pudessem vir a amenizar a tão feia desigualdade social deliberada por uma política pública excludente, elitizada, mercadológica e

⁴¹ Embora Paulo Freire não tenha permanecido à frente da Secretaria por todo o mandato da Prefeita Luiza Erundina, seu sucessor Mario Sergio Cortella, manteve a implementação de todas as propostas implantadas por Freire. Dado esse, o período de 1989 a 1992 ficou conhecido como “GESTÃO PAULO FREIRE”.

tecnicista. Um trabalho que não fosse direcionada *para* alguém ou sobre alguém, e sim *com* aqueles envolvidos no próprio processo.

Para tanto a necessidade de criação espaços e tempos destinados ao diálogo se fez presente e, como relata Freire (2021), foram restabelecidos os conselhos de escola e os grêmios estudantis, órgãos colegiados participativos e deliberativos que, concomitantemente a equipe gestora da escola, são corresponsáveis pela sua organização e administração, mantendo, portanto, certa autonomia, principalmente no que refere-se aos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos.

É perceptível que o exercício da democracia somente se desencadeia quando há uma permissão mútua do coletivo envolvido e, para que isso aconteça há de existir uma liberdade, uma abertura e um respeito de um para com todos.

5.2.3 Liberdade

Inicio esse item com uma significativa colocação de Freire (1970), na qual o autor relata que só se atinge a liberdade na comunhão entre os homens e mulheres e, essa comunhão ocorre por meio do diálogo, pois a liberdade também se estabelece em processos ativos de reflexões e conscientização, em processos de conquistas e de lutas. Ninguém doa, gentilmente, a liberdade à alguém, pois ela não é uma licença ou uma permissão concedida fundamentada pelo caráter arbitrário.

Liberdade é um processo de busca que exige uma responsabilidade daquele que o faz, visto que, implica em possibilidades de escolhas: “É condição indispensável ao movimento de busca em que estão inscritos os homens como seres inconclusos” (FREIRE, 1981, p. 35).

O diálogo, diante do seu inerente movimento contínuo e inconcluso, promove o emergir desse conceito, pois quando se convida o outro a dizer sua palavra, de expressar-se, possibilita opções, e assim, desenvolve tomadas de decisões responsáveis, comprometidas com um bem maior, sabendo-se que a liberdade de um está permanentemente relacionada a liberdade do outro, gerando então um comprometimento mútuo em sua busca.

Na pandemia do COVID-19, a qual vivenciamos deste 2019, esse fato pôde ser observado no que dizia respeito ao uso de máscaras de proteção.

Muitas diziam ter a liberdade de não usá-las, desconsiderando que o não uso poderia resultar num adoecimento do outro, uma liberdade sem compromisso e responsabilidade, e que por diversas vezes, era apoiado pelo presidente do Brasil, como visto em muitas de suas lives na mídia e em entrevistas jornalística em emissoras de TV.

Onde não há liberdade, há autoritarismo, há alienação e domínio, há opressão. Por esse motivo, em um sistema capitalista neoliberal, o enfraquecimento dessa condição humana é tão difundido. A liberdade é uma constante ameaça a qualquer manobras de poder da ideologia dominante. Por meio do diálogo, essa problematização é desvelada, e a busca por possibilidades de liberdade se configura como ponto de partida, seguindo orientações de Freire (1981).

[...] busca da liberdade que não é ponto de chegada mas sempre de partida. Se hoje, faminto e negado, preciso de pão e repouso, amanhã, alimentado e dormido, descubro que preciso de som, de imagem, de palavra escrita. Ontem, precisado do fundamental para viver, não percebia o significado do ato arbitrário que fez mudar uma estação de rádio ou silenciou um jornal ou proibiu a venda de um livro ou interditou um espetáculo. A luta pela liberdade implica um mínimo de sentimento e de percepção da falta da liberdade (FREIRE, 2017, p.142).

Por meio das falas, escutas e reflexões, e das problematizações que o diálogo promove, as denúncias dessa realidade opressora vão se mostrando como condições a serem transformadas e a liberdade passa a ser uma necessidade emergencial para a transformação. O mesmo diálogo que denuncia a falta de liberdade, pode possibilitar anúncios de sua conquista, sendo então inerente a esse processo. Há uma relação estreita e fidedigna entre liberdade e conscientização, assim como nos outros conceitos estudados.

Atuar a favor da liberdade significa, antes de tudo, desvendar o porque das opções/escolhas feitas, suas prováveis alianças e as “trapaças” e “enganações” em prol de uma falsa liberdade, ou até mesmo, em prol de uma licenciosidade. Liberdade de expressão não significa ser possível defender, por exemplo, o nazismo e/ou “proclamar” contra a constituição federal, lei maior do país.

O diálogo, na intencionalidade de possibilitar o emergir desse conceito, desencadeia também a conscientização sobre os limites e as possibilidades de

cada um para **com** o coletivo, afirmando a cumplicidade mútua. A ausência de limites podem inibir a liberdade do outro, veiculando apenas um estremismo de egoísmo e egocentrismo que assemelham-se a dominação e a opressão de outros.

A mim me dá pena e preocupação quando convivo com famílias que experimentam a “tirania da liberdade” em que as crianças podem tudo: gritam, riscam as paredes, ameaçam as visitas em face da autoridade complacente dos pais que se pensam ainda campeões da liberdade. [...] Como aprender democracia na licenciosidade em que, sem nenhum limite, a liberdade faz o que quer? (FREIRE, 2000, p. 18).

Liberdade exige autoridade, relação tensa, necessárias e complementares. A autoridade, na prática do diálogo, se constrói na compreensão da disciplina das vontades, na dialética e na ética entre: querer-poder; ideal-real; direito-dever. Já o autoritarismo impõe obediências, amedronta com ameaças e punições. Novamente Freire (2000) traz uma colocação bem relevante, pois da mesma forma que o excesso de permissividade é prejudicial, também é inaceitável uma autoridade arbitrária, em que a voz criança e seu direito a fala é negado. Isso também a impedirá de desenvolver sua apreensão relacionada a limites.

A ausência de espaços de diálogo com a intencionalidade da libertação, permite a regulação social, a manipulação de sujeitos, o adestramento físico/mental, a alienação e, portanto, a dominação. A não permissão de um pensamento crítico e uma prática da liberdade foi a estratégia desenvolvida pelos colonizadores (no Brasil e em vários países do mundo), para controle social e manutenção do poder. Hoje, quando não promovemos nos mais diversos espaços, diálogos com essa intencionalidade, promovemos ainda a colonização dos pensamentos.

5.3 OUSANDO

O diálogo desencadeando o exercício da democracia pode propiciar condições de aprendizagens que desenvolva, em seus envolvidos, emancipação e autonomia, conduzindo-os à práticas de liberdade, onde escolhas e

participações possam ser feitas, e o anúncio de possibilidades de transformações possa se efetivar.

Afirmo, portanto, que o Diálogo se fundamenta como princípio inerente a uma pedagogia da libertação, ou seja, uma pedagogia crítica que tem como finalidade conscientizar as pessoas das desigualdades sociais, sensibilizar-se com os sofrimentos das pessoas menos favorecidas, aquelas que, por diversos motivos ideológicos, mercadológicos, neoliberais foram jogadas à margem de uma sociedade, e vivem fadadas à feitura desse mundo excludente, ganancioso e rude. “Lutar pela libertação, como busca permanente é a forma que encontro neste final de século para ser autenticamente gente”. (FREIRE 2017, p. 142). Como sempre, sendo um profeta da utopia, fala das nossas necessidades contemporâneas em pleno ano 2022.

Não é possível mais que um projeto educativo que suprime, que abole, que imibe e impossibilita tempos e espaços de diálogos seja suportado, seja aceito. Se faz relevante cada vez mais a insurgência de clamar por processos educativos realmente pedagógicos críticos que privilegiem a **comunicação** ao invés da informação. Projetos esses que intencionalizem o caráter da **formação** de seres humanos reconhecidos como pessoas, e não apenas ditem um método focado na aquisição e treinamento de técnicas específicas para exercer uma determinada função necessária ao mercado, ou seja, projetos pedagógicos críticos que sejam mediatizados pelo diálogo.

Para tanto, o Capítulo subsequente abordará as duas categorias comunicação e formação por considerar que são inerentes a prática da pedagogia crítica na perspectiva epistemológica desenvolvida nesse trabalho de doutoramento, considerando-se os aspectos, princípios e pressupostos já relatados que estão vinculados com a Pedagogia Crítica na perspectiva freireana e com o Diálogo Pedagógico.

6 O DIÁLOGO QUE SE FAZ PEDAGÓGICO: COMUNICAÇÃO E FORMAÇÃO

*“Na verdade se dizer a palavra é transformar o mundo...”
(Paulo Freire)*

Insisto em todo o corpo deste estudo que a Pedagogia Crítica na perspectiva freireana, que tem como finalidade a prática da libertação, que busca desenvolver a conscientização e possibilidades de transformações, traz o Diálogo como um de seus pressupostos e como uma condição inexorável. Diante de uma política neoliberal de silenciamento, o Diálogo apresenta-se como uma ação de resistência fundamental da pedagogia da esperança.

O Diálogo quando é problematizador e intencionalizado, e se desenvolve nas práticas educativas, pode funcionar como uma intervenção crítica, porque é por meio dele que as pessoas vão criando a consciência de seu lugar social. É com o Diálogo que os sujeitos, ao pronunciar suas palavras coletivamente e escutar sensivelmente os outros, que a solidariedade, a empatia e o respeito ganham consistência e efetividade, transformam-se em possibilidades.

Esse Diálogo, que tem a propositura de tecer uma trama coletiva crítica, desvelando condições de intervenções críticas na sociedade, se constitui como pedagógico e, no processo educativo intencionalizado e cientificizado, promove a reelaboração do pensamento. O Diálogo Pedagógico dá condições para que um novo olhar sobre o mundo venha desenvolvendo-se por meio dessa relação dialógica com o mundo. É um circuito formativo desencadeado nas intersecções e inter-relações com escutas; interpretação, compreensão; conscientização.

O Diálogo Pedagógico abre possibilidade de (re)criação de um futuro mais digno e mais humano. Atende às necessidades daqueles mais fragilizados pelas mazelas impostas por um sistema neoliberal, visto que atua com princípios e pressupostos de uma educação popular. Configura-se também em uma ação de transcendência da prática educativa, pois vai além do ensinar e aprender, ele desencadeia leituras de mundo.

Por meio do Diálogo Pedagógico o processo de aprendizagem, que está internalizado no sujeito e só pode ser desenvolvida pelo próprio sujeito, desencadeia, no coletivo **com** os envolvidos, a mobilização de saberes e sentidos já existentes e a articulação com a realidade e suas circunstâncias, para

que, ao final desse caminho de (re)construções, ocorram novas organizações de saberes e de sentidos.

Realço que o processo pedagógico mediado pelo Diálogo Pedagógico vai além de uma conversa. É um processo em que o “eu” (educador), o “outro” (sujeito da aprendizagem) e as circunstâncias (realidade, estudo e formação) estão interligadas e são interdependentes e indissociáveis, pois atuam mutuamente e com igual importância na (re)construção de novos conhecimentos e novos saberes. Portanto, um Diálogo Pedagógico que se faz pedagógico em um processo de problematização e conscientização.

O diálogo e a problematização não adormecem a ninguém. Conscientizam. Na dialogicidade, na problematização, educador-educando, educando-educador, vão ambos desenvolvendo uma postura crítica da qual resulta a percepção de que este conjunto de saber se encontra em interação (FREIRE, 1983, p. 55).

Como já foi relatado, os processos educativos ocorrem no dia a dia de todos os seres humanos de forma institucionalizada ou não. A escola, como instituição formal da educação, ainda tem um grande peso nas práticas educativas da sociedade. Para tanto, o Diálogo Pedagógico, com os pressupostos e princípios suleadores dessa tese, é inerente a esse *locus*, visto que não se concebe uma escola apenas para transmitir informações, nem tampouco fica a cargo da escola somente a instrução. Entende-se que à ela está designada a comunicação e a formação visto que humanos são constituídos de corpo, alma e coração, ou seja, a formação envolve não somente o cognitivo, mas também os fatores emocionais e espirituais.

É preciso ousar para dizer, cientificamente e não bla-bla-blantemente, que estudamos, aprendemos, ensinamos, conhecemos com o nosso corpo inteiro. Com os sentimentos, com as emoções, com os desejos, com os medos, com as dúvidas, com a paixão e também com a razão crítica (FREIRE, 2021b, p.29).

A escola precisa de ousadia, precisa de participação coletiva, precisa ser acolhedora e includente, e só assim terá a possibilidade de ser crítica. Emergem dela, nas suas diferentes modalidades, a formação dos homens e mulheres como sujeitos humanos, assim como os do profissionais do futuro, fator esse que há de ser considerado. “Se a escola estiver em condições de se confrontar com

a realidade de seus contextos em sua pluralidade, poderá realmente cooperar para a formação de uma cidadania Democrática” (VITTORIA, 2011, p. 156). Uma escola com princípios e pressupostos de uma educação popular.

Ao invés, o que presenciamos hoje é uma escola pública sucateada, sem as condições dignas e necessárias para se desenvolver qualquer trabalho pedagógico, haja vista que nem mesmo as estruturas físicas estão adequadamente aceitáveis. Uma reportagem da Revista VEJA on line⁴² traz a seguinte manchete: “Pandemia expõe a precariedade da rede pública de ensino”; e complementa afirmando: “Mais de 4,3 mil escolas públicas do ensino básico, um terço da rede nacional, não têm banheiro. E há três mil sem abastecimento de água” (CASADO, 2021, p. 01). O reporter também deixa claro em seus relatos as grandes desigualdades no desempenho dos alunos da creche à universidade.

Não é mais aceitável a convivência com esses fatos. É preciso entender que a escola é um bem público coletivo e, portanto, é dever do Estado mantê-la em condições viáveis para dar conta da educabilidade humana e em condições que não atentem contra a própria vida humana, ou seja, mantidas as condições de higiene e saúde. Além das estruturas físicas, há de desenvolver ações de relações democráticas, pois elas também constituem sua especificidade. Uma organização participativa em compromisso e responsabilidades mútuas (Estado e Sociedade). Nela devem existir, sim, autoridades, mas não autoritarismo; liberdade, mas não permissividade; aprendizagens e não ensinagens castradoras e limitrofes. Na escola as relações precisam ser horizontalizadas e não hierarquizadas, pois ela é um espaço/tempo fecundo para o diálogo e a reflexão. Freire relata (2021b):

É preciso e até urgente que a escola vá se tornando um espaço acolhedor e multiplicador de certos gostos democráticos como o de ouvir os outros, não por puro favor mas por dever, o de respeitá-los, o da tolerância, o de acatamento às decisões tomadas pela maioria a que não falte contudo o direito a quem

⁴² Esta reportagem foi publicada em 10/07/2021, quando praticamente todas as escolas estavam retornando ao presencial.
<https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/pandemia-expoe-a-precariedade-da-rede-publica-de-ensino/>

diverge de exprimir sua contrariedade. O gosto da pergunta, da crítica, do debate (FREIRE, 2021b, p.88).

Uma escola do pertencimento, da comunicação e da formação que atuando no presente, com o mundo e com os sujeitos desse mundo, possa anunciar possibilidades de criação de um futuro melhor, visto que, é no presente que construímos nosso futuro. Vittoria (2011, p. 156) mais uma vez denuncia a realidade vivida nos sistemas escolares e relata: “Uma interpretação autoritária do ato de educar não contempla a prática de aprender pelos próprios alunos, obscurecendo o prazer e a alegria de falar e escutar”; e complementa: “O círculo vicioso é alimentado pela incompreensão e pela ausência de diálogo” (VITTORIA 2011, p. 157). Para tanto, uma escola que abranja a todos, que atue com os pressupostos freireanos, necessita ser uma escola mediatizada pelo diálogo pedagógico, e assim constituir-se-á como uma escola crítica conscientizadora e decolonizadora. Uma escola para todos.

6.1 A COMUNICAÇÃO ou INFORMAÇÃO?

Como já foi mencionado, a práxis é fundamental para toda e qualquer transformação, visto que, sem intencionalidade, sem reflexão, não é possível ocorrer desequilíbrios, inquietações, conscientização e desejos de transformações. Para tanto, precisa-se do diálogo. Um diálogo como um dos princípios pedagógicos de intervenção crítica, fomentado na cultura e mobilizado pela conscientização. Um diálogo pedagógico **com** todos os seres humanos envolvidos na situação/espço/tempo e **com** o mundo. Mundo esse pronunciado pelos sujeitos que participam desse processo, ou seja, um diálogo como comunicação e uma comunicação como diálogo. Uma comunicação que indaga a cultura do silêncio imposta pelo sistema opressor dominante.

