

EPISTEMOLOGIA PARA UMA EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO MEDIADOR DO CONHECIMENTO EMANCIPADOR

*Volnei Fortuna (UPF)**

<https://orcid.org/0000-0003-3047-2300>

*Eldon Henrique Mühl (UPF)***

<https://orcid.org/0000-0003-3047-2300>

*Elisa Mainardi (UPF)****

<https://orcid.org/0000-0002-3968-4839>

RESUMO

O artigo tem como proposição analisar a pedagogia problematizadora de Freire, tendo o diálogo como princípio epistemológico. Buscar-se-á esclarecer as justificativas que fundamentam a proposta pedagógica freireana para a formação de sujeitos reflexivos, críticos e ativos na luta pela transformação das situações de opressão. A hipótese é que a visão pedagógica sustentada em uma epistemologia dialógica tem ainda fortes implicações políticas, éticas e pedagógicas que podem contribuir para a transformação do mundo

* Graduado em Filosofia pelo Instituto Superior de Filosofia Berthier (IFIBE), em 2011. Pós-Graduado em Educação, Direitos Humanos e Relações Étnico-Raciais (2012), pelo IFIBE, e Formação Pedagógica de Docente para a Educação Básica e Profissional, pelo IFRS, *Campus Sertão* (2013). Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade de Passo Fundo (2015) e doutor pelo mesmo programa. Atuou como professor do IFRS, *Campus Sertão*. Participante voluntário do Grupo de Pesquisa “A relação Teoria e Prática na formação do educador: exigências e desafios da prática pedagógica na sociedade complexa e plural”, da Universidade de Passo Fundo. E-mail: fortunavolnei@gmail.br.

** Licenciado em Filosofia, mestre e doutor em filosofia e história da educação pela Universidade Estadual de Campinas. Realizou pós-doutorado na universidade do Minho, Portugal (bolsista Capes), em 2013. Professor de filosofia da educação e do programa de pós-graduação da Universidade de Passo Fundo, atuando nos cursos de mestrado e doutorado. Desenvolve pesquisa na área de fundamentos da educação, teorias educacionais, educação em direitos humanos e formação de professores. Autor de artigos, capítulos de livros e da obra *Habermas e a educação: ação pedagógica como agir comunicativo* (2020). Organizador de diversas obras em colaboração com outros autores. Foi diretor da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo em dois mandatos e participou de diversos conselhos da universidade e de outras instâncias do sistema educacional. E-mail: eldon@upf.br.

*** Licenciada em Pedagogia pela Universidade de Passo Fundo (1996), especialista em Orientação Educacional, pela Universidade de Passo Fundo (1998), mestre em Educação pela Universidade de Passo Fundo (2001), doutora em Educação nas Ciências, pelo Programa de Pós-Graduação da Universidade Regional do Noroeste do Estado do Rio Grande do Sul (UNIJUÍ), tendo realizado estágio doutoral (sanduíche) na Universidade do Minho – Uminho-Braga-Portugal (2013). Professora da Faculdade de Educação da Universidade de Passo Fundo, desde 1996, e têm atuado nas atividades de extensão e de pesquisa. Participa do grupo de pesquisa “Teoria e Prática Pedagógica na formação de educador”. Tem experiência na área de Educação, com ênfase em planejamento, didática, currículo e avaliação educacional, formação de professores, educação indígena, educação popular e educação em direitos humanos. E-mail: emainardi@upf.br.

por meio da educação, à medida que permite compreender as injustiças, a opressão e o autoritarismo como decorrências de práticas não dialógicas em diferentes contextos de educação. A práxis pedagógica freireana mantém-se atual e necessária por estabelecer o exercício do diálogo como princípio insubstituível na formação de sujeitos livres e autônomos, tornando-os protagonistas dos processos de transformação da realidade e do contexto em que vivem. O que sustenta esse potencial é sua visão epistemológica que procura validar e tornar eficaz o conhecimento produzido pelos indivíduos no seu cotidiano, na luta pela autonomia e pela emancipação.

Palavras-chave: Freire; epistemologia dialógica; autonomia; emancipação.

ABSTRACT

EPISTEMOLOGY FOR A PROBLEMATIZING EDUCATION: DIALOGUE AS A MEDIATING PRINCIPLE OF EMANCIPATORY KNOWLEDGE

This paper aims to analyze Freire's problematizing pedagogy, having the dialogue as its epistemological principle. It will try to clarify the justifications that underlie Freire's pedagogical proposal to form reflective, critical, and active subjects in the struggle for the transformation of oppressive situations. It is hypothesized that the pedagogical vision supported by a dialogical epistemology has strong political, ethical, and pedagogical implications that can contribute to the transformation of the world through education, as it allows us to understand injustice, oppression, and authoritarianism as a consequence of non-dialogical practices in different educational contexts. Freirean pedagogical praxis remains current and necessary because it establishes the exercise of dialog as an irreplaceable principle to form free and autonomous subjects, making them protagonists of the processes of transformation of reality and the context in which they live. What sustains this potential is its epistemological vision that seeks to validate and make effective the knowledge produced by individuals in their daily lives in the struggle for autonomy and emancipation.

Keywords: Freire; dialogical epistemology; autonomy; emancipation.

