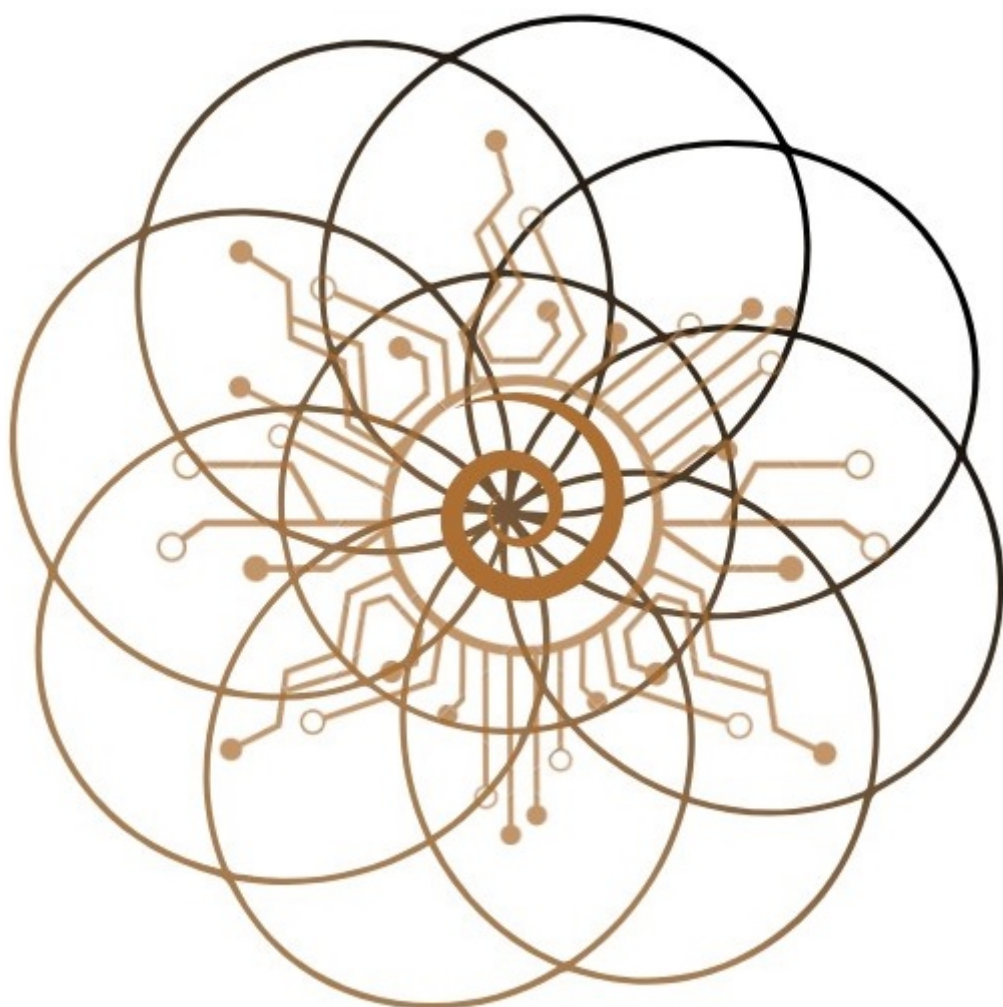


O DIÁLOGO QUE SE FAZ PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

GOMES DA SILVA, LISLEY C.



Conselho Editorial

Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva -Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí

Profª. Dra. Alicia Eugenia Olmos - Universidad Católica de Córdoba

Prof. Dr. Astor João Schönnell Júnior - Instituto Federal Farroupilha

Prof. Dr. Alan Ricardo Costa - Universidade Federal de Roraima

Prof. Dr. Camilo Darsie de Souza -Universidade de Santa Cruz do Sul

Prof. Dr. Carlos Adriano Martins - Universidade Cidade de São Paulo

Prof. Dr. Christian Dennys Monteiro de Oliveira - Universidade Federal do Ceará

Profª. Dra. Dayse Marinho Martins - Universidade Federal do Maranhão

Prof. Dr. Deivid Alex dos Santos - Universidade Estadual de Londrina

Prof. Dr. Dioni Paulo Pastorio -Universidade Federal do Rio Grande do Sul

Prof. Dr. Douglas Manoel Antonio de Abreu Pestana dos Santos - Faculdade Sesi-Sp de Educação

Profª. Dra. Elane da Silva Barbosa - Universidade do Estado do Rio Grande do Norte

Profª. Dra. Francielle Benini Agne Tybusch - Universidade Franciscana

Prof. Dr. Francisco Odécio Sales - Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Ceará

Prof. Dr. Gilvan Charles Cerqueira de Araújo - Universidade Católica de Brasília

Prof. Dr. Leonardo Bigolin Jantsch -Universidade Federal de Santa Maria

Profª. Dra Liziany Müller Medeiros -Universidade Federal de Santa Maria

Profª. Dra Marcela Mary José da Silva - Universidade Federal do Recôncavo da Bahia - UFRB

Prof. Dr. Mateus Henrique Köhler - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Michel Canuto de Sena - Universidade Federal de Mato Grosso do Sul

Profª. Dra. Mônica Aparecida Bortolotti - Universidade Estadual do Centro-Oeste

Prof. Dr. Rafael Nogueira Furtado - Universidade Federal do ABC

Prof. Dr. Roberto Araújo Silva - Centro Universitário Lusíada

Prof. Dr. Sidnei Renato Silveira - Universidade Federal de Santa Maria

Prof. Dr. Thiago Ribeiro Rafagnin - Universidade Federal do Oeste da Bahia

Prof. Dr Tomás Raúl Gómez Hernández - Universidade Central “Marta Abreu” de Las Villas

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(Câmara Brasileira do Livro, SP, Brasil)

Silva, Lisley C. Gomes da

O diálogo que se faz pedagógico nas práticas
pedagógicas [livro eletrônico] / Lisley C. Gomes
da Silva. -- Santa Maria, RS : Arco Editores, 2023.
PDF

Bibliografia.

ISBN 978-65-5417-189-2

1. Comunicação 2. Diálogos 3. Educação 4. Prática
pedagógica I. Título.

23-186671

CDD-371.3

Índices para catálogo sistemático:

1. Prática pedagógica : Educação 371.3

Tábata Alves da Silva - Bibliotecária - CRB-8/9253



10.48209/978-65-5417-189-2

Esta obra é de acesso aberto.

É permitida a reprodução parcial ou total desta obra, desde que citada a fonte
e a autoria e respeitando a Licença Creative Commons indicada.



ARCO EDITORES

Telefone: 5599723-4952

contato@arcoeditores.com

www.arcoeditores.com

AGRADECIMENTO

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 que 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.