O sujeito pensante não pode pensar sozinho; não pode pensar sem a coparticipação 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 coparticipação dos sujeitos no ato de pensar se dá na comunicação (FREIRE, 1983, p. 45).

Para Paulo Freire (1983), o processo de comunicação se dá por meio da coparticipação dos sujeitos com o pensar, ou seja, coletivamente. O signo

individual do objeto sobre o qual se pensa, passa a ser falado e pensado por todos os envolvidos no processo, podendo assim descortinar uma significação. Aqui se pontua a relação dialética entre diálogo e comunicação: “O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo” (FREIRE, 2002, p. 67).

Ao contrário da comunicação, a informação não vai além da transmissão de um pensamento individualizado, preestabelecido, que tem como pretensão inculcar uma verdade, um significado único a um signo pensado. Uma transferência de um determinado pensar de “um” para “outro”, sem o menor indício de haver uma reflexão. Brandão (2003) relata que nos estudos de Freire encontra-se expresso que o ato de estudar vai além do consumir ideias, é de criá-las e recriá-las.

A informação pauta-se na esfera da dominação, da alienação e, portanto, na opressão. É a própria cultura do silêncio que inibe toda e qualquer possibilidade do diálogo e, principalmente, de um Diálogo Pedagógico que possa possibilitar condições de questionamentos e resistências à essa política silenciadora, pois “o que ela pretende é, mantendo a diferença e guardando a distância, admitir e enfatizar na prática, a inferioridade dos dominados” (FREIRE, 2021b, p.98).

Dessa forma, a educação com os princípios da Pedagogia Crítica na perspectiva freireana, em lugar de se estabelecer como transmissora de saberes, como ação de informação, se constitui como comunicação, pois se faz e refaz em um encontro **com** sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados (FREIRE, 2002).

Segundo Freire (1983), a comunicação humana está impregnada de condicionantes socioculturais que, naturais ou não, indicam ou anunciam algo a ser considerado, pois exprimem as interpretações dos sujeitos daquele espaço/tempo e circunstâncias. Para Freire (1981) há na palavra um sentido verdadeiro, e ao dizer sua palavra, expressa-se e com isso a possibilidade de criar e recriar, de decidir, de optar, de fazer escolhas.

Por meio do Diálogo Pedagógico como uma possibilidade de intervenção crítica e processo de comunicação, a realidade falada e contada por aqueles que a vivenciam e problematizada, refletida coletivamente, proporciona um descortinamento dessa realidade, promove um pensar certo, uma consciência e

uma conscientização. Esse processo dialógico e comunicativo ameniza a dificuldade que muitas vezes tem-se de se compreender a própria realidade, seja por uma ingenuidade, por um fatalismo agregado ao modo de ser e agir, ou até mesmo pela camuflagem idealizada pelo poder.

Esse processo pedagógico, portanto crítico, permite que na horizontalidade todos os envolvidos atuem como **sujeitos** e juntos realizem a leitura do mundo, uma leitura **com** o mundo. É importante realçar que essa comunicação cria vínculo entre os envolvidos, traz um sentido de pertencimento, acolhimento, principalmente àqueles que chegam de outros espaços para realizar ali algum trabalho, como por exemplo um professor. Aqui se percebe com clareza o tão veiculado pensamento de Paulo Freire (1998): todo educador é também aprendiz quanto tenta desenvolver a aprendizagem dos educandos, e todo educando também desenvolve a aprendizagem do educador.

O ensino brasileiro atual pauta-se em técnicas mecânicas elaboradas e organizadas em roteiros prontos, e distribuídas para as instituições de ensino cumpri-las. No entanto, essa prática se coloca contra a perspectiva dialógica. Essa organização é feita tanto pelo setor público (escolas públicas) quanto pelo setor privado (escolas particulares e conglomerados educativos).

Quando se tem uma apostila formatada por um sistema de ensino específico e distribuída por meio de franquias, ou um livro didático nacional padronizado, as diversas realidades e necessidades foram supostamente pensada por alguém distante daquele que fará seu uso. Quando esse material, de forma rasa e simplista, apenas é utilizado para leitura e preenchimento dos questionários e exercícios, não faz sentido ao educando, não produz a sensação de pertencimento, não tece a aprendizagem, ou seja, não efetiva a comunicação, pois apenas é um aglomerado de informações a serem “passadas” para os educandos. É apenas um material didático feito **para** os educandos, imposto a eles, desconsiderando os condicionantes sociais e culturais locais, agindo como força silenciadora de um determinado povo. “É quando o estudo que desvela o segredo da escrita, vela o da vida” (BRANDÃO, 2011, p, 11).

É inconcebível no Diálogo Pedagógico essa ação educativa, visto que o “seu” mundo é seu universo vocábular, resultado de seu suor, de seu trabalho e de suas vivências. São as palavras desse universo que podem dizer esse mundo

sob a ótica do sujeito. O mundo dele, sentido e faz sentido por ele. Segundo Brandão (2011):

todos nós sabemos que quem dá a palavra dá o tema, quem dá o tema dirige o pensamento, quem dirige o pensamento pode ter o poder de guiar a consciência. [...] quem dá o mote dá a idéia (BRANDÃO, 2011, p, 11).

Por meio das palavras ditas, desveladoras do mundo que os temas, com seus sentidos impregnados, se apresentam. São signos e significados do cotidiano, das vivências, da existência concreta de cada um, e que, coletivamente, reverberam em um universo comum em que as realidades poderão ser refletidas criticamente. Mas não podem ser quaisquer palavra, há de não perder o foco da intencionalidade pedagógica para não cair somente em uma verbalização e voltando ao exercício da informação.

As relações entre o educador verbalista, dissertador de um “conhecimento” memorizado e não buscado ou trabalhado duramente, e seus educandos, constitui uma espécie de assistencialismo educativo. Assistencialismo em que as palavras ôcas são como as “dádivas”, características das formas assistencialistas no domínio do social (FREIRE, 1983, p. 55).

Não significa abrir mão de conteúdos. Freire (1983) lembra que a tarefa do educador é a de problematizar, e não a de dissertar sobre os temas geradores que vieram à tona. “Desta maneira, os conteúdos problemáticos, que irão constituir o programa [...] não podem ser escolhidos por um ou por outro dos polos dialógicos, isoladamente” (FREIRE, 1983, p, 60).

Quando pontuo a necessidade de uma comunicação, de um diálogo Pedagógico, de maneira alguma desconsidero a necessidade dos conteúdos, dos conhecimentos já constituídos. O que questiono é a forma como esses saberes são disponibilizados e apreendidos pelos educandos.

Um sistema educativo que não considera o outro como um sujeito do processo e/ou entende que a finalidade do pedagógico está na transferência de saberes, como se educandos e educandas fossem uma caixa vazia a ser preenchida ou um chip a ser formatado, não é nada mais que uma educação castradora, uma modelo de regulação e tecnificação de modos de ser e agir. Uma educação bancária, que segundo Freire (2002) depositam-se teorias e conceitos para memorizar-se e calar-se. Não pense, apenas execute!!! Esse é o

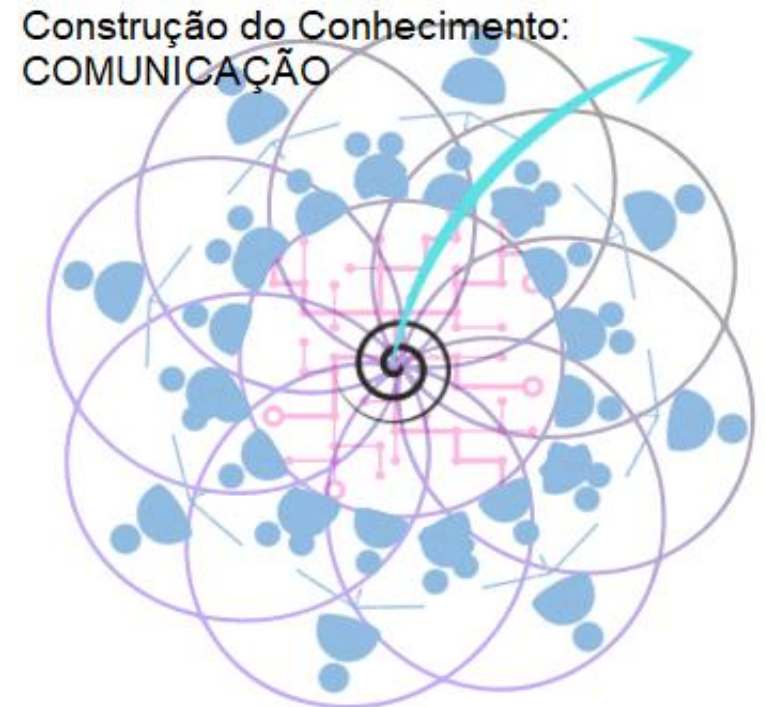
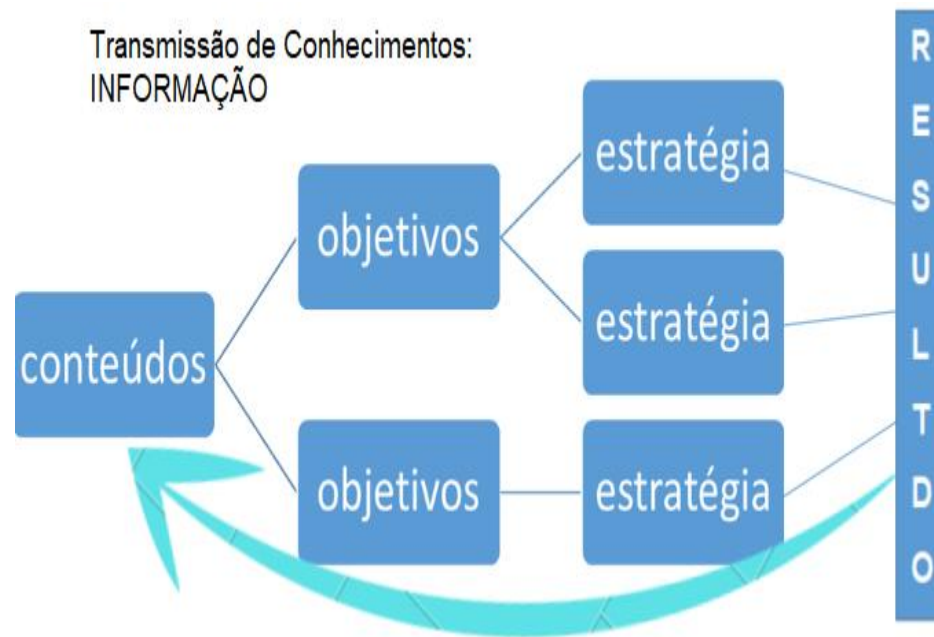
lema de uma *pseudo pedagogia*. Educação bancária: uma ação antidialógica; uma ação da informação; uma ação dominante e opressora em suas mais diversas formas e espaços; uma ação antipedagógica.

Um modelo de escola que não cria oportunidades para que seus atores entrem em cena a fim de serem uma parte ativa dos processos culturais, termina por provocar reações contrárias, nas quais, para sentir-se parte, os estudantes podem cair no exibicionismo ou no protagonismo destrutivo (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p.318).

Sujeitos só se fazem sujeitos por meio da participação, por meio da sua pronúncia de mundo, e isso é comunicação; isso é Diálogo Pedagógico. São intervenções críticas com sujeitos e com o mundo, possibilitando escolhas, transformações e quem sabe até o surgimento de inéditos viáveis. É nesse processo que a “belezura” do saber, tecida nas tramas da vida e nos circuitos das tensões, floresce.

Na figura 1 (Transmissão Conhecimento x Construção do Conhecimento) essas diferenciações podem ser observadas e percebidas em um movimento gráfico.

Figura 1 – Transmissão Conhecimento x Construção do Conhecimento



Fonte: Autoria própria

Realço mais uma observação feita por Paulo Freire e que, por muitas vezes, por falta de compreensão ou por articulação intencional, atribui-se um significado equivocado para o conceito de “aula expositiva”, afirmando esta não pode acontecer numa Pedagogia Crítica na perspectiva freireana. Não é o tipo de aula que se questiona, mas a postura do educador ao conduzi-la.

[...] o mal não está na aula expositiva, na explicação que o professor ou a professora fazem. Não é isso que caracteriza o que critiquei como prática “bancária”. Critiquei, e continuo criticando, aquele tipo de aula – eu diria: aquele tipo de relação educador-educando – em que o educador se considera o exclusivo educador do educando [...] onde o educador rompe ou não aceita a condição fundamental do ato de conhecer, que é a relação dialógica (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 156).

Uma aula expositiva pode ser parte necessária de um Diálogo Pedagógico, assim como teorias e conteúdo. É também função do educador apresentar conhecimentos e saberes existentes que até o momento os educandos não tiveram a oportunidade de ter acesso. Valorizar os saberes das circunstancialidades do tempo/espço dos envolvidos não significa, de maneira nenhuma, limitar-se a eles, muito pelo contrário

O Diálogo que se faz pedagógico não é só um meio para aquisição de conhecimentos intelectuais ou desenvolvimento físico/biológico/psíquico. É, principalmente desenvolvimento político/social, e essa voz dada, pronunciada precisa ser escutada com a intencionalidade associada à compreensão dos “porquês” da realidade. Apoderando-se da força de uma pergunta, partindo dela e retornando à ela, nesse processo de comunicação, o diálogo pode desencadear a curiosidade, a pesquisa, a reflexão e caminhar para o desenvolvimento de um pensamento crítico, de uma conscientização.

A pergunta coloca em crise a realidade existente e as nossas convenções/convicções: é um caminho a se trilhar a fundo no conhecimento para desvelar a realidade. Uma semente que torna o diálogo fecundo (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p. 51).

Os conteúdos/saberes não podem ter um fim em si mesmo, como sendo um ato informativo, mas precisam ser um meio para a construção de novos saberes. Não basta aprender que existe uma Constituição Federal, é preciso entender o que é uma constituição; saber como essa constituição pode garantir direitos para todos; saber que lutas, denúncias e anúncios podem ser

salvaguardados por ela e que, por meio dela, muitas transformações são possíveis e todos podem ser atores dessas transformações. E essa forma de construção de novos saberes, coletiva e contextualizadamente, só ocorrem permeadas por Diálogos Pedagógicos e pela comunicação.

Ao executar o Estado da Questão deparei-me com um ativista italiano que também defende os mesmos princípios referente a comunicação. Segundo a definição utilizada nos escritos do Manual de formação de educação para adultos da ONG Danilo Dolci⁴³, a transmissão está relacionada com a transferência de “um” para “outro”; para Dolci essa transmissão reflete uma mensagem unilateral, na qual a intencionalidade está em criar um determinado domínio de um sujeito, sujeito esse, passivo.

Secondo Danilo Dolci, il termine comunicazione si riferisce a un dialogo positivo e multidirezionale sulla base di valori come quelli del rispetto e della solidarietà. In questo senso, la comunicazione fornisce a tutti gli attori coinvolti gli strumenti necessari e favorisce la crescita personale” (KNITTER *et al*, 2018, p.24).

Danilo Dolci (1997) questiona e critica a escola acrítica, aquela que transmite dados e técnicas, que inculca, adentra e examina. Reforça ainda que, quando a escola não é permeada pelo processo de comunicação e diálogo, não age de acordo com seu testemunho, pois tenta ensinar valores, mas praticamente os renega. Torna-se apenas uma escola que propaga o amor, porém enfatiza a justificativa dos privilégios, apagando a criatividade e a possibilidade de “curar o mundo”, e complementa dizendo que a escola de forma hipócrita corrompe a formação.

Li abituiamo a vedersi deboli, vuoti, quasi inutili, incapaci di essere intelligentemente originali e creativi. Li teniamo per 5 ore al giorno seduti nei banchi; parliamo loro addosso di ciò che vogliamo; [...] gli altri forse dovremmo incominciare a guardarli diversamente, diversamente, a valorizzarli meglio, perché gli altri forse... a volte sono... i migliori. [...] A volte mi pare che l'unica ricerca in cui ci impegniamo seriamente, in cui veniamo più

⁴³ “Sviluppo delle competenze negli educatori di adulti” Manuale di formazione con lavoro autonomo e di gruppo. Ong denominada CENTRO DE DESENVOLVIMENTO CRIATIVO “DANILO DOLCI” é uma associação italiana, não governamental trabalha com jovens e adultos que atua no desenvolvimento de projetos no âmbito educativo, em colaboração com escolas, universidades, instituições, associações e grupos sociais, em nível local e internacional, que atua com o desenvolvimento do método de maiêutica recíproca desenvolvido por Danilo Dolci.

incoraggiati e appoggiati, è la ricerca del modo migliore di tenere la classe (DOLCI, 2015, p. 729).

