

Organizadoras:
Ivanilde Apoluceno de Oliveira;
Tânia Regina Lobato dos Santos

Tramas conceituais **sobre o pensamento educacional** **de Paulo Freire**



**TRAMAS CONCEITUAIS SOBRE O
PENSAMENTO EDUCACIONAL DE
PAULO FREIRE**



Pedro & João
editores

REALIZAÇÃO:

- Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP-UEPA/Cátedra Paulo Freire da Amazônia

FINANCIAMENTO:

- PRÓ-REITORIA DE EXTENSÃO (PROEX) da UNIVERSIDADE DO ESTADO DO PARÁ (UEPA)

VÍNCULO ACADÊMICO:

- Rede Freireana de Educação
- Cátedra Paulo Freire da Amazônia

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Tânia Regina Lobato dos Santos
(Organizadoras)**

**TRAMAS CONCEITUAIS SOBRE O
PENSAMENTO EDUCACIONAL DE
PAULO FREIRE**


Pedro & João
editores

Copyright © Autoras e autores

Todos os direitos garantidos. Qualquer parte desta obra pode ser reproduzida, transmitida ou arquivada desde que levados em conta os direitos das autoras e dos autores.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos [Orgs.]

Tramas conceituais sobre o pensamento educacional de Paulo Freire. São Carlos: Pedro & João Editores, 2022. 120p. 16 x 23 cm.

ISBN: 978-85-7993-998-3 [Impresso]

978-85-7993-999-0 [Digital]

1. Tramas conceituais. 2. Pensamento educacional. 3. Paulo Freire. 4. Educação brasileira. I. Título.

CDD – 370

Capa: Petricor Design

Ficha Catalográfica: Hélio Márcio Pajeú – CRB - 8-8828

Diagramação: Diany Akiko Lee

Editores: Pedro Amaro de Moura Brito & João Rodrigo de Moura Brito

Conselho Científico da Pedro & João Editores:

Augusto Ponzio (Bari/Itália); João Wanderley Geraldi (Unicamp/ Brasil); Hélio Márcio Pajeú (UFPE/Brasil); Maria Isabel de Moura (UFSCar/Brasil); Maria da Piedade Resende da Costa (UFSCar/Brasil); Valdemir Miotello (UFSCar/Brasil); Ana Cláudia Bortolozzi (UNESP/Bauru/Brasil); Mariangela Lima de Almeida (UFES/ Brasil); José Kuiava (UNIOESTE/Brasil); Marisol Barenco de Mello (UFF/Brasil); Camila Caracelli Scherma (UFFS/Brasil); Luis Fernando Soares Zuin (USP/Brasil).



Pedro & João Editores

www.pedroejoaoeditores.com.br

13568-878 – São Carlos – SP

2022

O ser humano é, naturalmente, um ser da intervenção no mundo à razão de que faz a História. Nela, por isso mesmo, deve deixar suas marcas de sujeito e não pegadas de puro objeto (...). Só o ser inacabado, mas que chega a saber-se inacabado, faz a história em que socialmente se faz e refaz. (FREIRE, 2000, p. 119 e 120).

SUMÁRIO

Prefácio	9
<i>Maria Inês Marcondes</i>	
Apresentação	13
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	
Tramas conceituais do pensamento freireano: uma construção para o ensino e a pesquisa	15
<i>Ana Maria Saul; Alexandre Saul</i>	
Trama conceitual - Alfabetização	35
<i>Cléuma de Melo Barbosa; Cristiana Gomes dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; João Colares da Mota Neto</i>	
Trama conceitual – Cultura	45
<i>Ana D'Árc Martins de Azevedo; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Sullivan Ferreira de Souza</i>	
Trama conceitual – Diálogo	59
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Isabell Thereza Tavares Neri; Sullivan Ferreira de Souza</i>	
Trama conceitual - Ética	71
<i>Cléuma de Melo Barbosa; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Mara Lúcia Paixão da Silva</i>	
Trama conceitual - Educação Popular	87
<i>Ivanilde Apoluceno de Oliveira; João Colares da Mota Neto</i>	

Trama conceitual - Formação de Professores	95
<i>Ana D'Arc Martins de Azevedo; Cléuma de Melo Barbosa; Cristiana Gomes dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; João Colares da Mota Neto; Lyandra Lareza da Silva Matos; Maria de Jesus Lopes da Silva; Selma Maria Martins Clemente; Tarcisio André Azevedo de Jesus; Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	
Trama conceitual – Politicidade	109
<i>Cléuma de Melo Barbosa; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Isabell Thereza Tavares Neri; Sullivan Ferreira de Souza; Tânia Regina Lobato dos Santos</i>	
Sobre as autoras e os autores	115

PREFÁCIO

Paulo Freire, o mais importante educador brasileiro, possui uma obra marcante. Seus livros são leituras indispensáveis àqueles que se preocupam com uma educação que tenha como objetivo um mundo mais justo e fraterno. Freire escreveu durante toda a sua vida e suas obras revelam as mudanças que ele mesmo sofreu como pessoa e educador. O Paulo Freire de *Educação como Prática da Liberdade* não é o mesmo de *Pedagogia do Oprimido* nem o mesmo de *Pedagogia da Autonomia*. Seu pensamento foi se fundamentando em diferentes autores e correntes, sofreu influências do contexto latino-americano, europeu e norte-americano durante seu período de exílio, assim como exerceu sua própria influência em autores consagrados na área de estudos curriculares e da educação em geral. Freire se tornou um autor internacional, principalmente a partir da publicação de *Pedagogia do Oprimido* em língua inglesa nos Estados Unidos em 1970, e seu pensamento internacionalizou-se a partir da vivência em diferentes contextos históricos sociais e políticos. Não se pode entender seu pensamento filosófico, assim como suas propostas pedagógicas, sem levar em conta esses mesmos contextos. Por isso o trabalho apresentado neste livro sobre *tramas conceituais* possibilita um melhor entendimento do pensamento freireano, assim como permite contribuições originais e reinvenções por parte dos leitores.

Como a introdução do livro ressalta, desde o ano de 2001, a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP vem utilizando a prática de construção de *tramas conceituais* freireanas. De acordo com os próprios autores, essa prática tem duplo objetivo. O primeiro deles é “ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para analisar um fenômeno ou uma situação concreta, intentando uma ação transformadora.” O segundo é

“didático, ou seja, a trama pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento de conceitos da obra freireana” (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013). A obra de Freire é extensa e nem sempre de fácil compreensão. Por isso, esse livro sobre as *tramas conceituais* pode ajudar aos leitores o entendimento das obras de Freire.

Em que consiste uma *trama conceitual*?

A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de seu estudo/pesquisa, e outros que são escolhidos da matriz de pensamento de Paulo Freire, adotando como critério de seleção os interesses epistemológicos e necessidades de quem constrói a trama. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor e, por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicação de um mesmo conceito central. É importante ressaltar, porém, que, embora plural, a construção da trama conceitual freireana requer atenção ao fato de todos os conceitos selecionados para compor a trama, e as articulações propostas entre eles, devem ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire. (...)

A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central e da realidade a ser melhor compreendida. (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013).

A presente obra trata de tramas relacionadas a diferentes temáticas como alfabetização, cultura, diálogo, ética, educação popular, formação de professores e politicidade.

Os autores são acadêmicos conceituados que trabalham há muito tempo com a teoria e a prática freireana. Ana Maria Saul e Alexandre Saul, da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, escrevem sobre as tramas e sua importância para estudiosos, acadêmicos e professores e em geral. Ivanilde Apoluceno de Oliveira e Tania Lobato, da Universidade Estadual do Pará, reúnem um grupo de pesquisadores destacado e singular que há

muito se dedica ao pensamento freireano de maneira séria e competente. O livro destina-se a estudantes de graduação, pós-graduação, professores universitários, pesquisadores e educadores em geral que encaram o ato de educar como crítico, reflexivo, dialógico e transformador. Essa obra original é leitura indispensável para todos eles.

Maria Inês Marcondes
Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro
PUC-Rio

APRESENTAÇÃO

Este livro contendo tramas conceituais com categorias teóricas do pensamento educacional de Paulo Freire está vinculado ao projeto de extensão: “Educação básica: inclusão social e educacional”, financiado pela Pró-Reitoria de Extensão (PROEX), da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Apresenta também vínculo com o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará e com a Rede Freireana de Pesquisa, coordenada pela Prof^a Dr^a Ana Maria Saul da PUC-SP.

As tramas conceituais foram propostas pela Rede Freireana de Pesquisa e os pesquisadores do PPGED/NEP da Universidade do Estado do Pará consideraram importante elaborar as tramas conceituais freireanas, tendo por temáticas: a alfabetização, a cultura, o diálogo, a ética, a educação popular, a formação de professores e a politicidade.

A apresentação das tramas conceituais freireanas do ponto de vista teórico-metodológico é feita por Ana Maria Saul e Alexandre Saul da PUC-SP e as demais, foram elaboradas pelos seguintes pesquisadores do PPGED/NEP da Universidade do Estado do Pará: Ana D’Árc Martins de Azevedo; Cléuma de Melo Barbosa; Cristiana Gomes dos Santos; Ivanilde Apoluceno de Oliveira; Isabell Thereza Tavares Neri; João Colares da Mota Neto; Lyandra Lareza da Silva Matos; Mara Lúcia Paixão da Silva; Maria de Jesus Lopes da Silva; Selma Maria Martins Clemente; Sullivan Ferreira de Souza; Tarcisio André Azevedo de Jesus e Tânia Regina Lobato dos Santos.

Esperamos que as tramas conceituais freireanas elaboradas neste livro contribuam para a compreensão de determinadas categorias teóricas do pensamento educacional de Paulo Freire, e evidenciem a importância das tramas conceituais para o estudo

no campo da educação e, em especial, na educação crítica de Paulo Freire.

**Ivanilde Apoluceno de Oliveira e
Tânia Regina Lobato dos Santos**
Organizadoras

TRAMAS CONCEITUAIS FREIREANAS: UMA CONSTRUÇÃO PARA O ENSINO E A PESQUISA

Ana Maria Saul

Alexandre Saul

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo – PUC

1. A atualidade do pensamento de Paulo Freire

Freire é o mais importante pedagogo de língua portuguesa do século XX. A sua vida e a sua obra impõem-no como uma referência obrigatória, uma vez que transporta memórias e conceitos essenciais para o esforço científico de pensar a educação e a escola. (NÓVOA, 1998, p. 172).

Nascido no Recife, em 1921, Paulo Freire é autor de mais de 20 livros e reconhecido internacionalmente como um dos maiores educadores do Século XX. Em 2012 foi declarado Patrono da Educação Brasileira¹.

Perseguido politicamente pelo regime militar, que se instalou no Brasil com o golpe de 1964, Paulo Freire foi obrigado a se exilar em diversos países, nos quais suas experiências de educação se desdobraram e aprofundaram, inspirando um número expressivo de ações e projetos a favor da transformação de contextos sociais opressivos e da autonomia e emancipação dos excluídos, principalmente na América Latina e na África.

Quando pôde retornar ao país, foi convidado para atuar como docente-pesquisador da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP), no Programa de Estudos Pós-Graduados em

¹ Lei federal nº 12.612, de 13 de abril de 2012.

Educação: Currículo, trabalho que desenvolveu até o seu falecimento, em 1997. Entre 1989-1991, Freire foi Secretário Municipal da Educação, na cidade de São Paulo, na qual colocou em prática políticas para uma educação pública, popular e democrática, com qualidade social, para todos.

O seu livro mais importante, “Pedagogia do Oprimido”, já foi traduzido em dezenas de idiomas. Giroux (2013) ressalta ser esse um texto clássico da Pedagogia Crítica que influenciou gerações de professores e intelectuais de todo o mundo. Os exemplares desse livro já atingiram a marca de mais de um milhão de cópias.

A crescente publicação de suas obras, em vários países, em dezenas de idiomas, confere ao conjunto das produções de Freire o caráter de uma obra universal que vem sendo destacada na literatura, nos depoimentos de reconhecidos autores da área da Educação de diferentes nacionalidades, e na ampliação do número de pesquisas que se apoiam no referencial pedagógico freireano². Michael W. Apple, professor da Universidade de Wisconsin-Madison, um dos mais conhecidos especialistas internacionais no campo da educação crítica e um dos principais estudiosos do pensamento freireano nos Estados Unidos, destaca que:

[Paulo Freire] é importante para toda essa imensidão de pessoas, para muitos países, que reconhecem que a nossa tarefa é “dar nome ao mundo”, construir coletivamente uma educação que é, simultaneamente, anti-

² Em 1964, Paulo Freire, então membro da Comissão Especial do Programa Nacional de Alfabetização, do Ministério da Educação, foi encarcerado por 70 dias devido ao golpe militar de março daquele ano. Após ser libertado, na impossibilidade de continuar desenvolvendo seus trabalhos no Brasil e sob risco de perder a vida, decide exilar-se. Somente com a anistia política, iniciada em 1979, Freire pôde retornar ao país, em 1980. Ao longo desse período de afastamento forçado, no Brasil, seu pensamento foi distorcido e considerado perigoso por desafiar o autoritarismo e as injustiças impostas pelos grupos que detinham o poder político-econômico. Recentemente, nesse ano de 2015, com o ressurgimento de uma onda conservadora e o agravamento de uma crise político-econômica no país, novos ataques ao pensamento de Paulo Freire foram registrados em manifestações populares, por parte de grupos ligados às elites político-econômicas e outros que desejavam uma nova ditadura militar no país.

hegemônica e parte do mais vasto campo de batalha sobre o que significa alfabetização, quem a deveria controlar, e como a alfabetização crítica (o que ele denominou de conscientização) está ligada a lutas reais, por pessoas reais, em comunidades reais. (APPLE, 1998, p. 23).

A atualidade do pensamento de Paulo Freire vem sendo demonstrada pela multiplicidade de trabalhos teórico-práticos que se desenvolvem, tomando o seu pensamento e a sua prática como referência, em diferentes áreas do conhecimento, ao redor do mundo.

Schugurensky ([2011] 2014), ao analisar a atualidade da perspectiva popular, radical e democrática da proposta de Freire, particularmente no presente contexto de reformas educacionais neoliberais e neoconservadoras assinala que, presentemente, há uma comunidade considerável de intelectuais e práticos interessada no exame crítico, na extensão criativa e na aplicação imaginativa das ideias de Freire.

Na área acadêmica, as últimas décadas demonstram considerável ampliação de trabalhos sobre, e a partir do pensamento freireano. No Banco de Teses da Coordenadoria de Aperfeiçoamento de Pessoal do Ensino Superior (CAPES), órgão do Ministério da Educação, no período 1987-2012, estão registradas 1852 pesquisas (1472 Dissertações e 380 Teses), que utilizaram o referencial freireano em diferentes áreas do conhecimento (SAUL, A. M.; SILVA, 2012). Essas pesquisas estão assim distribuídas nas seguintes grandes áreas: 76,45% em Ciências Humanas; nas Ciências Biológicas estão 18,35% da produção e na área de Exatas se localizam os demais trabalhos, totalizando 5,2%. Na área de Ciências Humanas, as pesquisas estão nas subáreas de Educação, com destaque para o campo do Currículo, Formação de Educadores, Gestão, Educação de Jovens e Adultos, Letras e Linguística, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Recursos Humanos, Direito, Serviço Social, Ciências Sociais, Ciências da Religião, Ciências da Comunicação, Fotografia, Música e Teatro. Nas Ciências Biológicas foram desenvolvidos trabalhos localizados nos campos da Promoção da Saúde, Enfermagem, Medicina, Nutrição,

Fisioterapia, Educação Ambiental, Ecologia Social e Fonoaudiologia. Na área de Exatas, as pesquisas estão nos campos de Engenharia, Economia, Agricultura, Agronomia, Arquitetura, Ciências da Computação e Design.

Registre-se, também, a ampliação do número de Institutos e Cátedras Paulo Freire em vários países do mundo, dentre os quais estão Portugal, Espanha Itália e Estados Unidos. A pesquisa de Oliveira (2015), encontrou, na América Latina, 77 Institutos e Cátedras localizados na Argentina, Colômbia, México, Chile e Brasil, sendo que está no Brasil o maior número dessas instituições. Sediados ou não em espaços acadêmicos, tais organismos dedicam-se ao ensino, realizam publicações, pesquisas e têm organizado eventos de caráter internacional para o aprofundamento e divulgação do pensamento freireano.

É digno de nota o aumento do número de grupos de pesquisa certificados pelo Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq), que se dedicam a pesquisar o pensamento de Paulo Freire, sob diferentes enfoques. Estão registrados, na base do CNPq, 38 grupos de pesquisa, revelando o interesse da academia em investigar o legado freireano.

2. A Cátedra Paulo Freire da PUC-SP

Quando Paulo Freire já não estava entre nós, em sua homenagem, a PUC-SP criou, no segundo semestre de 1998, a Cátedra Paulo Freire, sob a direção do Programa de Educação: Currículo.

A Cátedra é um espaço especial para o desenvolvimento de estudos e pesquisas sobre e a partir da obra de Paulo Freire, focalizando as suas repercussões teóricas e práticas na Educação e a sua potencialidade de fecundar novos pensamentos. Esse espaço acadêmico oferece, semestralmente, um curso em nível de Pós-Graduação.

O trabalho na Cátedra tem sido o de criar/recriar um espaço de docência coerente com princípios constitutivos da pedagogia

freireana, de modo a respeitar a cultura e o saber dos educandos (mestrandos e doutorandos), produzir um conhecimento crítico-transformador, de forma dialógica e coletiva, sem dicotomizar ensino e pesquisa, teoria e prática.

Na Cátedra desenvolve-se uma ampla pesquisa sobre o pensamento e as repercussões da proposta de Paulo Freire em espaços públicos de educação do Brasil intitulada-se: “Paulo Freire na atualidade: legado e reinvenção”. Essa investigação articula 28 pesquisadores pertencentes a 14 Instituições de Ensino Superior (IES), situadas em 11 Estados de diferentes regiões do Brasil, que integram a “Rede Freireana de Pesquisadores”. A pesquisa possui dois caminhos investigativos. Um deles busca analisar a materialidade e reinvenção de aspectos da pedagogia de Freire, na atualidade, e outro, dedica-se a pesquisas empíricas, do tipo intervenção, com o objetivo de (re)criar práticas pedagógicas com a inspiração da matriz freireana de educação. Os relatórios dessas pesquisas são registrados em Dissertações e Teses.

3. A construção de tramas conceituais freireanas

Para Paulo Freire, os acontecimentos da vida compõem tramas historicamente situadas e sujeitas a múltiplos condicionamentos. Diz Freire: “Carregamos conosco a memória de muitas tramas, o corpo molhado de nossa história, de nossa cultura” (1992, p. 17). Cabe ao ser humano “puxar os fios” dessas tramas para compreendê-las e agir em uma direção contra-hegemônica, possibilitando um caminhar no sentido da libertação. Paulo Freire nos desafia a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise. Em acréscimo, essa forma de apreender os conceitos evita que eles se cristalizem e burocratizem ao longo do tempo, possibilitando a sua reinvenção, ou seja, a sua recriação em novas compreensões e

práticas, sem que se prescindia da precisão conceitual e da coerência com os fundamentos da pedagogia freireana.

Desde o ano de 2001 a Cátedra Paulo Freire da PUC-SP vem utilizando a prática de construção de tramas conceituais freireanas. O trabalho com tramas tem sido realizado com um duplo objetivo. O primeiro deles é ajudar o pesquisador a visualizar como os conceitos freireanos podem ser articulados para analisar um fenômeno ou uma situação concreta, intentando uma ação transformadora. O segundo objetivo é didático, ou seja, a trama pode ser utilizada em situações de ensino-aprendizagem para a compreensão e aprofundamento de conceitos da obra freireana (SAUL, A. M; SAUL, A., 2013).

O que faz com que as tramas sejam possíveis é o caráter relacional do pensamento de Paulo Freire. De acordo com esse autor (1979, p. 62), “[...] o conceito de relações da esfera puramente humana guarda em si conotações de pluralidade, de criticidade, de consequência e de temporalidade”. Tais conotações decorrem da compreensão freireana do “ser humano” como um ser inacabado, historicamente situado e que não apenas está no mundo, mas com ele, estabelecendo relações que lhe permitem apreender a realidade para nela interferir, em uma perspectiva de mudança social.

A trama conceitual pode integrar diferentes conceitos abarcados pela obra de Freire, tendo em vista explicitar a leitura que o autor dessa construção faz da relação entre um conceito central, foco de seu estudo/pesquisa, e outros que são escolhidos da matriz de pensamento de Paulo Freire, adotando como critério de seleção os interesses epistemológicos e necessidades de quem constrói a trama. Entende-se, pois, que toda a trama é motivada por um objeto de estudo do seu autor e, por isso, as relações da trama podem variar, mesmo quando se propõem à compreensão/explicitação de um mesmo conceito central. É importante ressaltar, porém, que, embora plural, a construção da trama conceitual freireana requer atenção ao fato de todos os conceitos selecionados para compor a trama, e as articulações

propostas entre eles, devem ser rigorosamente compreendidos no contexto da proposição da obra de Paulo Freire.

Com a compreensão advinda de Freire (1979) de que o homem³, e somente ele, é um “ser de relações”, nas tramas é construído um “conhecimento relacional” entre o foco central e os demais conceitos selecionados para estudo. Desse modo, o entendimento inicial sobre o conceito colocado no centro da trama é ampliado, em um processo de cisão e re-totalização, que resulta em um saber mais denso e complexo do conceito central, porque inter-relacionado.

A trama prevê uma representação gráfica que possibilite visualizar as conexões estabelecidas entre os conceitos selecionados por seu autor, a partir do conceito que situado no centro da figura, tendo em vista auxiliar a compreensão dos conceitos freireanos em tela, sem que os mesmos sejam hierarquizados. Os conceitos analisados na trama implicam-se mutuamente em diversas direções possíveis. As conexões entre eles são representadas por setas e palavras que buscam dizer da relação que existe entre os mesmos, na perspectiva do seu autor. As setas podem ter uma direção única ou dupla. Quando há uma única direção quer dizer que foi identificada uma articulação que se dirige de um para outro conceito, significando causalidade, dependência, associação, etc. Quando a seta apresenta duas direções significa que a articulação encontrada pode ter sua origem em ambos os conceitos relacionados, demonstrando o caráter de reversibilidade na relação encontrada.

Contudo, para muito além de uma representação gráfica de conceitos e de sua organização, as tramas conceituais freireanas têm conexão com uma prática social concreta e buscam explicar e/ou inspirar ações de transformação dessa realidade. É aqui que se

³ Adota-se nesse texto a mesma posição de Cortella (2008) em relação à conotação masculina que fica evidente na utilização de termos como: ser humano, homem, educandos, educadores, professores e gestores, por exemplo. É difícil evitar a linguagem sexista. Porém, enquanto se trabalha para criar novas palavras que permitam expressar uma nova postura, registra-se aqui o alerta de que seu uso no texto não sugere posição discriminatória.

encontra o movimento de criar, recriar e decidir, condição para a inserção política dos sujeitos. A trama conceitual freireana compromete-se com a radicalidade do pensamento de Paulo Freire e se apresenta como uma tela crítica que desafia o seu autor a construir um conhecimento que contribua para a explicitação da natureza, das condições de viabilização, dos limites e da intencionalidade do conceito central e da realidade a ser melhor compreendida.

Diante da grande quantidade de conceitos tratados por Freire, em sua obra, construir uma trama exige fazer escolhas, recortes, em função daquilo que o autor compreende ser fundamental para explicitar o conceito central, projetar sua práxis educativa e analisar resultados de pesquisa.

A título de exemplo, nesse texto, apresenta-se uma trama conceitual construída no texto *“Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o projeto político pedagógico da escola”* (SAUL, A. M.; SAUL, A., 2013), para estudar o conceito de Projeto Político Pedagógico (PPP), em uma perspectiva freireana. Compreendido como um documento dinâmico que reflete e registra decisões do currículo da escola, a resignificação do PPP passa necessariamente por importantes aspectos do currículo em suas dimensões política, epistemológica e metodológica. A trama conceitual, a seguir, compõe-se de conceitos da obra de Paulo Freire relacionados com o currículo e o PPP de modo que essa construção possa se constituir em um crivo de análise/avaliação do PPP da escola e/ou em roteiro para um novo PPP.