A TODOS que cruzaram meus caminhos e cocontribuíram
em minhas leituras de mundo...

Um agradecimento especial a minha querida orientadora (amiga; companheira
de luta e de resistência; parceira nos projetos de hoje e de amanhã),
professora dra. **Maria Amélia do R. Santoro Franco** que, amorosamente,
provocou questionamentos, indagações e coconstrução de saberes...

A dra. **Guadalupe Motta** pelo primoroso e amoroso prefácio...
Agradeço também minha filha **Leiny** e meu esposo **Batocchio** pela paciência e
por toda compreensão e respeito aos meus momentos de ausência...

Aos meus ANCESTRAIS e a todas as FORÇAS SUPERIORES,
obrigado por esta vida.

PREFÁCIO

Ao iniciar a leitura deste trabalho, somos instigados a refletir sobre as palavras de Paulo Freire que, sabiamente, nos lembra: “Para começar, é preciso começar.” Este livro, fruto de uma jornada acadêmica e vivencial, surge a partir de uma tese de Doutorado em Educação, conduzindo-nos por intrincadas trilhas da Pedagogia Crítica Emancipatória.

A obra se desdobra como um testemunho da professora Lisley Cristina Gomes da Silva, também ela se assumindo um sujeito inacabado, coconstrutora do mundo em constante processo de formação e transformação. Em um diálogo com os pressupostos da criticidade, da dialogicidade e da problematização, emerge a pedagogia diferenciada, delineando caminhos que desafiam o convencional e promovem a conscientização, a práxis e os princípios fundamentais: autonomia, democracia e liberdade. Da pessoa humana e da sociedade.

A narrativa inicia-se identificando a Educação como o ponto de entrada do ser humano no mundo, e a Pedagogia como a Ciência que, a partir de intencionalidades explicitadas dos agentes envolvidos no processo educativo, busca humanizar o humano e a sociedade. Nesse contexto, professora Lisley Cristina destaca a importância da inter-relação histórica e dialética entre sujeito, sociedade, educação e formação.

A educabilidade, concebida como a predisposição natural do ser humano para constantes transformações por meio da educação, é abordada à luz do pensamento de Paulo Freire. Este, ao afirmar que a educação reclama a consciência da finitude, pavimenta o caminho para uma reflexão profunda sobre a necessidade de uma Ciência da Educação comprometida com o processo, permanente, da existencialização da vocação ontológica do ser humano, isto é, a vocação ao Ser Mais.

A trama da obra revela uma busca incessante por um pensamento crítico, mergulhado nas complexidades político-sociais, capaz de questionar ideologias alienantes e dominadoras. A pedagogia proposta é apresentada como um conhecimento em constante reconstrução, atuando “com” os seres humanos no mundo, problematizando e criticizando essa relação, em um processo de (re) construção de si e do seu mundo.

Profa. Lisley Cristina ressalta a urgência de superar a lógica colonizadora ainda presente nos sistemas educacionais, políticos e sociais, especialmente no contexto brasileiro. A criticidade, como pressuposto epistemológico da práxis pedagógica freiriana, é apontada como uma condição imprescindível para a transformação do cenário desumano e desigual que persiste na sociedade capitalista neoliberal e, por conseguinte, também no ambiente educacional.

Alicerçando-se em teóricos comprometidos com a interpretação coletiva de saberes empíricos dialéticos, a prática junto aos menos favorecidos e a concepção de vida como pensamento crítico decolonial, a autora apresenta Paulo Freire como o principal referencial teórico. A pedagogia freiriana surge como um catalisador para a construção de uma pedagogia crítica emancipatória, uma “Pedagogia Outra” que desafia paradigmas positivistas, reducionistas, dá voz aos invisíveis e promove a esperança e o sonho de transformações ao modo da utopia de Freire: aqui e agora no hoje da história, em meio às brechas das situações-limites que se impõem como desafio à nossa tarefa histórica da humanização pela educação.

Este livro, portanto, se apresenta como uma jornada intelectual e reflexiva, um convite para mergulhar nas profundezas da pedagogia crítica emancipatória, na qual o diálogo se configura como elemento central. Ao longo das páginas que se seguem, o leitor é convidado a explorar os desafios e nuances da criticidade, da formação e, especialmente, do diálogo pedagógico como

espaço de otimismo crítico e emancipatório, e da amorosidade como recurso político para a superação da coisificação do humano e do mundo.

Que esta obra seja não apenas uma leitura, mas um convite à reflexão e à ação, inspirando-nos a contribuir para a construção de um mundo mais justo, mais humano, solidário e esperançoso.

Guadalupe Corrêa Mota

SUMÁRIO

PARA COMEÇAR NOSSA CONVERSA.....	9
A CRITICIDADE PRESSUPOSTA À UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA.....	15
CÍRCULOS DE CULTURA: INCUBADORA DO DIÁLOGO.....	20
CONSCIENTIZAÇÃO: A MOBILIZADORA DO DIÁLOGO.....	25
PRÁXIS: ORGANIZADORA DO DIÁLOGO.....	28
PRINCÍPIOS ALINHADOS ÀS PRÁTICAS DESSA PEDAGOGIA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA.....	32
O DIÁLOGO.....	38
CONCEITOS QUE EMERGEM COM O DIÁLOGO.....	55
AUTONOMIA.....	56
DEMOCRACIA.....	59
LIBERDADE.....	62
OUSO EM DIZER.....	65
A COMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO NO DESCORTINAR DE UMA PEDAGOGIA OUTRA.....	67
A FALSA E A FARSA DA COMUNICAÇÃO MUDIÁTICA (FAKE NEWS)....	76
A FORMAÇÃO ou TREINAMENTO?.....	80
DIÁLOGO PEDAGÓGICO: UM ESPAÇO DE OTIMISMO PEDAGÓGICO CRÍTICO.....	86
A PERSISTÊNCIA E A UTOPIA DE UM MUNDO MELHOR.....	89
REFERÊNCIAS.....	100

PARA COMEÇAR NOSSA CONVERSA...–

“Para começar, é preciso começar”

Paulo Freire

Este livro é decorrente de minha tese de doutorado em educação; de meus estudos e pesquisas; e de minhas vivências enquanto sujeito inacabado, coconstrutor do mundo que, assim como o sujeito, não está pronto, muito pelo contrário, se fazem e refazem no decorrer do processo.

Assumo caminhos e conceitos que não são únicos e nem tampouco unânimes, mas, emergiram minhas convicções. Guio-me com os pressupostos que refletem meu modo de ser e estar na vida, questionando e problematizando, resistindo e lutando por um mundo melhor para todos, Trago comigo o esperar e a utopia, pois acredito na liberdade e na possibilidade de reconstruir o caminho tantas e quantas vezes for necessário.