Não só os jovens, mas a grande maioria que frequenta as escolas, passam em média cinco horas por dia invisibilizados, incomunicáveis, gravando na memória os códigos transmitidos por outro.

Partindo desse princípio, ao Diálogo Pedagógico está inerente uma descodificação. Uma análise crítica das codificações pertencente à realidade, àquele espaço/tempo do processo pedagógico. As codificações são consideradas como situações-problemas que, por meio de uma relação dialética de descodificação (reflexão crítica), os sujeitos envolvidos vão se reconhecendo como possíveis transformadores das situações e do mundo. Para Freire (1981, p. 40), “assim como não é possível linguagem sem pensamento e linguagem-pensamento sem o mundo a que se referem, a palavra humana é mais que um mero vocábulo – é palavração”.

Mais que uma conversação, um ir além de um discurso vazio, a comunicação vai constituindo-se na relação dialética com o Diálogo Pedagógico. Cria uma relação entre linguagem e pensamento, e ambos são: partilhas de ideia; compartilhamento de opiniões, debates. São pronúncias e, quem sabe, possam ser anúncios de um mundo melhor.

6.1.1 A Falsa e a Farsa da Comunicação Midiática (FAKE NEWS)

Paulo Freire fazia questão de deixar claro que todo ser humano precisa pertencer ao seu tempo, pois caso contrário, se sentirá como um ser exilado da temporalidade (FREIRE; GUIMARÃES, 2021). Não é possível negar as influências digitais e tecnológicas que nos afetam cotidianamente. Porém, é de extrema relevância ao fazer uso desse recurso estabelecer as intencionalidades, visto que todas as mídias são boas ou ruins dependendo de seu uso. Pode favorecer uma comunicação ou apenas servir de aparelho ideológico para informar, para transmitir um comunicado.

Se me perguntas: “Paulo, o que é você acha da televisão? ”, eu respondo: Para mim, a televisão não pode ser compreendida em si. Ela não é um instrumento puramente técnico, o uso dela é político (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 21).

Agindo como uma força do poder dominante, da estrutura neoliberal e mercadológica, induz a uma condição predeterminada com a propositura de um silenciamento, de um amortecimento e empobrecimento cultural, aniquilando uma possibilidade de um pensar certo, de uma conscientização. Promove o consumo e a filosofia do “ter” mais, vinculando-a às condições de poder. Caso não consiga ter as oportunidades dessa valia, acomode-se em sua insignificância e fatalismo.

Com a chegada arrebatadora da pandemia do Covid-19, em que o isolamento social se apresentou como necessário, as mídias efetivamente representaram um papel primordial, tanto em termos educativos como socioafetivos. Encontro virtuais diminuíram os sofrimentos, encurtaram distâncias e possibilitaram um novo viver e conviver.

A mídia trouxe facilidades para uma parcela da população, aproximou virtualmente quem estava em outro estado e/ou outro país. Permitiu formação de diversos coletivos, porém, foi também o acelerador das desigualdades sociais, e como nunca visto antes, elas foram descortinadas.

Era uma farsa a informação de que todos teriam acesso a essa tecnologia, visto que a indústria das telecomunicações é bem desenvolvida no Brasil e as escolas são informatizadas e atuantes no quesito tecnologia. Porém, segundo uma pesquisa feita pelo Comitê Gestor da Internet no Brasil (2022), 58% dos domicílios no Brasil não têm computadores e 33% não possuem internet. Com isso despencou as oportunidades de aprendizagem, principalmente para os marginalizados da vida, aqueles que são excluídos das condições de uma vida digna.

Ao mesmo tempo que, por meio das mídias, médicos e cientistas puderam compartilhar experimentos e pesquisas, unindo-se na luta mundial contra esse vírus, outros (como por exemplo o presidente Bolsonaro), tentavam a todo custo desbancar esses conhecimentos que estavam sendo construídos, disseminando *fake news*. Enquanto, de um lado, havia a possibilidade de compreender um pouco mais sobre essa doença horrível e se engendravam esforços na prevenção como forma mais eficaz de evitar o mal maior, a morte, do outro lado, usavam-se as mídias para a disseminação descontrolada de mentiras. Por conta de um pensamento obscuro e acrítico, muitos óbitos aconteceram, e a ciência deu mostras de que poderiam ser evitados.

Enquanto médicos e cientistas tentavam atuar por meio da comunicação, em um movimento contrário, um pequeno grupo do poder dominante e alienante, agia com comunicados estapafúrdios. A Pedagogia Crítica não permite isso, pois tem implícito com os sujeitos uma ética de convivência e de comunicação.

Em mais uma ação de silenciamento, de negação de uma Pedagogia Crítica e de práticas pedagógicas pautadas na comunicação e no diálogo, o projeto de Lei que permite o ensino domiciliar, o *homeschooling*⁴⁴ acaba de ser aprovado pela Câmara dos Deputados federais. Em casa, crianças e adolescente, apenas terão as informações pertinentes àquele pequeno grupo social, ou seja, a família. A mídia divulga como uma opção de escolha, um direito da família de preservar os costumes e seus valores. Como cada receptor capta e interpreta conforme seu pensar crítico ou ingênuo, alguns acreditam ser verdade essa propaganda midiática, e pior, compartilham essa ideia em suas redes, promovendo essa campanha enganosa.

Todas as mídias, as tecnologias da “comunicação” – que eu diria ser tecnologia da informação – estão postas, fazem parte de uma suposta evolução cultural, e até chegam a expressar uma certa criatividade, pois inventam novos modos de ser. Porém, cabe a todo educador que compactue com a Pedagogia Crítica na perspectiva freireana problematizar sempre: esta suposta comunicação está a favor de quem e contra quem? Qual a propositura dessa informação? Quem se beneficiará com isso?

Os educadores não podem, de maneira nenhuma, no mundo de hoje, silenciar ou simplesmente botar entre parênteses esse problema. É preciso ver o que fazer durante o período em que os meios de comunicação estão preponderantemente nas mãos de um poder antipopular, por exemplo. De um poder que não opta pelo povo, pelas classes populares (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 37).

Todo educador há de sempre resistir à essa manipulação, e ser insurgente, desmascarando as farsas que, arditamente, induz ao engano, pois ilude quem as consome, e também denunciando as falsas informações (*fake*

⁴⁴ ⁴⁴ Projeto de Lei 3262/19 - Proposta quer alterar a Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB) para admitir o ensino em casa na Educação Básica, visto que, no Brasil, crianças e adolescentes entre 4 e 17 anos devem frequentar uma escola.

news) que por meio de mentiras despertam descrenças, dúvidas negativas, intrigas e ódio.

Não há de se negar as tecnologias e nem as mídias comunicativas, as redes sociais, mas, sim, fazer-se uso desses meios como espaço/tempo de diálogos pedagógicos. Utilizar esses recursos e problematizá-los, confrontá-los com a realidade e as circunstancialidades. Tecer tramas contextualizadas que possibilitem indignações, questionamentos, consciência e conscientização, pois essas seriam as condições desejáveis para que haja diálogo e comunicação.

Sob os parâmetros e princípios da reflexividade, da politicidade e da dialogicidade, os diversos canais de mídias podem ser canais de comunicação e de construção de conhecimentos, e quem sabe, um grande aliado nas/das transformações. A comunicação é revolucionária, é livre, propicia liberdades de escolhas, se torna recíproca e autêntica, visto que está em um plano de paridade (VITTORIA; VIGILANTE, 2014).

A comunicação autêntica é sempre maiêutica, leva a um enriquecimento de todos os participantes, à criação de um espaço comum de expressão, de criatividade, de pesquisa. Mas se trata também de um equilíbrio delicado, que ocorre, constantemente, o risco de se romper (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p. 280).

É preciso estar atento e pronto, pois qualquer rompimento pode ser um ato de exibicionismo e de corrupção.

Indícios me direcionam na possibilidade de compreender que esses espaços/tempos midiáticos vivenciados como diálogo e comunicação podem ser considerados, hoje, como um espaço em que ainda se pode viver encontros pedagógicos, em que transformações têm condições de emergirem e, quem sabe, possam surgir os inéditos viáveis.

Numa experiência piloto numa zona chamada periferia da cidade, em que se ampliasse o espaço de liberdade curricular das escolas e se fizesse uma tentativa de esforço conjunto, de pôr juntos o rádio, a televisão, o jornal, o mural, os cartazes...[...] tudo isso mandando seus recados[...] Subversão não é isso. Subversão é a ordem que está aí! Denunciá-la é um ato de amor (FREIRE; GUIMARÃES, 2021, p. 55).

Para tanto, o Diálogo que se faz Pedagógico nesse movimento de construção de saberes, é sempre um diálogo ético. Por meio dele viabilizam-se

as condições para a desenvolvimento de seres crítico e autônomos, de modo que a prática da liberdade passa a permear a formação dos envolvidos. Garantido isso a condição do ser mais dos sujeitos é dignamente respeitada e fomentada na construção de saberes e na formação dos seres humanos.

6.2 A FORMAÇÃO ou TREINAMENTO?

Processos formativos podem ocorrer, como já foi dito, a qualquer espaço/tempo, em escolas, grupos religiosos, grupos comunitários, sindicatos, e outros. Os diferentes processos são organizados como sendo vinculados à educação formal (sistemas de ensino), ou não formal, porém ambos possuem um significado importantíssimo na formação de homens e mulheres da sociedade.

Tanto as escolas, em todos os níveis e modalidades, como as outras organizações, implícita ou explicitamente, trazem intenções e proposituras que permearão o desencadear de todas as ações educativas. Essas ações poderão ser pedagógicas, desencadeadoras de práticas de libertação ou não (como as que estão sendo inseridas no contexto público da educação básica, ou seja, práticas reguladoras). Podem ser formação de seres humanos autônomos ou formas de adaptações desses seres em um mundo capitalista, mercadológico e neoliberalista.

Nesse ínterim, a escola apresenta-se como sendo um espaço fértil para desvelamento, descortinamento das condições e condicionantes existente no sistema educativo, pois nesse contexto há a possibilidade da práxis do educadores. É um espaço de esperança.

Diante desse fato, necessita-se refletir tanto na formação do educador como na do educando, visto que há uma relação de comprometimento e cumplicidade entre ambos que não é possível se separar. Um educador sem pensamento crítico, sem conscientização, sem disposição para estar sendo um possibilitar de transformações, na perspectiva da Pedagogia Crítica, estará sendo apenas um sujeito/objeto da própria política dominante e alienante.

Ao estudar e lecionar em escolas de elite, aprendi cedo que apenas o trabalho da mente importava, que qualquer cuidado com a alma, com o espírito, teria de acontecer num espaço privado, quase em segredo (hooks, 2021, p. 268).

Ao educador cabe ser revolucionário e não ter medo de não se submeter a estas condições. Muita ousadia, talvez, mas Freire e Guimarães (2021, p. 20) relatam: “O mundo é o grande livro que pede a busca de ser compreendido e lido pelo confronto crítico e coerente com o universo do leitor, com os saberes anteriores e com o cotidiano da vida”. E ainda complementam dizendo que a possibilidade de ler e reler o mundo por meio do mundo pode ser desencadeado pelo processo de estudar, e nesse movimento novas tessituras da vida acontecem.

A formação vai além de um desenvolvimento de habilidades e de competências, de um exercício técnico específico para determinada formatação de um ou mais seres humanos, em que se tem como propositura o moldar de modos de ser e de agir das pessoas. Educadores formam-se, transformam-se no processo dialético de formar. Eles também trazem consigo suas vivências, resultado de suas vidas vividas. Ele é gente, com desejos, aspirações, utopias e quem sabe, com esperança, apesar da grande dificuldade de se exercer a profissão de educador num país com tantas outras dificuldades.

[...]minha terra é a coexistência dramática de tempos díspares, confundindo-se no mesmo espaço geográfico – atraso, miséria, pobreza, fome, tradicionalismo, consciência mágica, autoritarismo, democracia, modernidade e pós-modernidade. O professor que na universidade discute a educação e a pós-modernidade é o mesmo que convive com a dura realidade de dezenas de milhões de homens e de mulheres que morrem de fome (FREIRE, 2006, p. 26).

Cada vez mais um grande desafio se apresenta ao contexto de ser e estar educador. Resistir e persistir com o compromisso de contribuir para haja possibilidades de construção hoje, de um futuro melhor, há de ser uma insurgência de todo aquele que está ao lado dos menos favorecidos, dos marginalizados pela vida, ou seja, ao lado dos oprimidos. Um estar **com** eles; um falar **com** eles, escutando-os, para que assim as tramas da vida sejam comunicadas e possam constitui-se em conhecimentos e novos saberes.

Na obra *Pedagogia da Autonomia* (1998, p 15), Freire relata que “formar é muito mais que meramente treinar o educando no desempenho de destrezas”, muito menos contribuir/apoiar uma “ideologia fatalista e a sua recusa inflexível ao sonho e à utopia” (idem, ibidem).

Os processos de formação coincidem com a perspectiva de práticas pedagógicas problematizadoras circunstanciadas e contra hegemônicas, visto que, para a ideologia neoliberal, toda prática educativa deve regular, moldar, adaptar os sujeitos às condições de sobrevivência. A formação não pensa apenas em sobreviver, mas sim em viver. Viver sem medo de ser e poder ser feliz!

Quando o educador no processo de formação traz como testemunho o seu pensar certo, ele “deixa transparecer ao educando que uma das bonitezas de nossa maneira de estar no mundo e com o mundo, como seres históricos, é a capacidade de, intervindo no mundo, conhecer o mundo” (FREIRE, 1998 p. 31).

Para tanto, a formação sempre será pautada no pensar certo, na transcendência para muito além de uma metodologia imposta, inflexível e imutável. É inerente à formação as pesquisas, as criações e as recriações e não apenas um treino de atitudes ensaiadas por um técnico para vencer obstáculos. Para atuar com formação há de se ter reflexão crítica sobre as práticas e as relações educador-educando, considerando-se o Diálogo Pedagógico como mediatizador desse processo, relembrando de suas dimensões ontológica, epistemológica e metodológica. Não deixo de enfatizar também seu pressuposto político, visto que educação é um ato político.

Lembrando Freire (1998, p. 26): “Embora diferentes entre si: quem forma se forma e reforma ao formar e quem é formado forma-se e forma ao ser formado”, reverberando na condição necessária da “presença de educadores e educandos criadores, investigadores, inquietos, rigorosamente curiosos, humildes e persistentes” (idem, p. 29). A formação desencadeada nessas condições possibilitará a conscientização e as possibilidades de transformações.

Há de se ter muito cuidado no processo de formação para não aceitar e nem se estabelecer um mínimo como meta e/ou como parâmetro. Não se pode renunciar a um conhecimento clássico em troca de um conhecimento popular originário da cotidianidade dos envolvidos. Há de tê-los como ponto de partida, visto que, tanto os conhecimentos clássicos como os originados das batalhas e da resistência dos sujeitos em viver, têm sua validade e significação. Não é por conta da simplicidade que se pode ser simplista. Para tanto faz-se necessário ao educador utilizar de todos os instrumentos possíveis de sua profissão para

proporcionar as condições de aprendizagem. Condições essas em que os “educandos vão se transformando em reais sujeitos da construção e da reconstrução do saber” (FREIRE 1998, p. 28).

O Diálogo Pedagógico, por ser comunicativo, propicia processos de formação, pois trabalha com a coletividade, visto que diálogos são pronúncias do mundo, escutas sensíveis, são reflexões críticas; envolve o eu, o outro e as circunstancialidades. Para tanto, os momentos de formação continuada nas escolas são de extrema relevância, pois são espaços/tempos em que os pares se encontram e estão disponíveis, ou pelo menos deveriam estar, para refletirem o campo pedagógico, as possibilidades e dificuldades de sua efetivação, para que, ações possam emergir dessa imersão real.

O sistema capitalista, mercadológico, neoliberal, por conta de manutenção das classes sociais, agindo em um formato dominador e alienante desconsidera e invisibiliza, por opção, tanto os educadores como os educandos de todos os sistemas de ensino. Silencia-os. Tratam os educadores como objetos instrumentais e mecanizados que devem estar disponíveis apenas para exercer a função de transferir conteúdos e técnicas de ensino. Já os educandos, como acondicionados em vidros, estão na escola para receber tudo aquilo que os preserva e os conserva ‘vivos’ para serem usados quando for necessário. Eles deixam de ter espaço/tempo para formação e autoformação. E isso pude presenciar ao longo de minha jornada na educação básica pública.

O diálogo, por isso mesmo, não nivela, não reduz um ao outro. Nem é favor que um faz ao outro. Nem é tática manhosa, envolvente, que usa para confundir o outro. Implica ao contrário, um respeito fundamental dos sujeitos nele engajados, que o autoritarismo rompe ou não permite que se constitua (FREIRE, 2006, p. 60).