Figura 1 - Uma trama conceitual freireana centrada no “Projeto Político Pedagógico”



Fonte: os autores.

É necessário que conceitos e relações que figuram na representação gráfica da trama sejam analisados em um texto que, superando descrições instrumentais e lineares, possa demonstrar novas compreensões e justificativas para os conceitos selecionados e as relações estabelecidas entre eles, visando à apreensão crítica do foco de estudo. No aprofundamento dessas análises, pode-se incluir a contribuição de outros autores que se inscrevem no mesmo espectro da educação-crítica propugnada por Freire.

Embora não haja uma lógica pré-estabelecida para ordenar a leitura das relações entre os conceitos periféricos e o conceito central da trama, sugere-se aos leitores começar pela relação entre a “leitura da realidade” e o “projeto político pedagógico”. Essa é a primeira relação que se estabelece, considerando que, para Paulo Freire, “o fundamental é “ler”, “reler”, e “reescrever”, [...], a realidade. Isto é, desenvolver uma compreensão crítica do próprio processo histórico, político, cultural, econômico, e social em que as massas estão inseridas. [...] a leitura da realidade se impõe, se a

opção política é a libertadora.” (FREIRE; GUIMARÃES, 2003, p. 50-51). Na sequência, assumindo que o “projeto político pedagógico” é construído por seres humano historicamente situados, que se relacionam por meio do “diálogo” e da “participação” em contextos concretos como a escola (FREIRE; SHOR, 1986), recomenda-se a leitura dessas relações. As relações com os conceitos “avaliação” e “escola democrática” fecham, com igual relevância, a sequência da leitura sugerida para essa trama, em sentido horário, apontando as dimensões da necessária análise das práticas dos sujeitos da escola e da utopia de transformação desse espaço educativo, em uma direção radicalmente democrática.

Projeto político pedagógico e leitura da realidade

A leitura da realidade permite penetrar, desvendar, chegar à intimidade de um objeto de estudo ou de pesquisa, no caso, a escola. A aproximação da realidade concreta possibilita a apreensão de seu contexto, compreendido na sua relação parte-todo, a identificação de seus condicionamentos, contradições, limites e avanços. Ler a realidade da escola implica conhecer a comunidade escolar, suas práticas e necessidades. É importante saber qual é a percepção da comunidade sobre a educação, a escola, o currículo, o que acontece na sala de aula, e como se dá a formação dos educadores. A leitura da realidade é um ato de conhecimento crítico e criativo sobre a razão de ser das situações, com vistas a transformá-las.

Freire assim se manifesta sobre a realidade, como algo que não está dado, que não é estático e que envolve, necessariamente, a percepção dos sujeitos que estão em determinados contextos:

Para muitos de nós, a realidade concreta de uma certa área se reduz a um conjunto de dados materiais ou de fatos cuja existência ou não, de nosso ponto de vista, importa constatar. Para mim, a realidade concreta é algo mais que fatos ou dados tomados mais ou menos em si mesmos. Ela é todos esses fatos e todos esses dados e mais a percepção que deles esteja tendo a

população neles envolvida. Assim, a realidade concreta se dá a mim na relação dialética entre objetividade e subjetividade. (FREIRE, 1981, p. 44).

É importante destacar que a leitura da realidade não pode significar exclusivamente o levantamento do perfil socioeconômico da comunidade escolar, de suas necessidades e preocupações. Ela deve permitir identificar possibilidades, limites e desafios em relação aos educandos, educadores, ao processo de ensino-aprendizagem, ao processo administrativo e às condições objetivas da escola. Não pode ser um capítulo “congelado” que figura no conjunto do PPP, sem interlocução com os demais capítulos do mesmo, ou seja, o levantamento da realidade precisa dar indicações que subsidiem as decisões curriculares de forma dinâmica porque a realidade é dinâmica e mutável. Vale dizer que o levantamento da realidade precisa ter consequências que se expressam no quefazer cotidiano da escola. Isso quer dizer que o levantamento da realidade precisa ser uma prática constante no trabalho de fazer e refazer o Currículo e o PPP.

Projeto político pedagógico e diálogo

Freire nos ensina que o diálogo não é uma simples conversa, não é um vaivém de informações, não é uma técnica para alcançar resultados ou para fazer amigos. (FREIRE; SHOR, 1986, p. 122). O diálogo não existe num vácuo político, não significa chegar sempre a um consenso, mas também não é “discussão guerreira”, em que se busca vencer. No diálogo confrontam-se argumentos para convencer, o que significa vencer junto.

O diálogo freireano implica uma partilha de saberes. É condição para a construção de conhecimento, porque, na situação dialógica, a comunicação entre os sujeitos, que estão dialogando, problematiza o objeto de conhecimento, questionando, criticando, avaliando, trazendo novos aportes de informação, enfim, ampliando as dimensões do que é possível saber sobre o objeto a ser conhecido/reconhecido. Para Paulo Freire, o diálogo é “[...] uma

relação horizontal de A com B. Nasce de uma matriz crítica e gera criticidade (Jaspers). Nutre-se de amor, de humanidade, de esperança, de fé, de confiança". (FREIRE, 1987, p. 68).

O diálogo, na elaboração de um PPP requer que se estabeleça uma relação horizontal entre os sujeitos, porque pressupõe que todos sabem alguma coisa, saberes críticos ou não. É justamente essa condição que permite a produção de novos conhecimentos em diálogo, contextualizados pelo momento histórico e com intencionalidade política. Vale ressaltar que a dificuldade que se tem em dialogar, na educação, remonta à história da sociedade brasileira e pouca experiência com o diálogo, tal como compreendido por Paulo Freire. Isso porque se trata de uma história marcada pelo autoritarismo e pela pedagogia bancária, assim denominada Freire, caracterizada pela transmissão de informações e por uma didática, cuja ideia central é que somente o professor ensina e o aluno aprende.

Assim, Freire se manifesta em sua crítica à educação antidialógica:

Enquanto na prática "bancária" da educação, antidialógica por essência, por isto, não comunicativa, o educador deposita no educando o conteúdo programático da educação, que ele mesmo elabora ou elaboraram para ele, na prática problematizadora, dialógica por excelência, este conteúdo, que jamais é "depositado", se organiza e se constitui na visão do mundo dos educandos, em que se encontram seus temas geradores. (FREIRE, 1987, p. 102).

Projeto político pedagógico e participação

A proposta de um PPP que estabelece compromisso com a educação democrática respeita as diferenças e trabalha a partir delas para avançar nas diversas dimensões do processo educativo, trabalhando com diferentes linguagens, características geracionais, etnias, gêneros e ritmos de aprendizagem. A participação, na perspectiva freireana, implica direito de decidir e intervir e o dever de não se omitir. Na obra, *A educação na Cidade*, Freire expressa sua concepção de participação:

Para nós, a participação não pode ser reduzida a uma pura colaboração que setores populacionais devessem e pudessem dar à administração pública. [...] Implica, por parte das classes populares, um “estar presente na História e não simplesmente nela estar representadas”. Implica a participação política das classes populares através de suas representações, no nível das opções, das decisões e não só do fazer o já programado. [...] Participação popular para nós não é um slogan, mas a expressão e, ao mesmo tempo, o caminho para a realização democrática da cidade. (FREIRE, 1991, p. 75).

Participação, na proposta de Paulo Freire, implica, pois, uma ação compartilhada, coparticipada entre os sujeitos, em que todos possam “ter voz”, decidir em diferentes níveis de poder e construir uma cidadania para além do papel. Nesse sentido, um PPP, como ação cultural, na escola, trabalha a favor da inclusão dos sujeitos, colaborando para que aqueles, que dela participam, possam descobrir-se como seres capazes de um fazer coletivo em prol da transformação de tudo o que oprime.

A ideia do fazer coletivo, do fazer junto, é também explicitada, com pertinência, por Cortella, ao se referir ao mutirão associado ao diálogo freireano:

A palavra “mutirão” tem origem no idioma tupi. A nação tupi usava a palavra “mutirão” para o trabalho que é feito junto. E a expressão em tupi vem da junção de duas ideias: a noção de tiron, que significa “junto” e po, que é “mão”. Por isso, a noção de potiron é a noção de mãos juntas. E daí que vem para nós a noção de mutirão. [...] Homens e mulheres que se juntam no dia-a-dia e na história para construir uma outra realidade. Para fazer o inédito viável. [...] A noção de diálogo em Paulo Freire é parte da essência do mutirão. Isto é, as mãos juntas são fortes, porque são juntas, não porque são mãos. E a “juntidade”, para usar uma expressão que ele usaria, dessas mãos é que dá a elas força. (CORTELLA, 2010, p. 9).

Para a elaboração do PPP, o que se espera da comunidade escolar são contribuições, de diferente natureza, que expressam diversos níveis de participação. É importante saber o que pensam os professores, os demais educadores da escola, os educandos e suas famílias, a respeito das decisões curriculares que integram/integrarão o PPP. Mais que isso, é importante que essas

percepções sejam discutidas e problematizadas para que possam interferir nas decisões.

Nesse sentido, é importante considerar que participação implica poder de decisão e que essa é uma condição para se conquistar, cada vez mais, níveis de autonomia. Algumas vezes, a propósito da participação dos educandos no planejamento e no desenvolvimento do PPP, se questiona o fato de que grupos de educandos ainda não sabem, ou não estão prontos para participar. No entanto, como nos lembra Freire, é na prática da participação que se aprende a participar.

Projeto político pedagógico e avaliação

O Projeto Político Pedagógico precisa, necessariamente, de avaliação, para que a escola saiba o que vai bem em suas práticas, o que precisa ser substituído e o que precisa ser aprofundado e complementado. O processo da avaliação é o que faz com que o PPP esteja sempre se reformulando, durante todo o ano letivo. Assim, ele não será um documento que ficará arquivado, porque pronto, na escola ou na Secretaria da Educação. Haverá sempre um movimento de acréscimo, substituição, aprofundamento do que foi decidido, na perspectiva de reinvenção de propostas e ações.

Paulo Freire expressou em sua prática de educador e, em muitas de suas obras, uma posição muito clara a respeito da relação entre a avaliação e as práticas educativas. Para ele, existe uma relação que se pode dizer “vital” entre a prática docente e a avaliação. Em suas palavras: “O trabalho de avaliar a prática jamais deixa de acompanhá-la. A prática precisa de avaliação como os peixes precisam de água e a lavoura da chuva.” (FREIRE, 1989, p. 84). E acrescenta:

[...] Não é possível praticar sem avaliar a prática. Avaliar a prática é analisar o que se faz, comparando os resultados obtidos com as finalidades que procuramos alcançar com a prática. A avaliação da prática revela acertos, erros e imprecisões. A avaliação corrige a prática, melhora a prática, aumenta a nossa eficiência. (Ibid., p. 84).

Na Prefeitura de São Paulo (1989-1991), ocasião em que Paulo Freire esteve à frente da pasta da Educação, ao discutir com os educadores, ele insistia na defesa de práticas democráticas de avaliação. Assim, repudiava as práticas avaliativas autoritárias que estivessem a serviço da domesticação:

Os Sistemas de Avaliação Pedagógica de alunos e de professores vêm se assumindo cada vez mais com discursos verticais, de cima para baixo, mas insistindo em passar por democráticos. A questão que se coloca a nós, enquanto professores e alunos críticos e amorosos da liberdade, não é, naturalmente, ficar contra a avaliação, de resto necessária, mas resistir aos métodos silenciadores com que ela vem sendo às vezes realizada. A questão que se coloca a nós é lutar em favor da compreensão e da prática da avaliação enquanto instrumento de apreciação do quefazer de sujeitos críticos a serviço, por isso mesmo, da libertação e não da domesticação. Avaliação em que se estimule o “falar a” como caminho do “falar com”. (FREIRE, 1997, p. 130).

Paulo Freire, nesse extrato de sua obra *Pedagogia da Autonomia*, permite que se observe a íntima relação entre a sua proposta de educação libertadora - que é o coração de sua pedagogia - e as indicações para uma avaliação a serviço de uma intencionalidade democrática.

Projeto político-pedagógico e a escola democrática

A proposta político-pedagógica da gestão Paulo Freire: a construção de uma escola pública popular e democrática, instalou uma nova lógica no processo de construção curricular, na realidade brasileira, mostrando que é possível e desejável fazer do currículo uma história escrita pelos professores. Isto quer dizer, uma história em que os professores criam e recriam o currículo, entendido este como uma prática social, exercendo assim o direito de “pensar, fazer e experienciar currículo” a partir da decisão de qual é o currículo que interessa e respondendo conscientemente às questões: currículo para quem? currículo para quê? currículo a favor de quem? A prática desta nova lógica de construção curricular considerou todo o tempo a necessária “participação” dos educadores dando ênfase ao

“trabalho coletivo” nas escolas e desenvolvendo um programa de formação permanente dos educadores, entendido como condição para a “mudança da cara da escola”.

Na perspectiva freireana, currículo é a política, a teoria e a prática do *quefazer* na educação, no espaço escolar e nas ações que acontecem fora desse espaço, numa perspectiva crítico-transformadora (SAUL, A. M., 2010, p. 109). Essa compreensão amplia o conceito restrito de currículo, entendido somente como grade e tópicos de conteúdo.

Decisões sobre o *quefazer* na educação passam necessariamente por questões que assim se explicitam: Que escola queremos? A favor de quem fazemos educação? Que ser humano queremos formar? Que sociedade queremos? As respostas a essas questões trazem a utopia que será expressa no currículo e necessariamente no PPP.

A utopia é um horizonte, um leme que guia as ações. As decisões registradas nesse projeto pedagógico são as propostas de concretização dos sonhos em relação a uma escola que se propõe com qualidade social.

O sonho é o motor da transformação. Nas palavras de Paulo Freire: “Sem sonhos não há vida, sem sonhos não há seres humanos, sem sonhos não há existência humana.” (FREIRE, P.; FREIRE, A. M.; OLIVEIRA, W., 2009, p. 41). Para que os sonhos se tornem possíveis, em uma perspectiva utópica - de um tempo que ainda não veio, é preciso trabalhar e educar a esperança, para que esta não seja uma esperança vã, isto é, pura espera, mera resignação, mas sim, uma esperança ativa, construtora dos alicerces que permitam alcançar o inédito viável.

O sonho, para Paulo Freire, não é delírio, exige ação, dedicação e trabalho. É expressão dos desejos, dos projetos que se tem, da utopia. Galeano, ao citar o cineasta argentino Fernando Birri, desvela o sentido e a necessidade da utopia:

A utopia está lá no horizonte. Me aproximo dois passos, ela se afasta dois passos. Caminho dez passos e o horizonte corre dez passos. Por mais que eu caminhe, jamais alcançarei. Para que serve a utopia? Serve para isso: para que eu não deixe de caminhar. (GALEANO, 1994, p. 310).

Na obra de Paulo Freire, o sonho possui, também, dimensões éticas e estéticas. Isso se expressa na insistência desse autor pelo sonho de uma escola menos desigual, menos injusta e por isso com mais possibilidades de uma vida plena para todos, ou seja, de uma vida mais bonita.

De acordo com Freire (1991), não há administração ou projetos pedagógicos neutros, “Todo o projeto pedagógico é político e se acha molhado de ideologia. A questão a saber é a favor de que e de quem, contra que e contra quem se faz a política de que a educação jamais prescinde” (p. 44-45).

Um PPP que registre a proposta de um currículo crítico-libertador isto é, um currículo comprometido com a superação das realidades opressivas, voltado para o desenvolvimento da autonomia dos seres humanos, pode também significar uma forma de resistência aos currículos hegemônicos que se caracterizam como elitistas e “bancários”. Essa opção precisa, necessariamente, se refletir nas práticas educativas dos professores. Chega-se aqui ao coração da tarefa docente pois cabe saber o que é que os professores vão fazer em suas salas de aula. Em outras palavras, que conhecimento vão selecionar, como vão desenvolver o seu trabalho com os educandos e como vão avaliar.

Paulo Freire deixa claro, no entanto, que não há prática educativa sem conteúdo cabendo, porém, perguntar: “Qual é o conhecimento que importa?”. Na proposta freireana, importam os conhecimentos significativos. Esses conhecimentos construídos em diálogo com os educandos e a partir de suas situações-limite⁴ são aqueles que permitem a leitura crítica da realidade, isto é, que ajudam a explicá-la de forma cada vez mais rigorosa, buscando a razão de ser dos fatos em um processo de superação do senso

⁴ Situações de opressão e autoritarismo que se constituem em impedimentos para o processo de humanização e libertação dos seres humanos. Freire destaca, porém, que as situações-limites: [...] não devem ser tomadas como se fossem barreiras insuperáveis, mais além das quais nada existisse. [...] [mas também em suas] dimensões desafiadoras dos homens [...] que se dirigem à superação e à negação do dado, em lugar de implicarem na sua aceitação dócil e passiva. (FREIRE, 1987, p. 90).

comum e não de ruptura com o *saber de experiência feito*. Os educandos trazem consigo uma visão de mundo permeada de conhecimentos, preocupações, hábitos, desejos, sonhos, sentimentos e medos, que precisam ser conhecidos e respeitados pelos educadores. Para Paulo Freire, é fundamental que o educador respeite esse saber de experiência feito e trabalhe, a partir dele, estimulando a criatividade e a capacidade de leitura do mundo dos sujeitos. Partir dos conhecimentos, dos contextos concretos e das necessidades que os sujeitos trazem é condição, segundo Paulo Freire, para o desenvolvimento de saberes críticos, tendo como horizonte a ampliação de seus direitos e a construção de uma vida digna para todos.

*

* *

As tramas conceituais freireanas vêm sendo utilizadas de modo criativo por pesquisadores e docentes que buscam reinventar suas práticas e dar concretude aos princípios da educação libertadora em seus contextos. Os textos que compõem esse livro expressam essa busca e sugerem novas produções que poderão subsidiar novos estudos e ações.

Referências

- APPLE, Michael W.; NÓVOA, António (Orgs.). **Paulo Freire: política e pedagogia**. Porto: Porto Editora, 1998.
- CORTELLA, Mario Sergio. **A escola e o conhecimento: fundamentos epistemológicos e políticos**. São Paulo: Cortez, 2008.
- _____. Paulo Freire: utopias e esperanças. **Debates em Educação**. Maceió, v. 2, n. 3, p. 1 – 17, jan./jun. 2010.
- FREIRE, Paulo. **A educação na cidade**. São Paulo: Editora Cortez, 1991.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez, 1989.

_____. Criando métodos de pesquisa alternativa: aprendendo a fazê-la melhor através da ação. In: BRANDÃO, Carlos Rodrigues (Org.). **Pesquisa participante**. São Paulo: Brasiliense, 1981. p. 34-41.

_____. **Educação e mudança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

_____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1997.

_____. **Pedagogia da esperança: um reencontro com a Pedagogia do oprimido**. Rio de Janeiro: Editora Paz e Terra, 1992.

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

_____; FREIRE, Ana Maria Araújo; OLIVEIRA, Walter Ferreira de. **Pedagogia da Solidariedade**. Indaiatuba: Villa das Letras Editora, 2009.

_____; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente – Angola, Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2003.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. São Paulo: Paz e Terra, 1986.

GALEANO, Eduardo. **As palavras andantes**. Tradução de Eric Nepomuceno. 4. ed. Porto Alegre: L & PM Editores, 1994.

GIROUX, Henry. Prologue: the fruit of Freire's roots. In: LAKE, Robert; KRESS, Tricia (Eds.). **Paulo Freire's intellectual roots: toward historicity in práxis**. New York: Blomsbury, 2013. p. IX – XXI.

NÓVOA, António. Notas sobre um regresso adiado. **Educação, sociedade e culturas**. Porto, n. 10, p. 155-174, 1998b. Disponível em: <<http://www.fpce.up.pt/ciie/revistaesc/ESC10/10-dialogos.pdf>>. Acesso em: 10 mar. 2016.

OLIVEIRA, Ivanilde. **Relatório parcial do Programa Casadinho**. Belém: UFPA, 2015. No prelo.

SAUL, Ana Maria. Currículo. In: STRECK, Danilo; REDIN, Euclides; ZITKOSKI, Jaime José (Orgs.). **Dicionário Paulo Freire**. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2010. p. 109-110.

_____; SAUL, Alexandre. Mudar é difícil mas é necessário e urgente: um novo sentido para o Projeto Político-Pedagógico da escola. **Teias**, Rio de Janeiro, v. 14, n. 33, p. 102-120, 2013. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br/index.php/revistateias/article/view/1590/1162>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

_____; SILVA, Antonio Fernando Gouvêa da. O pensamento de Paulo Freire em sistemas públicos de ensino: pesquisando políticas de currículo em um mesmo território, sob diferentes olhares. **Revista Teias**, Rio de Janeiro, v. 13, n. 27, p. 9-26, jan./abr. 2012. Disponível em: <<http://www.periodicos.proped.pro.br>>. Acesso em: 04 mar. 2016.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Paulo Freire**. New York: Bloomsbury, [2011] 2014.

TRAMA CONCEITUAL - ALFABETIZAÇÃO

Cléuma de Melo Barbosa
Cristiana Gomes dos Santos
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará - UEPA



A alfabetização ocupou um lugar privilegiado na militância e na teorização de Paulo Freire, que inicia o seu trabalho com pessoas analfabetas na década de 1940, quando assume a Diretoria da Divisão de Educação e Cultura do SESI, em Pernambuco. As suas

experiências de alfabetização ganham destaque e método a partir de 1961, já na condição de diretor do Serviço de Extensão Cultural da então Universidade do Recife e no seio do Movimento de Cultura Popular. Em 1963 realiza o famoso trabalho de alfabetização em Angicos – RN e, neste mesmo ano, a convite do presidente João Goulart, assume o Programa Nacional de Alfabetização, interrompido, todavia, pela ditadura militar de 1964, que levou Freire ao exílio.

No exterior, nos anos de 1970, Freire atuou como consultor de diversos programas, campanhas e cruzadas de alfabetização democrática, a exemplo de sua experiência em países africanos que lutavam pela descolonização, como Guiné Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde e Tanzânia e, no caso da América Latina, de sua participação na construção do sistema democrático de educação na Nicarágua, após a Revolução Sandinista de 1979.

De volta ao Brasil, Freire assume a Secretaria Municipal de Educação de São Paulo, entre os anos de 1989 a 1991, e nesta condição cria o Movimento de Alfabetização de Jovens e Adultos (MOVA), que reagia contra o caráter episódico e autoritário das campanhas nacionais de alfabetização que vinham se desenvolvendo no Brasil durante a ditadura militar, de que é exemplo o MOBREAL, e que nasce “no bojo de reorganizar a escola pública, levando em conta, sobretudo, o que se constituía em urgência e em necessidade para as classes populares” (BORGES, 2009, p. 96).

Evidentemente que a esta rica militância de Freire no campo da alfabetização, no Brasil e no exterior, correspondia uma inovadora e radical reflexão sobre os processos de ler e escrever. Em oposição a uma abordagem funcional e utilitária da alfabetização, restrita à memorização de letras e sílabas e alheia à compreensão de mundo subjacente à leitura da palavra, Freire compreendia a alfabetização como um ato relacionado às experiências de vida dos sujeitos. Neste sentido, dizia: “o ato de aprender a ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que

os seres humanos fazem antes de ler a palavra” (FREIRE; MACEDO, 1990, p. 22).

Na epistemologia da alfabetização de Paulo Freire, ler e escrever são um ato de rebeldia, de criação, de contestação, uma vez que “ler é reescrever o que estamos lendo. É descobrir a conexão entre o texto e o contexto do texto, e também como vincular o texto/contexto com o meu contexto, o contexto leitor” (FREIRE; SHOR, 1986, p. 22).

A alfabetização em Paulo Freire consiste em um ato de criação. Para ele, o ato de alfabetizar não é mecânico nem descontextualizado, é criador, crítico e conscientizador.

Nós queremos uma alfabetização que seja, em si mesma, um ato de criação, capaz de provocar outros atos de criação. Rejeitamos a alfabetização puramente mecânica, pois temos pensado na alfabetização em termos de tomada de consciência (FREIRE, 1978, p. 5).

Na atividade de ler e escrever tendo como motivações a linguagem habitual e as condições de vida dos próprios educandos, ocorre o processo de problematização e conscientização (FREIRE, 1978).