Nessa perspectiva, há necessidade de, em primeiro lugar, identificar a área em que este livro insere-se, ou seja, a EDUCAÇÃO, tendo como uma subárea a PEDAGOGIA, aquela que tem como seu objeto de estudo a prática social.

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. 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.

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 as 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 Educação¹, que traz como seu objeto de

¹ 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. Ancoro 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.

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 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.

Sendo assim, diante da complexidade pertinente desta área e a multiplicidade de possibilidades existentes, necessitando, assim, da escolha de um “caminho” pertinente às minhas concepções e convicções, a escrita está pautada na perspectiva de um pensamento crítico.

Mas o que compreendo 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.

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 pauteado na práxis social emancipadora.

Nesse sentido, por se tratar de uma pesquisa em Educação e, principalmente, em Pedagogia, o pressuposto crítico foi condição *sine quo non*, ou seja, imprescindível! Fato esse não presenciável na história da educação/pedagogia.

Ao longo da história, principalmente durante todo o processo de invasões de novos territórios, a Educação foi utilizada como instrumento para a manutenção do domínio territorial. Os povos originários 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 ainda é predominante nos processos políticos, sociais e educacionais nos tempos atuais (principalmente no Brasil na Gestão governamental de extrema direita que governou o país no período de 2018/2022). Embora haja uma perspectiva de mudanças, ainda os indícios que sugerem engessamento, padronização, precarização, ações antidialógicas e antidemocráticas prevalecem, pois são absorvidas como regulares, promissoras, promotoras de ascensão social e de sucesso, preconizada pela lógica mercadológica.

Essa lógica, posta e assumida como naturalidade e normalidade, 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. É urgente que haja desconstruções e reconstruções intencionadas na transformação desse cenário devastador e desumano que está

posto no nosso cotidiano em prol de um mundo mais digno com uma possibilidade de uma perspectiva viva de uma justiça social, descodificando 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).

Essa condição sugere uma superação do apequenamento da Pedagogia como Ciência da Educação, pois evidencia-se o 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, buscando transcendê-los.

Para tanto, esse livro fundamenta-se em teóricos que:

- centraram seus estudos na interpretação/compreensão coletiva de saberes empíricos, buscando cientificá-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.

Dentre outros, Paulo Freire é o referencial teórico epistemológico que se apresentou com grande aderência e pertinência a esse trabalho, sendo assim, o aporte principal deste livro.

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 deci-

sões 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 freiriana, que fundamenta toda a concepção de pedagogia assumida aqui nesse livro, ou seja, uma pedagogia diferente; uma pedagogia crítica emancipatória, uma *Pedagogia Outra* como já está sendo difundida por vários estudiosos e pesquisadores do assunto, como por exemplo Maria Amélia R. S. Franco (palestras/lives).

Para Paulo Freire essa pedagogia crítica é emancipatória, e 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.

Mas que DIÁLOGO é esse?

É o que eu pretendo refletir nesse livro, para tanto inicio com apontamentos sobre as questões referentes a criticidade pressuposta à esta *pedagogia outra* à qual me refiro, para posteriormente pontuar sobre o diálogo.

A CRITICIDADE PRESSUPOSTA À UMA PEDAGOGIA DIFERENCIADA

“O diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e refazem”
Paulo Freire

Considero a criticidade como um de seus componentes fundamentais dessa Pedagogia “outra”, uma pedagogia diferenciada, 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 desencadear do pensamento crítico COM os envolvidos e COM o mundo em que eles estão inseridos. Uma pedagogia que na sua intencionalidade crítica tem 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 que atualmente encontra-se amortecido, silenciado por ações e situações impostas por determinados sistemas rígidos e autoritários e/ou pelas circunstâncias de sobrevivência dos sujeitos envolvidos. Essa criticidade se faz por meio de um diálogo com os sujeitos envolvidos, com seus cotidianos, compreensões, condições e necessidades.

Essa criticidade exige um movimento de falas e de escutas. Quando se dá voz, quando se propõe a escutar a voz do outro (aquele que compõe o contexto), quando se quebra a barreira do silenciamento, ocorre o despertar do sentimento de pertencimento ao mundo, e uma possibilidade de emancipação e de uma autonomia do pensar, condições essas que possibilitam uma liberdade de escolhas. É o pronunciamento do mundo na visão do sujeito envolvido nesse mundo, com o cotidiano de seu mundo.

Agnes Heller (2000), uma pesquisadora e estudiosa das questões referentes ao cotidiano afirma que a vida do sujeito inteiro reflete e é refletida em seu dia-a-dia, pois é nessa vida cotidiana que sua individualidade, personalidade, habilidades, paixões e até ideologias se configuram e fazem sentido a própria cotidianidade.

Embora não seja uma concepção unânime, assumo o posicionamento desencadeado por uma corrente de pesquisadores que compreendem e defendem ser a propositura da própria pedagogia o desencadear do pensamento crítico. Minha radicalidade convicta indaga: ou a Pedagogia é crítica ou é apenas uma ação de regulação, de ajustamento social, ou, como relata Franco (2017a), uma tecnologia social. Um processo de aquietação dos sujeitos e/ou de desenvolvimento de uma conformidade fatalista, que por vezes é entendida como natural e imutável, desencorajando o diálogo e a problematização do mundo, mantendo dessa forma, as desigualdades sociais e as exclusões. Impossibilitando um efetivo trabalho com a diversidade contida no cotidiano vivido.

Lembrando e reafirmando: educação é um ato político, pedagogia também. É uma tomada de decisão e posicionamento a favor ou contra um sistema neoliberal que defende/prioriza as questões mercadológicas ao invés das questões humanitárias. A criticidade da qual falo, busca refletir/problematizar esse fato, visto que, essa *pedagogia outra* é uma pedagogia da uma humanização. Uma pedagogia contra hegemônica.

Portanto, estar escrito formalmente em um plano educacional institucional que o ensino é crítico nem sempre pode significar que a prática do mesmo desenvolverá a emancipação, a autonomia e principalmente a humanização. Quando se criam modelos padrões à serem cumpridos limitam-se todo e qualquer processo de libertação, pois possibilidades são restringidas às expectativas e intencionalidades de quem às propõem, principalmente as pedagógicas. Fato este que levam alguns gerenciadores educacionais, sistemas de ensino, e po-

líticas públicas a utilizarem esse termo com intencionalidades diversas, o que muito me preocupa.

Giroux (1997) já alertava que a intencionalidade política na pedagogia necessita ser pautada por uma natureza emancipadora, na qual os conhecimentos problematizados, desenvolvam-se por intermédio de diálogos críticos e argumentativos, tendo como foco um mundo qualitativamente melhor para todos. Hoje, em pleno 2023, após um período político sofrível e de ataques ao estado de direito e a democracia, esta necessidade é ainda mais urgente.