Educadores e educandos são pessoas, gente que, como qualquer um, tem amores e dores; alegrias e tristezas; desespero e sonhos. Essas características vitais que os formaram, reverberam na formação dos formandos. Paulo Freire (2021c) relata que não dá para negar que recebemos influências das pessoas que passam por nossas vidas, que fizeram parte do nosso cotidiano, assim como este ou aquele educador “cuja coerência jamais faltou, como da competência bem-comportada, nada trombeteada, de humilde e séria gente” (FREIRE, 2021c, p. 131).

Muitas pesquisas já evidenciaram que os momentos pedagógicos das escolas, conquistado pelos coletivos de educadores e referendado por legislação específica, constituem-se como espaço/tempos de estudos e de formação. No entanto, esses momentos estão sendo absorvidos somente com questões burocráticas.

Não é aceitável que os momentos pedagógicos coletivos nas escolas sejam utilizados apenas para leituras de comunicados e informes; para discussões de possíveis punições para educandos que descumpriram regras e normas de condutas; para preenchimentos de planilhas referentes aos relatórios de cumprimento de metas e conteúdos estabelecidos pelo sistema educacional hierárquico e autoritário; ou ainda para correções dos exercícios de múltipla escolha contidos nas apostilas prontas adquiridas dos grupos privados de educação conveniados com o sistema, e ler as instruções para os próximos tópicos (conteúdo) a ser trabalhado.

Educadores imersos em seu cotidiano não têm muitas condições de resistir à essa prática opressora. É preciso que haja uma reorganização desses trabalhos coletivos. É preciso visibilizar esses invisibilizados pelo sistema, e possibilitar condições para a práxis, para a transformação.

É preciso lembrar que para o exercício da práxis a reflexão sobre a prática não se faz fora dela, ou seja, a reflexão deve ocorrer na prática; com a prática; para a prática. Dessa forma nunca será uma prática repetida e sim reorganizada, recriada, reinventada. Somente nessas condições haverá possibilidade de surgir um inédito viável. E reafirmo: são essas condições que desmontam uma educação bancária, uma educação tecnicista, uma educação pautada no treinamento e não na formação de sujeitos pensantes, críticos, autônomos. Esse pode ser um caminho para uma prática de decolonização.

6.3 DIÁLOGO PEDAGÓGICO: UM ESPAÇO DE OTIMISMO PEDAGÓGICO CRÍTICO

Mantenho-me com forças para lutar por um mundo melhor, mais digno e mais igualitário por manter vivo o meu otimismo, e este pautado nos pressupostos pedagógicos. Por meio dele e com ele, nas tramas das circunstancialidades do cotidiano busco abalar as negatividades disseminadas

pelo poder dominante com um proativismo crítico, interventivo. Fácil? Nem um pouco.

Pensar em um otimismo pedagógico⁴⁵ vai além de pensar em uma educação de qualidade, como foi idealizado. Pauta-se em pensar o que é uma educação de qualidade; qualidade para quem; indicada e pensada por quem; disponibilizada onde; quem terá acesso e por que... Um otimismo, tratando-se de pedagógico, tem que ser crítico, e sendo crítico é inerente a ele o diálogo. Pessoas com otimismo podem ser construtores do futuro, pois mantêm-se esperançosas.

Somente o sujeito enquanto sujeito da sua própria ação, conscientizado tem condições de recriar o futuro, e isso depende do que ele fizer hoje. O coletivo organizado dialogicamente e criticamente traz em seu cerne possibilidades de abalar essas condicionantes imposta por esse sistema educacional autoritário e excludente. Tem forças para incomodar todos aqueles que, de certa forma encontram-se acomodados por conta desse próprio sistema e de suas ações fatalistas. Resistindo e persistindo pode propiciar espaço/tempo de insurgências, soltando a voz em um tom mais alto do que aquelas que tentam-na silenciá-la.

Não é possível atuar em favor da igualdade, do respeito aos demais, do direito a voz, à participação, à reinvenção do mundo. Num regime que negue a liberdade de trabalhar, de comer, de falar, de criar, de ler, de discordar, de ire vir, a liberdade de ser (FREIRE, 2021c, p. 231).

O Diálogo Pedagógico como processos de conscientização para práticas de liberdade e libertação daqueles em estado de opressão e de dominação, pode ser um espaço de otimismo pedagógico, pois é um espaço de falas; escutas; formação/autoformação; É um espaço/tempo de encontros em que o eu, o outro e as circunstancialidades, em leitura **com** o mundo, vislumbram possibilidades de um outro mundo. Esse otimismo, que também se faz pedagógico com as

⁴⁵ O termo “otimismo pedagógico” surgiu por volta de 1920 e tinha como preocupação diminuir a centralidade de uma educação quantitativa (educação tradicional) para uma educação que aderisse às questões qualitativa e representada pela Escola Nova. Embora esse movimento do otimismo pedagógico tenha sido originalmente incitado por parte de uma elite, trazia em seu âmago alguns pontos confluêntes à pedagogia libertária, e que mais tarde foram ampliados e significados por Paulo Freire. Por ter sido um movimento inovador teve muitas resistências, e essas reverberam até os tempos atuais.

intervenções críticas, tenta impedir a morte da utopia, mantendo a vida em movimento e não na imobilidade determinante do poder dominante.

Não somos determinados, apenas condicionados (FREIRE, 2006). O otimismo pedagógico está na possibilidade de, cada vez mais, anunciando essa fala de Paulo Freire, esperar a conscientização, e junto, as possibilidades de transformações. bell hooks (2021) baseando-se nos estudos de Paulo Freire complementa:

Minha esperança emerge daqueles lugares de luta nos quais testemunhos indivíduos transformando positivamente a vida e o mundo ao seu redor. Educar é sempre uma vocação arraigada na esperança. Como professoras e professores, acreditamos que aprender é possível, que nada pode impedir uma mente aberta a buscar conhecimento e de encontrar um modo de saber (hooks, 2021, p. 28).

É papel de todo educador, de todo ser humano que acredita ainda ser possível existir uma humanidade mais feliz, onde a fome tenha ficado apenas como uma triste lembrança; onde haja casa para as pessoas abrigarem-se do frio e da chuva; onde as crianças possam brincar nas ruas sem medo de serem mortas por aqueles que dizem ser garantidores da segurança pública.

O Diálogo Pedagógico, sustentado pelos princípios e pressupostos de uma Pedagógica Crítica freireana, desvela e mantém vivo a luta por escolas públicas para todos, de maneira que a educação popular seja implementada e favoreça o desenvolvimento de seres críticos, amenizando as desigualdades sociais que estão sendo mantidas e ampliadas por meio das escolas particulares, pois essas escolas pautam-se em uma educação burguesa, excludente que atende somente aos condicionantes economicistas e não pedagógicos. Realço que: “Educação popular é uma deriva pedagógica, não uma proposta regular, [...] é um movimento, não uma instituição; é um acontecendo, não um acontecimento e, menos ainda, um acontecido” (BRANDÃO, 2021, p. 96). O autor lembra que ela traz consigo uma adesão insurgente e emancipatória.

Para tanto, práticas de otimismo pedagógico, mediado pelo Diálogo Pedagógico, podem ser espaços de vivências, para se estar a favor das minorias esmagadas, esquecidas e/ou marginalizadas. Almeja-se nesse espaço o desencadear da conscientização, um repensar da política, portanto, da educação; um espaço/tempo de reflexão, pois os tempos são outros, mas a

finalidade ainda permanece a mesma daquela pensada por Paulo Freire: o de uma educação humanizadora.

ELOGIO DA DIALÉTICA

BERTOLT BRECHT

A injustiça vai por aí com passo firme.
Os tiranos se organizam para dez mil anos.
O poder assevera: Assim como é deve continuar a ser.
Nenhuma voz senão a voz dos dominantes.
E nos mercados a espoliação fala alto: agora é minha vez.
Já entre os súditos muitos dizem:
O que queremos, nunca alcançaremos,
Quem ainda está vivo, nunca diga: nunca!
O mais firme não é firme.
Assim como é não ficará.
Depois que os dominantes tiverem falado
Falarão os dominados.
Quem ousa dizer: nunca?
A quem se deve a duração da tirania? A nós.
A quem sua derrubada? Também a nós.
Quem será esmagado, que se levante!
Quem está perdido, que lute!
Quem se apercebeu de sua situação, como poderá ser detido?
Os vencidos de hoje serão os vencedores de amanhã.
De nunca sairá: ainda hoje.

7 A (RE)CONSTRUÇÃO DESENCADEADA, A PERSISTÊNCIA E A UTOPIA DE UM MUNDO MELHOR

*“O Brasil realmente nasceu e cresceu dentro de condições negativas às experiências democráticas. [...] sem experiência do diálogo.
(Paulo Freire)*

A construção dessa tese partiu de uma necessidade quase existencial de discutir, de refletir e, principalmente, de compreender a importância do diálogo nas diferentes práticas pedagógicas na escola, visto que a sua ausência era mais frequente. Havia uma percepção inicial de que o exercício do diálogo não era tão difícil de ser realizado nos contextos educativos. Então, por que esse exercício não era desenvolvido?

Inicialmente esta tese pautava-se nas inquietações decorrentes da minha vida profissional. No entanto, na construção desta tese, deparei-me com o fato de que os princípios relacionados ao diálogo estavam impregnados em minha vida além das vivências profissionais. Havia, porém, vários conflitos e inquietações que precisavam ser clareadas, esclarecidas, (re)significadas. Devido às inconsistências, banalizações do conceito e dificuldades de colocar em pauta e exercitar o diálogo de acordo com o indicado por Freire, um aprofundamento fez-se necessário.

Para tanto, tive a ousadia de realizar uma ampliação histórica da presença do diálogo na educação/pedagogia da Grécia aos tempos atuais, tendo com intenção nesse levantamento histórico identificar fatos e condições desse exercício.

No entanto, acompanhando esse processo, percebi que apenas em alguns momentos ele esteve presente e foi possível a pedagogia exercer o que se espera dela. Romper a racionalidade imposta à pedagogia era quase que impossível, porque ela foi sempre vista como sendo um instrumento de colocar em prática um projeto de manutenção da estrutura social vigente.

A pedagogia sempre focou sua perspectiva na elite, predeterminando uma educação diferenciada para aqueles que iam servi-la. Os saberes referentes à essa “servidão” focavam-se na condição de executar ações/tarefas que supriam as necessidades dessa elite.

Dessa forma é que a pedagogia nunca se voltou para a constituição de uma pedagogia crítica na perspectiva freireana. Mesmo na perspectiva da Escola Nova, apesar de ser considerada como sendo uma inovação, um avanço, ela mantinha seu pragmatismo, sua prescrição pedagógica.

Dewey e depois Anísio Teixeira, num ímpeto considerável para o período histórico, o avanço apresentava-se com a democratização, mas, por diversas implicações políticas ficou mantido o projeto inicial de reprodução do sistema, fato esse que reverbera atualmente, pois o conhecimento ainda é reconhecido e distribuído diferentemente.

Esse projeto, que vem da Modernidade, traz imbuído os princípios da disciplina e da ordem social. Configura-se como sendo uma pedagogia verticalizada, impositiva. Para atender essas demandas as ações educativas focam em um ensino direcionado para as respostas prontas, em que o ideal é desenvolver um potencial de memorização das técnicas e dos conteúdos. O importante é conseguir mobilizar os conhecimentos “transferidos” para a execução de toda e qualquer ação que for solicitada pela elite. Uma pedagogia que traz a didática como *modus operandi* e quanto mais organizada ela for, melhor!

Uma verticalização da pedagogia em que as individualidades e conjunturas de cada sujeito são ignoradas, apenas o objetivo final é tido como foco. Essa verticalidade engloba tanto a postura dos educadores como as dos educandos, visto que educandos são tratados como objetos do processo educativo. Um tecnicismo mecanicista e mercadológico. Essa verticalização da pedagogia pode ser considerada como um ‘bancarismo’.

O diálogo só pode existir com uma ordem inversa.

Nesse caso, a pedagogia do oprimido pensada por Paulo Freire, sugere uma essa inversão da ordem, uma revolução pedagógica. A horizontalização da educação.

Nessa horizontalização, Paulo Freire pressupõe o reconhecimento das diferentes formas de saberes (uma ecologia de saberes) e sua importância na tessitura dos novos conhecimentos a serem reconstruídos. Uma horizontalização na qual a pedagogia se organiza a partir do sujeito e com o sujeito promovendo uma autoalimentação entre o popular e o erudito.

Uma horizontalização que possibilita uma leitura do mundo sob o olhar do sujeito e suas circunstancialidades, desencadeando uma ponderação dos saberes, e um real equilíbrio, amenizando as disparidades na possibilidade de universalização da educação. Uma horizontalização que desvele a conscientização dos direitos e as possibilidades de exercício dos mesmos.

Segundo Paulo Freire:

A partir das relações do homem com a realidade, resultantes de estar com ela e de estar nela, pelos atos de criação, recriação e decisão, vai se dinamizando o seu mundo. Vai dominando a realidade. Vai humanizando-a. Vai acrescentando a ela algo de que ele mesmo é o fazedor (FREIRE, 2002, p. 60).

Paulo Freire, visualizando uma nova organização, propõe nessa horizontalização uma educação voltada para a prática da liberdade, da possibilidade de fazer escolhas sobre o tipo de vida que querem viver, como querem existir. Um existir no mundo e com o mundo. Essa horizontalização pressupõe uma pedagogia na perspectiva da existência; uma pedagogia humanista.

Portanto, o diálogo só é possível na pedagogia de Paulo Freire. Na história ele não foi possível, e ainda não é, haja vista as políticas educacionais decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a implantação do novo Ensino Médio no Brasil.

A tese então sofreu uma pequena modificação. Não é possível apenas criar condições estruturais para o exercício da pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire. Sua prática vai muito mais além. Ela é uma posição ético-filosófica junto ao mundo. Para isso, antes de tudo os educadores precisam entender-se como sujeitos.

Assim sendo, a pedagogia do oprimido entre outras coisas é uma pedagogia do diálogo e nesse paradigma da horizontalidade, o diálogo revela-se como o elemento fundamental, pois permite a possibilidade de se “ver a vida” em sua realidade presente. Enquanto a verticalidade oprime, separa, exclui, a horizontalidade propõe o tratamento de tudo e de todos no mesmo plano, sem hierarquização, co-construindo conhecimentos e novos saberes.

Segundo Brandão (2021) o diálogo para Paulo Freire sempre começa como sendo com uma conversa, um convite à uma “prosa livre”, desenrolando-se em uma “conversa de pesquisa”, motivadora e incentivadora, geradoras do

diálogo. E o diálogo, complementa o autor, sempre está presente em suas falas, aulas, palestras, entrevistas e até em encontros desprendidos em mesas de bar.

O diálogo também é um princípio desencadear de processos de aprendizagens; dos momentos pedagógicos citados por Meirieu (1998), pois incide na consideração do outro, na permissão mútua de adentrar nos cotidiano real de todos os envolvidos, desenvolvendo possíveis vínculos, cumplicidade e comprometimentos, fatores necessários aos processos de aprendizagens.

A pedagogia se faz na compreensão e no exercício e do processo da aprendizagem. Toda “aprendizagem” é um fator e/ou um processo interno dos indivíduos e somente eles têm a capacidade de monitorá-la e desenvolvê-la. É individual e intransferível. É biológico e psicológico. É espiritual. Embora desenvolvida com o coletivo é uma experiência particular e única, que pode se transformar em mais uma vivência pessoal.

Para tanto, uma das funções de todo educador é proporcionar condições que atraiam os indivíduos ao desenvolvimento de aprendizagens. Cabe ao educador o “convite” a esse processo e, somente assim, com diálogos, a aprendizagem pode se efetivar.

No Brasil não temos a mestria de desenvolver uma educação com esses princípios devido a nossa historicidade. Freire (2002, p. 90) cita um verso dos Sermões de Padre Vieira que, segundo ele, “o Brasil nasceu e cresceu sem experiência do diálogo. De cabeça baixa, com receio da Coroa. Sem imprensa. Sem relações. Sem escolas. Doente. Sem fala autêntica”. A colonização impôs um conhecimento, ignorando propositalmente os saberes dos nativos.

Por ser um exercício horizontal, não existe diálogo na imposição, não é possível existir diálogo sem a presença do outro por inteiro (corpo, alma e coração), é impossível um diálogo quando os fins justificam os meios. Diálogo pressupõe democracia e vice-versa.

No diálogo, ideias são compartilhadas, refletidas por todos os envolvidos. Busca-se um universo comum entre os participantes, possibilitando ações que sejam significativas e eficientes diante das circunstâncias que se apresentam naquele espaço/tempo. É um espaço/tempo de união e não de disputa (mesmo que haja conflitos, eles podem ser transcendidos), de integração e não de divisão. É um episódio de coletividade e cooperação.