O ato educativo envolve a problematização. Os temas do cotidiano social dos educandos são problematizados para que a leitura da palavra escrita seja significativa e crítica. A preocupação no ato alfabetizador não é o de levar o educando a memorizar mecanicamente as palavras, mas desafiá-los “a pensar, a analisar a realidade” (FREIRE, 1983, p. 102).

Assim, em Paulo Freire a base do processo de alfabetização é o pressuposto de **ler a realidade social**, isto é, parte da realidade sociocultural do aluno. Enfatiza a necessidade de que os assuntos trabalhados na alfabetização tenham **relação com a vida** dos alfabetizandos. Isto significa ser preciso que se tome como referência o que eles vivem para assim ensinar-lhes. “Eu diria então que, em qualquer hipótese em que haja um processo de alfabetização, a leitura da realidade se impõe, se a opção política é libertadora”. (FREIRE, 2003, p.51).

Há em Paulo Freire a preocupação da aprendizagem da linguagem escrita não apenas para ser decodificada, sendo necessária a leitura do mundo. E o movimento do mundo à palavra e da palavra ao mundo evidencia ser a alfabetização um processo político de relação ser humano e mundo.

A leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra e a leitura desta implica a continuidade da leitura daquele [...] De alguma maneira, porém, podemos ir mais longe e dizer que a leitura da palavra não é apenas precedida pela leitura do mundo, mas, por uma certa forma de escrevê-lo ou reescrevê-lo, quer dizer, de transformá-lo através de nossa prática consciente (FREIRE, 1983a, p. 22)

A leitura de mundo implica, necessariamente, na compreensão crítica da realidade, mas para que esta aconteça é importante que se saiba ler a palavra. A leitura da palavra na alfabetização de adultos não pode acontecer de forma mecânica, decorativa, fora da realidade. A leitura de mundo antecede a leitura da palavra (FREIRE, 1983, 1990) isto significa, conforme Oliveira (2011, p. 12), que “antes de adquirirmos a aprendizagem da palavra escrita temos um conhecimento da realidade aprendido na vivência cotidiana das práticas sociais”.

Compreende Freire (2004) que não há separação entre ler e escrever. Para ele, “o exercício da leitura necessariamente exige o exercício da escrita, e da própria produção do texto. É preciso não separar a leitura da produção da palavra para ser lida de novo. Fora disso não tem sentido a leitura” (p.48).

Por isso, a alfabetização, na perspectiva de Freire (1981, p.19), fundamenta-se na prática social dos alfabetizados, “associa a aprendizagem da leitura e da escrita, como um ato criador”, bem como constitui um “exercício da compreensão crítica daquela prática”.

Desta forma, a alfabetização é práxis, consiste em um processo de reflexão crítica sobre a ação, sobre a prática. “Ao pensar e ao repensar a alfabetização, penso ou re-penso a prática em que me envolvo. Não penso ou re-penso o puro conceito, desligado do concreto, para, em seguida, descrevê-lo” (FREIRE, 1983, p. 49).

A alfabetização em Freire (1990, p. 33) apresenta-se também como expressão cultural, compreendendo a cultura “uma totalidade atravessada por interesses de classe, por diferenças de classe, por gostos de classe”, por isso precisa ser crítica.

Neste mesmo sentido, para Fiori (1987), o chamado “método Paulo Freire” de alfabetização é, fundamentalmente, um método de cultura popular: conscientiza e politiza. Não se trata de absorver o político no pedagógico, mas também não põe inimizade entre educação e política. “Distingue-as, sim, mas na unidade do mesmo movimento em que o homem se historiciza e busca reencontrar-se, isto é, busca ser livre” (p. 21).

E é por ser crítico o processo de alfabetização que Freire (2004, p. 60) afirma que devemos estar sempre nos perguntando:

o que há por trás do texto, o que é que o texto esconde, o que é que o texto clarifica, quais são os objetivos, qual é a subjetividade, realmente do texto. Porque há textos que são escritos manhosamente, textos que se desvelaram a si mesmos (não tem interrogação nestas questões?).

Isto significa desvelar o que está oculto nos textos, os discursos ideológicos, bem como explicitar os sentidos e significados que os textos expressam.

A alfabetização consiste em um aprender reflexivo, cognitivo, com levantamento de hipóteses, de posicionamentos, com tomadas decisão, de análises e não meramente um ato de memorização e de repetição de frases. Por isso, a importância de se trabalhar na alfabetização com o que Freire chamou de palavras e temas geradores.

A palavra geradora, de acordo com Gadotti (2007, p. 111), é definida da seguinte forma:

A palavra geradora deve constituir para o grupo com que se vai trabalhar, uma palavra muito utilizada dentro da linguagem cotidiana. A condição principal para que uma palavra seja geradora é que ela sirva para gerar, a partir dela, outras palavras – por isso se chama geradora -, com o fim de se chegar à aprendizagem da leitura e da escrita do que sucede na sociedade em que os estudantes e o professor trabalham diariamente. Em outros termos, a palavra geradora deve permitir tanto uma leitura e escrita

linguística quanto uma leitura política. Os temas geradores são os temas colhidos do universo vocabular dos grupos com que se trabalha no processo de alfabetização.

Em Paulo Freire percebemos que a ação de “colher” as palavras e os temas da cotidianidade dos educandos é extremamente importante, pois possibilita que os educandos produzam conhecimento crítico, pensado a partir de uma realidade dinâmica e complexa, marcada por fatores econômicos, culturais e políticos.

As palavras com que organizar o programa de alfabetização deveriam vir do universo vocabular dos grupos populares, expressando a sua real linguagem, os seus anseios, as suas inquietações, as suas reivindicações, os seus sonhos. Deveriam vir carregadas da significação de sua experiência existencial e não da experiência do educador. (FREIRE, 1983, p. 30).

Na visão de Freire (1981, p. 15), as palavras geradoras, com as quais os alfabetizandos iniciam sua alfabetização como sujeitos do processo, precisam ser buscadas “em seu ‘universo vocabular mínimo’, que envolve sua temática significativa”.

Há um esforço conscientizador presente na escolha das palavras geradoras a partir do universo vocabular dos grupos populares – escolha que, como se sabe, tem como um dos seus critérios o *teor pragmático* da palavra, “que implica numa maior pluralidade de engajamento da palavra numa dada realidade social, cultural, política, etc.” (FREIRE, 2008, p. 122). Mas este esforço conscientizador associado à alfabetização se manifesta também na criação de situações existenciais típicas dos grupos com os quais se trabalha, por meio de recursos como a “codificação” e a “descodificação”⁵, provocando debates sobre situações-problemas que devem levar estes grupos a ampliar sua leitura crítica da realidade⁶.

⁵ Na explicação de Freire (1987, p. 97), “A codificação de uma situação existencial é a representação desta, com alguns de seus elementos constitutivos, em interação. A descodificação é a análise crítica da situação codificada”.

⁶ É neste sentido que concordamos com Fiori (1987, p. 13), quando diz que: “o método Paulo Freire não ensina a repetir palavras, não se restringe a desenvolver a capacidade de pensá-las segundo as exigências lógicas do discurso abstrato;

Ao se alfabetizarem, os educandos/as expressam a sua linguagem, sendo esta complexa e dotada de significados, até mesmo distintos, dependendo da região. A linguagem é um elemento humanizante, pois promove a compreensão e estimula as relações entre homens e mulheres com suas diferenças no mundo.

A alfabetização para Freire (1980) envolve a busca do saber, sendo, portanto, um ato de conhecimento despertado pela curiosidade humana.

Sempre vi a alfabetização de adultos como um ato político e um ato de conhecimento, por isso mesmo como um ato criador. Para mim seria impossível engajar-me num trabalho de memorização mecânica dos ba-be-bi-bo-bu, dos la-le-li-lo-lu. Daí que também não pudesse reduzir a alfabetização ao ensino puro da palavra, das sílabas ou das letras. Ensino em cujo processo o alfabetizador fosse “enchendo” com suas palavras as cabeças supostamente “vazias” dos alfabetizados. Pelo contrário, enquanto ato de conhecimento e criador, o processo de alfabetização tem, no alfabetizando, o seu sujeito” (FREIRE, 2011, p. 28).

A alfabetização é um processo que envolve a leitura crítica, a qual permite ao leitor compreender os fatos, por isso “o leitor crítico é aquele que até certo ponto ‘reescreve’ o que lê, ‘recria’ o assunto da leitura em função de seus próprios critérios [...] é ato de conhecer não só o texto que se lê, mas também de conhecer através do texto” (FREIRE, 1985, p.113 e 114).

Neste sentido, considera Freire (1983a, p.31) que “o ato de ler, implica sempre percepção crítica, interpretação e ‘re-escrita’ do lido”.

Para Oliveira (2011), a leitura crítica apresenta uma *dimensão humanista* ao viabilizar que homens e mulheres sejam sujeitos e protagonistas de suas ações, capazes de exercerem com autonomia a capacidade de pensar e refletir criticamente sobre suas ações no mundo

simplesmente coloca o alfabetizando em condições de poder re-existenciar criticamente as palavras de seu mundo, para, na oportunidade devida, saber e poder dizer a sua palavra”.

Voltar à leitura do mundo, portanto reler o mundo depois de ter lido a palavra, pode significar uma aproximação mais rigorosa da compreensão de cidadania [...] A cidadania está referida diretamente à história das pessoas [...] tem que ver com o assumir a sua história na mão [...] a experiência cidadã requer a alfabetização (FREIRE, 2001, p.134, 129 e131).

A alfabetização crítica tem de possibilitar também aos educandos serem capazes de exercerem sua cidadania. Afinal, para Freire (1983, p. 53), a alfabetização de adultos precisa estar “a serviço da reconstrução nacional, contribuam para que o povo, tomando mais e mais a sua História nas mãos, se refaça na feitura da História. Fazer a História é estar presente nela e não simplesmente nela estar representado”.

Na visão de Freire (1981, p.17), os educandos:

ao perceberem o significado criador e recriador de seu trabalho transformador, descubrem um sentido novo em sua ação, por exemplo, de cortar uma árvore, de dividi-la em pedaços, de tratá-los de acordo com um plano previamente estabelecido e que, ao ser concretizado, dá lugar a algo que não é a árvore. Percebem, finalmente, que este algo, produto de seu esforço, é um objeto cultural.

A prática alfabetizadora freireana é uma ação compartilhada, dialógica entre o educador e os educandos, não pode ser uma ação impositiva do educador para o educando.

A alfabetização é a criação ou a montagem da expressão escrita da expressão oral. Esta montagem não pode ser feita pelo educador para ou sobre o alfabetizando. (FREIRE, 1983, p. 29).

O ato alfabetizador em Freire é democrático por possibilitar aos alfabetizandos dizerem suas palavras, a sua visão de mundo, sentimentos e valores.

Para Freire (1983, p.38), o educando expressar sua visão de mundo é um direito.

O direito de dizer a sua palavra. Direito deles de falar a que corresponde o nosso dever de escutá-los. De escutá-los corretamente, com a convicção de

quem cumpre um dever e não com a malícia de quem faz um favor para receber muito mais em troca.

A alfabetização em Freire é vista por Giroux (1990, p. 07) em uma dimensão política, como direito e também como uma forma de empoderamento individual e social. “A alfabetização é fundamental para erguer agressivamente a voz de cada um como parte de um projeto mais amplo de possibilidade e de *empowerment*”.

A alfabetização em Paulo Freire, então, se constitui como um ato criador, problematizador, crítico, político, dialógico e democrático. E, ainda que Freire tenha desenvolvido, em alguns contextos latino-americanos e africanos, uma experimentação metodológica alfabetizadora, por vezes batizada como “método Paulo Freire”, o fundamental é que se compreenda a teoria do conhecimento que sustenta sua concepção de alfabetização, com suas implicações ético-políticas e pedagógicas.

Referências

- BORGES, Liana da Silva. **A alfabetização de jovens e adultos como movimento**: um recorte na genealogia do MOVA. Tese (Doutorado) – Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.
- FIORI, Ernani Maria. Aprender a dizer a sua palavra. In: FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Educação como Prática da Liberdade**. 31ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Pedagogia da tolerância**. Organização e notas Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- _____; GUIMARÃES, Sérgio. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné – Bissau**. São Paulo: Paz e Terra, 2003.
- _____. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: UNESP, 2001.

_____; MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

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

_____; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

_____, GADOTTI, Moacir e GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito.** São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam.** 3 ed. São Paulo: Cortez/ Autores Associados, 1983a.

_____. **Extensão ou comunicação?** Tradução de Rosisca Darcy de Oliveira. 7ª Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983b.

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

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação: uma introdução ao pensamento de Paulo Freire.** São Paulo: Moraes, 1980.

_____. **Os cristãos e a libertação dos oprimidos.** Lisboa: Edições Base, 1978.

GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar.** 1 ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.

GIROUX, Henry, A. Introdução: Alfabetização e a pedagogia do empowerment político. In: _____. MACEDO, Donaldo. **Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Alfabetização em Paulo Freire: apropriação da leitura e da escrita crítica de mundo. In. OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de (Org.) **Formação Pedagógica de Educadores Populares: fundamentos teórico-metodológicos freireanos.** Belém, NEP/CCSE/UEPA, 2011.

TRAMA CONCEITUAL - CULTURA

Ana D'Árc Martins de Azevedo
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Sulivan Ferreira de Souza
Universidade do Estado do Pará - UEPA



Paulo Freire foi um educador que andou pelo mundo. Em sua andarilhagem viveu em inúmeros países como: Suíça, Estados Unidos, Bolívia, Chile, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe, Angola, Cabo Verde, entre outros. As vivências do exílio em países da América latina, Oceania, Europa, África e Ásia, possibilitaram o

convívio com as mais distintas culturas, com diferentes formas de compreender o mundo e diversas maneiras de estar no mundo.

Conviver com as especificidades culturais dos “contextos de empréstimo”, como o próprio Freire denominava os *locus* de sua andarilhagem durante o exílio, imprimiram em suas obras, a necessidade de problematizar as relações dos saberes culturais.

Oliveira (2015) enfatiza que:

Freire não só influenciou por meio do seu pensamento educacional intelectuais e educadores dos países que viveu no exílio, como também aprendeu, na convivência com a diferença e a diversidade cultural, a compreender melhor e a incorporar em seu discurso pedagógico, o debate sobre multiculturalismo e questões referentes as diferenças de classe, gênero e etnia (OLIVEIRA, 2015, p.84).

A cultura constitui uma categoria central no pensamento de Paulo Freire, na medida em que por meio dela, analisa a relação opressor-oprimido e humanização-libertação.

Freire realiza críticas à sociedade brasileira, que possui herança colonial, que se caracteriza como destrutiva, pois o “brasileiro vem sendo abraçado por essas heranças coloniais: a do silêncio e a da resistência a ele, a da busca da voz [...]” (FREIRE, 2003b, p. 122).

Além da dominação econômica e políticas das metrópoles lusitana e espanhola, sobre as colônias latino-americanas, ocorria também dominações epistêmicas e subjetivas. As manifestações de opressão na América-Latina pelos colonizadores lusitanos e espanhóis criaram para os colonizados, identidades negativas e desumanas.

Os colonizados jamais poderiam ser vistos e perfilados pelos colonizadores como povos cultos, capazes, inteligentes, imaginativos, dignos de sua liberdade, produtores de uma linguagem que, por ser linguagem, marcha e muda e cresce histórico-socialmente. Pelo contrário, os colonizados são bárbaros, incultos, ‘a-históricos’, até a chegada dos colonizadores que lhes ‘trazem’ a história. Falam dialetos fadados a jamais expressar a ‘verdade da ciência’, ‘os mistérios da transcendência’ e a ‘boniteza do mundo’ (FREIRE, 2008, p.153).

A negação cultural dos colonizados se configura como uma “cultura do silêncio”, uma cultura que esmaga os saberes dos condenados da terra “A cultura do silencio é pura reprodução ideológica da cultura dominante. Nela há também algo próprio aos oprimidos em que se amuralham [...] para defender-se, preservar-se, sobreviver (FREIRE, 1982, p.70).”

Contudo Paulo Freire destaca que essa imposição não acontece apenas de maneira unilateral, evidente que há uma coerção mais tensa e forte dos dominadores, entretanto existem posturas de enfrentamento elaboradas pelos oprimidos, ele nos leva a refletir que:

a pergunta que se faz é sobre a relação dialética entre espoliadores e espoliados. Uma das características fundamentais do processo de dominação colonialista ou classe, sexo, tudo misturado, é a necessidade que o dominador tem de invadir culturalmente o dominado. Portanto, a invasão cultural é fundamental porque ela pensa no poder, ora através de métodos violentos, táticos, ora através de métodos cavilosos. O que a invasão cultural se pretende, entre outras coisas, é exatamente a destruição, o que felizmente não consegue em termos concretos. É fundamental ao dominador: triturar a identidade cultural do dominado (FREIRE, 2004, p. 25).

Para enfrentar os atos violentos da invasão cultural que objetiva triturar a identidade cultural do oprimido, há uma rede de resistência a essas manobras destrutivas dos opressores “No fundo, saberes e cultura das classes populares dominantes que experimentam entre si níveis diferentes de exploração [...] Saberes que, em última análise, são expressões de sua resistência” (FREIRE, 2003b, p. 41).

Os saberes subalternos são marginalizados, mas da marginalidade se impõem como existentes com produtores de vida. Assim, os oprimidos para enfrentarem os opressores criam “manhas”. Paulo Freire (2008) chama, então, atenção dos educadores e educadoras progressistas para a reação dialética para o movimento contraditório entre negatividade e positividade da cultura.

Não há dúvida, por exemplo, de que nosso passado escravocrata nos marca como um todo até hoje. Corta as classes sociais, as dominantes como as dominadas. Ambas revelam compreensões do mundo e têm práticas significativamente indicativas daquele passado que se faz presente a cada

instante. Mas o passado escravocrata não se esgota apenas na experiência do senhor todo-poderoso que ordena e ameaça e do escravo humilhado que "obedece" para não morrer, mas na relação entre eles. E é exatamente obedecendo para não morrer que o escravo termina por descobrir que "obedecer", em seu caso, é uma forma de luta, na medida em que, assumindo tal comportamento, o escravo sobrevive. E é de aprendizado em aprendizado que se vai fundando uma cultura de resistência, cheia de "manhas", mas de sonhos também. De rebeldia, na aparente acomodação (FREIRE, 2008, p. 108).

Para Freire (1983), a cultura da resistência impulsiona o oprimido a empenhar-se em lutar por sua libertação, quando afirma que toda dominação se subverte uma invasão de forma física, mas também camuflada, por meio de "falsa ajuda", mas que está subjacente, muitas vezes, a dominação econômica e cultural.

Os quilombos foram um momento exemplar daquele aprendizado de rebeldia, de reinvenção da vida, de assunção da existência e da história por parte de escravas e escravos que, da "obediência" necessária, partiram em busca da invenção da liberdade (FREIRE, 2008, p.108).

Os movimentos sociais, como os quilombolas, camponeses, indígenas entre outros ao longo da história nos ensinam que para lutar contra a invasão cultural, contra cultura do silêncio, é imprescindível produzir a suas re-existências afirmando as suas culturas, os modos de produzir os seus saberes e as suas vidas (FREIRE 2001; 1994; 2003a; 1978). Essas expressões de resistência estão presentes nas manhas das vivências dessas populações.

Freire (2004) destaca:

as manhas se explicitam na linguagem, na cor, na atitude, e na própria reação ao frio. Se não fossem as manhas, os oprimidos se acabariam, não dava para sobreviver. A violência dos exploradores é tal que, se não fossem as manhas, não haveria como aguentar o poder e a negação que se encontra pelo país (FREIRE, 2004, p.31).

De uma lado, as estruturas discriminatórias colonialistas e do outro as manhas como resistência das populações oprimidas, está luta pela possibilidade de ser mais, de ser humano, de preservar as

suas histórias, identidades culturais e saberes estão presentes na escola também.

As escolas possuem profundas marcas coloniais, isto implica em dizer que o saber da cultura instituída, exclui as culturas dos oprimidos, como o autor relata:

O branco trouxe a história na mão e a história é sua, e deu de presente, porque “quer bem” ao desgraçado do negro, a história do branco. Na história dele vem a cultura do branco, vem a religião do branco, vem a compreensão do mundo branco também, a língua do branco é única que é língua, porque o que o negro fala é dialeto (FREIRE, 2004, p.26).

Como compromisso ético com os educandos e educandas, com educadores e educadoras devem descortina as práticas colonialistas arraigadas na educação, práticas carregadas de violências discriminatórias, por isso para o pensador:

a prática preconceituosa de raça, de gênero ofende a substantividade do ser humano e nega radicalmente a democracia. Quão longe dela nos achamos quando vivemos a impunidade dos que matam meninos nas ruas, dos que assassinam camponeses que lutam por seus direitos, dos que discriminam os negros, dos que inferiorizam as mulheres (FREIRE, 2013, p. 37).

Os educadores e educadoras que se põem ao lado de uma perspectiva educacional progressista têm como tarefa política e pedagógica exercer a práxis educativa problematizadora, denominado também de ação cultural para a liberdade, isto é, “na ação cultural problematizante [...] a realidade anunciada é o projeto histórico a ser concretizado pelas classes dominadas” (FREIRE, 1982, p.82).

Uma ação que busque compreender as contradições da sociedade, do sistema político, econômico e educacional, para se denunciar as atrocidades dessa sociedade, opressora e colonialista, para anunciar projetos outros de sociedade, é importante lembra, que a ação cultural para a liberdade é uma ação coletiva, em cooperação.

Após a denúncia é imprescindível desconstruir as práticas opressivas e produzir práxis libertadora, uma das primeiras tarefas de educadores e educadora é valorizar os saberes populares, considerar a cultura dos oprimidos “sua linguagem, sua forma eficiente de fazer contas, seu saber fragmentário do mundo de onde afinal transitariam até o saber mais sistematizado, que cabe a escolas trabalhar” (FREIRE, 2003b, p.41), ou seja, a tarefa é ir resgatando o passado subalternizado e valorizando o presente.

Ao longo de sua produção teórica Paulo Freire (2008) enfatiza:

O que tenho dito sem cansar, e redito, é que não podemos deixar de lado, desprezado como algo imprestável, o que educandos, sejam crianças chegando à escola ou jovens e adultos a centros de educação popular, trazem consigo de compreensão do mundo, nas mais variadas dimensões de sua prática na prática social de que fazem parte. Sua fala, sua forma de contar, de calcular, seus saberes em torno do chamado outro mundo, sua religiosidade, seus saberes em torno da saúde, do corpo, da sexualidade, da vida, da morte, da força dos santos, dos conjuros (FREIRE, 2008, p.85-6).

Freire (1994) elucida sobre a importância dos educadores e educadoras, cultivarem uma virtude, a virtude da tolerância, essa virtude, ensina a perceber que as culturas são diferentes, e que é preciso conviver com a diversidade cultural, mas não simplesmente aceitar, mas aprender a respeitar.

Tolerância que nos ensina, superando os preconceitos, a conviver com o diferente para, no fundo, brigar melhor com o antagônico. É isso a tolerância. A tolerância que comecei a aprender muito bem, no momento em que descobri que, como as culturas são diferentes, não posso simplesmente dizer que esta é pior do que aquela, se bem que possa e deve reconhecer nas culturas suas negatividades que podem e devem ser superados (FREIRE, 1994, p.56).

O que é intolerância? É a incapacidade de conviver com o diferente. Segundo, é a incapacidade de descobrir que o diferente é tão válido quanto nós ou às vezes melhor, em certos aspectos é mais competente. O que significa é que o diferente não é necessariamente inferior, não existe isso (FREIRE, 2004, p.62).

A virtude de conviver com as diferenças, em aprender a respeitar o outro como outro, implica em adquirir relação horizontais, relações que edifique espaços que não ocorram processos de desumanização dos sujeitos, para isso, faz se necessário estabelecer uma relação dialógica.

Os oprimidos em Freire são homens e mulheres que o sistema social não lhes permite ser sujeitos do conhecimento, da história e da cultura. Por isso, os oprimidos no processo de sua libertação precisam reconhecer-se como seres humanos, cuja vocação ontológica e histórica é *ser mais*. Essa é uma tarefa da pedagogia de Freire, a crítica ao processo social de desumanização e a luta pela libertação. Reconhecer-se negado como sujeito implica em reconhecer a sua situação de sujeito e um sistema social opressor e excludente, que precisa ser transformado (OLIVEIRA, 2015, p. 73).