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

Para aprofundar a reflexão e fundamentar essa convicção aponto que essa 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 Frankfurt², 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. Índicio revelam que os paradigmas da Teoria Crítica que contribuíram e influenciaram o desenvolvimento da Teoria Crítica Educacional são: a crítica a razão instrumental e a dialética da razão; a crítica da cultura e da indústria cultural.

² 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.

Essa Teoria Crítica foi influenciadora dos pensamentos de vários estudiosos, dentre eles Henry Giroux, Peter McLaren e Michel Apple, e referenda várias vertentes de uma Pedagogia Crítica, como: a Pedagogia Radical; a Pedagogia Transformativa; a Pedagogia Revolucionária; entre outras. O que é comum entre elas é que todas trazem 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” tendo como foco a formulação/reorganização de uma pedagogia que se aproximasse das raízes sociais, culturais e escolares e considerasse os marginalizados; as minorias; o indivíduo e o contemporâneo. Lembrando que Giroux tem um posicionamento político/existencial de esquerda, é considerado um radical e tenta analisar as contradições do capitalismo pelo prisma dos menos favorecidos. Ele condena a cultura do positivismo, e acrescenta a necessidade de incorporar a teoria crítica às práticas escolares, fortalecendo a consciência de seus envolvidos e possibilitando assim, espaços de emancipação.

Nesse caso, a escola pode ser entendida com um espaço de “expressão de uma organização mais ampla da sociedade”, pois podem ser inseridas à ela “práticas, histórias e valores políticos conflitantes” (Giroux 1983).

Dessa forma, seguindo essa linha de raciocínio, é importante se concentrar em pensar/refletir sobre um ideal de escola que venha contribuir para o desenvolvimento e transformações sociais, na qual se destaquem práticas escolares que pautadas em um 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), pode estabelecer vínculos e possibilitar um emergir de transformações. Assim há uma ação intencional, uma intervenção e desveladora de possibilidades de transformações.

Assim sendo, o conceito de crítico/crítica assumido neste livro perpassa sobre por essas influências históricas da constituição do conceito e atraca na Pedagogia Crítica Freiriana, que traz como perspectiva uma possível transformação social mediatizada pelo pensar certo, pela consciência e pela conscientização. Uma Pedagogia diferenciada, uma *pedagogia outra*, 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. Que considera que toda ação educativa deva incluir toda a diversidade, em gênero, número e grau.

Nessa perspectiva, indícios me faz pensar que 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 com essa perspectiva crítica emancipatória, rejeita todo e qualquer pensamento positivista, pois entende que não basta estar imerso no 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 de uma 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 vacuidade 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 ao mundo, sendo também uma das condições necessárias para o diálogo. Portanto a criticidade de que falo não concebe uma dissociabilidade com o diálogo. Um diálogo diferente e que também traz alguns princípios inerentes, e com processos de desencadeamentos peculiares. Paulo Freire fez uso desses princípios no desenvolvimento de sua proposta pedagógica, de sua teorização de uma possibilidade de educação para todos. Uma educação includente e humanizadora.

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 Fiori³ (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

3 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.

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 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 Freiriana 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.

Trago um exemplo real desenvolvido por Freire e que pode a qualquer momento ser reinventado, recriado, coconstruído coletivamente. Pode ser uma possibilidade dessa *pedagogia outra* de que falo. 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.

Essa nova concepção da Pedagogia na perspectiva Freiriana (e que fundamenta minha concepção de pedagogia) 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 Freiriana, não é apenas um exercício filosófico da teoria crítica⁴, 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 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, intelectual e ati-

4 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).

vista italiano, em poucas palavras, corrobora com o desvelar dessa convicção:

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).

Trazendo um pouco mais de fundamentação teórica, 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. Nas palavras de Gadotti (1996, p.118-9) o pensamento de Freire uma é 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 dialética⁵ 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 afirmando que quanto mais a conscientização se faz presente no pensamento humano, maior são as possibilidades de analisar criticamente a realidade.

⁵ Simplificando: interferência mútua entre as partes; partes são, ao mesmo tempo, produto e produtor do resultado e estão permeadas de tensões e contradições.

Nessa perspectiva, a conscientização, mais um fator inerente à Pedagogia Crítica emancipatória e humanizadora, possibilita a luta contra as opressões, contra as desigualdades sociais e a emancipação. Quando não se desenvolve a conscientização se predispõe o povo envolvido ao domínio e à manipulação.

Conscientização: A Mobilizadora do Diálogo

A Pedagogia de Paulo Freire visa ao desenvolvimento de um “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).

Para Paulo Freire (2013) esta busca só faz sentido quando realizada no coletivo, junto *com os outros* e em comunhão.

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.

Sendo assim, é possível compreender que a 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.

É o despertar de 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)⁶.

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-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.

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, ousei sintetizá-las, consciente de que elas se estabelecem em plena relação dialética.

⁶ 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).

Quadro 1 – 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).

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, trans-

formá-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 da 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. Processos esses que requer uma organização.

Práxis: Organizadora do Diálogo

Não se discute mais o fato de 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 quais 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) relata sua grande luta concentra-se no fato da acomodação e ajustamento do ser humano. É uma luta por sua humanização, que, ao longo dos tempos, encontra-se ameaçada por uma opressão.

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.

Essa perspectiva da pedagogia Freiriana é que fundamenta essa pedagogia diferenciada, essa *pedagogia outra* de que falo e trago como uma possibilidade, pois, implica em uma intervenção no coletivo, e 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. Uma pedagogia crítica que refletir a finalidade 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.

Uma ação pedagógica intencionalizada, desenvolvida com diálogos, tende a ser crítica e formadora de seres pensantes.



PRINCÍPIOS ALINHADOS ÀS PRÁTICAS DESSA PEDAGOGIA CRÍTICA EMANCIPATÓRIA

*“... 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)*

Não posso deixar de mencionar que a Pedagogia crítica na perspectiva Freiriana que concretiza-se como uma pedagogia crítica emancipatória, 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.

Considero que é na humildade que percebo, permito e reconheço a condição humana posta, em que todos os envolvidos possuem conhecimentos e verdades. Assim, 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, nessa perspectiva de pedagogia aqui assumida, 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.

Uma humildade solidária. Considero, assim como Freire, que solidariedade não é caridade, não é assistencialismo, não é 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 Freiriana, 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. E esse pedagógico é a alma de todo processo educativo, includente e para todos.

Assim, o diálogo apresenta-se como sendo a vivência da própria práxis; a 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 explanar sobre suas concepções de mundo e suas vivências, mas também experimentar 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, resistindo e persistindo às condições desumanas impostas pelo sistema dominador. Assim, o diálogo constitui a Pedagogia Crítica Emancipatória e é constituído por ela, numa infinitude 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 essa possibilidade de uma *Pedagogia Outra*, crítica e emancipatória, pautada na perspectiva Freiriana propõe a intencionalidade crítica 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.