Impossível um diálogo ser compatível com uma obediência cega e ajustamentos sociais/políticos/ideológicos.

O diálogo representa um exercício de transcendência dos limites, em que os mesmos são reconhecidos e considerados. Consequentemente, esse exercício não teme, nem foge ao conflito, mas age nas contradições. O diálogo é propenso a um saber cognoscível e inquieto, na consciência que não pode pensar em atingir o conhecimento absoluto (VITTORIA; VIGILANTE, 2014, p.80).

O diálogo, neste sentido, se torna o fio condutor propiciador do despertar de um pensamento crítico, da autonomia Freireana, como já citada nesses escritos.

7.1 DIÁLOGO PEDAGÓGICO

Vale a pena ressaltar que não é qualquer diálogo descompromissado entre educadores e educandos, sem intencionalidade e objetividade que efetivará essa condição, mas sim aquele diálogo pedagógico que, numa relação horizontal entre os envolvidos, traz à tona as circunstâncias do cotidiano e as problematizam, realizando nesse momento leituras de mundo sob o olhar dos que estão imersos na cotidianidade.

É um diálogo que para ser pedagógico tem que passar por algumas etapas. Ele não se concretiza somente pela disposição de um espaço/tempo para seu exercício; ele é construído no processo dialógico, na coletividade, no exercício do pensamento crítico.

Um diálogo pedagógico que permeado pela pergunta, pode trazer à tona as diversas interpretações, convicções e concepções. Um diálogo pedagógico no qual, ao compartilhar as ideias, ao falar e escutar, possibilita-se voz àqueles que por infinitos motivos foram silenciados pelo sistema, e leituras de mundo aconteçam.

Um Diálogo Pedagógico que se faz pedagógico no processo vivenciado “[...] com gente, miúda, jovem ou adulta, mas gente em permanente processo de busca. Gente, formando-se, mudando, crescendo, reorientando-se, melhorando-se” (FREIRE, 1998, p.163).

Pedagogia na perspectiva freireana se faz crítica, pois tem em seu cerne o pensar certo, a conscientização. Trabalha com processos pedagógicos dialéticos e dialógicos em que as problematizações e reflexões pautam-se em descortinar os por quês; o para quem; a partir de quem; a favor de quem; contra quem essas ações educativas estão sendo organizadas. Não basta simplesmente ter a noção dos fatos, é preciso discuti-los. Não significa que seja um momento de terapia, de desabafos, mas sim um momento de reflexão, um espaço tempo fértil para possíveis ações e intervenções que possam resultar em transformações. Nessa perspectiva requer práticas mediatizadas pelo Diálogo Pedagógico **com** os sujeitos excluídos/marginalizados/renegados pelo sistema e **com** o mundo.

O Diálogo faz parte da especificidade humana. Para tanto ao considerá-lo pedagógico, há de se considerar as dimensões ontológica, epistemológica e metodológica, visto que essas dimensões relacionam-se dialeticamente e são inerentes à formação de seres humanos críticos, pois fazem parte da existência das pessoas.

Cada ser humano, diante das condicionantes e circunstâncias vividas por ele, desenvolve sensações, convicções e saberes que o torna único. Sua forma de olhar e de interpretar os fatos são peculiares a esses saberes. Não há fórmulas mágicas para descobrir essas compreensões de cada um desses seres humanos a não ser por eles mesmos, pela voz deles, ou seja, pela pronúncia de mundo realizada por eles.

Todo indivíduo é um radar-calculador, [...] o homem que não tem em si a verdade absoluta, a medida absoluta para avaliar que necessidades particulares são, ou deviam ser, legítimas e válidas, tem no entanto a possibilidade de abrir-se, observar, analisar, ordenar, recordar [...] e chegar a seleções determinantes para o seu desenvolvimento e dos outros (DOLCI, 1967, p. 20).

O diálogo Pedagógico possibilitando esta pronúncia está trabalhando em sua dimensão ontológica e, por ser um processo contínuo e inacabado, assim como todos ser humano, deve possibilitar a construção de novos saberes e novos conhecimentos. Transcendo os limites de uma conversação, a dimensão epistemológica do diálogo pedagógico atua na científicizações dos saberes, validando-o.

Quando um membro de um povo local, um indígena por exemplo, numa sala de aula de química relata que uma determinada erva também tem efeitos farmacológicos como aqueles quimicamente produzido em um laboratório, por que não aprofundar estudos nessa erva? Desvendar os componentes existentes nela? Tentar pontuar efeitos medicinais promovidos pela erva? Mas muitas vezes, em favor da indústria farmacêutica, ignora-se, nega-se esse saber, abafa-se essa curiosidade epistêmica que está borbulhando, impede-se que este saber seja cientificizado. Isso pode ser observado frequentemente nos cortes verbas públicas para incentivo e financiamentos de estudos e pesquisas.

Para Pedagogia Crítica na perspectiva freireana essa ação política é uma barbárie. Eu, apresentando-me como militando em constante luta a favor dos menos favorecidos, aponto como um crime contra a humanidade, pois ao invés de se preservar o natural e assim valorizar a natureza e a relação humana com a terra, cria-se mais uma “droga” artificial a ser ingerida como sendo uma conquista extremamente inovadora e benéfica, e que foi produzida pelo mercado capitalista e difundida pelo discurso dominador e alienante.

Por não ser um *blá-blá-blá*, no Diálogo Pedagógico há de existir uma rigorosidade em seu desenvolvimento, em sua forma de ser, em seu processo de constituição enquanto diálogo e enquanto pedagógico. Encontra-se, portanto, a pertinência de sua dimensão metodológica, assim como a sua relação inexorável com as dimensões anteriores. Essa dimensão não renuncia à problematização.

No Diálogo Pedagógico insere-se, tanto implicitamente como explicitamente, as dimensões: ontológica; epistemológica e metodológica. São essas dimensões que propiciam emergir dele a autonomia; a democracia; a liberdade. Conceitos esses que julgo essenciais em uma sociedade mais justa, com possibilidades iguais para todos.

Com Pedagogia Crítica na perspectiva freireana, mediatizada pelo Diálogo Pedagógico, há uma considerável probabilidade dessa transformação ocorrer, e talvez a única, visto que, só há transformação se houver um movimento, uma ação coletiva dos/com os envolvidos. Para que esse movimento ocorra os sujeitos tem que se sentirem como sujeitos da ação. O diálogo é uma conquista coletiva, é contra hegemônico, e resistência contra a elite dominante.

Ele se constrói em comunhão gradativamente com a escuta dos sujeitos envolvidos nos processos de dominação e exclusão.

Portanto, somente uma Pedagogia que atue com os pressupostos da criticidade, da politicidade e da reflexividade, e que esteja ao lado dos oprimidos, dos menos favorecidos, poderá ter condições de rever essa situação. Mais uma vez, ou a Pedagogia é crítica ou apenas estará compactuando com o *status quo*.

Para que ocorram transformações o desenvolvimento de possibilidades a conscientização é primordial. É preciso transcender, ir além do simples fato de reconhecimento da existência de ações alienadoras. É preciso compreender o porquê dessa existência, suas causas e consequências e desvelar, fazer nascer as possíveis ações capazes de mudar essa existência. Sujeitos conscientizados de seu papel no mundo **com** o mundo, poderão escolher ou não, mudar esse mundo, mas, as possibilidades estarão postas.

Um sujeito quando ainda está submetido à uma consciência ingênua, que acredita que o mundo está como está por questões e fatores que fogem de sua alçada, dificilmente, integrará qualquer movimento de transformação, e esse é o grande problema de uma educação que traz como fundamento somente o transferir de conhecimentos e de técnicas prontas para serem executadas. Quando muito, uma educação sob a óptica do mercado, cria condições para pensar-se um modo de fazer mais eficaz, que gere mais lucro, mas jamais importa-se com a humanização da sociedade.

É verdade que o mundo está sempre em evolução. No dia a dia pode-se deparar com muitas inovações tecnológicas que vem sendo desenvolvidas, por exemplo, para amenizar o trabalho braçal na lavoura; para aperfeiçoar uma cirurgia invasiva muito delicada; para possibilitar a comunicação cada vez melhor e mais rápida entre pessoas, encurtando distâncias e facilitando a interação; e muitas outras. Não sou contra inovações, mas o que pondero e me preocupo é que todas são realizadas por um ser humano, e se este sujeito não for crítico, não considerar o outro, a ética, e a dignidade humana, somente teremos inovações que ampliam as desigualdades sociais, regulam cada vez mais a sociedade, e destroem pouco a pouco o planeta.

A ausência do diálogo e, portanto, do pensamento crítico recai em um negacionismo pedagógico. A escola é um *locus* pedagógico, por natureza. É claro que toda prática educativa extrapola os limites desta ou daquela instituição

e/ou espaço, visto que, é inerente à educação uma inter-relação com todos os contextos e seus sujeitos. Sabe-se também que ela não é a solução do mundo, porém, com práticas educativas críticas, pelo menos algumas reconstruções são possíveis de articulação, sendo assim plausível uma transformação.

Embora tentativas de políticas públicas brasileiras que viabilizam o *homeschooling* estejam sendo deliberadas, dificultado a convivência com o coletivo, defendo que esse espaço ainda é um terreno fértil para o desenvolvimento de um pensar certo⁴⁶; um espaço formativo que pode ser crítico e mobilizador de conscientizações, e organizador da práxis.

Não há condições de atuar na práxis desconsiderando todas as imbricações decorrentes de um diálogo pedagógico.

Quando práticas educativas fundamentadas na práxis consideram o exercício do Diálogo Pedagógico como fundamental elemento do processo de aprendizagem, transformam-se em práticas pedagógicas, de modo que, por meio de possíveis intervenções críticas, dispõe condições para que ocorra a emersão de seres autônomos em seus pensamentos, resistentes à dominação e persistentes na liberdade.

Para fazer jus a uma educação popular, aquela que se constituiu por meio da ação-reflexão-ação, na qual a teoria e prática nas vivências educativas alimentam-se da relação dialética entre si, a escola precisa ser para todos, numa concepção de educação emancipatória e libertária, que vá ao encontro de uma luta por mais dignidade humanos, focando-se na amenização da superação da desigualdade social, das exclusões e das impossibilidades.

Uma escola que, pela perspectiva da educação popular, abomine a verticalização, a absolutização das condições, visto que atua com as condições da democracia e reconhece as decisões e opções daqueles sujeitos que a compõe. Uma escola que apesar das contínuas e sistemáticas investidas ações de silenciamento, resiste, busca ter voz e o direito de pronunciar o mundo com suas dores e sabores, com seus desamores e amores, com seus pesadelos, mas principalmente, com seus sonhos. Uma escola em prol da superação do silenciamento.

⁴⁶ Pensar esse que traz como especificidade o lugar social ao qual o sujeito está inserido problematizando-o.

O Diálogo Pedagógico como princípio fundante da Pedagogia Crítica na perspectiva freireana reitera a ética, o respeito ao outro, a solidariedade com o outro. Reconhece a importância do “outro” na vida e na formação do “eu” e as influências desse “eu” no outro e no mundo.

É um processo coletivo de aprendizagens mútuas, de construções de conhecimentos, de criações e recriações, no presente, em prol de um futuro melhor. É a própria possibilidade de um esperar.

Há uma relevância necessária em que o diálogo pedagógico seja uma comunicação, visto que nesse processo que permite a pronúncia da palavra. Paulo Freire é enfático ao relatar que a grande diferença entre comunicação e informação situa-se no fato de que a comunicação possibilita a formação de sujeitos críticos, enquanto a informação tem como um dos seus princípios a transmissão de teorias/fatos/conteúdos engessados e foca no treinamento, na aquisição de técnicas para aplicação e execução de uma determinada ação.

Atuando-se com os fatores inerentes desse processo comunicativo que transcende o decodificar dos códigos, descodificando-os, é possível que ocorra uma transformação, pois, desmistificando, desconstruindo os signos e significados impregnados e decorrentes de processo de dominação e alienação, desencadeia-se a conscientização e assim o pensamento crítico tão temido pela elite dominante.

O sujeito, ao pronunciar a sua palavra, descortina-se coletivamente, as significações imbuídas na palavra, e assim, realizar-se leituras de mundo, possibilitando a reconstrução e/o reinvenção dos sentidos dessas palavras. Em mais um movimento de transcendência, a comunicação vai além da informação, pois não transmite algum fato e/ou comunicado, constrói-se conhecimentos com o cotidiano dos sujeitos envolvidos numa relação de horizontalidade.

Comunicação está diretamente relacionada a formação, e não ao treinamento. E nesse sentido, o desocultar das circunstancialidades, de suas causas e consequências só poderá estar vinculado ao trabalho de um educador progressista, que transgredindo um sistema doutrinador e de treinamentos, atue nos interstícios da revolução, no caminho da formação configurando-se contra hegemônico.

O Diálogo Pedagógico é contra hegemônico e exige um educador que problematizando as circunstancialidades do mundo com os sujeitos envolvidos,

também aprenda, transforme sua prática e seja crítico. Um educador que tenha formação científica-pedagógica e clareza política, como relata Freire (2001a), além da sabedoria para reconhecer as facetas das táticas e estratégias intimidadoras. E mais: cabe a esses educadores transformar o medo em ousadia e a ousadia em força de resistência e persistência em possibilidades de liberdade.

Diálogo Pedagógico também forma esses Educadores no trabalho coletivo entre os pares, em educação continuada pedagógica e, portanto, crítica, visto que o diálogo pedagógico é apreendido em processos pedagógicos. Esse aprendizado possibilitará aos educadores um apoderamento de condições para se envolverem, se aproximarem da comunidade desse *locus* denominado escola, todos juntos, discutirem aquela realidade, recriando-a. Talvez possa haver a possibilidade de desenvolvimento de uma Educação não formal junto à comunidade, visto que, ambas podem complementar-se e, dialeticamente, contribuir na formação de educandos, de educadores, de pais, e de outros membros da comunidade na qual a escola está inserida e que desejarem juntar-se à ela, despertando assim o sentimento de pertencimento e de comprometimento de todos para com todos e com o mundo. Uma nova leitura de mundo.

Sonho? Utopia? Talvez! Mas não vejo outra opção possível para construir um futuro diferente deste presente doloroso em que estamos inseridos no momento. Só com sonhos é possível manter viva a esperança. Essa esperança tem que ser algo além de um esperar, é preciso agir, e o diálogo pedagógico, em seu processo de construção possibilita condições para esse agir, pois problematizando os desejos e os sonhos na/com a cotidianidade dos sujeitos envolvidos podem emergir possíveis formas de transformação dos sonhos em realidade. É uma ação do sujeito, porém pensada e refletida coletivamente no transcorrer do processo pedagógico.

No entanto, diante de um sistema neoliberal capitalista em que vivemos, o qual organiza e determina um sistema educacional formatado e redigido com indicativos correlacionados às práticas educativas pautadas em técnicas mecânicas que visam à transferência de conteúdos e fazeres, aquisição de habilidades e competências para atender ao mercado de trabalho, a formação de sujeitos críticos está totalmente negligenciada, deixada de lado, e, digo até,

impedida ser desenvolvida. É uma educação excludente e alienante, que atende somente as necessidades de uma elite dominante capitalista e mercadológica, vislumbrada pelo sistema pautado no economicismo, e na regulação social.

Cabe a todos os educadores críticos, no exercício de seu saber-fazer pedagógico “decifrar as lógicas que articulam a realidade social mais ampla, de forma a conhecer e talvez tensionar, as lacunas e silêncios que perpassam a estrutura ideológica da sociedade” (FRANCO, 2020, p.425).

Educação é direito de todos os humanos, e não pode ser tratada como uma mercadoria em exposição para ser vendida e/ou comprada de acordo com seus bens e condições econômicas. Não é concebível uma educação na qual os sujeitos são compreendidos como objetos que podem ser manipulados pelo sistema e por um pequeno grupo que dita as condições do mundo ao qual vivemos. Ao contrário disso, uma educação libertadora, crítica, é aquela na qual os seres humanos são compreendidos como sujeitos do processo formativo, quando são corresponsáveis pela sua formação, permite a cada um vez e voz, possibilitando o pronunciar do seu mundo, compreendê-lo e talvez, transformá-lo.

A Pedagogia Crítica que pensa a educação com essas perspectivas vai transcendendo a relação humano-mundo, visto que, compreende essa relação como sendo um processo dialético, contínuo e espiralado, em que ambos interferem nesse mundo ao mesmo tempo que sofrem as interferências dele, onde mais importante do que o próprio saber é a consideração do poder que a esse saber é conferido. Ela se pauta em um processo que permite intervenções críticas e se constitui como sendo um processo pedagógico, em que os conhecimentos vão construindo-se na perspectiva de uma vida melhor, mais justa e mais digna, condição essa da humanização.