A afirmação do sujeito como cidadão no contexto social, neste sentido, implica em homens e mulheres se reconhecerem serem produtores de história e de cultura.

Freire (1980, p. 38) define cultura como “todo resultado da atividade humana, do esforço criador e recriador de[homens e mulheres], de seu trabalho por transformar e estabelecer relações de diálogo com outros [seres humanos]”.

O diálogo, então, é inerente ao processo de humanização e de produção cultural do ser humano no contexto social. Para Freire (1986, p. 123) o diálogo é o momento em que os humanos se encontram para refletir sobre sua realidade tal como a fazem e a re-fazem”. Significa dizer que por meio da ação dialógica o ser humano produz cultura transformando a si mesmo e a realidade natural e social em que vive.

Paulo Freire (2004) alerta que a dialogicidade tem que:

ver não só com a teoria do conhecimento, mas tem que ver com a postura democrática da presença do ser como sujeito do seu conhecimento, como sujeito de sua educação. Ora, uma escola que experimente um pouco disso, então, não será na verdade destruidora. Ela trabalhará, pelo contrário, pela restauração e a recuperação da memória que às vezes se perde (FREIRE, 2004, p. 36).

Para valorizar a cultura dos oprimidos, isso é possível, pela via do diálogo, do encontro entre culturas, na busca da recuperação e da restauração das memórias ocultadas, silenciadas.

É por isso que eu digo: eu acho que nós teríamos que estar profundamente preocupados, em que na relação é fundamental não é compreender só a cultura de lá, nem só a cultura de que eu faço parte, mas é sobretudo compreender a relação entre essas duas culturas. Problema é da relação: a verdade não está nem na cultura de lá e nem na minha, a verdade do ponto de vista da minha compreensão dela, está é na relação entre as duas (FREIRE, 2004, p.75).

O autor considera que o diálogo é a ferramenta pedagógica para a transformação de uma situação opressora, baseado em uma educação bancária de herança colonizadora em uma realidade libertadora e humanizante. É por isso que na elaboração teórica de Freire o:

diálogo com as massas não é concessão, nem presente, nem muito menos uma tática a ser usada, como a sloganização o é, para dominar. O diálogo, como encontro dos homens para a “pronúncia” do mundo, é uma condição fundamental para a sua real humanização (FREIRE, 1987, p. 77).

Outro aspecto fundamental de uma educação que respeite a diversidade cultural é o aspecto político dos educadores educadoras nas suas práxis educativas com as culturas das populações oprimidas isto é, a politicidade pedagógica.

Como Freire ratifica que:

No fundo esses problemas todos sobre os quais a gente quer discutir – escola, cultura, invasão da cultura, respeito pela cultura -, isso é sobretudo um problema político e um problema ideológico (FREIRE, 2004, p.34).

A diversidade cultural está subjugada a padrões de poder colonialistas, contudo para analisar estas problemáticas culturais não se pode abrir mão das constituições econômicas e políticas dessas problemáticas, por isso Paulo Freire nos leva a perceber a

culturas e as questões culturais ligas a uma perspectiva histórica, dialética, pedagógica e política.

Dessa maneira, acredita-se que o processo de transformação social, ocorre, por meio do princípio de humanização de maneira relacional no aspecto histórico e social, pelo qual homens e mulheres se tornam aptos para essa transformação, a partir de um contexto identitário que visa à construção “de novas relações sociais e educacionais [...] fundamentadas no coletivo, na participação, na amorosidade e na dialogicidade” (OLIVEIRA, 2003, p. 74).

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão de mundo, ou tentar impô-lo a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão de mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a sua *situação* de mundo, em que se constitui. (FREIRE, 1987, p. 87).

Paulo Freire ao debater sobre a cultura, traz reflexões políticas e éticas, pois defende que uma educação libertadora precisar combater toda forma de discriminação cultural, seja de ordem linguística, étnica, de gênero, dentre outras formas opressoras e discriminatórias. O autor afirma:

a perspectiva progressista, em que me colocava e me coloco, implicava ou revelava, de um lado, uma posição ética, uma inclinação quase instintiva ao justo, uma rejeição visceral à injustiça, à discriminação, de raça, de classe, de sexo, à violência, à espoliação, um saber, por outro lado, não livresco, mas não antilivro, antiteoria. Um saber forjando-se, produzindo-se, em processo, na tensa relação entre teoria e prática (FREIRE, 2003b, p. 120).

Os temas sobre diferenças étnicas, debates sobre gênero, saberes populares e eruditos e sexualidade são recorrentes nas proposições teóricas de Paulo Freire no trato de questões culturais.

Multiculturalidade é um dos conceitos relevantes na produção de Freire.

Ligada ao poder econômico e político, a cultura dominante tende a impor às demais expressões culturais a sua “superioridade”. Por isso mesmo é que,

rigorosamente, a decantada multiculturalidade de certas sociedades não existe. Para que, realmente, houvesse multiculturalidade, seria necessário que houvesse uma certa unidade na diversidade (FREIRE, FAUNDEZ, 1985, p.88).

O respeito recíproco das diferentes expressões culturais necessita assumir a multiculturalidade, que implica em dizer, a unidade na diversidade, assunção do respeito mútuo entre as culturas é “Nesse momento a gente começa a entrar fundo nos sons, a gente precisa molhar o corpo da gente nas mesmas águas culturais do oprimido” (FREIRE, 2004, p. 33)

Nesse aspecto, a revolução cultural está assentada no anseio de liberdade, justiça, luta e recuperação de sua humanidade roubada, no sentido que a libertação se dá pela práxis de sua busca; pelo conhecimento e reconhecimento da necessidade de lutar por ela; foco na libertação (FREIRE, 1983).

O ser humano é concebido como “ser na busca constante de ser mais”; isso significa que ele é um ser que busca a perfeição, consciente de que é um ser inacabado, e essa consciência de sua incompletude se contrapõe à da completude de Deus. Segundo Freire (1981, p. 28): O homem [e a mulher] por ser[em] inacabado[s], incompleto[s] não sabem de maneira absoluta” (OLIVEIRA, 2003, p. 34-5).

Desta forma, a cultura do silêncio se dissolve, de forma que os oprimidos adquirem consciência dos motivos da sua realidade de explorados pela criticidade diante da realidade vivida (FREIRE, 1983).

O “[...] o existir ultrapassa o viver, sendo a transcendência, o discernimento, a dialogicidade e o agir de forma consequente características do existir. E o existir individual se realiza no social” (OLIVEIRA, 2003, p. 26). Diante disto, em Freire o diálogo constitui o vetor da revolução, o que não se caracteriza golpe, uma vez que impedir a comunicação é fazer dos homens e mulheres em quase coisas (FREIRE, 1983).

Nesse aspecto, o poder político o qual não converge para um cenário absolutista, e nem tampouco fetichista, instala-se um cenário de atendimento às necessidades de um povo de maneira objetiva e organizada, portanto, trilha em caminhos que

apresentam perspectivas de uma cultura organizacional atuante e participativa, bem como, favorece a inovação e comprometimento de seus membros, assim como povos mais conscientes de sua humanidade e cidadania.

Assim, pela participação política simétrica de maneira coletiva, evidenciam-se atitudes transparentes e democráticas perante aos homens e as mulheres, o que requer, entretanto, uma articulação interna, no interesse em conhecer e estudar os desafios e mecanismos em que consistem essa prática, pois é por meio da participação que homens e mulheres ganham sentido real e concreto nos seus interiores. É pela via da participação política simétrica que essa nova cultura se estrutura, concretiza-se, e se desdobra contra ações fragmentadas e solitárias, relações competitivas, corporativas e autoritárias, e, assim, volta-se volta para a sobressalência dos “outros”, e conta com o consenso, a fraternidade e o fundamento do poder do povo.

Desta forma, o papel da educação, de educadores e educadoras é mudar as estruturas pedagógicas vigentes, que são opressoras, ação está em comunhão com os educandos, visto que:

A experiência histórica, política, cultural e social dos homens e das mulheres jamais poder se dar "virgem" do conflito entre as forças que obstaculizam a busca da assunção de si por parte dos indivíduos e dos grupos e das forças em favor daquela assunção. A formação docente que se julgue superior a essas "intrigas" não faz outra coisa senão trabalhar em favor dos obstáculos. A solidariedade social e política de que precisamos para construir a sociedade menos feia e menos arestosa, em que podemos ser mais nós mesmos, tem a formação democrática em prática de real importância. A aprendizagem da assunção do sujeito é incompatível com o treinamento pragmático ou com o elitismo autoritário dos que se pensam donos da verdade e do saber articulado (FREIRE, 2013, p. 42-43).

Segundo Oliveira (2015) há na pedagogia libertadora de Paulo freire referências a uma educação baseada na interculturalidade, que compreende a cultura não somente em suas diferenças, mas em suas relações, que pressupõe “relações de respeito que se dimensione como

uma síntese cultural, viabilizando a dinâmica criadora do processo de produção cultural” (OLIVEIRA, 2015, p.96).

Em Paulo Freire há uma educação que valoriza a diversidade cultural, com compromisso ético-político e com pedagogias baseadas na dialogicidade.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa.** 47^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança.** 15^a. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2008.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Tolerância.** ARAUJO FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2004.
- FREIRE, Paulo. **A África ensinando a gente: Angola, Guiné-Bissau, São Tomé e Príncipe.** São Paulo: Paz e Terra, 2003a.
- FREIRE, Paulo. **Cartas a Cristina reflexões sobre minha vida e minha práxis.** ARAUJO FREIRE, Ana Maria (Org.). 2^a. ed. rev. - São Paulo: Editora UNESP, 2003b.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos Sonhos possíveis.** ARAUJO FREIRE, Ana Maria (Org.) São Paulo: Editora UNESP, 2001.
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. ARAUJO FREIRE, Ana Maria. **À sombra desta mangueira.** Olho d'Água, 1995.
- FREIRE, Paulo; BETTO, Frei. **Uma Escola chamada vida: depoimento ao repórter Ricardo Kotsho.** 2^a. ed. São Paulo: Ática, 1994.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade e outros escritos.** Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1989.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido.** 17^a.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor.** Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

- FREIRE, Paulo; FAUNDEZ, Antônio. **Por uma Pedagogia da pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro. Paz e Terra. 1983.
- FREIRE, Paulo. **Ação Cultural para a Liberdade**. 06ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1982.
- _____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 4e. São Paulo: Moraes, 1980.
- FREIRE, Paulo. **Cartas à Guiné-Bissau: registros de uma experiência em processo**. 4ª. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Paulo Freire: gênese da educação intercultural no Brasil**. Curitiba: CRV, 2015.
- _____. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: Editora UNESP, 2003.

TRAMA CONCEITUAL - DIÁLOGO

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Isabell Thereza Tavares Neri
Sulivan Ferreira de Souza
Universidade do Estado do Pará - UEPA



O diálogo é uma das principais categorias de Paulo Freire, definido como comunicação entre sujeitos que conhecem mediatizados pelo mundo. Este conceito tem por base a

compreensão de que o ser humano está em constante relação dialética com o mundo. O ser humano conhece e transforma o mundo e sofre os efeitos de sua própria transformação. Desta forma, no processo de conhecer humano há uma relação intercomunicativa entre os sujeitos, constituindo-se o mundo humano em um mundo de comunicação.

O diálogo para Freire (1986, p.122-3) “ faz parte da própria natureza histórica dos seres humanos. É parte de nosso progresso histórico do caminho para nos tornarmos seres humanos”. Neste sentido, o diálogo faz parte do processo de humanização de homens e mulheres.

A ação de comunicação entre os seres humano, para Freire, gera criticidade, alimentada pela consciência do ser humano de sua incompletude. Consciência experimentada por homens e mulheres na busca de sua completude, por isso, estão abertos ao mundo.

Tomar a própria prática de abertura ao outro como objeto da reflexão crítica deveria fazer parte da aventura docente. A razão ética da abertura, seu fundamento político, sua referência pedagógica; a boniteza que há nela como viabilidade do diálogo. A experiência da abertura como experiência fundante do ser inacabado que terminou por se saber inacabado. Seria impossível saber-se inacabado e não se abrir ao mundo e aos outros à procura de explicação, de respostas a múltiplas perguntas. O fechamento ao mundo e aos outros se torna transgressão ao impulso natural da incompletude (FREIRE, 1967, p.7).

Os seres humanos ao estabelecerem relações com eles mesmos, com os outros e com o mundo, utilizam como principal instrumento relacional o diálogo. A presença de uma ação dialógica só é possível por meio da existência de uma voz capaz de exercer escolhas e por isso ética, bem como passível de questionamento, sendo, portanto, política (FREIRE, 1981).

A ausência da voz, caracteriza-se pelo fato de que homens e mulheres estão submetidos a uma cultura do silêncio, desconhecendo a sua capacidade de exercer uma ação transformadora sobre o meio em que vivem. Assim, para Freire (FREIRE, 1981, p.41) “é natural que muitos não estabeleçam a

relação entre não ter voz e não dizer a palavra”, não problematizando o sistema social de exploração em que vivem, assumindo um discurso de inferioridade na sociedade.

Considera Paulo Freire (1983, p.101) necessário que:

Os oprimidos tomem consciência de que, pelo fato mesmo de que estão sendo “hospedeiros” aos opressores, como seres duais, não estão podendo Ser[...] Esta prática implica, por isto mesmo, em que o acercamento às massas populares se faça, não para levar-lhes uma mensagem “salvadora”, em forma de conteúdo a ser depositado, mas, para, em diálogo com elas, conhecer, não só a objetividade em que estão, mas a consciência que tenham desta objetividade; os vários níveis de percepção de si mesmos e do mundo em que e com que estão.

O diálogo em Freire (1967, p.107) consiste em uma “relação horizontal de A com B. Nutre-se do amor, da humildade, da esperança, da fé, por isso, só o diálogo comunica”.

Na ação dialógica freireana estão presentes a amorosidade, a humildade, a fé e a esperança, valores humanos fundamentais para a convivência dialógica.

O amor faz parte do diálogo e do processo de humanização. “O diálogo é o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o pronunciam, isto é, o transformam, e transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (FREIRE, 1980, p.43).

A fé nos homens e nas mulheres “é um dado *a priori* do diálogo. Por isto, existe antes mesmo de que ele se instale. O homem dialógico tem fé nos homens [mulheres] antes de encontrar-se frente a frente com eles [elas]” (FREIRE, 1983, p.95). A capacidade de criação e de transformação da realidade é um direito de todos, o qual deve ser reconhecido pela confiança no desenvolvimento de todos os sujeitos, não apenas de uma minoria.

Para Freire (1983, p.92):

A existência, porque humana, não pode ser muda, silenciosa, nem tampouco pode nutrir-se de falsas palavras, mas de palavras verdadeiras, com que os homens transformam o mundo. Existir, humanamente, é pronunciar o

mundo, é modifica-lo. O mundo pronunciado, por sua vez, se volta problematizado aos sujeitos pronunciantes, a exigir deles novo pronunciar.

O processo dialógico possui uma essência humanizadora, onde o seu oposto é representado pelo o que Freire (1983) irá chamar de “assalto desumanizador,” ou seja, a negação imposta aos sujeitos de dizerem sua palavra. Trata-se do diálogo alicerçado em um humanismo que não pode ser confundido com humanitarismo, uma vez que rejeita toda a forma de manipulação, porque esta contradiz sua libertação, humanismo que compreende os homens e as mulheres no mundo, no tempo, mergulhados na realidade, em busca da transformação, que representa a mudança da estrutura em que estes sujeitos se encontram desumanizados.

O diálogo é alimentado pela *esperança* de que homens e mulheres abandonem a condição de não ser, passando a um estado de busca do *ser mais* (FREIRE, 1980). Neste sentido, cresce a confiança entre os sujeitos, fundamental para o companheirismo na relação dialógica:

Se a fé nos homens é um dado a priori do diálogo, a confiança se instaura com ele. A confiança vai fazendo os sujeitos dialógicos cada vez mais companheiros na pronúncia do mundo. [...]. Um falso amor, uma falsa humildade, uma debilitada fé nos homens não pode gerar confiança. A confiança implica no testemunho que um sujeito dá aos outros de suas reais e concretas intenções. Não pode existir, se a palavra, descaracterizada, não coincide com os atos. Dizer uma coisa e fazer outra, não levando a palavra a sério, não pode ser estímulo à confiança (FREIRE, 1983, p. 96).

Torna-se fundamental também para a existência humana dialógica a *confiança*, a coerência entre o discurso e a postura do sujeito no contexto das suas relações sociais. Este equilíbrio permite com que o diálogo seja capaz de ordenar a ação coletiva de homens e mulheres. “Somente chego a ser eu mesmo quando os demais também chegam a ser eles mesmos (FREIRE, 1967, p.107). Notabiliza-se, assim, um crescimento coletivo ainda que entre diferentes.

Neste sentido, aponta Freire (1997) para o fato de que a diferença não pode ser vista como algo que impeça o diálogo, por

meio do qual, pensares diversos, sonhos opostos não possam concorrer para o crescimento dos diferentes. Em outras palavras, há no processo dialógico uma soma de saberes a partir do compartilhamento de experiências e curiosidades epistemológicas dos sujeitos, que exigem uma postura de humildade, no sentido de aprender com o outro, com o diferente, que se dimensiona em uma ação eminentemente ética.

Para Freire (1983, p. 94-95):

Não há, por outro lado, diálogo, se não há humildade. A pronúncia do mundo, com que os homens o recriam permanentemente, não pode ser um ato arrogante [...] Como posso dialogar, se me admito como um homem (mulher) diferente, virtuoso por herança, diante dos outros, meros “isto”, em quem não reconheço outros eu? Como posso dialogar, se me sinto participante de um “gueto” de homens [mulheres] puros, donos da verdade e do saber, para quem todos os que estão fora são “essa gente”, ou são “nativos inferiores”? Como posso dialogar, se parto de que a pronúncia do mundo é tarefa de homens seletos e que a presença das massas na história é sinal de sua deterioração que devo evitar? Como posso dialogar, se me fecho à contribuição dos outros, que jamais reconheço, e até me sinto ofendido com ela? Como posso dialogar se temo a superação e se, só em pensar nela, soffro e definho?

A arrogância viola o diálogo que necessita da *humildade* para a comunhão das diferenças existentes nas relações humanas. A omissão de uma postura humilde não leva em consideração fato de que “não há ignorantes absolutos, nem sábios absolutos: há homens [mulheres], que em comunhão buscam saber mais” (FREIRE, 1983, p.95). Neste sentido, a humildade está associada ao respeito, em detrimento da arrogância, reflexo de uma postura desrespeitosa.

Necessita-se, então, “despir-se ao máximo de preconceitos na análise dos problemas e na sua apreensão, esforçar-se por evitar deformações” (FREIRE, 1967, p. 60), tendo em mente que a postura dialógica exige uma responsabilidade social e política do ser humano (1967).

O processo dialógico ainda representa a *esperança*. “ Se o diálogo é o encontro dos homens [mulheres] para ser mais, não

pode fazer-se na desesperança” (FREIRE, 1983, p.97), uma vez que se torna vazio e sem significado, ocasionando o embotamento das consciências, de forma a negar a ação dos sujeitos.

Assim, a compreensão do mundo fundamenta-se como comunicação, estando a inteligência da realidade atrelada a sua possibilidade de comunicação. Para Freire (1980, p.67) “se não há este acordo em torno dos signos, como expressões do objeto significado, não pode haver compreensão entre os sujeitos”. Obstaculiza, assim, a comunicação. Esta última, portanto, é indissociável da inteligibilidade.

A comunicação se verifica entre sujeitos sobre algo que os mediatiza e que se “oferece” a eles como um fato cognoscível. Este algo, que mediatiza os sujeitos interlocutores, pode ser tanto um fato concreto (a sementeira e suas técnicas, por exemplo), como um teorema matemático. Em ambos os casos, a comunicação verdadeira não nos parece estar na exclusiva transferência ou transmissão do conhecimento de um sujeito a outro, mas em sua co-participação no ato de compreender a significação do significado. Esta é uma comunicação que se faz criticamente. (FREIRE, 1980, p. 69-70).

A comunicação crítica é pautada no pensamento coletivo o qual é possibilitado pelo diálogo. “O sujeito pensante não pode pensar sozinho, não pode pensar sem a co-participação de outros sujeitos no ato de pensar sobre o objeto” (FREIRE, 1980, p.66). Torna-se fundamental para um autêntico diálogo, a apreensão da razão de ser da realidade.

Segundo Freire (1980, p.67):

Se o sujeito “A” não pode ter no objeto o termo de seu pensamento, uma vez que este é a mediação entre ele e o sujeito “B”, em comunicação, não pode igualmente transformar o sujeito “B” em incidência depositária do conteúdo do objeto sobre o qual pensa. Se assim fosse – e quando assim é –, não haveria nem há comunicação. Simplesmente, um sujeito estaria (ou está) transformando o outro em paciente de seus comunicados. A comunicação, pelo contrário, implica numa reciprocidade que não pode ser rompida [...] Desta forma, na comunicação, não há sujeitos passivos. Os sujeitos co-intencionados ao objeto de seu pensar se comunicam seu conteúdo. O que caracteriza a comunicação enquanto este comunicar comunicando-se, é que ela é diálogo, assim como o diálogo é comunicativo.

A comunicação, desta forma, é avessa à neutralidade (FREIRE, 1996). Se há uma postura neutra, corre-se o risco de haver uma ideologia no ato de comunicar, que pode ocasionar um falso diálogo, uma vez que se torna passível de manipulação. O contrário deste ato manipulador encontra-se a reciprocidade entre os sujeitos que dialogam.

Paulo Freire (1983) atenta para as diversas maneiras de se pronunciar o mundo no processo dialógico: há o pronunciamento das classes dominantes que obstaculizam o diálogo com os sujeitos dominados bem como os destes últimos que buscam serem ouvidos por meio de tentativas de mobilizações.

Portanto, dizer a palavra não constitui privilégio de alguns homens [mulheres], mas direito de todos (as), por isso, ninguém pode dizer a palavra sozinho (FREIRE, 1983). A pronúncia solitária da palavra, implica na recusa em escutar outras vozes:

Quem tem o que dizer tem igualmente o direito e o dever de dizê-lo. É preciso, porém, que quem tem o que dizer saiba, sem sombra de dúvida, não ser o único ou a única a ter o que dizer. [...] É preciso que quem tem o que dizer saiba, sem dúvida nenhuma, que, sem escutar o que quem escuta tem igualmente a dizer, termina por esgotar a sua capacidade de dizer por muito ter dito sem nada ou quase nada ter escutado (FREIRE, 1996, p.44).

A importância da escuta no processo dialógico, vai além da capacidade auditiva do ser humano. Muito mais do que isso, representa a abertura do sujeito para a fala e para o gesto do outro. Posição esta que não diminui o ouvinte. “Pelo contrário, é escutando bem que me preparo para melhor me colocar me situar do ponto de vista das ideias” (FREIRE, 1996, p.45). Colocação essa, livre de preconceitos e por isso geradora de um diálogo autêntico, uma vez que expressa uma fala respeitosa, nunca impositiva.

A escuta no contexto dialógico autêntico, exige o respeito à diferença. “Se discrimino o menino ou a menina pobre, a menina ou o menino negro, o menino índio, a menina rica, se discrimino a mulher, a camponesa, a operária, não posso evidentemente escutá-

las (FREIRE, 1996, p.45). Neste sentido, o não respeito à diferença torna a fala impositiva constituindo em uma relação vertical.

A desconsideração total pela formação integral do ser humano, a sua redução a puro treino fortalecem a maneira autoritária de falar de cima para baixo a que falta, por isso mesmo, a intenção de sua democratização no falar com[...] No processo da fala e da escuta a disciplina do silêncio a ser assumido com rigor e a seu tempo pelos sujeitos que falam e escutam é um “sine qua” da comunicação dialógica. O primeiro sinal de que o sujeito que fala sabe escutar é a demonstração de sua capacidade de controlar não só a necessidade de dizer a sua palavra, que é um direito, mas também o gosto pessoal, profundamente respeitável, de expressá-la (FREIRE, 1996, p.44).

Na relação vertical o autoritarismo está presente, expresso pelo desprezo ao outro, que é caracterizado como diferente, representando a descrença nos sujeitos rotulados ideologicamente como antagonicos.