Nessa perspectiva, 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.

Nunca se propôs (e nem proponho agora), tanto na Pedagogia Freiriana como nessa pedagogia diferenciada, crítica emancipatória, abolir os conhecimentos, teorias existentes, os saberes construídos por nossos antepassados, até porque toda evolução não parte de um vazio e nem tampouco se finda. O que muda é a relação com essa teoria/conhecimentos anteriores. Entendo que o

mundo é um eterno processo de intervenção, renovação e transcendência. Toda evolução é portadora de inovações e reminiscências.

Uma vivência de um esperar!

Afirmo que a essa nova forma de concepção é possível e compatível, sim, na/com a 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 na qual a educação está ancorada atualmente. É necessário mais Paulo Freire - ao contrário das perspectivas idealizadas no Brasil na gestão de extrema direita de 2018/2022-, é necessário muito mais instituições públicas e autônomas, mais verbas e financiamentos para projetos e pesquisas, e bem menos apostilas prontas pensadas e organizadas por uma minoria e/ou pelos grupos dominadores e manipuladores do sistema educacional. Mais avaliações diagnósticas qualitativas e bem menos avaliações externas pautadas em metas quantitativas e privatizações da educação.

Atenção: de forma alguma estou negligenciando e/ou excluindo a importância dos conteúdos/teorias, de processos avaliativos, de organização da educação. O que se insiste é na relação entre os condicionantes com a vida vivida, cotidianizada. Que todos os saberes/teorias possam ser utilizados como um meio auxiliador para a construção de novos saberes, para inclusão de todos em cada uma das particularidades e diversidade.

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)

As problematizações realizadas por Freire referiam-se as cartilhas universais, sem qualquer contextualização e sentido para aqueles sujeitos envolvidos. Ele questionava e negava métodos e modelos prontos, que visavam o transmitir, uma transposição de um conhecimento para alguém. Uma educação bancária. Como relata 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.

Essa *Pedagogia outra*, crítica emancipatória não condiz com um ajustamento social. Porque ela é emancipatória, é libertadora, é humanizadora.

E aqui trago outro exemplo dessa possibilidade. Uma mulher, negra, norte-americana, ativista e principalmente educadora que deixou este plano espiritual no ano de 2021, bell hooks (talvez uma das pessoas que mais desenvolveu e atuou com a Pedagogia Crítica Emancipatória no sistema educacional formal), ousou propor uma pedagogia amorosa que enaltecia o diálogo. Como professora universitária e portadora de uma vivência impregnada por questões raciais e desigualdades, inspirada por Paulo Freire, ela buscava desenvolver uma pedagogia engajada⁷, includente, questionadora/problematizadora, participativa e, portanto, crítica.

A pedagogia engajada, pressuposto das pedagogias emancipatórias, surge 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, trazem na intencionalidade crítica a busca pela 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 rejuvenescimentos das práticas de ensino, enfatizando o que jamais pode ser esquecido:

⁷ 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).

[...] abram a cabeça e o coração para conhecer o que está além das fronteiras do aceitável, para pensar e repensar, para criar novas visões, celebro 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).

Cabe ao educador/professor 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). Ressalta a importância do cuidado com o outro, o respeito as suas circunstancialidades.

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).

Que como um campo florido, 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.



O DIÁLOGO

*“Na verdade se dizer a palavra é transformar o mundo...”
(Paulo Freire)*

Relembro que, a propositura deste livro é ampliar as compreensões acerca do **diálogo** na perspectiva crítica Freiriana (entendendo-a como uma pedagogia emancipatória), evidenciando a pedagogia como Ciência da Educação, ou seja, aquela que traz o pensamento crítico como princípio de suas ações. Uma pedagogia pautada nos pressupostos da politicidade, na dialogicidade e na reflexividade.

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, é necessário 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)⁸.

É relevante ressaltar que, 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,

⁸ Para esta descrição optei por utilizar o Vocabulário Etimológico Básico do Acadêmico de Letras de Oswaldo Portella – Universidade Federal do Paraná.

com “sentido”, o que indica ser algo peculiar de um sujeito. Portanto, no diálogo é possível haver opiniões diversas e até recusas, pois envolve um coletivo, um “com” o outro, e nesse “ir” e “vir” das palavras acontecem pensamentos, ponderações, reflexões e, talvez, transformações.

No dicionário e verbetes de Paulo Freire (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 é com o diálogo que possibilidades de repensar a vida na/com a sociedade pode surgir e, com ele, transformações nos modos de ser e agir podem ocorrer.

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.

Como relata 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”.

O humano é um ser de relações. Pessoas (homens e mulheres; crianças, jovens e adultos) se formam por meio de relações 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 instrucionais, participativo e/ou impositivo, ou seja, democrá-

ticos e/ou autoritários, porém, de certa forma, efetivados pela linguagem⁹ 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 *Iliada* e da *Odisseia* há séculos de poesia oral, composta, recitada e transmitida por bardos profissionais”. Afirmar ainda que nesses escritos, além das crenças religiosas, é possível perceber as práticas econômicas e sociais.

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 ainda 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. Aqui, pontuo e realço que nem sempre essa educação efetivada por uma linguagem é crítica, reflexiva e, portanto, humanizadora. Nem sempre uma oralidade se constitui como sendo um diálogo.

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).

⁹ 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 palavrão, uma discussão ou um debate, embora esses elementos estejam presentes. Reitero: ele envolve o “eu”, o “outro” e as circunstâncias; envolve falas, escutas, reflexões, autoformação e possibilidades de transformações.

DIÁLOGO e debate apresentam elementos que o diferenciam, fato esse observável no quadro 2.

QUADRO 2 – DIÁLOGO X DEBATE

DIÁLOGO	DEBATE/DISCUSSÃO	EVIDÊNCIAS/EXEMPLOS DIALOGO
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 apud 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.

Considero (assim como Freire) que 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 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.

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 & Röhr (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; Röhr, 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.

Entendendo que cada sujeito é único (embora vivendo no coletivo), e tem seus próprios saberes e à esses atribuem um valor por representar sua vivência, é possível considerar que, quando compartilhado represente o fundamento on-

tológico do diálogo, pois, 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. Considera como sendo um melhorar-se, transcender, transformar. Um contrário do “ser menos”, aquele que é calado, ignorado, excluído e oprimido. *Ser mais* é uma intervenção crítica, decorrente de uma problematização/conscientização, tecida com as tensões e contradições da/na/com realidade.

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.