Portanto, para que a Pedagogia como Ciência da Educação, que traz como finalidade a construção de práticas educativas como possibilidades da prática de liberdade, faz-se necessário processos emancipatórios, com formação de seres humanos autônomos em sua forma de pensar. Sujeitos conscientizados, capazes de pensar criticamente e de pleitear seus direitos; de lutar e de transformar o mundo por meio de suas reconstruções e recriações. Para Paulo Freire (2002) toda vez que é tolhida a condição de liberdade dos sujeitos, inibindo sua possibilidade de voz a sua possibilidade de fazer escolhas,

o sujeito cede a esse ajustamento impostos acomodando-se, e aos poucos sua capacidade criadora vai definhando.

Assim sendo, ressalto a possibilidade do Diálogo Pedagógico como princípio fundante da Pedagogia Crítica na perspectiva freireana ser uma insurgência na contemporaneidade, nesses dias de tantos desassossegos e de necessárias transformações.

O Diálogo Pedagógico pode ser o principal elemento de resgate de homens e mulheres à condição de humanos, pois:

- é um convite a uma prática educativa pedagógica em que juntos, seres inacabados, estarão se formando **em** e **com** a realidade; estarão sendo acolhidos em suas diversidades e circunstancialidades, buscando permissões mútuas para adentrar as cotidianidades;
- é um espaço/tempo de compartilhamento de ideias onde o olhar do “outro” sobre o mundo emerge e há possibilidades dele falar e de ser escutado, sem críticas e/ou julgamentos, para que, posteriormente e coletivamente, as falas possam ser refletidas para a construção de sentidos;
- é uma ação coletiva e feita por pessoas (gente) em processos de conscientização e emancipação; e na horizontalidade descortina-se os porquês e as razões de ser das coisas e do mundo;
- não é um método, é um processo contínuo e espiralado que por meio de problematizações se cientificizam os saberes, e está em constante recrição e reinvenção pois também se configura como inacabado;
- é a tecitura dos saberes pautada nas tramas, nas vivências, no circuito dinâmico e pedagógico que rege a vida e a história. Vai além do “ensinar a fazer”, ele constrói conhecimentos.
- é um exercício de respeito, de empatia, de cumplicidade, de solidariedade e, portanto, de amorosidade, e é inerente a ele a ética. Ele constrói vínculos como fios invisíveis que se unem, criam pertencimentos;

- é político, pois a neutralidade é impossível quando se traz a finalidade da humanização. Por meio dele é possível superar a consciência ingênua, fatalista e desvelar as possibilidades de escolhas e as possíveis transformações. Ele atua na dialeticidade das tensões e contradições.
- é um espaço de utopia onde, quem sabe, pode vir a surgir o inédito viável, e o movimento de próximos inéditos viáveis.

Enfim, a prática educativa se faz pedagógica incorporando em seu cerne a crítica social e política e mediatizada pelo diálogo. Assim, ela desencadeará um desequilíbrio na verticalização estrutural posta, provocando possíveis rachaduras e rupturas que podem reverberar em transformações.

A mudança de direção e quebra de paradigma, a inversão para uma horizontalização é urgente e necessária, pois somente assim haverá possibilidades de recriação de um mundo diferente.

Com a Pedagogia Crítica na perspectiva freireana há possibilidades de cocriar no presente um futuro melhor, um mundo mais amoroso, mais digno, mais humanizado.

7.2 (IN)CONCLUSÕES

Academicamente, esse tópico deveria ter como título conclusões, mas, diante da concepção por mim assumida e relatada no transcorrer deste trabalho, isso se torna impossível, visto que, somos seres inconclusos, inacabados em constantes transformações e em construções de novos saberes. Ao escrever a última frase dessa tese, com certeza, não serei mais a mesma pessoa que está escrevendo esta frase. Portanto, humildemente, peço licença à Academia para continuar nessa postura inconcludente, utópica e esperançosa.

Minha utopia, que alimenta meu pedagógico, se nutre- e se revigora nos espaços coletivos e dialogais, principalmente, em formato híbrido (presencial e on line), que, ironicamente, a pandemia permitiu emergir. Espaços esses de formação continuada de professores; grupos de pesquisadores (nacionais e internacional); grupos de estudos e cátedras; *lives* diversas nos mais variados contextos e circunstâncias. Foi por meio de diálogos **com** os seres humanos envolvidos nesses processos, que me compreendi como pertencentes a eles.

Me sinto hoje uma militante de uma Pedagogia Crítica humanizadora, e principalmente, uma militante do Diálogo Pedagógico como princípio fundamental da possibilidade de construção de um futuro diferente desse presente tão triste e tão sofrido.

Não consigo não me indignar com todas as negligências educacionais que estão aí postas, seja por meio de uma Base Nacional Comum Curricular (BNCC), ou de um Ensino Médio tecnicista, ou incutidas na suposta formação inicial de professores diferenciados, ou até mesmo nas políticas partidárias. Educação não é segundo plano. Educação não pode ser entendida como pasta de “reserva de fundos” que, se necessário, cortam-se verbas. Não é aceitável uma educação acrítica, que não desenvolva um pensamento crítico e que possa vir a questionar essas barbáries.

Sim, a educação não é a solução do mundo, porém, sem uma educação libertadora, humanística, crítica, nenhum vislumbre de transformação pode ser avistado. A Pedagogia Crítica na perspectiva de Paulo Freire vem atuar no desvendar, no trazer à tona o desconhecido e o camuflado desse mundo cruel e desumano, despertando nos sujeitos envolvidos a conscientização das possibilidades de transformações e de (co)construção do futuro, reinvenção da vida.

Uma educação que seja includente, que considere todas as condições e condicionantes da circunstancialidade cotidiana dos sujeitos nela envolvidos. Uma educação que entenda sua indissociabilidade da Pedagogia como ciência que pensa, estuda e organiza as possibilidades de intervenções na educação e conseqüentemente na formação de todos os envolvidos. Uma pedagogia que se faz crítica em seu processo de desenvolvimento, pois estão a ela vinculados os “porquês”; os “para quê”; o “como”; “a favor de quem” e os “contra quem”; o que pode ser diferente. Uma pedagogia mediatizada pelo diálogo.

Um Diálogo que, coletivamente problematizando a circunstancialidade, dando voz àqueles que por muito tempo foram silenciados em prol de uma política educacional mantenedora das condições dominantes e opressoras, realize uma leitura do mundo e desencadeie um pensar certo, reflexivo e crítico. Um Diálogo que se constitua como Pedagógico e promova um processo de conscientização.

Não existe uma receita pronta. Não existe um modelo passo a passo a ser seguido. Tem que ser criado. Inventado e reinventado a cada novo contexto. Tem que ter vida, e ao sendo vivo, tem que estar em constante movimento. Tem que ser um processo alegre, tem que fazer bem para o corpo e para a alma. Tem que ser repleto de amorosidade, pois é com respeito e empatia que se cria comprometerimentos, vínculos.

Talvez seja necessário até reinventar a escola, visto que, ela é o principal espaço/tempo de formação/educação, e assim como repensar a formação inicial e continuada de todos os educadores.

No Brasil existem vários estudiosos e militantes pedagógicos que trazem Paulo Freire e sua filosofia/pedagogia/práxis como aporte suleador, dentre eles: Marília Gabriela de M. Guedes; Maria Eliete Santiago; Maria Margarete S. de C. Braga; Antonio F. Gouvêa da Silva; Alexandre Saul; Ana Maria Saul; Ivanilde A. de Oliveira; Valter M. Giovedì; Teodoro A. C. Zanardi. Ouso em dizer que me sinto participante de um coletivo, e não isolada em meus pensamentos e medos.

Esse coletivo se faz vivo e resistente. Permite-nos esperar e continuar sonhando um sonho possível. Segundo Saul; Carvalho; Oliveira (2021, p. 02) Paulo Freire nos lembra que não podemos esquecer da “ [...] importância de sermos vigilantes e fiéis aos nossos sonhos”. Os autores complementam explanando que esse sonho “[...] se expressa e ganha materialidade nos projetos e práticas que realizamos cotidianamente, constituindo-se em um motor fundamental dos processos individuais e coletivos de (re)construção social” (idem).

A luta nunca termina. Assim como nós, seres inacabados, ela também se faz inconclusa, pois a cada passo dado, conquistado, reinventado, o caminho apresenta-se como novo novamente e tem-se que desbravá-lo: pois é cozinhando que se descobre as maravilhas possíveis do cozinhar; amando que se vivencia o sentido da vida; caminhando em luta é que se constrói o caminho.

Resistir e persistir sempre e em lutas por mais Diálogo Pedagógico, saúde, amor e Democracia!

DE QUEM APRENDER
Versos curtos sobre gentes que me ensinaram

Carlos R. Brandão (1982)

Paulo Freire

Esse raro poeta nordestino
não escreve poemas à noite
nem de dia.
Mistura estranha de aluno
E pedagogo
Ele aprendeu um jogo de menino:
desvelar o difícil segredo
da palavra
e a vida que presa ali havia.

Olhando além do livro de leitura
ele aprendeu a ler de um jeito novo.
Viu a vida dentro da cartilha
e descobriu que a dança das vogais
que um dia esconderam o alfabeto
podia ser de todos. Ser do povo.

Relendo o mundo ele aprendeu enfim
que há um poeta em todo homem livre
que a sua vida pensa enquanto cria,
e que fica mais forte quando escreve.
Com o sertanejo a quem alfabetizava
aprendeu que as duas mãos do pobre
a escrita pode ser um facho aceso:
uma outra arma, um outro guia
no interior da luta onde se aprende
a soletrar a liberdade pelo nome
e convocá-la a existir no mundo
como o poeta real da poesia.

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995

ADORNO, Theodor W. Introdução à Controvérsia sobre o Positivismo na Sociologia Alemã. In.: **Coleção Os Pensadores: Adorno**. São Paulo. Nova cultural, 1999.

ADORNO, Theodor W. **Mínima Moral**. Lisboa – PT: Edições 70, 1992. Disponível em: http://www.mom.arq.ufmg.br/mom/02_babel/textos/adorno-minima-moralia.pdf
Acesso em 19/11/2021.

ADORNO, Theodor; HORKHEIMER, Max. **Dialética do esclarecimento: fragmentos filosóficos**. Tradução de Guido Antonio de Almeida. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 1985.

AGOSTINHO, Santo. **Confissões; De magistro** = Do mestre. 2. ed. São Paulo: Abril Cultural, 1980. (Os pensadores). Disponível em: <https://pt.slideshare.net/Direito2012sl08/agostinho-santo1-confisses>. Acesso em: 11 jul. 2020.

AGOSTINHO, Santo. A Doutrina Cristã. Manual de exegese a formação cristã. São Paulo: Paulus, 2002.

ALMEIDA, Mariangela Lima de; BENTO, Maria José Carvalho e SILVA, Nazareth Vidal da. As contribuições da pesquisa-ação para a elaboração de políticas de formação continuada na perspectiva da inclusão escolar. **Rev. Bras. Estud. Pedagog.**[online]. 2018, vol.99, n.252, pp.257-276. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbeped/a/yBMC7gWGzYbscFNV8T4RjYN/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 23 maio 2020.

ALMEIDA, Cristóvão Domingos de; STRECK, Danilo R. Pergunta. In: STRECK, Danilo R.; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José. (Orgs.) **Dicionário Paulo Freire**. 4ª ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

AMARAL, Sueli. Angelica. Marketing da Informação: entre a promoção e a comunicação integrada de marketing. **Informação & Sociedade: Estudos**, v. 18, n. 1, 22 jan. 2008. Disponível em: <https://periodicos.ufpb.br/ojs/index.php/ies/article/view/1636>. Acesso em: 05 jan. 2020.

AQUINO, São Tomás de. **Sobre o ensino (De Magistro), os sete pecados capitais**. São Paulo: Martins Fontes, 2004.

AQUINO, São Tomás de. **Suma contra os gentis**. Vol. 2. Porto Alegre: Editora Est/Sullina/PUCRS, 1990.

AQUINO, São Tomás de. Os pensadores. Coletânea de Obras (on line). 1988a.

Disponível em: <file:///C:/Users/Toshiba/Downloads/08-Tomas-de-Aquino-e-Dante-Cole%C3%A7%C3%A3o-Os-Pensadores-1988.pdf>. Acesso em: 11 jul. 2020.

AQUINO, São Tomás de. *Suma Teológica*. In: AQUINO, Sto Tomás de; ALIGHIERI, Dante. **Seleção de textos**. São Paulo: Nova Cultural, 1988b.

ARROYO, Michel. PAULO FREIRE: um outro paradigma pedagógico? **DOSSIÊ - PAULO FREIRE: O LEGADO GLOBAL** • Educ. rev. 35 • Jan-Dec 2019 – disponível em <https://doi.org/10.1590/0102-4698214631> Acesso em 10/02/2022

AURÉLIO, **Dicionário on line**. Disponível em: <https://www.dicio.com.br/>. Acesso em 03/11/2021.

AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. (Coleção Educadores) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf>. Acesso em: 22 mar. 2021.

BENELLI, Caterina. SCHACHTER, Christel. Paulo Freire e Danilo Dolci: connessioni metodologiche. **Rev. Sapere pedagogico e Pratiche educative**. Unisalento - IT, 2017. Disponível em: <http://sibaese.unisalento.it/index.php/sppe/article/view/18433>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BENELLI, Caterina. A metodologia “maieutica recíproca” de Danilo Dolci. **Série-Estudos**, Campo Grande, MS, v. 21, n. 43, p. 9-21, set./dez. 2016., UNIFAL, MG. Disponível em: <https://www.serie-estudos.ucdb.br/serie-estudos/article/view/937/pdf>. Acesso em: 15 ago. 2019.

BIDO, José Mateus. **Formação de professores no Instituto Federal do Paraná à luz da teoria crítica**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá (PR), 2018. Disponível em: <http://www.ppe.uem.br/teses/2018/2018%20-%20Jose%20Mateus%20Bido.pdf>. Acesso em: 06 maio 2020.

BORTOLINI, Rosane; NUNES, César. (2018). A Paideia grega: aproximações teóricas sobre o ideal de formação do homem grego. **Filosofia e Educação**, Campinas, SP, v.10, n.1, p.21-36, jan./abr. 2018. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/325165121_A_Paideia_grega_aproximacoes_teoricas_sobre_o_ideal_de_formacao_do_homem_grego. Acesso em: 16 set. 2020.

BRAGA, Océlio Jackson. **Educação Integral no Brasil**: reflexões acerca da formação para o esclarecimento e a autonomia na perspectiva de Adorno. 2016. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2016. Disponível em: <http://www.repositorio.ufc.br/handle/riufc/22080>. Acesso em: 06 maio 2020.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire: tantos anos depois**. Rio de Janeiro: Wak editora, 2021.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **A pesquisa a várias mãos: a experiência da partilha através da pesquisa na educação**. São Paulo: Cortez, 2003.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Paulo Freire : educar para transformar: fotobiografia**. São Paulo: Mercado Cultural, 2005.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **O que é o método Paulo Freire**. 32ª ed. São Paulo: Brasiliense, 2011.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Lutar com a palavra: escritos sobre trabalho do educador**. Rio de Janeiro: Ed. Graal, 1982.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRECHT, Bertolt. **Poemas 1913-1956**. Trad.: Paulo César de Souza. São Paulo: editora 34, 2001.

CARVALHO, Patrícia. G. **José Martí e a independência de Cuba no contexto das relações internacionais.**, 2000. (Dissertação de mestrado) – Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2000. Disponível em: <http://www.funag.gov.br/ipri/btd/index.php/10-dissertacoes/219-jose-marti-e-a-independencia-de-cuba-no-contexto-das-relacoes-internacionais>. Acesso em: 09 jun. 2021.

CASADO, José. Pandemia expõe a precariedade da rede pública de ensino. **REV. VEJA/ABRIL**. Disponível em: <https://veja.abril.com.br/coluna/jose-casado/pandemia-expoe-a-precariedade-da-rede-publica-de-ensino/> Acesso em 12/12/2021.