Paulo Freire pontua a trajetória histórica brasileira caracterizada pela ausência do diálogo, ou seja, pelo antidiálogo, caracterizado pelo autoritarismo e pelo mutismo de vozes de diferentes grupos sociais. “Antidiálogo tão entranhado em nossa formação histórico-cultural, tão presente e ao mesmo tempo tão antagonico ao clima de transição” (FREIRE, 1967, p.107).

No entanto, ainda que se registre a ausência do diálogo na história nacional, Freire destaca as tentativas pelas massas de rompimento ao seu silenciamento.

O silêncio realmente tem sido imposto às classes populares, mas elas não têm ficado silenciosas. A história oficial é que destaca esse silêncio sob a forma de docilidade, mas os movimentos de rebeldia, que constituem a história escondida desse país, têm sido agora revelados por historiadores com sensibilidade em relação às massas populares. Insisto, assim, que é preciso aprender com o povo a gritar e introduzir essa forma de gritar na educação sistemática. De qualquer forma, o ser humano sempre grita primeiro para depois falar. A gente nasce gritando (FREIRE, 1985, p. 120).

O diálogo freireano, portanto, caracteriza-se como democrático porque implica em reconhecer nos outros o direito de

dizer a sua palavra. Participar do diálogo significa ter voz, não ser silenciado nem sofrer eticamente pela não inclusão social.

Essa compreensão epistemológica, ética e política de diálogo em Paulo Freire (1986, p.14) está inerente na sua concepção de educação, compreendida como “situação gnosiológica, ” na qual o “diálogo” é fundamental na prática educacional. O diálogo “sela o ato de aprender, que nunca é individual, embora tenha uma dimensão individual”.

Paulo Freire (1983), por meio do diálogo, demarca a distinção entre a educação bancária (tradicional) e a educação libertadora proposta por ele. Com base na relação dialética entre opressor e oprimido, discute o processo de desumanização e humanização na prática educativa e constrói a teoria da dialogicidade (educação libertadora) em contraposição à teoria da antidialogicidade (educação bancária).

Na educação bancária “a educação se torna um ato de depositar, em que os educandos são os depositários e o educador o depositante”. Constitui, também, o que Sartre denomina de “concepção ‘digestiva’ ou ‘alimentícia’ do saber. Este é como se fosse o ‘alimento’ que o educador vai introduzindo nos educandos, numa espécie de tratamento de engorda” (FREIRE, 1983, p. 66 e 72), relação estabelecida de forma hierárquica, autoritária e antidialógica.

Na teoria dialógica freireana os sujeitos se encontram para conhecer e transformar o mundo em colaboração. O diálogo, que é sempre comunicação, funda a colaboração, que se realiza entre sujeitos.

A educação de Paulo Freire é comunicação, “é diálogo, na medida em que não é a transferência de saber, mas um encontro de sujeitos interlocutores que buscam a significação dos significados” (FREIRE, 1980, p.69).

Desta forma, o diálogo em Freire se apresenta como estratégia metodológica de viabilizar aos sujeitos a aquisição do conhecimento. O aprendizado é fortalecido pelo diálogo, o qual não deve ser espontâneo ou hierárquico, e sim marcado pelo encontro dos pensamentos dos (as) educadores (as) e educandos

(as), contrário à sobreposição de um sobre o outro, sob o risco de perderem sua autenticidade.

Esta característica autêntica do diálogo no processo educativo, nutre-se a partir da conquista da linguagem pelos educandos e no contexto em que o educando (a) é encorajado a discutir sobre a sua problemática, de forma a realizar constantes revisões de suas ideias, em detrimento de superficiais prescrições.

Foi exatamente porque nos tornamos capazes de dizer o mundo, na medida que o transformávamos, que o reinventávamos, que terminamos por nos tornar ensinantes e aprendizes. Sujeitos de uma prática que se veio tornando política, gnosiológica, estética e ética (1993, p.19).

A prática educacional dialógica e democrática implica em estabelecer ações concretas que permitam a participação do outro no processo educativo.

Quem apenas fala e jamais ouve; quem 'imobiliza' o conhecimento e o transfere a estudantes, não importa se de escolas primárias ou universitárias; quem ouve o eco, apenas, de suas próprias palavras, numa espécie de narcisismo oral; quem considera petulância da classe trabalhadora reivindicar seus direitos; quem pensa, por outro lado, que a classe trabalhadora é demasiado inculta e incapaz, necessitando, por isso, de ser libertada de cima para baixo, não tem realmente nada que ver com libertação nem democracia (FREIRE, 1982, p. 30-31).

O pensamento pedagógico freireano demonstra, desta forma, um profundo respeito pelos níveis de percepção que as educandas e os educandos possuem sobre a realidade que os cerca. Parte desta condição para estabelecer o diálogo de forma simétrica com os diversos níveis de consciência. Esta simetria, surge do princípio de que são "homens [mulheres] do povo, homens [mulheres] para os quais as palavras têm vida, porque dizem respeito à seu trabalho, à sua dor, à sua fome" (FREIRE, 1967, p.6-7).

A vivacidade destas palavras para Freire, caracteriza-se como a maiêutica das massas, uma vez que se tratam de sujeitos concretos e não abstratos. Concretude esta que se revela na

criticidade do pensamento. “Somente o diálogo, que implica em um pensar crítico, é capaz, também, de gerá-la. Sem ele, não há comunicação e sem esta não há verdadeira educação (FREIRE, 1983, p.98). Neste sentido, para Paulo Freire, os atos de comunicar e educar, são exercícios dialógicos:

Não há diálogo no espontaneísmo como no todo poderosismo do professor e da professora. A relação dialógica não anula, porém, como às vezes se pensa a possibilidade do ato de ensinar. Pelo contrário, ela funda este ato que se completa e se sela no outro, o de aprender, e ambos só se tornam verdadeiramente possíveis quando o pensamento crítico, inquieto do educador e da educadora não freia a capacidade de criticamente pensar ou começar a pensar do educando. Se o pensamento do educador ou da educadora anula, esmaga ou dificulta o pensamento dos educandos então o pensar do educador autoritário tende a gerar nos educandos sobre quem incide, um pensar tímido, inautêntico, ou às vezes puramente rebelde (FREIRE, 1992, p. 60)

Na perspectiva da educação dialógica, o professor e o aluno são sujeitos do conhecimento e sujeitos aprendentes. O professor ensina e aprende e o aluno aprende e ensina, sendo valorizados os saberes e as experiências de vida dos educandos, articulando-se os saberes escolares com os saberes culturais dos educandos.

Oliveira (2003) destaca que o diálogo como estratégia metodológica em Freire torna-se o meio de articulação entre o saber cotidiano experiencial de vida e o saber erudito, sistematizado e rigoroso e que a união entre esses saberes é fundamental para a educação.

Para Freire (1981), o diálogo deve promover a síntese cultural, a qual de forma coletiva, promove ações a partir da reflexão sobre a própria realidade.

Neste sentido, por meio do diálogo, busca-se combater o individualismo, a neutralidade, a desumanização e a opressão colocando em prática princípios éticos e de respeito às diferenças no campo epistemológico e político.

O processo dialógico promove, também, a autonomia dos sujeitos, uma vez que permite o desenvolvimento do pensamento

crítico sobre a realidade, fundamental para a ação e reflexão, permeados por princípios éticos pautados no direito que homens e mulheres possuem de realizarem escolhas, não de forma individual, mas sim, democrática, capaz de gerar transformações históricas, políticas e sociais, sob ótica da libertação.

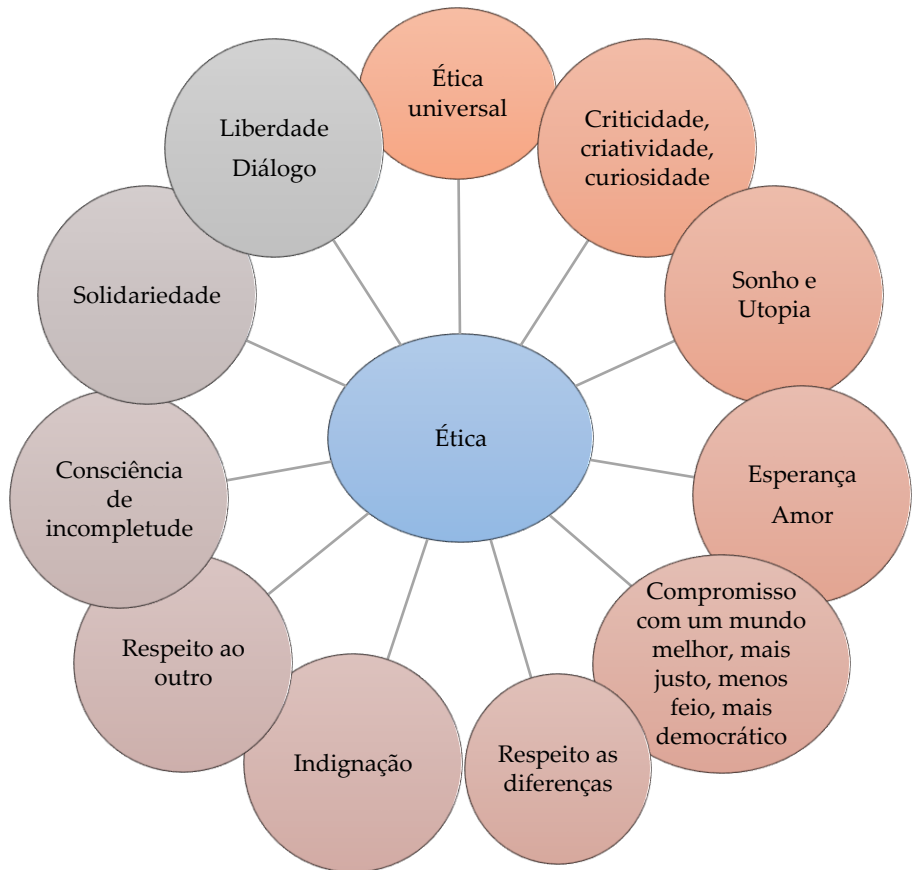
A educação dialógica freireana, desta forma, se apresenta como democrática, crítica e ética ao possibilitar a escuta e a compreensão do outro, viabilizando experiências de solidariedade, de respeito ao outro e às diferenças individuais e culturais.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Política e educação**. São Paulo: Cortez.1997.
- _____. **Pedagogia da Autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1996.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1992.
- _____; SHÖR, Ira. **Medo e ousadia: o cotidiano do professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____; GADOTTI, Moacir; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia: diálogo e conflito**. São Paulo: Cortez: Autores Associados, 1985.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 12e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **A importância do ato de ler: em três artigos que se completam**. São Paulo: Cortez; Autores Associados, 1982.
- _____. **Ação Cultural para a liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1981.
- _____. **Extensão ou comunicação?** 5e. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1980.
- _____. **Educação como uma prática de Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.
- OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. **Leituras freireanas sobre educação**. São Paulo: UNESP, 2003.

TRAMA CONCEITUAL - ÉTICA

Cléuma de Melo Barbosa
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Mara Lúcia Paixão da Silva
Universidade do Estado do Pará - UEPA



O conceito de ética na atualidade vem sendo estudado sob diversos olhares, ocupando preocupações nos campos do conhecimento, do meio ambiente, na área da saúde, nas relações políticas, nas diferentes formas de educação, entre outros. Esses estudos se destacam porque estão cercados pelos avanços tecnológicos e científicos, que mesmo com inúmeros benefícios à humanidade, trazem consigo prejuízos, agressões, violências ao meio ambiente e aos seres humanos. Além destes, as desigualdades econômicas advindas das exclusões sociais, das injustiças provocadas e acentuadas pelo neoliberalismo exigem de nós uma reflexão sobre as ações humanas na sociedade. É nesta perspectiva que buscamos entender através de seus escritos como o educador Paulo Freire concebe a ética.

O conceito de ética representa um dos pilares do pensamento educacional de Paulo Freire (1996, 2004), que nos faz pensar a ética vivenciada pelos seres humanos em sua relação com os animais, com o meio ambiente, enfatizando a busca por uma cidadania planetária, com as diferentes formas de trabalho e a ética com os próprios seres humanos. Toda prática freireana está construída em cima de uma ética que se funda no compromisso com a perpetuação da dignidade humana.

Paulo Freire (2014) considerado um dos maiores intelectuais brasileiros do século XX, desenvolveu uma compreensão ética, crítica e política da educação. Temas estes sempre entrelaçados e realçados na maneira de entender e de aceitar a vida, a qual, segundo Freire (1996), deve estar fundamentada numa ética que promova a dignidade humana, transformadora da estrutura social, econômica, política e visando maior justiça entre os seres humanos.

É nesta forma de compreensão ética do mundo, que Freire (2004, p. 156) declara: “nós estamos vivendo num mundo – não ocorre só no Brasil – em que a questão da ética é absolutamente fundamental”. Noutro escrito, Paulo Freire (1996), nos revela com brandura, mas com uma intensa certeza que seus ensinamentos perpassam pela ética. “Eu não digo aqui o que eu não acredito” [...]

“eu acho que a grande preocupação minha maior é com a ética” (FREIRE, 2004, p. 31 e 83).

A ética a que Freire (2004; 1996) se propõe é uma ética extremamente comprometida com a sociedade. “Há uma responsabilidade ética, social de nós todos, no sentido de tornar a nossa sociedade menos má. Eu costumo dizer que tornar o mundo menos feio é um dever de cada um de nós” (FREIRE, 2004, p. 130).

É por isso que um dos objetivos centrais de Freire (1996; 1997; 2014) ao colocar a ética como uma máxima nas suas práticas educativas é de fazer junto com os outros seres humanos, uma sociedade menos feia, menos opressora, injusta, desigual. Este desejo se manifesta nas seguintes palavras:

A vontade de viver, a capacidade de amar o mundo, o gosto pela briga em favor da transformação do mundo, a esperança, o otimismo na luta do dia-a-dia. Tudo isso se intensificou e se aprofundou em lugar de desaparecer. O meu compromisso com a vida, com os explorados, o meu compromisso com a possibilidade de fazer a sociedade brasileira menos feia, menos injusta, continua cada vez mais forte em mim (FREIRE, 2004, p. 145).

Noutro ponto, Freire (1992) revela que seu interesse converge para a valorização da singularidade humana, tomando o valor da vida na sua universalidade, sob todas as formas possíveis. Desta forma, Freire (2014, p. 77) declara: “urge que assumamos o dever de lutar pelos princípios éticos mais fundamentais como o do respeito à vida dos seres humanos”.

Mesmo que os únicos seres que vivenciam a ética sejam os seres humanos, estes não são os únicos que preocupam Paulo Freire. Não são os únicos que merecem que suas vidas sejam valorizadas. Nas palavras de Freire (2014, p. 77) encontramos a valorização “à vida dos outros animais, à vida dos pássaros, à vida dos rios e das florestas”. Nisto se revela que Freire não se preocupou apenas com a vida humana, mas com a vida vegetal e animal, e que sua ética é compromissada com o mundo na sua totalidade.

A sua honestidade e preocupação ética com as pessoas, principalmente com os menos favorecidos e excluídos socialmente

o levaram à prisão e a longos anos de sofrimento que poderiam torná-lo um homem vingativo, amargurado, porém, contribuíram para que Paulo Freire se tornasse cada vez mais sensível, ético, justo, um homem comprometido com a vocação ontológica do *ser mais*, coerente com os seus princípios educacionais.

É nesta perspectiva que Freire (1996) anuncia a ética universal, a qual não paira no plano ideal, mas se volta para a concretude, para a realização de uma ação que venha intervir no mundo com o intuito de colocar a generosidade, a solidariedade, a compreensão, a justiça nas relações humanas.

A ética universal que Freire (1996) apresenta é vista por ele como indispensável à convivência humana. Vasconcelos e Brito (2010, p. 108) sobre a ética de Paulo Freire afirmam que a ética universal do ser humano é uma marca da natureza humana “e por isso é atitude que não se pode separar da prática educativa. Constitui o sentido de reconhecer o outro, de respeitá-lo por si mesmo e nas suas diferenças, fazendo-se respeitar também, em coerência com seus princípios”. É por isso, que a ética universal é uma “ética a serviço das gentes, de sua vocação ontológica, a do ser mais e não de uma ética estreita e malvada, como a do lucro, a do mercado” (FREIRE, 2014, p. 118).

Na nossa sociedade de classes a qual estamos inseridos a ética universal na proposta freireana se realiza quando o ser humano tenta diminuir ou amenizar a malvadez que o rodeia, quando se coloca na posição de humano e demonstra interesse pelos interesses de quem não está conseguindo ser valorizado. Interesses legítimos como:

O de ser, o de viver dignamente, o de amar, o de estudar, o de ler o mundo e a palavra, o de superar o medo, o de crer, o de repousar, o de sonhar, o de fazer coisas, o de perguntar, o de escolher, o de dizer *não*, na hora apropriada, na perspectiva de permanente *sim* à vida (FREIRE, 2014, p. 135-136).

Em suma na análise de Paulo Freire a ética universal é aquela:

Que condena o cinismo [...], que condena a exploração da força de trabalho do ser humano, que condena acusar por ouvir dizer [...], falsear a verdade, iludir o incauto, golpear o fraco e indefeso, soterrar o sonho e a utopia, prometer sabendo que não cumprirá a promessa, testemunhar mentirosamente, falar mal dos outros pelo gosto de falar mal. A ética de que falo é a que se sabe traída e negada nos comportamentos grosseiramente imorais como na perversão hipócrita da *pureza em puritanismo*. A ética de que falo é a que se sabe afrontada na manifestação discriminatória de raça, de gênero, de classe. É por esta ética inseparável da prática educativa, não importa se trabalhamos com crianças, jovens ou com adultos, que devemos lutar. E a melhor maneira de por ela lutar é vivê-la em nossa prática, é testemunhá-la, vivaz, aos educandos em nossas relações com eles (FREIRE, 1996, p.15-16).

Além disto, por estar profundamente enraizada em uma concepção filosófica existencialista, Freire analisa a ética sob o prisma da realidade social, da responsabilidade, da eticidade inerente à prática educativa, da relação entre autoridade e liberdade, das posições sobre rigor e autonomia, das questões democráticas e das análises críticas.

A opção humanista de Freire se revela nas suas lutas por uma ética da libertação e pela solidariedade em prol do oprimido. Por isso a proposta freireana educativa toma como ponto de partida os conhecimentos das pessoas, as suas vivências culturais, no que crêem, o que sonham para só assim, incentivar a leitura da palavra e da escrita, posto que ao partir das apreensões da realidade, o alfabetizando pode mudar sua forma de analisar a sociedade e assim, criticar fundamentado, com argumentos consistentes.

O entendimento de ética e educação para Paulo Freire precisam convergir para uma educação progressista e transformadora, porque o ato de ensinar é em si, um ato ético, pois visa a aprendizagem, a mudança de paradigmas sociais, as mudanças das desigualdades sociais. Neste sentido, a prática educativa, numa percepção freireana, é uma prática ética-educativa-crítico-transformadora.

Batista (2011) realiza um estudo sobre a ética na educação popular ancorada nas proposições freireanas, e considera:

A ética é necessária à vida em sociedade, principalmente na contemporaneidade, em que as relações humanas estão muito individualistas e competitivas, voltadas para a lógica do mercado, para a concentração de renda; vivenciamos, portanto, um momento em que o ser humano clama por respeito, dignidade, não violência, melhores oportunidades de emprego, de saúde, ou seja, por melhores condições de vida. Para tanto, faz-se necessário valorizarmos a ética, principalmente na prática educativa, com o intuito de contribuir para o desenvolvimento de uma consciência ético-crítica das pessoas, de modo que possam despertar para a luta (BATISTA, 2011, p. 225).

A ética, então, é necessária para a vida em sociedade. A solidariedade em Paulo Freire tem como fundamento o desenvolvimento humano e social articulados aos preceitos dos direitos humanos e da cidadania. É uma solidariedade que se constrói em defesa das pessoas oprimidas, marginalizadas, excluídas. É importante destacar que uma ética solidária num enfoque freireano não estagna quando os oprimidos ganham benefícios, não se trata de uma solidariedade assistencialista, mas de uma que contribua para que estes oprimidos quer sejam homens ou mulheres, idosos, adultos, crianças, deficientes, negros, indígenas, ou outros, possam participar, ser ouvidos, e fazer valer suas opiniões, ou seja, que eles possam atuar diretamente no processo de mudança de suas vidas.

Freire (2014) em seus escritos nos traz vários assuntos pertinentes aos dias atuais, como a mudança de pensamento e de comportamento entre jovens, adultos, mudanças essas que se destaca pela rotatividade do mundo, que não para, que caminha, diante de inúmeras transformações pelos quais passa. Estas transformações exigem do ser humano inserido na sociedade, que se renove, que seja crítico e criativo.

Destaca que sem mudança não há história, não há cultura e para que esta mudança ocorra alguns riscos se apresentam, riscos que o ser humano nem sempre está consciente, contudo, deve estar preparado pois, reconhecendo-se como ser presente no mundo, se reconhece como sujeito. É neste sentido que Freire (2014) lança a seguinte afirmação:

Não haveria cultura nem história sem inovação, sem criatividade, sem curiosidade, sem liberdade sendo exercida ou sem liberdade pela qual, sendo negada, se luta. Não haveria cultura nem história sem risco, assumido ou não, quer dizer, risco de que o sujeito que o corre se ache mais ou menos consciente. É que o risco é um ingrediente necessário à mobilidade sem a qual não há cultura nem história. Dai a importância de uma educação que, em lugar de procurar negar o risco, estimule mulheres e homens a assumi-lo (FREIRE, 2014, p. 32-33).

Vemos então a responsabilidade que se coloca a educação para os educadores que diante de seu dever precisam estimular seus educandos à inovação, à preparação para o novo, a correr os riscos que se apresentem em suas vidas. É por isso que Freire (2014, p. 33) insiste:

quanto melhor me “aproximo” do objeto que procuro conhecer, ao dele me “distanciar epistemologicamente”, tanto mais eficazmente funciono como sujeito cognoscente e melhor, por isso mesmo, me assumo como tal.

Em sua maneira de pensar, na forma como fala da educação, da ética e do ser humano, retrata que a medida que os achados vão surgindo, que nos aproximamos mais do objeto apreendido e o analisamos, melhor aparecemos como sujeitos “cognoscentes”. Diante das descobertas devemos procurar fundamentá-las, olhá-las com criticidade e apresentar à sociedade nosso achado, lembrando sempre de levar em conta a rigorosidade metódica que deve ser aplicada a ela, que a dá maior exatidão.

Percebe-se, então, que como presença no mundo devemos assumir nossa postura política perante as mudanças que se apresentam, colocando-nos como seres ativos, com olhar de mudança e engajamento transformador, não agindo com neutralidade mais decidindo, escolhendo e se posicionando.

Diante do engajamento para a mudança precisamos ter em mente os limites a qual nos colocamos perante as práticas educativas, sendo que esta deve estar embasada no respeito ao outro, ao seu direito de cidadão, não se vendo como ser sozinho no mundo, egoísta em sua prática, buscando somente seus interesses,

mas, agindo de forma a atender o bem da coletividade. Assim, numa postura ética e comprometida, Freire (2014, p. 37) denuncia e esclarece que “a vontade ilimitada é a vontade despótica, negadora de outras vontades e, rigorosamente, de si mesma. É a vontade ilícita dos “donos do mundo” que, egoístas e arbitrários, só se vêem a si mesmos”.

O filósofo Enrique Dussel (2000, p. 93), logo no começo do capítulo I sobre o momento material da ética, diz: “trata-se de uma ética da vida, isto é, a vida humana é o conteúdo da ética”. Nas breves palavras deste filósofo podemos enfatizar que a vida humana é o que move a ética, posto que o próprio Freire (1996) enfatizou que os animais não vivenciam a ética. Além desta dedução basilar, podemos considerar que para estes dois pensadores a vida humana sob a ótica da ética só se realiza se este humano tiver condições de viver, isto é, se ele conseguir moradia, alimentação, trabalho, saúde, educação e outros.

Isto nas palavras de Freire é demonstrado quando ele (2001, p. 51) para concretizar a vida sugere que os humanos vivam, “trabalhem, comam, durmam sob um teto, tenham saúde e se eduquem. É preciso que as maiorias tenham o direito à esperança para que, operando o presente, tenham futuro”.