Esse diálogo não só possibilita a vivência com as diferenças e com o diferente, ele amplia o contexto e as circunstancialidades, proporcionando interpretações e compreensões mediante um outro universo que se faz comum e 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”.

Uma das consequências positivas desse diálogo é que ele proporciona o surgimento de outras ideias, portanto, há nas diferenças (intelectuais, sociais, gênero etc.), além de diferentes pontos de vistas, interpretações diversas, e tudo isso contribuirá para a verdadeira natureza de um problema, de uma situação e/ou circunstância e é 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* (como relata Freire), é necessário esperar! Não um esperar como uma atitude de teimosia, mas como um imperativo ontológico constitutivo, 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 realidades conjunturais. Ao falar e ao ouvir as diversas formas de ser e de agir e, principalmente, refletir sobre elas nas circunstâncias do mundo, podem 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. 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, pois, muitas vezes as intencionalidades são distorcidas, manipuladas, dando

a impressão de serem dialógicas, mas na verdade os objetivos implícitos são de total interesse apenas da elite dominante.

Para tanto, é preciso compreender que a dimensão ontológica do diálogo não está dissociada da dimensão epistemológica, pois, quanto à epistemologia referenda-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 anti-dialógica. O diálogo se faz como fator inerente à emancipação e contrapõe-se à ordem (engessamento) e à conformação (alienação).

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 necessária 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 (vinculada aos saberes/conhecimentos) 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 essa 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.

Nesta dimensão, o 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.

Paulo 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, e com uma “boniteza” peculiar, 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 cognoscentes 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”¹⁰. 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

¹⁰ Termo utilizado por Paulo Freire no livro revisado por Ana Maria Freire: *Pedagogia da indignação*.

ser considerado como sendo o método, mas não um modelo conclusivo, uma receita pronta. É o pronunciar de palavras num processo problematizador, uma espécie de “maiêutica”, mas “uma maiêutica Freiriana” (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 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?

Uma pergunta gera uma resposta e esta é geradora de uma nova pergunta. São momentos de falas e escutas circunstanciadas, os “ditos” e os “feitos”¹¹ como sendo um caminho pelo qual o pensar certo vai se constituindo- em consciência e em conscientização, possibilitando novas forma de ler o mundo e de transformá-lo. Pronunciamentos que desencadeiam reflexões e análises críticas.

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 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 (teorias), 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 inter-relacionando-nos 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 Pelandré (1998) sobre uma entrevista que realizou com Paulo Freire.

11 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.

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 ancestrais e históricos quando problematizados, pois são resultados de vivências, crenças e concepções, justificando assim a inter-relação das dimensões ontológicas, epistemológicas e metodoló-

gicas do diálogo, proporcionando as condições para o pronunciamento de uma palavra autêntica. Não há lutas sem conhecimento; Não há conhecimento sem práticas conscientizadora; 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 insultado¹².

Dessa forma 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, efetivando-se assim, o diálogo.

Como toda dinâmica é movimentada pelo jogo de interesses e de poder, pode-se observar que muitas barbáries humanas estão desencadeando-se pelo mundo exatamente por uma ausência do diálogo em suas três dimensões. Pelo poder, que não lhe foi conferido, acabam-se com os sonhos de *ser mais* de um povo, impedem o convívio com a diversidade, 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!!!! Nas palavras de Freire (2017): “Há uma responsabilidade ética, social, de nós todos, no sentido de tornar a nossa socie-

12 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”.

dade 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.



CONCEITOS QUE EMERGEM COM O DIÁLOGO

*“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)

A Pedagogia crítica emancipatória, diferenciada, essa *pedagogia outra*, 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, 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.

Autonomia

Entende-se por autonomia a possibilidade de um ensinar a “pensar certo”, uma condição do pensamento, ou seja, 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 Freiriana 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.

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. Paulo Freire (1959, p.14) relata ser o “diálogo, uma das matrizes em que nasce a própria democracia”.

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.

Eu trago para o foco 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.

Me apoio em 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 Giroux¹³ (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 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-

13 Henry Giroux é o autor do verbete DEMOCRACIA no dicionário Paulo Freire organizado por Streck; Redin; Zitzkowski.

1992)¹⁴, 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 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 responsáveis pela sua organização e administração, mantendo, portanto, certa au-

14 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”.

tonomia, principalmente no que refere-se aos projetos pedagógicos a serem desenvolvidos. Um exemplo lindo, totalmente compatível com a concepção de uma pedagogia crítica emancipatória, diferencia, includente em todos os seus aspectos.

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.

Liberdade

Início 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 esse fato pôde ser observado no que dizia respeito ao uso de máscaras de proteção. Muitos diziam (dizem ainda) ter a

liberdade de não usá-las, desconsiderando que o não uso poderia resultar num adoecimento do outro. Liberdade não pode ser confundida com licenciosidade.

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 conscientização e portanto, é uma constante ameaça a qualquer manobra 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 porquê 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 extremismo 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.

Ouso em Dizer...

O diálogo desencadeando o exercício da democracia pode propiciar condições de aprendizagens que desenvolva, em seus envolvidos, emancipação e autonomia, conduzindo-os às 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 EMANCIPATÓRIA 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 feiura 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). Trago essa afirmação como convicção.

Não é possível mais que um projeto educativo que suprime, que abole, que inibe 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 criticamente 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, faz-se necessário compreender que o diálogo envolve comunicação e esta proporciona a formação.



A COMUNICAÇÃO E A FORMAÇÃO NO DESCORTINAR DE UMA PEDAGOGIA OUTRA

“E ser dialógico, para o humanismo verdadeiro, não é dizer-se descomprometidamente dialógico; é vivenciar o diálogo”.
(Paulo Freire)

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 co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto. Não há um “penso”, mas um “pensamos”. É o “pensamos” que estabelece o “penso” e não o contrário. Esta 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 incutir 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 Freiriana, 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 descoratinamento 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 de 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, descon siderando os condicionantes sociais e culturais locais, agindo como força silen-

ciadora 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 vocábulo, 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 ideia (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 palavras, 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 ocas 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.