CASTRO, Ana Cristina de; GALVÃO. Ana Karina de Araújo. Ensino, Literatura e Leitura na EJA: um Diálogo entre o Centro Universitário e a Educação Básica para a Formação de Docentes no Curso de Pedagogia. **Revista Projeção e Docência**, v.10, n. 1, p. 33-40, 2019. Disponível em: <http://revista.faculdadeprojecao.edu.br/index.php/Projecao3/article/view/1275>. Acesso em 10 maio 2020.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHAVES, Pedro Jonatas Da Silva. **Ciência E Decolonialidade: Reflexões Sobre As Flexibilizações Da Didática A Partir Das Epistemologias Do Sul**. 2021. (Dissertação de Mestrado) - Programa de Pós- Graduação em Educação do Centro de Educação da Universidade Estadual do Ceará – Fortaleza, 2021.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber**: elementos para uma teoria, Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHARLOT, Bernard [et al.]. **Por uma educação democrática e humanizadora**. [recurso eletrônico]: vol. 1- dados eletrônicos. – São Paulo: UniProsa, 2021

ISBN 978-65-00-30557-9

DOI: <https://doi.org/1047764/978-65-00-30557-9>

Modo de acesso: <http://www.eades.com.br/uniprosa>

CHAUÍ, Marilena. Ideologia e Educação. **Revista Educ. e Pesquisa**, São Paulo, v.42, n. 1, p. 245-257, jan/mar. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/Hkd5kq8TC4k7bgfGBY7PNds/?lang=pt&format=pdf>
Acesso em: 07/11/2021.

CHAUÍ, M. **Convite à filosofia**. 13 ed. São Paulo: Ática. 2005.
COMITÊ GESTOR DA INTERNET NO BRASIL – CGI.br 2ª edição da **Coletânea de Artigos Tendências e Desafios TIC, Governança da Internet e Gênero**. 2022. Disponível em: <https://cgi.br/media/docs/publicacoes/1/20220428095354/2-coletanea-artigos-tic-genero.pdf> Acesso em 23/05/2022.

COSTA, Elisangela André da Silva; LIMA, Maria Socorro Lucena. Aprendizagem do diálogo nas tessituras entre vida, formação e trabalho docente. **Educação em Perspectiva**. v. 11., p. 1-14, 2020. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/343227417_Aprendizagem_do_dialogo_nas_tecituras_entre_vida_formacao_e_trabalho_docente. Acesso em: 20 jan. 2021.

COSTA, Elisangela André da Silva. **Diálogo Pedagógico entre Escola e Universidade a partir da Formação Inicial de Professores**: O Caminho e o Caminhar da UNILAB. Relatório Final de Pesquisa de Pós-Doutorado apresentada ao Programa de Pós-Graduação da Universidade de São Paulo. USP: São Paulo, 2018.

DANTAS JUNIOR, H. S. . Paulo Freire, mais do que nunca, incontornável e imprescindível. **Revista HISTEDBR On-line**, Campinas, SP, v. 21, n. 00, p. e021009, 2021. DOI: 10.20396/rho.v21i00.8656976. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/histedbr/article/view/8656976>. Acesso em: 22 out. 2021.

DEWEY, John. Como Pensamos como se relaciona o Pensamento Reflexivo com o Processo Educativo: uma reexposição. **Atualidades Pedagógicas** v. 2, 4. ed. São Paulo: Nacional, 1979.

DOLCI, Danilo. **Esperienze e riflessioni**. Bari/IT: Editora Laterza, 1974.

DOLCI, Danilo. **Para um mundo Novo**. Lisboa/PT: Livraria Moraes Editora, 1967.

DOLCI, Danilo. **Comunicare, legge della vita**. Scandicci: La Nuova Italia, 1997.

DOLCI, Danilo. **Dal trasmettere al comunicare: Non esiste comunicazione senza reciproco adattamento creativo**. Sonda. Edição do Kindle. 2015.

DUSSEL, Enrique. **Ética da Libertação na Idade da Globalização e da Exclusão**. Petrópolis: Vozes, 2000.

FINLEY, Moises. **O legado da Grécia**. Brasília: Ed.UnB, 1998.

FIORI, Ernani Maria. Prefácio. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FONSECA, Marília. O Banco Mundial e a Educação: Reflexões sobre o Caso Brasileiro. In: GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. Pedagogia Crítica: Transformações Nos Sentidos E Nas Práticas Emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista – Bahia – Brasil, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299>. Acesso em: 22 jun. 2021.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Esgotamento da racionalidade pedagógica: desdobramentos à didática. In: MONTEIRO, Silas Borges; OLINI, Polyana (org.). **Coleção Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino**: Didática, saberes docentes e formação. Cuiabá – MT: EdUFMT/Editora Sustentável, 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Pedagogia: por entre resistências e insistências. **Rev. Espaço do Currículo** (online), João Pessoa, v.10, n.2, p. 161-173, mai./ago. 2017a. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/319411754_PEDAGOGIA_por_entre_resistencias_e_insistencias. Acesso em: 09 out. 2017.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Da necessidade/atualidade da pedagogia crítica: contributos de Paulo Freire. **Revista Reflexão e Ação**, Santa Cruz do Sul, v. 25, n. 2, p. 154-170, maio/ago. 2017b. <http://online.unisc.br/seer/index.php/reflex/index>. Acesso em: 10 out. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Práticas pedagógicas de acolhimento e inclusão: a perspectiva da pedagogia crítica RPGE– **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n. esp.2, p. 964-978, nov. 2017c. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/10370>. Acesso em: 19 ago. 2019.

FRANCO, Maria Amélia do Rosário Santoro. Pedagogia crítica: transformações nos sentidos e nas práticas emancipatórias. **Revista Práxis Educacional**, Vitória da Conquista –Bahia –Brasil, v. 16, n. 42, p. 423-439, out./dez. 2020. Disponível em: <https://periodicos2.uesb.br/index.php/praxis/article/view/6299/5144>. Acesso em: 18/04/2022.

FRANCO, M Amélia. R. S. Práticas pedagógicas de ensinar-aprender: por entre resistências e resignações. **Educ. Pesqui.**, São Paulo, v. 41, n. 3, p. 601-614, jul./set. 2015. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/ep/a/gd7J5ZhhMMcbJf9FtKDyCTB/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 fev. 2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. Coordenação pedagógica: uma práxis em busca de sua identidade. **Revista Múltiplas Leituras**, v. 1, n. 1, p. 117-131, jan./jun. 2008. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/ML/article/viewFile/1176/1187> . Acesso em: 11 mar. 2020.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **A Práxis Pedagógica como instrumento de Transformação da Prática Docente**. 28^a ANPED – 2005. <http://www.anped.org.br/biblioteca/item/praxis-pedagogica-como-instrumento-de-transformacao-da-pratica-docente>. acesso em julho/2019. Acesso em: 20 jun.2019.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papyrus, 2003.

FRANCO, Maria Amélia R. Santoro; MOTA, Guadalupe Correa; GOMES DA SILVA, Lisley Cristina. Pedagogia Crítica: por uma Epistemologia Crítica e Insurgente. **Revista Educere Et Educare**, vol. 16. n. 38, p.73-96, jan./abr. 2021. Disponível em: <http://e-revista.unioeste.br/index.php/educereeteducare/article/view/25478>. Acesso em: 25 jun. 2021.

FREIRE, Paulo. **Educação e Mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013. Disponível em: http://observatorioedhemfoc.hospedagemdesites.ws/observatorio/wp-content/uploads/2020/04/4-Paulo_Freire_Educa%C3%A7%C3%A3o_e_mudan%C3%A7a.pdf. Acesso em: 08 mar. 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da esperança**: um reencontro com a Pedagogia do oprimido. São Paulo: Paz e Terra, 2006.

FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 26. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

FREIRE, Paulo. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. *In*: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1999.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: Saberes necessários à prática educativa. 8. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998.

FREIRE, Paulo. **Conscientização**. São Paulo: Cortez e Moraes, 1997.

FREIRE, Paulo. **Política e educação : ensaios**. 5. ed - São Paulo, Cortez, 2001a.

FREIRE, Paulo. **A Educação na Cidade**. 5ed. São Paulo: Cortez, 2001b.

FREIRE, Paulo. **A Ação cultural para a liberdade**. 5. ed., Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1981.

FREIRE, Paulo. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos**. Lisboa: Edições BASE, 1978.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1970.

FREIRE, Paulo. **Medo e ousadia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

FREIRE, Paulo. **À Sombra da Mangueira**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2019.

FREIRE, Paulo. **Educação e Atualidade Brasileira**. 1959. Tese de Concurso para a Cadeira de História e Educação - Escola de Belas Artes de Pernambuco. Disponível em: <http://www.acervo.paulofreire.org:8080/jspui/handle/7891/1976>. Acesso em: 08 mar. 2021.

FREIRE, Paulo; MYLES, Horton. **O caminho se faz caminhando: conversas sobre educação e mudança social**. 5. ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2002.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Solidariedade** [recurso eletrônico]. 1ª edição- Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2021. Formato epub. Requisitos do sistema: adobe digital editions. Modo de acesso: world wide web. ISBN 979-65-5548-031-3 (recurso eletrônico).

FREIRE, Paulo. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 31ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021b.

FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis**. 4. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021c.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis** [recurso eletrônico] .1. ed. - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015. Formato: epub. Requisitos do sistema: adobe digital editions . Modo de acesso: world wide web. ISBN 978-85-7753-328-2 (recurso eletrônico)

FREIRE. Paulo; GUIMARÃES, Sergio. **Educar com a mídia: novos diálogos sobre a educação**. 2ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2021.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da tolerância** [recurso eletrônico] / Paulo Freire; organização Ana Maria Araújo. - 1. ed. - São Paulo: Paz e Terra, 2017. recurso digital Formato: epub. Requisitos do sistema: adobe digital editions. Modo de acesso: world wide web - ISBN 978-85-7753-359-6 (recurso eletrônico)

FREIRE, Paulo. **A importância do Ato de Ler, em três artigos que se completam**. 3a. Ed. São Paulo: Cortez, 1982.

FREIRE, Paulo. **Extensão ou comunicação?** tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7a ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.

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

FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago I. (orgs.) **Paulo Freire em diálogos com outros autores**. 2. ed. Passo Fundo: Editora Méritos, 2021.

FRIGOTTO, Gaudêncio. Educação, crise do trabalho assalariado e do desenvolvimento: teorias em conflito. *In*: FRIGOTTO, Gaudêncio. (org.). **Educação e crise do trabalho**: perspectivas de final de século. 10 ed. Petrópolis – RJ: Editora Vozes, 2011, p. 25-54.

FRIGOTTO, Gaudêncio. O enfoque da dialética materialista histórica na pesquisa educacional. *In*: FAZENDA, Ivani (org.). **Metodologia da Pesquisa Educacional**. São Paulo: Cortez, 1989.

FRIGOTTO, Gaudêncio; CIAVATA, Maria; RAMOS, Marise. Seminário de Pesquisa, IV (2009: Rio de Janeiro, RJ) **Anais / Seminário de Pesquisa: a crise da sociabilidade do capital e a produção do conhecimento**. Seminário dos Projetos Integrados UFF-UERJ-EPSJV/Fiocruz. Rio de Janeiro – RJ: UFF, UERJ e EPJVV, 2013. Disponível em: <https://www.arca.fiocruz.br/bitstream/iciet/26568/2/LIVROS%20EPSJV%20001202.pdf>. Acesso em: 04 jul. 2020.

GADOTTI. Moacir. **História das Ideias Pedagógicas**. 8. ed. São Paulo: Ática, 2002.

GADOTTI. Moacir. **Concepção Dialética da Educação**: um estudo introdutório. 13. ed. São Paulo: Cortez Editora, 2003.

GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire**: uma biobibliografia. São Paulo: Editora Cortez, 1996.

GALLEÃO, Antonio Miranda. **Trabalhador-estudante de graduação**: utopias e contradições. 2020. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Católica de Santos, Programa de Pós-Graduação stricto sensu em Educação, 2020.

GAUTHIER, Clermont; TARDIF, Maurice. **A Pedagogia**: Teorias e práticas da Antiguidade aos nossos dias. Petrópolis- RJ: Editora Vozes, 2014.

GENTILI, Pablo. **Pedagogia da Exclusão**. Crítica ao neoliberalismo em educação. 6. ed. Petrópolis: Editora Vozes, 2000.

GENTILI, Pablo. **Neoliberalismo e educação**: Manual do usuário. Disponível em: <https://barricadasabremcaminhos.files.wordpress.com/2010/06/neoliberalismo-e-educacao.pdf>. - Acesso em: 04 jul. 2021.

GHEDIN, Evandro; FRANCO, Maria Amélia R. Santoro. **Questões de métodos na construção da pesquisa em educação**. São Paulo: Cortez, 2008.

GHEDIN, Evandro. Hermenêutica e pesquisa em educação: caminhos da investigação interpretativa. **A pesquisa qualitativa em debate...anais/ II Seminário Internacional de Pesquisa e Estudos Qualitativos**. São Paulo: Sociedade de Estudos e Pesquisa Qualitativa; Bauru: Universidade do Sagrado Coração, 2004. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/gt1/10.pdf> - Acesso em 03/08/2022.

GIROUX, Henry A. Professores como Intelectuais Transformadores. In: GIROUX, Henry A. **Os professores como intelectuais: rumo a uma pedagogia crítica da aprendizagem**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997, 157-164. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/5000190/mod_resource/content/1/Texto-Giroux.pdf. Acesso em 03/11/2021.

GIROUX, Henry. **Pedagogia radical: subsídios**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1983.

GIROUX, Henry A. PEDAGOGIA CRÍTICA, PAULO FREIRE E A CORAGEM PARA SER POLÍTICO. **Revista e-curriculum**, v. 14 n. 1. 2016. p. 296-306. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/curriculum/article/view/27356/19380> Acesso 11/12/2021

GOMES da SILVA, Lisley Cristina. **Formação de Pedagogos: um olhar a partir de vivências formativas**. 2010. Dissertação de Mestrado – Universidade Católica de Santos, Santos – SP, 2010. Disponível em: <https://tede.unisantos.br/handle/tede/178>. Acesso em: 04 jul. 2021.

GOMES da SILVA, Lisley Cristina. **Formação de Pedagogos: um olhar a partir de vivências formativas**. Saarbrücken – Alemanha: Novas Edições Acadêmicas, 2014.

GOMES DA SILVA, Lisley. C.; FRANCO, Maria. Amélia. R. Santoro. Paulo freire e o diálogo: contrapontos e indagações na história ocidental da pedagogia. **Revista Nova Paideia - Revista Interdisciplinar em Educação e Pesquisa**, [S. l.], v. 3, n. 3, p. 3 - 19, 2022. DOI: 10.36732/riep.v3i3.117. Disponível em: <https://ojs.novapaideia.org/index.php/RIEP/article/view/117>. Acesso em: 23 mar. 2022.

GUSTSACK, Felipe. Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história. **HORIZONTE - Revista de Estudos de Teologia e Ciências da Religião**, v. 16, n. 51, p. 1454, 31 dez. 2018. Disponível em: <http://periodicos.pucminas.br/index.php/horizonte/article/view/P.2175-5841.2018v16n51p1454>. Acesso em: 23 set. 2020.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 2001.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Traduzido por George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. **Técnica e ciência como ideologia**. São Paulo. UNESP, 2012.

HADDAD, Fernando. Apresentação. In: AZEVEDO, Fernando de *et al.* **Manifestos dos pioneiros da Educação Nova (1932) e dos educadores 1959**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. p. 7-9. (Coleção Educadores) Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4707.pdf> Acesso em: 22 mar. 2021.

HARVEY, Paul. **DICIONÁRIO OXFORD de literatura clássica: grega e latina**. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1987.

HELLER, Agnes. **O cotidiano e a história**. São Paulo: Paz e Terra, 2000.

Horkheimer, Max (1989), "Traditional and Critical Theory", in **Critical Theory: Selected Essays**, New York, Continuum, pp. 188-243. Disponível em : https://criticaltheoryworkshop.com/wp-content/uploads/2018/03/horkheimer_traditional-and-critical-theory.pdf Acesso em: 08/11/2021

HONNEF, Cláudia. **O trabalho docente articulado como concepção teórico-prática para a educação especial**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-Graduação em Educação – Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2018.

HOOKS, Bell. **Ensinando pensamento Crítico: sabedoria prática**. São Paulo: Elefante, 2020.

HOOKS, Bell. **Ensinando a Transgredir**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

HOOKS, bell. **Ensinando a Transgredir: a educação como prática da liberdade**. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2017.

HOOKS, bell. **Ensinando a Comunidade: uma pedagogia da esperança**. São Paulo: Editora Elefante, 2021.

JAEGER, Werner. **Paideia - a formação do homem grego**. 6. Ed. São Paulo: Editora WMF Martins Fontes, 2013.

JAEGER, Werner. **Cristianismo primitivo e Paideia grega**. Lisboa: Edições 70, 1991.

JOSAPHAT, Carlos. **Tomás de Aquino e Paulo Freire: pioneiros da inteligência, mestres geniais da educação nas viradas da história**. São Paulo: Paulinas, 2016.

KLEIN, Luiz Fernando (org.). **Educação Jesuíta e Pedagogia Inaciana**. São Paulo: Edições Loyola, 2015.