Assim, uma das ponderações radicalmente forte que Freire (2014, p. 150-151) anuncia é a de que:

Faz tão parte do domínio da ética universal do ser humano a luta em favor dos famintos e destroçados nordestinos, vítimas não só das secas, mas, sobretudo, da malvadez, da gulodice, da insensatez dos poderosos, quanto a briga em favor dos direitos humanos, onde quer que ela se trave. Do direito de ir e vir, do direito de comer, de vestir, de dizer a palavra, de amar, de escolher, de estudar, de trabalhar. Do direito de crer e de não crer, do direito à segurança e à paz.

Nestas premissas, discutir sobre a concepção de ser humano em Freire (1996) torna-se fundamental, posto que para este autor, os humanos são seres que vivem num mundo, em um tempo e constroem uma história, e que, por conseguinte, estão conscientes

que são incompletos, inconclusos, e buscam, nas relações que firmam com outros seres humanos serem pessoas melhores. Este fato torna-se importante, pois envolve o respeito às diferenças que os outros humanos também inconclusos trazem para as relações.

Para Freire (1996) onde há vida há inacabamento. Ser inacabado é próprio da experiência vital. Enquanto viver, qualquer ser humano pode aprender, pode buscar novas alternativas, novas perspectivas, conquistas, pode agir, mudar sua história. É a partir dessa consciência de incompletude, inacabamento e inconclusão que Gadotti (2003, p. 47) nos faz pensar:

Nós, seres humanos, não só somos seres inacabados e incompletos, como temos consciência disso. Por isso, precisamos aprender com. Aprendemos com porque precisamos do outro, fazemo-nos na relação com o outro, mediatizados pelo mundo, pela realidade em que vivemos.

Paulo Freire foi sempre um homem desejoso de um mundo mais humano, mais digno e, portanto, um mundo mais bonito para se viver. Desta forma, fundamentado nesse raciocínio, Scocuglia (1999, p. 50) traz as seguintes ponderações sobre a busca por um mundo melhor que Freire sempre desejou:

Afinal, a solidariedade, a autonomia, o coletivismo, o diálogo como pedagogia, o respeito às diferenças, a valorização do saber popular, a democracia e a ética, o repúdio a todas as ditaduras e a construção da utopia possível – entre outros, sustentáculos das propostas político-pedagógicas freireanas -, são paradigmas fundamentais da edificação de uma sociedade menos desigual, menos injusta e essencialmente, mais humana.

Quando se trata da autonomia para a mudança, Freire (2014) destaca que a liberdade de ação jamais deve se dar na licenciosidade, onde a exemplo temos pais que são permissivos demais com seus filhos, dando-lhes uma educação baseada na “liberdade”, mas que tal se aplica de forma errônea, onde não se impõe limites. Enxergando a liberdade como aquela em que tudo se pode fazer.

Neste olhar, Freire (2014) enfatiza que há momentos que essa mesma autoridade é estabelecida de forma desvirtuada, onde é aplicada com autoritarismo, ao invés da autoridade como direito – Direito de todo pai, de toda mãe para com seu filho.

O afeto é visto como forma de amor aos filhos, amor que deve ser aplicado sempre, mais não no “momento errado”, como forma de arrependimento por atitudes tomadas para corrigir o filho. Isto é constatado quando Freire (2014, p.40) diz: “não posso pedir desculpas a meu filho por ter feito o que deveria ter realmente feito”. Essa e outras situações precisam ser vistas e analisadas do ponto de vista da autoridade como direito de ser exercida pelos pais. Em suas palavras:

Quão equivocados se acham pais e mães ou quão despreparados se encontram para o exercício de sua paternidade e de sua maternidade quando, em nome do respeito à liberdade de seus filhos ou filhas, os deixam entregues a si mesmos, a seus caprichos, a seus desejos (FREIRE, 2014, p.40).

Freire (2014, p. 37-38) ainda acrescenta que:

Nenhuma educação que pretenda estar a serviço da boniteza da presença humana no mundo, a serviço da seriedade da rigorosidade ética, da justiça, da firmeza do caráter, do respeito às diferenças, engajada na luta pela realização do sonho da solidariedade pode realizar-se ausente da tensa e dramática relação entre autoridade e liberdade.

Como indivíduos éticos presentes no mundo, enxergando-o como objeto de mudança, devemos estar conscientes que a mudança começa de dentro para fora, no sentido de mudar nossa atitude, nossa postura, para tentar posteriormente aplicá-la no ambiente em que vivemos, como o lar, local onde mora a família, vista como base da sociedade, onde os filhos devem ser educados numa educação de respeito, de democracia. Respeito aos pais, aos colegas na escola, a sociedade. Muitas vezes o que se vê são pais que abrem mão de sua autoridade, abrem mão de seu dever de educador, por falta de postura, de autoridade. Assim, Freire (2014, p.41) postula:

Testemunhar-lhes a coerência entre o que prego e o que faço, entre o sonho de que falo e a minha prática, entre a fé que professo e as ações em que me envolvo é a maneira autêntica de, educando-me com eles e com elas, educá-los numa perspectiva ética e democrática.

Vê-se, desta forma, que educação envolve coerência, isto é, coerência de quem educa, principalmente, porque o educando procura seguir o exemplo de seu mestre, assim como observa se o mesmo faz o que diz. Serve de lição para pais, educadores, para todos os que ensinam; é importante viver o que se prega, exercendo coerência no dizer e no fazer o que se diz, como fator que deve fazer parte do ser, a qual dentro da ética democrática procura mostrar sua opção política sem procurar intervir na opinião e escolha de seus educandos, dando-os o direito de cidadãos com poder de escolha e de ter suas próprias opiniões. É assim que “nos tornamos capazes de transformar o mundo, de dar nome às coisas, de perceber, de entender, de decidir, de escolher, de valorar, de, finalmente, *eticizar* o mundo” (FREIRE, 2014, p.35).

Ao se agir dessa forma trabalha-se na eticidade, a qual em Freire (2014) deve-se levar em conta que agir em um modelo democrático não é agir de forma puritana, onde o erro sempre é mal visto. Deve-se enxergar o erro como forma de crescimento, assim como enfatiza que mudar o mundo é tão difícil quanto é possível transformá-lo e esta questão traz a frente a importância da ética, da consciência e do poder de decisão. Neste contexto, o ser humano é visto como ‘projeto do mundo’, assim como apresenta planos para o mesmo.

Entende-se que em Freire (2014) o discurso da impossibilidade de mudança do mundo para uma melhora é um discurso ideológico daqueles que se acostumaram a afirmar que “as coisas são como estão”, onde se lucra com a mesma, sendo assim não faz nenhum esforço para que seja diferente, para lutar por um mundo mais justo. Eis porque ele afirma:

O discurso da impossibilidade de mudar o mundo é o discurso de quem, por diferentes razões, aceitou a acomodação, inclusive por lucrar com ela. A

acomodação é a expressão de desistência da luta pela mudança. Falta a quem se acomoda, ou em quem se acomoda fraqueja, a capacidade de *resistir*. É mais fácil a quem deixou de resistir ou a quem sequer foi possível em algum tempo resistir aconchegar-se na mornidão da impossibilidade do que assumir a briga permanente e quase sempre desigual em favor da justiça e da ética (FREIRE, 2014, p.45).

Paulo Freire nos ensina que precisamos ter convicção da mudança possível do mundo feio, desigual, injusto para o mundo bonito e mais humano. Não importa de que forma for, nós precisamos ter a convicção de que:

A superação das injustiças que demanda a transformação das estruturas iníquas da sociedade implica o exercício articulado da imaginação de um mundo menos feio, menos cruel. A imaginação de um mundo com que sonhamos, de um mundo que ainda não é, de um mundo diferente do que está aí e ao qual precisamos dar forma. Não gostaria de ser homem ou de ser mulher se a impossibilidade de mudar o mundo fosse algo tão óbvio quanto é óbvio que os sábados precedem os domingos. Não gostaria de ser mulher ou homem se a impossibilidade de mudar o mundo fosse verdade objetiva que puramente se constatasse e em torno de que nada se pudesse discutir (FREIRE, 2014, p. 43).

Além disto, Freire (2014, p. 133) afirma: “intervenho para mudar o mundo, para fazê-lo menos feio, mais humano, mais justo e decente”. Noutro livro Freire (2004, p. 191) diz: “o meu sonho é a invenção de uma sociedade menos feia, uma sociedade em que seja possível amar e ser amado. Uma sociedade ética, estética, livre e decente”. E mais adiante acrescenta: “eu até sempre digo, ética e estética se dão as mãos toda vez. Não é possível moralidade sem boniteza. Quando você rompe com a boniteza, cedo ou tarde você cai na imoralidade [...]. Uma revolução que defende a feiura não deve existir. Está errada” (FREIRE, 2004, p. 260).

O mundo bonito numa concepção freireana é um mundo decente, porque segundo ele, dificilmente você tem algo feio e decente. “Acho difícil ver uma feiura decente” (FREIRE, 2004, p. 302). A imoralidade e todas as coisas ruins que ela traz consigo constituem um mundo indecente, e como Freire declarou quando

você rompe com a boniteza que circunda a vida, você tende a cair nas garras da maldade que rodeia o mundo. Por isso, diante de tanta crueldade, corrupção, mesmo sem sabermos onde este mundo vai parar, Freire (2014) faz um apelo para não deixarmos morrer em nós o sonho por esse mundo melhor, porque se o “sonho morreu e a utopia também, a prática educativa nada mais tem que ver com a denúncia da realidade malvada e o anúncio da realidade menos feia, mais humana” (FREIRE, 2014, p. 143).

Se negarmos o sonho e a utopia, se pararmos com a briga pela concretização dos nossos desejos que coisas boas aconteçam aos seres humanos, se desproblematizarmos o futuro, se nos deixarmos dominar pela afirmativa antiética de que a realidade é assim mesmo e nada podemos fazer, se deixarmos morrer a esperança que nos impulsiona, se despolitizarmos a prática educativa, se deixarmos o pragmatismo neoliberal vitorioso, que mundo estaremos desejando? Que exemplo estamos demonstrando?

Freire (2004) nunca se permitiu, mesmo diante de tantas situações humilhantes e momentos de dificuldade pela qual passou, jamais se permitiu não ter esperança. Se a esperança morrer, para ele, em muitos sentidos existenciais humanos, estamos decretando nossa própria morte. E deixando que o mundo descomprometido com o ser mais de cada criança e adolescente impere. Pelo contrário, Paulo Freire quando indagado sobre algo que sonhava respondeu nos deixando um belíssimo exemplo:

O meu sonho fundamental é o sonho pela liberdade que me estimula a brigar pela justiça, pelo respeito do outro, pelo respeito à diferença, pelo respeito ao direito que o outro tem e a outra tem de ser ele ou ela mesma. Quer dizer, o meu sonho é que inventemos uma sociedade menos feia do que a nossa de hoje. Menos injusta, que tenha mais vergonha. Esse é o meu sonho. O meu sonho é um sonho da bondade e da beleza (FREIRE, 2004, p. 293).

Afirma-se, portanto, que em Paulo Freire, a educação implica uma atitude ética e política, onde os sujeitos envolvidos no processo se redescobrem com sujeitos históricos, dando sentido para a sua existência, reconstruindo o seu destino, pois no

pensamento deste educador, a concepção de ética esta inter-relacionada com a conscientização e, por conseguinte, com a consciência da libertação. Isto se concretiza a partir do momento em que passamos a analisar as obras de Freire tomando como referência o compromisso político, ético, pedagógico e amoroso, com a humanidade.

Freire (2014) procura num sentido ético educativo mostrar a importância do educador que procura trabalhar com o educando de forma a instigá-lo a ter uma visão crítica de sua realidade política, histórica, social e também mostrar que o mesmo apresenta liberdade de pensamento, e o outro ao seu redor apresenta liberdade de pensamento que pode ser diferente do seu.

Freire (2014) enfatiza que como sujeito educador consciente de seu dever de formador de opiniões, agindo de forma ética, deve-se instigar o aluno a fazer a leitura do mundo em que vive, analisando-o de forma crítica para posteriormente poder lutar pela mudança com clareza de suas reais necessidades. Deve-se fazer o mesmo reconhecer que cada sujeito possui uma leitura de mundo diferente.

É preciso testemunhar a nossos filhos que é possível ser coerente, mais ainda, que ser coerente é um final de inteireza de nosso ser. Afinal a coerência não é um favor que fazemos aos outros, mas uma forma ética de nos comportar. Por isso, não sou coerente para ser compensado, elogiado, aplaudido. (FREIRE, 2014, p.51).

A questão ética é notada em diversos textos freireanos. Por meio do seu trabalho comprometido com a sociedade podemos destacar as principais categorias que fundamentam a ética de Paulo Freire. Neste sentido, pode-se mencionar: o diálogo selando, unindo a relação entre sujeitos que se comunicam; o respeito aos outros e às suas diferenças, o respeito à autonomia dos sujeitos envolvidos no processo educativo; a liberdade, sem a qual as possibilidades existenciais não se concretizam. A solidariedade como princípio ético humanizador; o compromisso com a emancipação; a consciência de incompletude, que por sua vez implica a de inacabamento e de saber que se pode sempre mais.

A ética em Freire é necessidade do ser humano, que perpassa pela legítima raiva, envolvendo indignação, emoções, vontade, decisão, resistência, escolha, curiosidade e criticidade. É uma ética que na infância ou não, jamais se realiza sem criatividade, utopia, esperança, compromisso com um mundo melhor, mais justo, menos feio, mais democrático, com respeito às diferenças, com sonhos. Convivendo com a autoridade, liberdade, seriedade, rigorosidade, coerência e movida pelo amor em busca de uma ética universal e lutando contra a ética de mercado individualista, competitiva e do cada um por si.

A ética freireana não deixa de ser dissociada de uma prática de liberdade, e desta forma, entende-se que ela atua diretamente nas atividades culturais e que tem como principal intencionalidade a intervenção e a modificação da realidade social injusta e desumana, visando o oposto, em se tratando do Brasil, um Brasil mais justo e humano.

Referências

- BATISTA, Patricia Serpa de Souza. **A concepção de ética na Educação Popular e o pensamento de Paulo Freire.** *Educação Unisinos*, João Pessoa, v. 15, n. 3, p. 224-232, set-dez, 2011.
- DUSSEL, Enrique. **Ética da libertação na idade da globalização e da exclusão.** Petrópolis: Vozes, 2000.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação: Cartas pedagógicas e outros escritos.** Organização e participação Ana Maria de Araújo Freire, 1ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 2014.
- _____. **Pedagogia da tolerância.** Organização e notas de Ana Maria Araújo Freire. São Paulo: Editora UNESP, 2004
- _____. **Política e educação: ensaios 5.** Ed. São Paulo: Cortez, 2001b. (Coleção Questões de Nossa Época; v.23)
- _____. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa.** São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____. **Professora sim, tia não: cartas a quem ousa ensinar.** São Paulo: Olho d'Água, 1997.

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

GADOTTI, Moacir. **Boniteza de um sonho: ensinar e aprender com sentido.** Novo Hamburgo, RS: Editora da Feevale, 2003.

SCOCUGLIA, Afonso Celso. A construção da história das ideias de Paulo freire. In: **Paulo Freire: Ética, utopia e educação.** Petrópolis, RJ: Vozes, 1999.

VASCONCELOS, Maria Lucia Marcondes Carvalho; BRITO, Maria Lúcia Marcondes de. **Conceitos de Educação em Paulo Freire.** Rio de Janeiro, Petrópolis: Vozes, 2010.

TRAMA CONCEITUAL - EDUCAÇÃO POPULAR

Ivanilde Apoluceno de Oliveira
João Colares da Mota Neto
Universidade do Estado do Pará - UEPA



O sentido da educação popular, para Paulo Freire, está relacionado ao seu próprio conceito de educação. Segundo ele, a educação envolve “uma certa teoria do conhecimento posta em prática, um ato político e um ato estético. Essas três dimensões estão sempre juntas, momentos simultâneos de teoria e prática, de arte e política” (FREIRE, 2014, p. 73).

A educação popular, desse modo, combina uma *teoria do conhecimento*, um *ato político* e um *ato estético*, e toda sua pedagogia está estruturada em seis *ideias-força*.

1. Para ser válida, toda educação, toda ação educativa deve necessariamente estar precedida de uma reflexão sobre o homem e de uma análise do meio de vida concreto do homem concreto a quem queremos educar (ou melhor dito: a quem queremos ajudar a educar-se) (FREIRE, 1980, p. 33-34).
2. O homem chega a ser sujeito por uma reflexão sobre sua situação, sobre seu ambiente concreto (1980, p. 35).
3. Na medida em que o homem, integrado em seu contexto, reflete sobre este contexto e se compromete, constrói a si mesmo e chega a ser sujeito (1980, p. 36).
4. Na medida em que o homem, integrando-se nas condições de seu contexto de vida, reflete sobre elas e leva respostas aos desafios que se lhe apresentam, cria cultura (1980, p. 38).
5. Não só por suas relações e por suas respostas o homem é criador de cultura, ele é também “fazedor” da história. Na medida em que o ser humano cria e decide, as épocas vão se formando e reformando (1980, p. 38).
6. É preciso que a educação esteja – em seu conteúdo, em seus programas e em seus métodos – adaptada ao fim que se persegue: permitir ao homem chegar a ser sujeito, construir-se como pessoa, transformar o mundo, estabelecer com os outros homens relações de reciprocidade, fazer a cultura e a história... (FREIRE, 1980, p. 39).

A partir destas ideias-força, depreende-se que a educação popular, em Freire, deve ser uma prática social profundamente contextualizada, porque é da situação concreta dos sujeitos educacionais que nasce o sentido, a finalidade, os conteúdos e os recursos utilizados nesta educação, estimulando-se a autonomia, os saberes, as experiências e as culturas dos educandos.

Paulo Freire (1989, p.19) enfatizando o componente político da ação educativa, define a educação popular como “o esforço de mobilização, organização e capacitação das classes populares; capacitação científica e técnica”. Considera que a mobilização e a organização popular construídas pelas classes populares têm por objetivo o exercício do poder, com vista à transformação social. E essa mobilização e organização pressupõe, também, a relação com

o saber “que é sistematizado ao interior de um saber-fazer próximo aos grupos populares” (FREIRE, 1989, p. 19-20).

Neste sentido, a organização e a mobilização popular constituem-se em uma luta política pelo direito das classes populares dizerem suas palavras, expressando os seus saberes da experiência de vida. Esses saberes individuais, ao se dimensionarem como coletivos, adquirem na visão de Freire uma situação de resistência política contra a opressão social.

Ocorreu que o grupo (ou categoria) reuniu as variadas percepções individuais. Reuniu e tirou uma postura coletiva. Aquelas opiniões de todo o dia, aquelas “manhas” de resistir em alguns momentos estratégicos, TUDO ISSO vai sendo “estudado” a nível coletivo. São atitudes que tendem a aperfeiçoar a resistência, torna-la inteligente (FREIRE, 1989, p. 23) (Destaque do autor).

Saberes da experiência feita que têm uma dimensão de saber corporal.

Essa é uma forma de conhecimento pela via do corpo. E o intelectual pode se enriquecer ao aprender com essa forma de conhecimento [...] E essas pessoas vão transando com os limites de sua existência e vão aprendendo e vão resistindo e vão realizando um saber corporal. É a água que não chega na casa, é o quanto que está falando em espaço, é o corpo que aprende em suas faltas. Eis aí uma forma de conhecimento direta (FREIRE, 1989, p. 24).

Entretanto, para Freire (1989) o conhecimento mais sistematizado e reflexivo é indispensável para a luta política, havendo a necessidade de reflexão sobre a prática (práxis). Nesta perspectiva, na luta política se entrecruzam as duas formas de conhecimento: o reflexivo e o corporal sensível, existindo diferentes níveis de educação e luta popular.

Há lutas populares que são organizadas, são sindicais, são partidárias ou regionais. Há outras, também. Há lutas cotidianas, lutas diárias de buscar pela água, lutas que têm sua forma de ensinar e aprender a sobrevivência (FREIRE, 1986, p. 27).

Freire (1986, p. 27), então, problematiza: “como é que minha inteligência de intelectual se molha nessa luta? Como é que eu vou fazer meu trabalho intelectual engravidado dessa tradição de conhecimento?”.

Significa dizer que o intelectual não pode desconsiderar o saber da experiência feito, há necessidade de mergulhar nas águas culturais das classes populares para melhor compreender a realidade social. Há necessidade do diálogo entre os saberes.

Para Freire (1986) os conceitos teóricos expressos pela escrita medeiam as relações entre os saberes intelectuais e os saberes das experiências de vida, expressos pelas narrativas orais, isto é, “iluminam conteúdos já pressentidos no interior da prática” (p.30).

O diálogo entre os saberes pressupõe também o diálogo entre os sujeitos, ou seja, a comunicação entre sujeitos que vivenciam e conhecem a realidade social de formas diferenciadas, por questões de classe, etnia, gênero, entre outras.

É neste sentido que Freire (2011, p. 25) define sua concepção de educação (e de educação popular) como *comunicação*:

Educar e educar-se, na prática de liberdade, não é estender algo desde a “sede do saber” até a “sede da ignorância” para “salvar”, com este saber, os que habitam nesta. Ao contrário, educar e educar-se, na prática de liberdade, é tarefa daqueles que sabem que pouco sabem – por isto sabem que sabem algo e podem assim chegar a saber mais – em diálogo com aqueles que, quase sempre, pensam que nada sabem, para que estes, transformando seu pensar que nada sabem em saber que pouco sabem, possam igualmente saber mais.

Há uma teoria do conhecimento subjacente a esta concepção de educação. Freire (2011) entendia que conhecer não é o ato através do qual um sujeito, transformado em objeto, recebe, dócil e passivamente, os conteúdos que outro lhe dá ou impõe. O conhecimento, ao contrário, “exige uma presença curiosa do sujeito em face do mundo. Requer sua ação transformadora sobre a realidade. Demanda uma busca constante. Implica invenção e reinvenção” (p. 28-29).

Conhecer é tarefa de sujeitos, não de objetos. Por isso, na situação educativa, educador e educando devem assumir o papel ativo de sujeitos cognoscentes, mediatizados pelo objeto cognoscível que pretendem conhecer. Este processo dialógico de construção do conhecimento é o que leva Freire (2011) a definir a educação como uma *situação gnosiológica*.

A educação como situação gnosiológica é “aquela em que o ato cognoscente não termina no objeto cognoscível, visto que se comunica a outros sujeitos, igualmente cognoscentes” (FREIRE, 2011, p. 107). O mundo humano, em Freire, é um mundo de comunicação, desse modo, a relação gnosiológica não pode ficar reduzida à simples relação do sujeito cognoscente com o objeto cognoscível, mas deve implicar uma relação de comunicação entre os sujeitos que buscam conhecer a realidade.

Não sendo a educação transferência de saber, mas uma situação gnosiológica, a educação é também *diálogo*, um encontro de sujeitos interlocutores que buscam solidariamente a compreensão do mundo e sua transformação. O diálogo é entendido, no plano existencial e ético-político, como “o encontro amoroso dos homens que, mediatizados pelo mundo, o ‘pronunciam’, isto é, o transformam, e, transformando-o, o humanizam para a humanização de todos” (2011, p. 51).

Neste sentido, na educação popular dialógica são priorizadas atividades que estimulem a participação, a pesquisa, o debate, o trabalho cooperativo, a solidariedade, a expressão artística, o afeto, a pergunta, a oralidade. O professor, sem perder sua autoridade, incentiva o desenvolvimento da liberdade com responsabilidade dos alunos, e aprende enquanto ensina; o aluno, corresponsável pelo processo pedagógico, ensina enquanto aprende.

A educação popular de Paulo Freire ao situar os atores das classes sociais como sujeitos de sua história, conhecimento e cultura, aponta para duas categorias fundamentais: a autonomia e a história como possibilidade e não como determinação.

A História é tempo de possibilidade e não de determinações [...] A História não apenas é mas também demanda liberdade. Lutar por ela é uma forma possível de, inserindo-nos na História possível, nos fazer igualmente possíveis [...] Somente numa perspectiva histórica em que homens e mulheres sejam capazes de assumir-se cada vez mais como sujeitos-objetos da História, vale dizer, capazes de reinventar o mundo numa direção ética e estética mais além dos padrões que aí estão é que tem sentido discutir comunicação na nova etapa da continuidade da mudança e da inovação. Isto significa, então, reconhecer a natureza política desta luta (FREIRE, 1993, p.35).