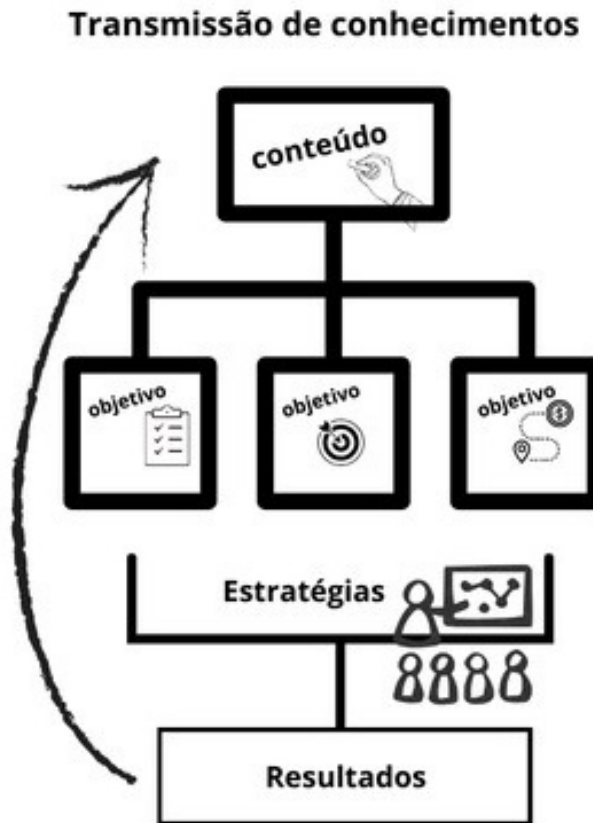
Um sistema educativo que não considera o outro como um sujeito do processo e/ou entende que a finalidade do pedagógico está na transferência de saberes, como se educandos e educandas fossem uma caixa vazia a ser preenchida ou um chip a ser formatado, não é nada mais que uma educação castradora, uma modelo 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.

Para aclarar as compreensões/concepções aqui defendidas trago 2 imagens pensadas por mim. A figura 1 representa um desenho estrutural da Transmissão de Conhecimentos, enquanto a figura 2 busca representar o desenho de uma possível Construção de Conhecimentos. A ideia é que as diferenciações podem ser observadas e percebidas em um movimento gráfico.

Figura 1- Estrutura Gráfica da Transmissão de Conhecimentos



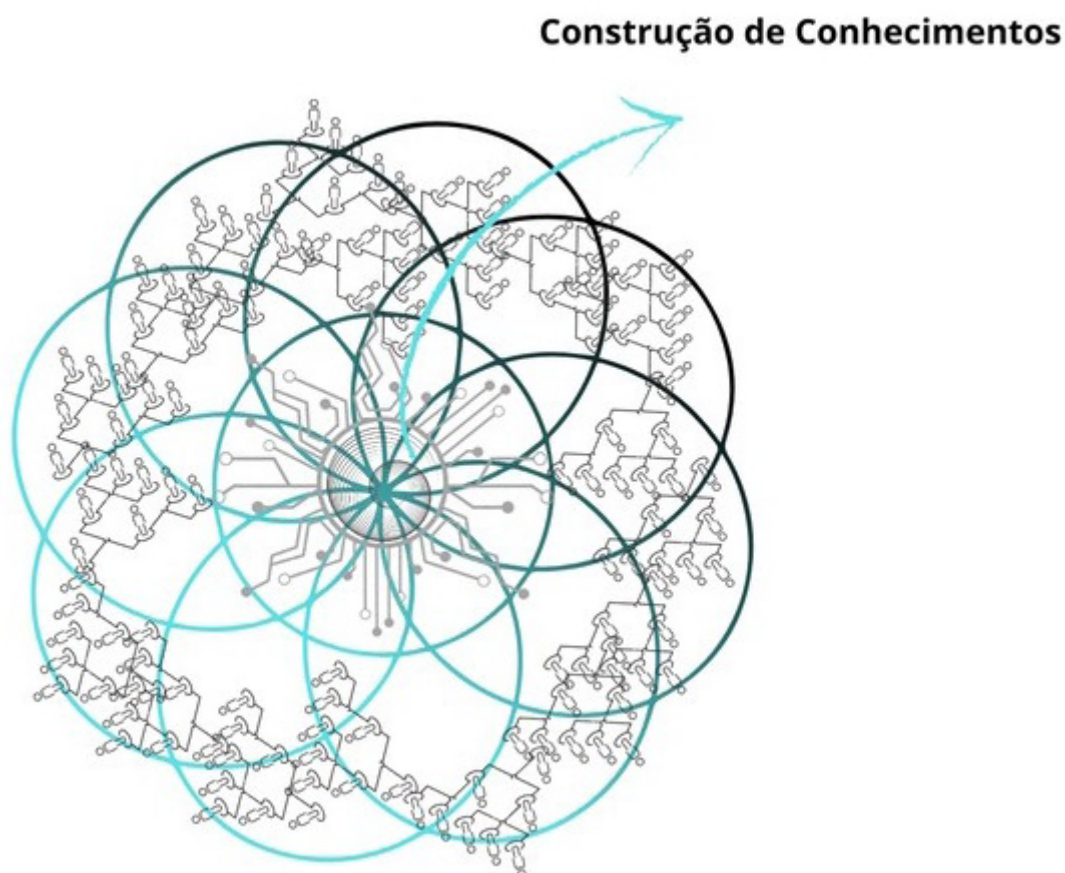
Fonte: Autoria própria

Ressalto nesse gráfico a hierarquização e verticalização do conhecimento. O conteúdo é o ponto de partida e também de chegada do processo e das práticas educativas, e encontra-se centrado na explanação do professor, o qual se impõe à frente de seus alunos. Estratégica pensada na formatação de treinamentos de técnicas a serem apreendidas.

Ao contrário, na figura 2, a estrutura não se organiza de forma linear.

A construção de conhecimentos é infinita e constantemente entrelaçada com todos os envolvidos. O poder é distribuído entre todos, no mesmo nível de horizontalidade.

Figura 2 – Estrutura Gráfica da Construção de Conhecimentos



Fonte: Autoria própria

Portanto, torna-se visível que a inter-relação entre todos os envolvidos cria elos, conexões, pertencimentos. Exprime a boniteza da representação de uma flor, e ao mesmo tempo as tensões e contradições (ora aparentes em formato de um circuito) que energizam e movimentam a coconstrução de saberes outros, conhecimento novos. Uma prática pedagógica que convida todos ao seu desenvolvimento e evolução, de forma coletiva, solidária e sustentável, visto que, cada parte individual está inserida no todo e caso não haja a comunhão, a conexão, o circuito é quebrado e o todo não se constitui.

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 Freiriana. 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 salvaguar-

dados 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 Dolci¹⁵, 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, adestra 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 propagandeia 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.

15 “Sviluppo delle competenze negli educatori di adulti” Manuale di formazione con lavoro autonomo e di gruppo. ONG (organização não governamental) 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.

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 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.

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*¹⁶ 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.

16 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.

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 Freiriana 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 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 o desenvolvimento de seres críticos 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.

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 esperar.

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 dominadora 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 diálogo 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.

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 pedagógico¹⁷ 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.

17 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 confluentes 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.