KISHIMOTO, Tisuko M. Froebel e a Concepção de Jogo Infantil. **Rev. Fac. Educ.** [online]. 1996, vol.22, n.1, pp.145-167. ISSN 0102-2555. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rfe/article/download/33600/36338/39410> Acesso: jan/2021.

KNITTER, Grażyna *et al.* “Sviluppo delle competenze negli educatori di adulti”. **Manuale di formazione con lavoro autonomo e di gruppo**. EDEC: Rafforzare e sviluppare le competenze degli educatori di adulti. Numero del progetto: 2018-1-PL01-KA204-050789. Disponível em: https://danilodolci.org/media/EDEC_manuale_didattico-IT.pdf. Acesso em: 12 jan. 2020.

LUCENA, Ana Maria Silva de. **Sujeitos em diálogo na pesquisa com formação: os caminhos da mediação teórica pelas reflexões sobre a prática pedagógica de professores de Língua Portuguesa**. 2018. Tese (Doutorado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2018.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

MARTÍ, José. **Educação em Nossa América: textos selecionados**. Organização e apresentação de Danilo R. Streck. Ijuí: Unijui, 2007.

MARTINS, Jose Lauro. Educar no Presente Efêmero para um Futuro Incerto. **Revista Observatório**, Palmas, v. 5, n. 5, p. 145-167, ago.2019. Disponível em: https://scholar.google.com.br/citations?user=leS1_wYAAAAJ&hl=pt-BR. Acesso em: 04 ago. 2020

MARX, Karl. **Manuscritos econômico-filosóficos e outros textos escolhidos.**, São Paulo: Abril Cultural, 1974. (Col. Os Pensadores)

MEIRIEU, Philippe. **Aprender... sim, mas como?** 7. ed. Porto Alegre: Artmed, 1998.

MINAYO, Maria Cecília de Souza. **O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde**. 14. ed. São Paulo: HUCITEC Editora, 2014.

MORROW, Raymond. e TORRES, Carlos .Alberto. Jurgen Habermas, Paulo Freire e pedagogia Crítica: novas orientações para a educação comparada. Revista: **Educação, Sociedade e Culturas**. n. 10. 1998, p. 123-155. Centro de Investigação e Intervenção Educativas (CIIE) da Universidade do Porto. Portugal. Disponível em : <https://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-6-morrow.pdf> – Acesso em 06/11/2021.

NAPOLITANO, Marcos. **O regime militar brasileiro:1964 – 1985**. São Paulo: Ed. Atual, 1998.

NETTO, José Paulo. **Introdução ao estudo do método de Marx**. São Paulo: Expressão Popular, 2011.

PACHECO, José Augusto; SOUSA, Joana; MAIA, Ila Beatriz. Conhecimento e aprendizagem na educação superior: desafios curriculares e pedagógicos no século XXI. **Revista Diálogo Educacional**, [S.l.], v. 20, n. 65, jun. 2020. Disponível em: <https://periodicos.pucpr.br/index.php/dialogoeducacional/article/view/26460>. Acesso em 25 jun. 2021

PALMA FILHO, João Cardoso; ALVES, Maria Leila; DURAN, Marília Claret Geraes. A reorganização do ensino fundamental em ciclos: trajetória dos últimos trinta anos no estado de São Paulo **Educação & Linguagem**, v. 15, n. 26, p. 169-191, jul.- dez. 2012. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/EL/article/view/3489>. Acesso em: 04 jul. 2021.

PELANDRÉ, Nilcéia Lemos. (1998). **Efeitos a longo prazo do método de alfabetização Paulo Freire** (Vols. 1-2). Tese de Doutorado, Universidade Federal de Santa Catarina, Florianópolis. Disponível em: <https://repositorio.ufsc.br/handle/123456789/112179>. Acesso em 10/02/2022.

PEREIRA, Sílvia Raquel. Resistência e Utopia: a visão da Pedagogia Crítica. **Investigar em Educação** - II^a Série, Número 8, 2018. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/147>. Acesso em 25 maio 2021.

PIES, Neri. **A política negativa em Adorno: Possibilidade de uma vida emancipada**. Tese (doutorado). - Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1998. Disponível em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/6888>. Acesso em: 04 fev. 2020.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. (2019). Estágios supervisionados e o Programa Institucional de Bolsa de Iniciação à Docência: duas faces da mesma moeda? **Revista Brasileira de Educação**. v.24, 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/kZwPLnkwb7yJS9hJwdFfLDf/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 25 jun. 2020.

PINZANI, A. (2012). Teoria crítica e justiça social. *Civitas - Revista De Ciências Sociais*, 12(1), 88-106. <https://doi.org/10.15448/1984-7289.2012.1.11149> <https://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/civitas/article/view/11149> Acesso em 05/11/2021

PORTELLA, Oswaldo. Vocabulário Etimológico Básico do Acadêmico de Letras. **Revista Letras**, Curitiba, v. 33, p. 103-119, 1984. Disponível em: <https://revistas.ufpr.br/letras/article/view/19320>. Acesso em 09 out. 2019.

PRESTES, Nadja Mara Hermann. **Educação e racionalidade**: conexões e possibilidades de uma razão comunicativa na escola. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1996.

PRODANOV, C. C.; FREITAS, E. C. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo, RS: Feevale, 2013.

PUCCI, Bruno. Filosofia da Educação: Para quê? **Revista Perspectiva**. Florianópolis, v.16, n. 29, p.23 - 43, jan./jun. 1998. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/pers/pectiva/article/view/10575/10110> Acesso em 19/11/2021

PUCCI, Bruno. Quando um educador vai para o paraíso **Rev. Bras. Polít. Adm. Educ.** - v. 37, n. 2, p. 1125 - 1134, mai./ago. 2021. Disponível em: <https://www.seer.ufrgs.br/rbpae/article/download/116778/64420> Acesso em 19/11/2021.

QUERETTE, Suzana Cortez Moraes; Röhr, Ferdinand **DIÁLOGO E EDUCAÇÃO: Estudo Comparativo Sobre o Conceito de Diálogo no Pensamento Filosófico e Pedagógico de Paulo Freire e de Martin Buber**. Dissertação (mestrado) – Universidade Federal de Pernambuco. CE. Educação, 2007. Disponível em: <https://repositorio.ufpe.br/handle/123456789/4568> Acesso em 20/08/2020.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Emílio ou Da Educação**. São Paulo: Martins Fontes, 1995.

SANTI, Angela; MAIA, Leonardo; VITTORIA, Paolo (orgs.) **Filosofias da Educação**. Curitiba: Appris, 2015.

SANTOS, Boaventura de Sousa, Para além do pensamento abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, **Novos estud. – CEBRAP**, São Paulo, n. 79, nov. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/nec/a/ytPjkXXYbTRxnJ7THFDBrgc/?lang=pt>. Acesso em: 11 out. 2020.

SANTOS, Boaventura de Sousa. “Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?”, in **Revista Crítica de Ciências Sociais**, n.54, junho de 1999, pp. 197-215. Disponível em: http://www.boaventuradesousasantos.pt/media/pdfs/Porque_e_tao_dificil_const_ruir_teor%C3%ADa_critica_RCCS54.PDF Acesso em 20/11/2021.

SÃO PAULO. Secretaria da Educação do Estado de São Paulo. Gestão em foco: **Guia Prático MMR – Etapas de Planejamento**. FALCONI Educação e Secretaria da Educação do Estado de São Paulo, São Paulo, 2020. Disponível em: https://midiasstoragesec.blob.core.windows.net/001/2020/02/guia-prtico_etapa_planejamento_2020.pdf. Acesso em: 05 jul. 2021.

SARAIVA, Jonas Rodrigues. **Consciência e relevância no diálogo pedagógico: uma interface psicolinguística**. 2018. Tese (Doutorado) – Programa de Pós-Graduação em Letras, Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (PUCRS), Porto Alegre, 2018.

SAUL, Ana Maria. CONVIVENDO COM PAULO FREIRE: Uma experiência inusitada. In: GADOTTI, Moacir (org.). **Paulo Freire: uma biobibliografia**. São Paulo: Cortez Editora, 1996.

SAUL, Alexandre.; CARVALHO, Jaciara; OLIVEIRA, Inês. Centenário Paulo Freire: currículo, formação de professores e outras histórias. **Revista Educação e Cultura Contemporânea**, América do Norte, 1811 09 2021.

SAVIANI, Demerval. **Escola e democracia: para além da “teoria da curvatura da vara**. *Germinal: Marxismo e Educação em Debate*, Salvador, v. 5, n.2, p. 227-239, dez. 2013. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/9713/7100>
Acesso em 20/nov/2021.

SAVIANI, Demerval. O legado de Karl Marx para a educação. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 1, p. 72-83, mai. 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufba.br/index.php/revistagerminal/article/view/26557>. Acesso em: 13 ago. 2019.

SAVIANI, Demerval. **Escola e Democracia**. 42. ed. Campinas, SP: Autores Associados, 2012. (Coleção polêmicas do nosso tempo; 5).

SAVIANI, Demerval. Sistema Nacional de Educação articulado ao Plano Nacional de Educação. **Revista Brasileira de Educação**, v. 15, n. 44, 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/rbedu/v15n44/v15n44a13.pdf>. Acesso em: 10 fev. 2021.

SAVIANI, Demerval. **A Pedagogia no Brasil: História e Teoria**. Campinas: Autores Associados, 2008.

SAVIANI, Demerval. **Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações**. São Paulo: Cortez, 1992.

SAVIANI, Demerval. Sentido da pedagogia e o papel do pedagogo. **Revista ANDE**, São Paulo, n. 9, p. 27-28, 1985.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética: de Aristóteles a Paulo Freire**. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1974.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do Trabalho Científico**. São Paulo, SP: Cortez, 2007

SILVA, Camila Rocha da. **Educação dialógica Freireana nos cursos de licenciatura na UFC**. 2017. Tese (Doutorado em Educação) – Programa de Pós-graduação em Educação Brasileira, Universidade Federal do Ceará, Fortaleza (CE), 2017.

SILVA, Valéria Andrade. **A Coordenação do Trabalho Pedagógico na rede estadual Paulista: desafios, limites e potencialidades**. 2015. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Nove de Julho (UNINOVE), São Paulo, 2015.

SINGER, Helena. Resistir, reconhecer as contradições e promover mudanças. In: CHARLOT, Bernard; et al. **Por uma Educação Democrática e Humanizadora**. Vol I. Recurso eletrônico: São Paulo: UniProsa, 2021. ISBN 978-65-00-305579 Disponível em: www.eades.com.br/uniprosa - Acesso em 15/09/2021.

SOËTARD, Michel. **Johann Pestalozzi**. Recife: Fundação Joaquim Nabuco, Editora Massangana, 2010. Disponível em: <http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me4681.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2021.

SOUZA, Ana Cristina G. Abreu. Formação de professores: uma reflexão freireana. **Revista Multi Debates**, v. 4, n. 2, Edição especial: Vida Universitária: saberes e vivências, 2020. Disponível em: <http://www.ub.edu/obipd/wp-content/uploads/2020/07/220-Texto-do-artigo-693-2-10-20200707.pdf>. Acesso em: 15 jan. 2021.

SOUZA, Denise Silva de. **Nós na Rede** - formação continuada na perspectiva do Coletivo de Coordenadores Pedagógicos de Salvador: tensões, desafios e potenciais. 2018. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2018.

STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. 4. ed. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2019.

STRECK, Danilo. Metodologias participativas de pesquisa e educação popular: reflexões sobre critérios de qualidade. **Interface** 20 (58) - jul-Set, 2016 Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1807-57622015.0443> - Acesso em 08/08/2022.

SUCHOLDOSKY, Bogan. **A Pedagogia e as Grandes Correntes Filosóficas**. Lisboa (Portugal): Livros Horizontes LDA, 2000.

TAVEIRA, Adriano. S. N.; SEVERINO, Antonio J.; ROMÃO, Natasha. P. Ontologia, epistemologia e axiologia em Pedagogia do Oprimido. **Educação em Perspectiva**, Viçosa, MG, v. 9, n. 3, p. 538-552, 2018. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/educacaoemperspectiva/article/view/7157>. Acesso em: 19 abr. 2021.

TEIXEIRA, Anísio. Filosofia e Educação. **Revista Brasileira de Estudos Pedagógicos**, Rio de Janeiro, v. 32, n. 75, p. 14-27, jul./set. 1959. Disponível em: <http://www.bvanisioteixeira.ufba.br/artigos/admpublica.html>. Acesso em: 03 mar. 2021.

TERRIEN, Jacques; NÓBREGA-TERRIEN, S. “Os trabalhos científicos e o Estado da Questão: reflexões teórico-metodológicas”. **Estudos em avaliação educacional**, v.15, n.30, jul.-dez. 2004. Publicado igualmente In: FARIAS, Isabel Maria; NÓBREGA-TERRIEN, Sílvia Maria; NUNES, João Batista C. (Org.).

Pesquisa científica para iniciantes: caminhando no labirinto. Fortaleza: EdUECE, 2011, v. 1, p. 33-51. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/index.php/eae/article/view/2148>. Acesso em: 19 ago. 2019.

TERRIEN, Jacques. Docência Profissional: A Prática de uma Racionalidade Pedagógica em Tempos de Emancipação de Sujeitos. *In*: D'AVILA, Cristina; VEIGA, Ilma Passos Alencastro. (Org.). **Didática e docência na educação superior** - implicações para a formação de professores. Campinas: Papirus, 2012, v. 1, p. 109-132.

TORRES, Carlos Alberto. **Diálogo e Práxis Educativa: uma leitura crítica de Paulo Freire**. Tradução: Mônica Oliva. São Paulo: Ed. Loyola, 2014.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência E Existência Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 1969.

VILELA, Rita Amélia Teixeira. **A Teoria Crítica da Educação de Theodor Adorno e sua apropriação para análise das questões atuais sobre currículo e práticas escolares**. Belo Horizonte: CNPQ (Relatório de Pesquisa), 2006. Disponível em: http://www.pucminas.br/imagedb/mestrado_doutorado/publicacoes/PUA_ARQ_ARQUI20120828100151.pdf. Acesso em: 09/11/2021.

VITTORIA, Paolo. **Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation**. Encyclopaedia, [S. l.], v. 22, n. 51, p. 37-44, 2018. Disponível em: Disponível em: <https://encp.unibo.it/article/view/8459>. Acesso em 17 jun. 2020.

VITTORIA, Paolo; VIGILANTE, Antonio. **Pedagogias da Libertação: estudos sobre Freire, Boal, Capitini & Dolci**. Rio de Janeiro: Quartet: FAPERJ, 2014.

VITTORIA, Paolo. **Narrando Paulo Freire: por uma pedagogia do diálogo**. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2011.

VOLÓCHINOV, Valentin. **Marxismo e filosofia da linguagem: problemas fundamentais do método sociológico na ciência da linguagem**. São Paulo: Editora 34, 2017.

VYGOTSKY, Lev . **Pensamento e linguagem**. 3 .ed. São Paulo: Martins Fontes, 1991.

ZITKOSK, Jaime José; TROMBETTA, Sérgio. Freire e Dussel: uma pedagogia da libertação a partir da América Latina. *In*: FREITAS, Ana Lúcia Souza de; GHIGGI, Gomercindo; PEREIRA, Thiago I. (Orgs.) **Paulo Freire em diálogos com outros autores**. 2. ed., Passo Fundo: Editora Méritos, 2021.

ZUIN, Antônio Álvaro Soares Zuin. PUCCI, Bruno. **A pedagogia radical de Henry Giroux: uma crítica imanente**. Piracicaba: Editora Unimep, 1999. Disponível em: <http://henry-giroux.blogspot.com/2009/05/biografia-de-henry-giroux.html> . Acesso em 02/12/2021.

WEB SITES:

Centro Sviluppo Creativo Danilo Dolci (ONG).
<https://danilodolci.org/>. Acesso em jan. 2020.

Escola de Formação dos Profissionais de Educação do Est. De S. Paulo
<http://www.escoladeformacao.sp.gov.br/portais>. Acesso em dez. 2020.

Pedagogia & Comunicação
http://e_duacao.uol.com.br. Acesso nov. 2020.

Centro Paulo Freire Estudos e Pesquisas
<http://www.paulofreire.org.br/>. Acesso jul. 2020.
INEP – Instituto Nacional de Educação e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira
<https://www.gov.br/inep/pt-br>

MEC – Ministério da Educação
<http://portal.mec.gov.br/component/content/article?id=40361>
acesso em: fevereiro/ 2022

Correio Brasiliense
https://www.correiobrasiliense.com.br/app/noticia/economia/2019/10/25/internas_economia,800749/conglomerados-fusoes-e-aquisicoes-consolidam-setor-de-educacao.shtml#:~:text=No%20mercado%20de%20educa%C3%A7%C3%A3o%20brasileiro,foi%20a%20compra%20de%20faculdades. Acesso em agosto/2021