O debate sobre a história como possibilidade está relacionado à sua visão de autonomia dos sujeitos. Nega Paulo Freire leituras deterministas da realidade, que ao colocarem toda a ênfase nas estruturas acabam por decretar a morte dos sujeitos. O que temos a fazer é:

repor o ser humano que atua, que pensa, que fala, que sonha, que ama, que odeia, que cria e recria, que sabe e ignora, que se afirma e que se nega, que constrói e destrói, que é tanto o que *herda* quanto o que *adquire*, no centro de nossas preocupações (FREIRE, 2007, p.18)

Por isso mesmo, a educação popular de Paulo Freire estimula o protagonismo das classes populares tanto no processo pedagógico e gnosiológico de construção de conhecimentos quanto no processo político de transformação da realidade social.

Outro aspecto fundamental da concepção de educação popular de Freire é a afetividade/amorosidade. Freire contrapunha-se à ideia tradicional de que a educação, para ser rigorosa, precisa também ser “fria”, acética, silenciosa, não havendo espaço para a afetividade na relação entre educadores e educandos. Ao contrário disso, enfatizava a importância da amorosidade como vínculo pessoal, político e pedagógico sem a qual não é possível à educação ser uma prática libertadora.

Desse modo, Freire (1996) descarta como falsa a separação radical entre seriedade docente e afetividade. Afinal, um dos saberes necessários à prática educativa popular, na visão do autor,

é “querer bem aos educandos”, que significa disponibilidade à alegria de viver.

Por isso mesmo, na educação popular, a alegria é vista como um componente do processo educativo, o que tem a ver com as práticas participativas e lúdicas desenvolvidas, com a boniteza da “descoberta” do conhecimento e com o respeito às opiniões e às pessoas que fazem parte do encontro pedagógico.

Pelo exposto, retomando o início desta trama, consideramos que a educação popular é uma prática e um discurso pedagógico inovador porque articula: uma teoria do conhecimento distinta da tradicional, dando ênfase à construção coletiva e participativa do saber; um ato político transformador, que estimula, mobiliza e capacita resistências dos sujeitos subalternos, na luta contra as mais distintas formas de opressão do capitalismo, do colonialismo, do racismo e do patriarcado; e um ato estético, fundado na boniteza, na alegria, na ética, na amorosidade e na afetividade.

Referências

FREIRE, Paulo. **Pedagogia dos sonhos possíveis**. São Paulo: Paz e Terra, 2014.

_____. **Extensão ou Comunicação?** 15ed. São Paulo: Paz e Terra, 2011.

_____. **Política e educação**. 8ed. Indaiatuba: Villa das Letras, 2007.

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

_____. **Política e educação**. São Paulo: Cortez, 1993.

_____. **Conscientização: teoria e prática da libertação**. 3ed. São Paulo: Moraes, 1980.

_____; NOGUEIRA, Adriano. **Que fazer: teoria e prática em educação popular**. 2e. Petrópolis-RJ: Vozes, 1989

TRAMA CONCEITUAL - FORMAÇÃO DE PROFESSORES

Ana D'Arc Martins de Azevedo
Cléuma de Melo Barbosa
Cristiana Gomes dos Santos
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
João Colares da Mota Neto
Lyandra Lareza da Silva Matos
Maria de Jesus Lopes da Silva
Selma Maria Martins Clemente
Tarcisio André Azevedo de Jesus
Tânia Regina Lobato dos Santos
Universidade do Estado do Pará - UEPA



A formação de professores na visão de Paulo Freire tem por base o processo de inconclusão humana. O ser humano está em permanente processo de formação na busca de ser mais. Nesta perspectiva, a formação do professor, como um agente humano, é permanente e tem como objetivo possibilitar a sua autonomia, ou seja, ser sujeito de sua própria história, sujeito do conhecimento e da cultura, compreendendo-se a historicidade humana como possibilidade de mudança. A consciência humana é intencionada para a exterioridade e para a mudança.

A formação de professores, assim, articula-se a partir de uma intenção de transformar a realidade e a escola face às contradições

sociais, na busca da construção de um mundo mais justo e de uma educação que possibilite o desenvolvimento pleno das capacidades humanas, o que inclui o respeito à identidade cultural dos educadores e educandos. A formação de professores pressupõe, ainda, em um ciclo epistemológico, superar a visão de mundo ingênua para crítica, conscientizando-se das questões políticas que envolvem a educação e a formação docente. Formação que instrumentalize para a práxis (reflexão-ação) educacional, isto é, que possibilite ao educador refletir criticamente sobre a sua prática educacional. Para isso, é preciso considerar a escola como espaço contínuo de formação, como ação participativa, dialógica, o que requer humildade em termos de conhecimento, visando à qualidade social da educação escolar.

A formação do professor aparece explicitamente, em Freire, como um processo que tem que ser permanente, ancorado a um projeto de educação e sociedade a fim de potencializar nos sujeitos do ato educativo, autonomia para construir uma ação educativa transformadora. Autonomia para assumir posturas epistemológicas no processo educativo a fim de construir outras formas de relações e educabilidade nos espaços educativos com os sujeitos desse processo.

Para tanto, Freire (1983) defende a necessidade dessa ação que está apoiada em alguns princípios básicos como, por exemplo, o diálogo.

O diálogo é um encontro dos homens, mediatizados pelo mundo, para pronunciá-lo, não se esgotando, portanto, na relação eu –tu[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, 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 pelos permutantes[...] (1983, p. 91).

Somente, em uma autêntica relação dialógica é possível construir de forma sólida e consistente um processo formativo de professores. Posto que nesta relação é possível a práxis. Com a

participação coletiva e em permanente diálogo, os professores vão ajudando a tecer a teia de saberes que os ajudarão a compreender a dinâmica da escola e os fatores externos que nela interferem e a constituir uma relação democrática dialógica.

Formação de professores em uma perspectiva dialógica permite aos professores no ato educativo pensar sobre a prática e nela intervir de modo a recriá-la, humana e criticamente.

Freire, em vários de seus livros sobre educação, tratou a questão da formação de professores, considerando ser um tema relevante e que deve ser tratado com certo rigor e compromisso. Era uma de suas preocupações centrais, a formação permanente de professores, para a ressignificação das práticas e a mudança da “cara da escola”. Dizia ele:

Não se pode pensar em mudar a cara da escola, não se pode pensar em ajudar a escola ir ficando séria, rigorosa, competente e alegre sem pensar na formação permanente da educadora. A formação permanente das educadoras se fará, tanto quanto possamos, através, preponderantemente, da reflexão sobre a prática (FREIRE, 1995, p. 38,39).

A formação permanente está diretamente ligada à reflexão sobre a prática e pretende conscientizar o sujeito para um permanente movimento de reflexão sobre seu ato educativo, o qual é possível a partir da nossa curiosidade epistemológica, ou seja, munidos de um contexto teórico para examinar a prática, a qual servirá para reformular outros saberes, conforme, pondera Freire(1993):

A questão central que se coloca a nós, educadoras e educadores, no capítulo de nossa formação permanente, é como, do *contexto teórico*, tomando distância de nossa *prática*, desembutimos dela o saber dela. A ciência que a funda. Em outras palavras, é como do *contexto teórico* “tomamos distância” de nossa prática e nos tornamos epistemologicamente curiosos para então apreendê-la na sua razão de ser (p.104).

Curiosidade, que por sua vez é aguçada, estimulada pela pergunta e pela resposta. Uma não é mais que a outra, elas se

complementam na construção do conhecimento. Freire (2001) adverte que “perguntar e responder são caminhos constitutivos da curiosidade” (p. 19).

Faundez (1985), em diálogo com Paulo Freire, faz algumas importantes observações a respeito da curiosidade.

O professor deveria ensinar [...] antes de tudo, ensinar a perguntar. Porque o início do conhecimento, repito, é perguntar. E somente a partir de perguntas é que se deveria sair em busca das respostas, e não o contrário. Estabelecer as respostas[...] não cede lugar a curiosidade (FAUNDEZ, 1985, p.46).

Adverte Faundez que essa orientação vale tanto para o aluno quanto para o professor. Não é possível um professor ensinar sem que esteja aprendendo. Para ensinar é preciso aprender. E essa condição de ser aprendiz é reconhecer-se como “seres que estão sendo, inconclusos, inacabados, em e com uma realidade que, sendo histórica é igualmente inacabada” (FREIRE, 1983, 83).

Desta forma, é importante que no processo educativo, professores, alunos, e formadores assumam uma postura permanente de ser aprendiz, por isso curiosa e investigativa.

Sobre o contexto teórico, formador, Freire (1993) diz que é o contexto do *quefazer*: “o contexto teórico, formador, não pode jamais, como às vezes se pensa ingenuamente, transformar-se num contexto de puro fazer. Ele é, pelo contrário, contexto de *que-fazer*, de *práxis*, quer dizer, de *prática* e de *teoria*” (p.106).

O contexto teórico exige o exercício da curiosidade epistemológica. “Para refletir teoricamente sobre a minha prática não me é necessário mudar de contexto físico. É preciso que minha curiosidade se faça epistemológica” (FREIRE, 2001, p. 78).

Dessa maneira, a formação do professor, em caráter permanente, deve ser orientada, nessa articulação teoria-prática, em um movimento permanente de elaboração e reelaboração dos saberes. Pode-se dizer que, entre outros aspectos, esta formação significa reconhecer que os sujeitos do ato educativo são seres inacabados, por isto em permanente processo de busca para ser mais. Diz Freire (2007): “o inacabamento do ser humano ou sua

inconclusão é próprio da experiência vital. Onde há vida, há inacabamento. Mas só entre mulheres e homens o inacabamento se tornou consciente” (50).

Freire (1983) aborda o ser humano como sujeito criador e de ação transformadora e o reconhece como sujeito histórico por isso inacabado, inconcluso, pois vivem na busca, permanente, pela condição de ser mais. E a formação do professor, na perspectiva permanente, deve ter essa intencionalidade: a do aprendizado pelo reconhecimento da necessidade de ser mais para gerar mudanças, transformar homens e mulheres, que por sua vez transformarão a sociedade.

Nesse sentido, destacamos nesta trama conceitual a formação como reflexão crítica sobre a prática, considerando que:

[...] as escolas de hoje confrontam uma série de expectativas instantâneas conflitantes e mutáveis, dirigidas para imprevisíveis caminhos alternativos de desenvolvimento e para pontos de referência e identificação em constante alteração (BURBULES; TORRES, 2004, p. 24).

É a partir do princípio que cabe ao professor re-significar as suas práticas, no sentido de suprimir concepções tradicionais e conteudista, e buscar assumir concepções que evidenciem um novo projeto de escola com finalidades mais amplas e democráticas, a partir de “um novo projeto de escola que atenda a essas vidas diferentes, e que tenha como norte a superação das desigualdades sociais” (MIZUKAMI, 2002, p. 11).

Esse projeto de escola deve se configurar em “uma perspectiva mais complexa, a da formação do cidadão nas diversas instâncias em que a cidadania se materializa: democracia, social, solidária, igualitária, intercultural e ambiental” (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Nesse cenário, exige-se uma prática docente reflexiva mais competente pela via das dimensões humanas éticas e políticas. A dimensão técnica (domínio do conteúdo) e a histórico-cultural (valorização do contexto pela via dialética) também estão inseridas nesse contexto. Logo, aprender a ser professor significa:

[...] uma aprendizagem que deve se dar por meio de situações práticas que sejam efetivamente problemáticas, o que exige o desenvolvimento de uma prática reflexiva competente. Exige ainda que, além de conhecimentos, sejam trabalhadas atitudes, as quais são consideradas tão importantes quanto os conhecimentos (MIZUKAMI, 2002, p. 12).

Entretanto, “no cotidiano da sala de aula, o professor defronta-se com múltiplas situações divergentes, com as quais não aprende a lidar durante seu curso de formação” (MIZUKAMI, 2002, p. 14), o que gera uma preocupação em não se considerar apto no processo de ensinar “ao desconsiderar a complexidade dos fenômenos educativos” (IBIDEM, p. 14).

Diante do exposto, a racionalidade prática pode desmistificar essa visão propedêutica de ensinar, por meio da formação permanente, de forma reflexiva e criativa, tendo por base o contexto em que está inserido de maneira processual, bem como estabelecer uma atitude de revisão constante da teoria e dos esquemas teóricos que balizam a sua prática, porém, “que contemple as relações entre o subjetivo e o social de todos os agentes que intervém na principal determinação da experiência prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 20).

É a reflexão, portanto, que fomenta a necessidade do professor buscar a formação permanente, e assim estabelecer os nexos com as experiências vividas. Essa reflexão acontece envolta em aspectos, assim definidos: o conhecimento-na-ação (evidencia-se no saber fazer); a reflexão-na-ação (evidencia-se no ato educativo, ou seja, aprender com seus próprios erros, e assim re-significar a sua prática); reflexão-sobre-a-ação e sobre a reflexão-na-ação (evidencia-se a posteriori da ação; o professor reflete e re-significa sua prática inserida em um contexto) (MIZUKAMI, 2002).

No entanto, vale lembrar que ensino reflexivo perpassa pela atitude vigilante do professor, no sentido de sempre se rever na rotina de seu ofício de maneira consciente e crítica ante as práticas desenvolvidas em sala de aula.

A formação permanente sob a égide da prática reflexiva, é apontar para uma racionalidade prática que busca a superação da

racionalidade técnica pela formação do professor como um prático reflexivo, pois “a consciência reflexiva sobre a aprendizagem é a especificidade do que é educativo, o que nos permite dirigi-la com vistas reprodutivas ou com atitudes críticas frente ao aprendido” (SACRISTÁN, 2002, p. 205). Diz respeito a uma prática que permite fazer experiências, cometer erros, tomar consciência dos próprios erros e tentar novamente de outra maneira. É perspectiva inovadora, no sentido de considerar que o futuro professor tem oportunidades de refletir continuamente sobre os problemas e a dinâmica evidenciados por sua atuação cotidiana. É importante que seja levado em consideração, também, a reflexão na e sobre a ação, pois, nesse sentido, toma-se como ponto de partida a reflexão dos alunos sobre sua própria experiência; é a conotação investigativa e comunidades de aprendizagem como cenário da formação; a teoria e prática balizam para a formação dos alunos-mestres; objetivos e conteúdos, enquanto objeto de reflexão; o contexto social influenciando no trabalho do professor na sala de aula; a inserção e discussão de temáticas multi e interculturais como base de apoio para discussão na sala com seus alunos (MIZUKAMI, 2002).

Portanto, formação permanente, enquanto base para construção do conhecimento pedagógico especializado (socialização profissional e assunção de princípios e regras práticas), é momento em que se devem fomentar processos reflexivos sobre a educação e a realidade social por meio de experiências, a partir de atitudes interativas e dialéticas. É considerar, portanto, que: “o pensamento educativo não tem como função somente explicar, mas também guiar a prática” (SACRISTÁN, 1999, p. 26).

Desta forma, os docentes têm um papel ativo, a partir de discussões de temáticas – pluralidade, diversidade, autonomia, curiosidade, etc.; buscam a inserção entre teoria e prática; o saber e saber-fazer; a ação docente em contextos complexos, sendo capaz de praticar uma cultura escolar, enquanto pertencente a um grupo social que agrega a prática docente a um quadro de referências para a formação permanente.

A formação de professores se viabiliza em um currículo inebriado pelo compromisso coletivo, cujas condições de existência implicam a vontade individual de transformar a própria consciência pelo autoconhecimento; pela autocrítica; pela humildade de aceitar a diferença com condição para o diálogo e ação conjunta.

Ganha importância a interação da equipe de técnicos e professores, pois ambos têm algo em comum, que é a prática social na qual estão inseridos: relações dialogais de troca e de crescimento comum, compreensão e encaminhamento de alternativas de solução aos vários problemas levantados, fazem uma parceria ideal, que consiste compartilhar uma mesma necessidade traduzida como desafios em busca de soluções, a partir de uma compreensão orgânica, articulada, coerente e unitária, no espaço escolar.

Nesse clima coletivo, o professor se insere em um novo projeto de escola, verdadeiramente democrático forte e organizado, com a viabilização de lutas e propostas concretas, impulsionando o desenvolvimento de mecanismos representativos (conselho de classe, conselho escolar, planejamento participativo), enquanto eixo no qual articula e media a possibilidade interdisciplinar curricular da prática pedagógica. O que implica que os docentes sejam entendidos “como sujeitos capazes de gerar conhecimentos e de valorizar o conhecimento desenvolvidos por outros” (GARCIA, 1999, p. 30).

Nesse sentido, é o professor o principal protagonista em sala de aula, “de modo a preparar a novas gerações para conviver com a incerteza e a provisoriedade, uma vez que o simples domínio de conhecimentos consolidados não garante uma participação efetiva no social” (GOMES, 2004, p. 152).

A educação escolar será verdadeiramente democrática se decorrer de um projeto contextualizado à luz de uma vivência de objetivos comuns e intencionalidade compartilhada, seguido pela prática docente em caráter real, na continuidade do cotidiano, resultante numa *práxis* impregnada e dinamizada pela reflexão teórica. Entretanto:

[...] construir uma escola diferente implica, sob esse ponto de vista, um compromisso prioritário com a transformação do modelo tradicional de formação docente: não se pode exigir que docentes realizem em suas aulas o que não vêem aplicado na própria formação. Trata-se, pois, de uma questão de coerência entre os que os educadores aprendem (e como aprendem) e o que se lhes pede que ensinem (e como ensinam) em suas aulas, tanto no que se refere a conteúdos quanto a enfoques, métodos, valores e atitudes (MIZUKAMI, 2002, p. 39).

Nesse sentido, as ações docentes superam o exercício desse professor para o trabalho participativo, democrático e dialógico, que com efeito se baseia num pressuposto histórico-cultural, a partir das mediações concretas de sua existência.

[...] Em educação, não podemos falar de condutas cuja objetividade possa ser observada à margem dos atores que as desenvolvam, porque, a rigor, não se trata de condutas que respondem a estímulos, mas de ações de sujeitos com biografia e história pessoal e coletiva, aspectos que não se tornam evidentes na apreciação “objetiva”, a partir do exterior (SACRISTÁN, 1999, p. 32).

A escola enquanto espaço da educação é o lugar de destaque do exercício da democracia, baseada no respeito mútuo, convivência social e relações inter-humanas. O que pressupõe uma prática dialógica, que no dizer de Freire e Shor (1986), o diálogo “é, em si criativo e re-criativo. Isto é, em última análise, você está recriando no diálogo de forma mais ampla do que quando você escreve, solitário, em seu escritório ou em sua pequena biblioteca” (p. 13).

O ato de formação de professores envolve além do intento de formar o docente, a educação que esse profissional deverá apresentar para atuar num ambiente educativo. Envolve ação planejada de alguém que busca ensinar e aprender. É notório que este ensinar e aprender está vinculado ao dia a dia escolar, fato este que nos permite dizer que o processo de formação de professores precisa necessariamente estar sempre em processo, jamais acabado. O professor precisa se manter atualizado à tarefa de ensinar e aprender, pois este profissional exerce papel imprescindível no processo de mudança da sociedade.

Eis, aqui, um processo político e não apenas um aspecto político no que se refere à educação e à formação de professores. Freire e Betto (1985a, p. 18) enfatizam que: “não há um aspecto político; a educação é política. Ela tem uma politicidade, a política tem uma educabilidade, quer dizer: há uma natureza política no ato educativo, indiscutível”.

É importante destacar que para Paulo Freire, a política é uma relação contínua e permanente envolta por constante reflexão sobre o que se deve fazer e como fazer, sobre o porque de se tomar tais atitudes e quem será afetado por elas. Por isso:

Esta é uma das virtudes que deveríamos viver para testemunhá-las aos educandos, qualquer que seja seu grau de instrução: universitário, básico ou de educação popular, a experiência indispensável de ler a realidade sem ler palavras. Para que inclusive se possa entender as palavras (FREIRE, 1985b, p. 8).

É neste sentido que o professor comprometido com a sua prática não pode admitir uma neutralidade; tampouco pode ficar à margem das decisões pedagógicas curriculares que afetam diretamente sua formação, haja vista ser esta formação identitária e profissional, isto é, o trabalho do professor constitui um campo específico de intervenção profissional no âmbito da prática social, é, portanto, epistemológica e profissional, se realizando nas esferas teóricas e práticas do conhecimento.

Desta forma, é imprescindível que o professor amplie sua consciência sobre a própria prática, o que nos faz entender que envolve conhecimentos teóricos e críticos sobre a realidade. Neste sentido, o professor ao ampliar sua consciência, a assume.

Assim, a identidade do professor precisa ser ressignificada constantemente, pois esta configura uma forma de ser e fazer a profissão, e perpassa por toda a sua vida profissional desde a escolha de sua profissão, perpassando pela sua formação e pelos ambientes onde desenvolve o seu trabalho educativo profissional.

Em se tratando de formação de professores numa perspectiva freireana, não podemos fugir à pergunta pertinente: Quais os ensinamentos que Paulo Freire nos apresenta sobre formar

professores? As respostas são diversas e a influência de Paulo Freire nesta questão é notória, pois, formar professores envolve participação, e esta não se dá de forma isolada, envolve diálogo e humildade. Abarca, também, o ambiente escolar no qual se está inserido e a qualidade social da escola.

A escola numa visão freireana é um lugar repleto de significados, de histórias, de lembranças, de construções, de busca por uma nova vida, é, portanto, um lugar de luta e de esperança. No ambiente escolar, quer seja ele de um bairro nobre ou periferia, tendo condições sociais dignas de trabalho ou uma escola onde há carência de muito material, nela se encontra o mais importante para Paulo Freire: encontra-se gente, ser humano, que tenta fazer o melhor, dar o melhor de si, seja corpo docente ou técnico. Nesta perspectiva que devemos olhar para as escolas, para a educação.

Para Freire não estamos fadados ao destino. Nós o construímos. Estamos sendo e sobre isto Paulo Freire (2007, p. 33) declara: “mulheres e homens, seres históricos, nos tornamos capazes de comparar, de valorar, de intervir, de escolher, de decidir, de romper, por tudo isso nos fazemos seres éticos. Somos porque estamos sendo. Estar sendo é condição, entre nós para ser”

“Essa gente” que está na escola a constrói de forma singular, única. A cada ano surgem novos desafios, há cada semana se necessita de um novo planejamento, e assim o ambiente escolar vai sendo lugar de esperança, luta e relações que contribuem para a transformação social. Assim, pode se considerar que a escola não é apenas um prédio envolto por muros, mas são muros que “envoltam” histórias, encontros, discussões, brigas, amizades, conversas, correrias, brincadeiras. É isto que Gadotti (2007, p. 11) vem contribuir ao dizer que: “a escola não é só um lugar para estudar, mas para se encontrar, conversar, confrontar-se com o outro, discutir, fazer política. Deve gerar insatisfação com o já dito, o já sabido, o já estabelecido. Só é harmoniosa a escola autoritária”.

É no contexto escolar que o professor ao exercer sua prática se torna insubstituível. E será mais se ele for mais que um mediador de conhecimento, e sim um problematizador. Evidencia-se que o

professor precisa ter uma formação permanente, uma educação ao longo de toda vida que estimule constantemente a sua curiosidade, além de buscar sentido para o que faz, ele precisa, como diria Paulo Freire “procurar boniteza e alegria” no seu trabalho, e estimular esta prática no aluno, e em suas palavras:

Uma das tarefas mais importantes da prática educativo crítica é propiciar as condições em que os educandos, em suas relações com os outros e todos com o professor ou a professora ensaiam a experiência profunda do assumir-se. Assumir-se como ser social e histórico, como ser pensante, comunicante, transformados, criador, realizador de sonhos, capaz de ter raiva porque capaz de amar (FREIRE, 2007, p.41).

A formação do professor deve perpassar pelo ensaio da experiência do assumir-se e deve propiciar ao professor o anseio por ser um realizador de sonhos. Sendo que estes sonhos estão ancorados no agora, no presente. Não se trata de uma fantasia, mas de um desejo sincero, de uma busca por um futuro diferente. Trata-se de um ‘sonho-real’. Sonho e realidade andam juntos no ver de Paulo Freire porque ele acreditava nas pessoas e nas suas possibilidades de irem além. Um belo ensinamento para nós.