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 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 Freiriana (uma pedagogia emancipatória), desvela e mantém vivo a luta por escolas públicas para todos, de maneira que a educa-

ção 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, na perspectiva de uma pedagogia crítica emancipatória, quando mediado pelo Diálogo que se faz pedagógico, podem ser espaços de vivências. Espaços onde se possa 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.



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)*

No decorrer dos estudos sobre o diálogo e, principalmente, após compreender os pressupostos e princípios que o constitui, assim como a sua importância nas práticas pedagógicas críticas emancipatórias, ainda fica uma observação: embora aparentemente o exercício do diálogo não seja tão difícil e/ou impossível, sua presença no contexto educativo ainda é quase que inexistente. Então, por que isso ocorre?

Para tentar desvelar esse fato, 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.

Percebi nesse processo, que apenas em alguns momentos o diálogo (na perspectiva aqui defendida) esteve presente ao longo da história e tampouco foi possível a pedagogia, exercer o que se espera dela, uma racionalidade crítica.

Romper a racionalidade técnica 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, ao longo de sua história, 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, a pedagogia nunca se voltou para a constituição de uma pedagogia crítica na perspectiva Freiriana, uma pedagogia emancipatória e humanizadora. Mesmo na perspec-

tiva da Escola Nova, apesar de ser considerada como sendo uma inovação, um avanço, ela mantinha seu pragmatismo, sua prescrição pedagógica.

Mesmo com 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, negando a diversidade e ampliando as desigualdades sociais.

Esse projeto, que vem da Modernidade, traz imbuído os princípios da disciplina e da ordem social. Configura-se como sendo uma pedagogia verticalizada, impositiva. Infelizmente, 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 pedagogia totalmente disforme com as possibilidades emancipatórias.

Essa pedagogia traz uma verticalização predefinida 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 (uma pedagogia diferenciada, crítica e emancipatória) 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 tes-

situra 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).

Essa 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.

Portanto, o diálogo só é possível em uma pedagogia pensada em uma horizontalização. 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.

Na história o diálogo não foi possível, e ainda não é, haja vista as políticas educacionais decorrente da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e a reformulação/implantação do novo modelo de Ensino Médio no Brasil.

Entendo que não basta apenas criar condições estruturais para o exercício da pedagogia crítica na perspectiva de Paulo Freire, ou seja, uma pedagogia diferenciada. 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 na perspectiva crítica Freiriana 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, coconstruindo 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”, mas caminha desenrolando-se em uma “conversa de pesquisa”, motivadora e incentivadora, geradora do próprio diálogo.

Esse 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 no cotidiano real de todos os envolvidos, desenvolvendo possíveis vínculos, cumplicidade e comprometimentos, fatores necessários aos processos de aprendizagens.

Concebo que essa 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 edu-

cador o “convite” a esse processo e, somente assim, com diálogos, a aprendizagem pode se efetivar.

Reforço. 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 emancipação, da autonomia.

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 submisso 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 preocupa 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 *lócus* 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.

Tenho a convicção de que 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 críticas emancipatórias, 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.

Uma escola em que existe o exercício do Diálogo como elemento fundamental para o desencadeamento pedagógico, atua com uma Pedagogia Crítica Emancipatória, além de tudo, 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.

Em um processo coletivo de aprendizagens mútuas, de coconstruções de conhecimentos, de criações e recriações, no presente, trabalha em prol de um futuro melhor. É a própria possibilidade de um esperar.

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.

Enfatizo. 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).

Portanto, é inerente às práticas pedagógicas críticas emancipatórias o diálogo. Um Diálogo Pedagógico que, talvez, possa 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 recriação e reinvenção pois também se configura como inacabado;
- é a tessitura 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.

Por meio de práticas pedagógicas emancipatórias, fundamentadas em uma Pedagogia Crítica na perspectiva Freiriana, uma pedagogia diferenciada, ou seja, uma *pedagogia outra*, há possibilidades de cocriar no presente um futuro melhor, um mundo mais amoroso, mais digno, mais humanizado.

Sim, a educação não é a solução do mundo, porém, sem uma educação libertadora, humanística, crítica, nenhum vislumbre de transformação pode ser avistado. Essa *Pedagogia outra*, crítica e emancipatória, humanizadora, 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 coconstrução do futuro, reinvenção da vida.

Uma educação possível para todos, que seja includente, que considere a diversidade e todas as condições e condicionantes da circunstancialidade coti-

diana 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 consequentemente 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 outra* que exige o diálogo na sua constituição.

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 compromettimentos, vínculos.

Talvez seja necessário até reinventar a escola, visto que, ela é o principal espaço/tempo de formação/educação, assim como repensar a formação inicial e continuada de todos os educadores.

O importante é não desistir. 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; por mais práticas pedagógicas emancipatórias; por mais *pedagogias* outras que vislumbrem a humanização.

Saúde, amor e Democracia!!!

REFERÊNCIAS

ADORNO, Theodor W. **Educação e emancipação**. São Paulo: Paz e Terra, 1995

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.

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.

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.

CAMBI, Franco. **História da Pedagogia**. São Paulo: Editora UNESP, 1999.

CHARLOT, Bernard. **Da relação com o saber: elementos para uma teoria**, Porto Alegre: Artmed, 2003.

CHARLOT, Bernard [et al.]. **Por uma educação democrática e humanizada**. [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>

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.

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 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, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia e Prática Docente**. São Paulo: Cortez, 2012.

FRANCO, Maria Amélia Santoro. **Pedagogia como Ciência da Educação**. Campinas, SP: Papirus, 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. 2022.

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. 17a 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.

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.

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.

HABERMAS, Jürgen. **Teoría de la acción comunicativa: complementos y estudios previos**. Madrid: Catedra, 2001.

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

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.

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.

MCLAREN, Peter. **A Vida nas Escolas: uma introdução à pedagogia crítica nos fundamentos da educação**. 2ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1997.

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.

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** - IIª Série, Número 8, 2018. Disponível em: <http://pages.ie.uminho.pt/inved/index.php/ie/article/view/147>. Acesso em 25 maio 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.

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.

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/ytPjkXXYbTRxn-J7THFDBrgc/?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_construir_teorica_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.

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.

SCHMIED-KOWARZIK, Wolfdietrich. **Pedagogia Dialética**: de Aristóteles a Paulo Freire. São Paulo: Editora Brasiliense S.A., 1974.

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.

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.

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.

VIEIRA PINTO, Álvaro. **Ciência E Existência Problemas Filosóficos da Pesquisa Científica**. Rio de Janeiro: Paz E Terra, 1969.

VITTORIA, Paolo. **Critical Education in Paulo Freire: Educational Action for Social Transformation**. Encyclopaideia, [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.

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.

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_ducacao.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.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. Acesso em agosto/2021

O DIÁLOGO QUE SE FAZ PEDAGÓGICO NAS PRÁTICAS PEDAGÓGICAS