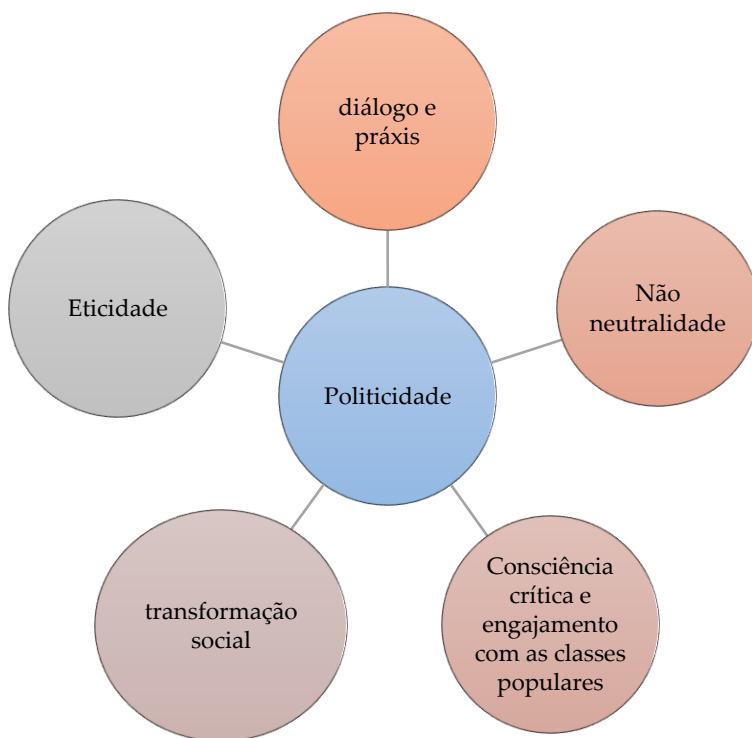
Referências

- BURBULES, Nicholas; TORRES, Carlos Alberto. **Globalização e Educação: perspectivas críticas**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2004.
- FAUNDEZ, Antônio; FREIRE, Paulo **Por uma Pedagogia da Pergunta**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1985.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia – saberes necessários à prática docente**. 36e. São Paulo: Editora Paz e Terra, 2007
- _____. **A sombra desta mangueira**. 11e. São Paulo: Olho d’água, 2001.
- _____. **A educação na cidade**. 2e. São Paulo: Cortez, 1995.
- _____. **Professora sim tia não: cartas a quem ousa ensinar**. 2e. São Paulo: Editora Olho d’Água, 1993.

- FREIRE, Paulo; SHOR, Ira. **Medo e Ousadia: o Cotidiano do Professor**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.
- _____. BETTO, Frei. **Essa escola chamada vida: depoimentos ao repórter Ricardo Kotscho**. São Paulo: Ática, 1985a.
- _____. **Virtudes do educador**. São Paulo: Vereda: Centro de Estudos em Educação, 1985b
- _____. **Pedagogia do oprimido**. 12e. São Paulo: Editora Paz e Terra, 1983.
- GADOTTI, Moacir. **A escola e o professor: Paulo Freire e a paixão de ensinar**. 1. Ed. São Paulo: Publisher Brasil, 2007.
- GARCÍA, Carlos Marcelo. **Formação de professores para uma mudança educativa**. Porto (Portugal): Porto Editora, 1999.
- GOMES, Heloisa Maria *et al.* Formação docente e as mudanças na sala de aula: um diálogo complexo. In: **Revista Olhar de Professor**. Ponta Grossa: Editora UEPG, v. 7, n. 2, 2004.
- MIZUKAMI, Maria da Graça *et alii* (orgs). **Formação de professores: Práticas Pedagógicas e Escola**. São Paulo: Edufscar, 2002.
- SACRISTÁN, J. Gimeno. Trad. Beatriz Affonso Neves. **Poderes instáveis em educação**. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 1999.
- _____. **Educar e conviver na cultura global: as exigências da cidadania**. Porto Alegre: Artmed, 2002.

TRAMA CONCEITUAL - POLITICIDADE

Cléuma de Melo Barbosa
Ivanilde Apoluceno de Oliveira
Isabell Thereza Tavares Nery
Sulivan Ferreira de Souza
Universidade do Estado do Pará - UEPA



Não há pedagogia sem política, isto é, sem politicidade, a temática “política” é frequente nos livros de Paulo Freire. Para o educador, é preciso pensar no sentido desta palavra a partir da

perspectiva “de quem e de que a fazemos. A política dos gastos públicos, a política cultural e educacional [...] (FREIRE, 2001, p.13).

Para Freire (2013) a política está entrelaçada no ato educativo, pois ensinar-aprender é uma experiência que reúne inúmeros aspectos da sociedade, isto é, ideológica, gnosiológica, pedagógica, estética, ética e também política.

O educador progressista não exerce apenas a ação pedagógica, mas uma ação político-pedagógica, pois a prática educativa implica em tomada de posição. Não há neutralidade, ou o educador se coloca ao lado da realidade injusta, opressora e aceita essa realidade que desumaniza, ou se indigna e denuncia a realidade cruel..

Freire (2013) afirma que não há neutralidade na educação:

que toda prática educativa demanda a existência de sujeitos, um que, ensinando, aprende, outro que, aprendendo, ensina, daí o seu cunho gnosiológico; a existência de objetos, conteúdos a serem ensinados e aprendidos; envolve o uso de métodos, de técnicas, de materiais; implica, em função de seu caráter diretivo, objetivo, sonhos, utopias, ideais. Daí a sua politicidade, qualidade que tem a prática educativa de ser política, de não poder ser neutra (FREIRE, 2013, p.68).

A presença do professor é política, pois no cotidiano da docência-discência, o educador – educando e o educando – educador “decidem, optam, escolhem, rompem, aceitam, analisam, avaliam, comparam entre outras ações que exigem elencar uma direção, uma postura uma diretividade. (FREIRE, 2013, p.96)

É na diretividade da educação que se engendra a qualidade do “ser político”, o que Freire (2013) designa como politicidade, esta que é inerente a natureza humana.

É impossível, na verdade, a neutralidade da educação. E é impossível, não porque professoras e professores baderneiros e subversivos o determinem. A educação não vira política por causa da decisão deste ou daquele educador. Ela é política. Quem pensa assim, quem afirma que é por obra deste ou daquele educador, mais ativista que outra coisa, que a educação vira política, não pode esconder a forma depreciativa como entende a política. Pois é na medida mesmo em que a educação é deturpada e

diminuída pela ação de baderneiros que ela, deixando de ser verdadeira educação, possa a ser política, algo sem valor (FREIRE, 2013, p.108).

Os educadores e educadoras progressistas em suas práxis pedagógicas-políticas não aceitam o fatalismo, não se adaptam à malvadez do mundo. Eles e elas lutam pela transformação, pois a injustiça não é dada é construída e pode ser desconstruída na ação – reflexão com os oprimidos.

Para Freire (1983, p. 40) é na práxis, na “reflexão e ação dos homens [e mulheres] sobre o mundo para transformá-lo” que é possível superar a contradição opressor-oprimidos, na medida em que há inserção crítica e ação dos oprimidos na realidade social opressora.

Paulo Freire (1979) indica que o processo educativo no contexto político necessita estar concatenado com a historicidade e com o processo de inacabamento do ser humano. “Da realidade metafísica em que me coloco e de que me decorre a minha compreensão do homem e da mulher como seres históricos e inacabados” (FREIRE, 2002 p.12).

Desta forma, a postura política do educador não pode ser negada, mas sim revelada em um comprometimento com a realidade social das educandas e dos educandos, que perpassa pela coerência entre seu discurso e sua prática.

Obscurecer a realidade não é ser neutro. Tornar a realidade brilhante, iluminada, também não é ser neutro. Para poder fazer isso, temos que ocupar o espaço das escolas com políticas libertadoras. No entanto, não podemos negar uma coisa muito óbvia. Aqueles que obscureceram a realidade através da ideologia dominante, disseminando, multiplicando e reproduzindo a ideologia dominante, estão nadando a favor da corrente! Aqueles que desmistificam a tarefa de reprodução estão nadando contra a corrente! Nadar contra a corrente significa correr riscos e assumir riscos (FREIRE, SHOR, 1986 p.50).

Esses riscos são traduzidos pela necessidade da transformação social. O educador progressista tem como papel político a transformação da realidade, a superação da situação de opressão.

A mudança demanda diálogo, pois o romper com as estruturas opressoras não ocorre de forma impositiva, mas de maneira dialógica

Nosso papel não é falar ao povo sobre a nossa visão do mundo, ou tentar impô-la a ele, mas dialogar com ele sobre a sua e a nossa. Temos de estar convencidos de que a sua visão do mundo, que se manifesta nas várias formas de sua ação, reflete a situação no mundo, em que se constitui. A ação educativa e política não pode prescindir do conhecimento crítico dessa situação, sob pena de se fazer “bancária” ou de pregar no deserto (FREIRE, 1987 p.49).

O diálogo adquire uma dimensão política na educação Freireana, na medida em que a ação política junto às oprimidas e aos oprimidos é uma ação com eles e não para eles.

Assumir esse papel político na prática educativa implica em correr riscos e a necessidade de uma postura ética “O risco de não sermos coerentes, de falar uma coisa e fazer outra” (FREIRE, 2008 p.77- 78) esse risco é o risco da politicidade, por isso a importância da reflexão ética, pois em sua clareza nos conscientiza que a educação em “sua impossibilidade de ser neutra, que demanda da educadora ou do educador sua eticidade” (FREIRE, 2008 p.77- 78).

Não existe politicidade sem eticidade. Tomar posição é respeitar a posição pedagógica, epistêmica e política das pessoas.

O que sobretudo me move a ser ético é saber que, sendo a educação, por sua própria natureza, diretiva e política, eu devo, sem jamais negar meu sonho ou minha utopia aos educandos, respeitá-los. Defender com seriedade, rigorosamente, mas também apaixonadamente, uma tese, uma posição, uma preferência, estimulando e respeitando, ao mesmo tempo, o direito ao discurso contrário, é a melhor forma de ensinar, de um lado, o direito de termos o dever de “brigar” por nossas ideias, por nossos sonhos e não apenas de aprender a sintaxe do verbo haver, de outro, o respeito mútuo (FREIRE, 2008, p.78).

A costura da politicidade no pensamento de Freire pontua o respeito, a dialogicidade, a eticidade, assumir riscos e acreditar no sonho possível.

A prática educativa política freireana adquire, desta forma, tanto o sentido de acesso ao conhecimento quanto um processo de conscientização.

A prática educativa, reconhecendo-se como prática política, se recusa a deixar-se aprisionar na estreiteza burocrática de procedimentos escolarizantes, lidando com o processo de conhecer, a prática educativa é tão interessada em possibilitar o ensino de conteúdos às pessoas quanto em sua conscientização (FREIRE, 2001b, p.16).

A educadora e o educador, ao descobrirem a educação como política, refletem sobre a vivência educativa como um processo político de mudança social.

Segundo Freire (1967) todo o processo educativo revela uma opção política explícita ou disfarçada. Em outras palavras, a educadora e o educador realmente comprometidos com uma pedagogia que ele denomina de progressista, não apenas devem preocupar-se com os recursos didáticos ou a escolha dos assuntos a serem abordados. Muito mais que isso, é necessário amadurecer o pensamento crítico dos sujeitos.

Freire (1982, p.39) demonstra o amadurecimento da criticidade no processo de alfabetização, ele anuncia que:

O processo de alfabetização como ação cultural para libertação, é um ato de conhecimento em que os sujeitos assumem o papel de sujeitos cognoscentes, em diálogo com o educador, sujeito cognoscente também. Por isto, é uma tentativa corajosa de desmitologização da realidade, um esforço através do qual num permanente tomar distância da realidade, em que se encontram mais ou menos imersos, os alfabetizados dela emergem para dela inserirem-se criticamente.

A partir do momento em que educadores e educandos se assumem enquanto sujeitos cognoscentes, descobrem-se como indivíduos que ensinam e aprendem de forma mútua.

No contexto desta relação recíproca e conjunta do aprender-ensinar, surge o desafio político de “assumir a escola na perspectiva das classes dominadas e ensinar a ler, escrever, contar, falar e gritar”(GADOTTI; FREIRE; GUIMARÃES, 1995 p.10). Assumir

estes compromissos significa o engajamento político e pedagógico da travessia para a conscientização.

Freire (1970e) menciona sobre os níveis que constituem a consciência: semi -intransitiva; transitivo ingênua e consciência crítica. O educador afirma que a passagem de uma para outra não é mecânica e que constituem uma relação dialética com a condição histórica e material da sociedade.

A politicidade no pensamento educacional de Paulo Freire circula em toda sua obra e está mergulhada em sua práxis, no seu dizer e fazer como educador-educando.

Assim, na perspectiva freireana, não pode haver prática pedagógica sem política bem como não há política sem uma postura ética, sem refletir sobre a ação, sem criticidade da realidade, sem assunção de riscos. Como uma ação feita por sujeitos, homens e mulheres o fazer política é uma relação dialógica.

Referências

- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**. 47. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2013.
- _____. **Pedagogia da Esperança**. 15.ed.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2008.
- _____. **Política e Educação**. São Paulo: Cortez. 2001
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 17.ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- _____. **Pedagogia do Oprimido**. 12. Ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1983.
- _____. **Ação Cultural para a Liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1982.
- _____. **Educação como uma prática de liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra. 1967.
- GADOTTI, Moacyr; FREIRE, Paulo; GUIMARÃES, Sérgio. **Pedagogia Diálogo e Conflito**. São Paulo: Cortez. 1989.

SOBRE AS AUTORAS E OS AUTORES

Ana Maria Saul

Ana Maria Saul é Mestre e Doutora em Educação, pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professora titular da PUC/SP, atuando nos Programas de Pós-Graduação em Educação: Currículo e Educação e no Mestrado Profissional: Formação de Formadores. Coordena a Cátedra Paulo Freire dessa instituição, onde desenvolve ensino e pesquisa sobre o pensamento freireano, com destaque para os temas: políticas públicas, currículo e formação de educadores. É pesquisadora nível 1 do CNPq e líder do Grupo de Pesquisa: O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira. Coordena a Rede Freireana de Pesquisadores, é membro do GT de Currículo da ANPED e integra o quadro de sócios da ABdC.

Alexandre Saul

Alexandre Saul é Doutor em Educação: Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (PUC-SP). É docente pesquisador da Universidade Católica de Santos (UniSantos), onde atua no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Educação (orientador de Mestrado e Doutorado), e nas Licenciaturas em Pedagogia, Filosofia, Letras Português/Inglês, História e Música. Faz parte do Conselho de Ensino, Pesquisa e Extensão (CEPE) da UniSantos e Coordena a Cátedra Paulo Freire dessa Instituição, desde 2018. Participa do grupo - O pensamento de Paulo Freire na educação brasileira, na PUC-SP. É membro da Rede Freireana de Pesquisadores ([facebook.com/redefreireana/](https://www.facebook.com/redefreireana/)), desde 2010, e integra a diretoria da Associação Brasileira de Currículo (ABdC) no período 2019-2020 como Coordenador de Publicações.

Ana D'Árc Martins de Azevedo

Doutora em Educação/Currículo pela Pontifícia Universidade Católica (PUC/SP) (2011). Mestrado em Educação pela Universidade do Estado do Pará (UEPA) (2007). Mestrado em Educação pelo Centro Universitário Adventista de São Paulo (UNASP) (2001). Especialista em Educação Especial com enfoque inclusivo (2015). Especialista em Supervisão Educacional (2000). Graduação em Pedagogia pela União do Ensino Superior (UNESPA) (1989). Professora Adjunta da Universidade do Estado do Pará (UEPA). Professora do Programa Stricto Sensu em Comunicação, Linguagens e Culturas e do Programa Mestrado Profissional em Gestão de Conhecimentos para o Desenvolvimento Socioambiental da UNAMA. Avaliadora de Cursos e de IES do INEP/MEC. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Pesquisa Saberes e Práticas Educativas de Populações Quilombolas-EDUQ/UEPA. Coordenadora e Pesquisadora do Grupo de Estudos e Pesquisas Interdisciplinares em Diversidade e Inclusão - GEPIDI/UNAMA. Pesquisadora da Cátedra Paulo Freire da Amazônia/UEPA. Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire - NEP/UEPA.

Cléuma de Melo Barbosa

Professora Mestre em Educação pela Universidade Federal do Pará, na linha Educação, Cultura e Sociedade. Graduada em Licenciatura Plena em Filosofia pela Universidade do Estado do Pará. Trabalha Filosofia com Crianças, pelo GETEFF (Grupo de Estudo e Trabalho em Educação Freireana e Filosofia). Pesquisadora vinculada ao Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP).

Cristiana Gomes dos Santos

Graduada em Licenciatura Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Atuou como educadora do NEP no Projeto de Educação de Jovens e Adultos em um hospital Público de Belém, e participou no projeto de iniciação filosófica com crianças e adolescentes numa abordagem freireana de educação

Isabell Thereza Tavares Neri

Doutoranda em educação pelo Programa de Pós-graduação em educação-PPGED da Universidade Federal do Pará-UFPA. Mestre em educação pela Universidade do Estado do Pará. Educadora e pesquisa do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP-UEPA, associada ao Grupo de Estudos e Pesquisas Eneida de Moraes-GPEM e ao grupo de estudos sobre Adolescência e Juventude-GEPJUV.

Ivanilde Apoluceno de Oliveira

Ivanilde Apoluceno de Oliveira realizou pós-doutoramento em educação na Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro em junho de 2010. Concluiu o doutorado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo em 2002. Realizou, em 2001, doutorado sanduiche na UNAM e UAM-Iztapalapa no México, com estudos sobre ética com o filósofo Enrique Dussel. Realizou mestrado em Educação Popular na UFPB. É graduada em Filosofia pela UFPA. Atualmente é Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação e professora titular da Universidade do Estado do Pará. É membro da Associação Nacional de Pós Graduação e Pesquisa em Educação. Coordena o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire da UEPA. É editora da Revista Cocar. Coordena a Cátedra Paulo Freire da Amazônia. Coordena a Rede de Educação Inclusiva da Amazônia. É bolsista produtividade do CNPq Nível 2. É Pesquisadora do Observatório Nacional de Educação Especial, da Rede Freireana de Pesquisadores, da Rede Luso-brasileira de Alfabetização de Jovens e Adultos e da Rede Interculturalidade e Movimentos Sociais - Rede Mover.

João Colares da Mota Neto

Professor da Universidade do Estado do Pará (UEPA), vinculado ao Programa de Pós-Graduação em Educação e à Licenciatura em Pedagogia. Doutor em Educação pela Universidade Federal do Pará (UFPA), com Doutorado Sanduíche na Universidad Pedagógica Nacional de Colombia. Mestre em Educação e Licenciado em Pedagogia pela UEPA. Desenvolve pesquisas nas

áreas da Educação Popular, dos Estudos Culturais, Pós-Coloniais e Decoloniais. Coordena a Rede de Pesquisa sobre Pedagogias Decoloniais na Amazônia. Coordenador adjunto da Cátedra Paulo Freire da Amazônia e integrante da coordenação brasileira do Conselho de Educação Popular da América Latina e do Caribe (CEAAL). É sócio da Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd).

Lyandra Lareza da Silva Matos

Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará, na linha de Saberes Culturais e Educação na Amazônia; Especialista em Neuropsicopedagogia pela Faculdade Integrada Brasil Amazônia e Licenciada Plena em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Integra o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP/UEPA) desde 2008, onde desenvolveu atividades de ensino, pesquisa e extensão. Participa como docente e orientadora do Plano de Ações Articuladas Formação de Professores da Educação Básica- PARFOR no curso de Ciências Biológicas da Universidade Federal do Pará.

Mara Lúcia Paixão da Silva

Integrante do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire – NEP da Universidade do Estado do Pará – UEPA.

Maria de Jesus Lopes da Silva

Mestre em educação da linha de formação de professores do programa de pós-graduação em educação da Universidade do Estado-UEPA. Especialista em Metodologia do Ensino Superior e graduada no curso de pedagogia pela mesma instituição. Atua como orientadora educacional da rede Estadual de ensino e professora da educação básica. Desenvolve pesquisas no campo da formação de professores da educação básica, escola, educação popular, cultura, cultura popular. Desde 2002 integra o Núcleo de Educação Popular Paulo Freire-NEP e desde 2015, participa da Cátedra Amazônica Paulo Freire.

Maria Inês Marcondes

Professora Associada 3 do Programa de Pós Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro (Mestrado e Doutorado). Atualmente é Diretora do Departamento de Educação da PUC-Rio. Concluiu o Doutorado em Educação na PUC-Rio. É pesquisadora e membro de associações de pesquisa como a ANPED (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação), a AERA (American Educational Research Association) e é Representante Nacional da International Study Association on Teachers and Teaching (ISATT). É atualmente membro do Comitê Editorial da Revista Teachers and Teaching (UK- Taylor and Francis Group)).

Selma Maria Martins Clemente

Possui graduação pela Universidade Federal do Pará (1984). Possui Pós-Graduação *Latu Sensu* em Psicologia Social: Grupos e Instituições e em Psicologia Clínica. Mestre em Educação pela Universidade do Estado do Pará-UEPA. Atualmente é professor Assistente II da Universidade do Estado do Pará e é Pesquisadora do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP)-UEPA e da Cátedra Paulo Freire da Amazônia.

Sullivan Ferreira de Souza

Professor Adjunto da Universidade Federal do Pará, Faculdade de Etnodiversidade, Campus Universitário de Altamira. Licenciado em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Mestre em Educação, Universidade do Estado do Pará, Doutor em Educação, Universidade Federal de Minas Gerais, realizou intercâmbio Doutoral na Faculdade de Ciências Sociais - Universidade de Buenos Aires. Realiza Pós-Doutorado em Educação (PPGE/UEPA - PDPG Amazônia Legal).

E-mail: sulivantris@gmail.com / sulivan_ferreira@ufpa.br

Tarcisio André Azevedo de Jesus

Possui graduação em Pedagogia pela Universidade do Estado do Pará. Tem experiência na área de Educação popular, como educador popular e pesquisador do NEP-UEPA; na área do ensino superior, como monitor de filosofia da Educação pela UEPA e na área escolar como professor do ensino fundamental 1. Atualmente, é professor do 5º ano da manhã da Escola SESI Ananindeua - PA.

Tânia Regina Lobato dos Santos

Graduada em Pedagogia pela Universidade Federal do Pará (1983), mestrado em Educação (Currículo) pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (1998) e doutorado em Educação: História, Política, Sociedade pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo (2003). Pós-Doutorado PUC-RIO (2010). É professora Titular da Universidade do Estado do Pará do Curso de Pedagogia, do Programa de Mestrado e Doutorado em Educação CCSE-UEPA. Atualmente é vice-coordenadora do Programa de Pós-Graduação em Educação PPGED-CCSE-UEPA (Mestrado e Doutorado).

Os/as leitores/as encontrarão, neste livro, tramas conceituais do pensamento educacional de Paulo Freire.

As bases teórico-metodológicas das tramas conceituais foram elaboradas por Ana Maria Saul e Alexandre Saul da PUC-SP e trabalhadas por pesquisadores da Rede Freireana de Pesquisadores, entre os quais, do Programa de Pós-Graduação e do Núcleo de Educação Popular Paulo Freire (NEP) da Universidade do Estado do Pará.

Assim, neste livro os/a leitores/a terão a oportunidade de ter acesso ao referencial teórico das tramas conceituais apresentadas por Ana Maria Saul e Alexandre Saul, bem como as construídas pelos pesquisadores do PPGED/NEP/UEPA: a alfabetização, a cultura, o diálogo, a ética, a educação popular, a formação de professores e a politicidade.

Tramas conceituais fundamentais para compreender o pensamento educacional de Paulo Freire e que atende ao chamado de Freire que nos desafia, como expressa Ana Maria Saul e Alexandre Saul, neste livro:

a não olhar as palavras isoladamente, mas na moldura das tramas às quais elas se encontram imbricadas. Isso permite uma compreensão totalizante e dinâmica dos conceitos, explorando suas relações de interdependência e diferentes ângulos de explicação e análise.

As tramas conceituais possibilitam aos educadores/as compreenderem melhor as categorias do pensamento educacional de Paulo Freire, bem como materializar os princípios da educação freireana em suas práticas educativas.