RESUMEN

EPISTEMOLOGÍA PARA UNA EDUCACIÓN PROBLEMATIZADORA: EL DIÁLOGO COMO PRINCIPIO MEDIADOR DEL CONOCIMIENTO EMANCIPADOR

Este trabajo pretende analizar la pedagogía problematizadora de Freire, teniendo como principio epistemológico el diálogo. Se tratará de aclarar las justificaciones que sostienen la propuesta pedagógica de Freire para la formación de sujetos reflexivos, críticos y activos en la lucha por la transformación de las situaciones de opresión. Se hipotetiza que la visión pedagógica sostenida en una epistemología dialógica tiene fuertes implicaciones políticas, éticas y pedagógicas que pueden contribuir a la transformación del

mundo a través de la educación, ya que permite comprender la injusticia, la opresión y el autoritarismo como resultado de prácticas no dialógicas en diferentes contextos educativos. La praxis pedagógica *freireana* sigue siendo actual y necesaria porque establece el ejercicio del diálogo como principio insustituible en la formación de sujetos libres y autónomos, haciéndolos protagonistas de los procesos de transformación de la realidad y del contexto en el que viven. Lo que sostiene este potencial es su visión epistemológica que busca validar y hacer efectivo el conocimiento producido por los individuos en su vida cotidiana, en la lucha por la autonomía y la emancipación.

Palabras clave: Freire; epistemología dialógica; la autonomía; emancipación.

INTRODUÇÃO

Os questionamentos sobre os limites e paradoxos epistemológicos apresentados por Freire para sustentar sua pedagogia dialógica e problematizadora têm sido recorrentes. Neste texto, realizar-se-á uma exposição sobre a concepção epistemológica da pedagogia de Freire, tendo o diálogo como principal princípio de construção do conhecimento. Buscar-se-á demonstrar as exigências e possibilidades que a condição ontológica do ser humano para o diálogo estabelece para que ocorra o desenvolvimento de um saber emancipador e a constituição histórica de sujeitos autônomos.

O ato formativo, tanto individual como coletivo envolve, segundo Freire, uma noção epistemológica de conhecimento enquanto forma de agir racional no mundo. Em toda a ação humana faz-se presente alguma forma de saber, ou seja, um certo de grau conhecimento que dá origem ao desenvolvimento de um pensar que pode assumir um caráter epistemológico crítico e transformador. Em outros termos, o ser humano, enquanto ser atuante no mundo, sempre desenvolve, concomitantemente, uma certa atitude cognitiva, ética e política, que apresenta potenciais emancipadores.

Ocorre que na sociedade opressora e, especialmente, no contexto em que predomi-

na a educação autoritária, este conhecimento nascido do agir cotidiano de cada indivíduo ou de coletivos, nem sempre é considerado como um saber válido do ponto de vista epistemológico. Freire problematiza esta concepção e aponta a necessidade de se levar em conta este saber como ponto de partida para a implementação de uma educação transformadora. Portanto, o ato de educar, no entender de Freire, implica oferecer possibilidades de criação ou reinvenção de conhecimentos do cotidiano, nascidos das experiências e alimentados pela luta e pela tradição da cultura popular. Dependendo da concepção acerca da constituição do conhecimento, isto é, da visão epistemológica do educador, ele poderá promover uma educação ou libertadora ou bancária. A compreensão epistemológica é, pois, um fator determinante para o desenvolvimento de uma pedagogia dialógica e emancipadora.

Qual é a epistemologia que fundamenta a pedagogia dialógica e problematizadora de Freire? Quais são as referências de que se socorre Freire para dar sustentação a sua compreensão de conhecimento? Qual é a finalidade do conhecimento pedagógico e que exigências precisam ser atendidas para que a educação se torne emancipadora?

Analisar e esclarecer estas questões são os objetivos deste texto, considerando as críticas e resistências que têm aparecido, desqualificando a visão epistemológica e, conseqüentemente, a eficácia pedagógica da proposta que Freire apresenta. Para tanto, partimos de uma retomada dos principais pressupostos e referenciais do pensamento freiriano, destacando dois aspectos: o surgimento das questões epistemológicas em Freire, envolvendo conhecimento, subjetividade e historicidade e; a construção de um olhar crítico do conhecimento tendo o diálogo como exigência epistemológica para a formação da autonomia e da emancipação humana.

Nossa preocupação é buscar esclarecer o quanto Paulo Freire apresenta uma teoria de conhecimento potencialmente eficaz para uma educação libertadora, possibilitando acolher mais profundamente a consciência incorporada no cotidiano dos indivíduos como fonte de transformação, tanto da ação pedagógica, quanto da ação política em diferentes contextos.

O SURGIMENTO DAS QUESTÕES EPISTEMOLÓGICAS EM FREIRE: CONHECIMENTO, SUBJETIVIDADE E HISTORICIDADE

A epistemologia de Freire implica na crítica ao saber dominante e a potencialização do saber do dominado. Considera que a educação emancipadora só ocorre na medida em que o homem e mulher se reconhecem como seres históricos¹, isso quer dizer, como seres

1 Para Freire, o sujeito é um ser histórico, que se faz e refaz na história. Por ser histórico, é inacabado e está em um constante vir-a-ser. Este vir-a-ser se dá no cotidiano e se realiza pela linguagem, ou seja, na interação com o outro. Quando esta relação é impedida, o ser humano acaba negando sua própria condição humana. Impedir o diálogo e promover o silêncio representa des-

em constante construção, envolvendo todas as dimensões da vida humana. A constituição de cada indivíduo se dá na interação com os outros. Seu modo de ser, sentir e pensar decorrem da sua condição de ser inconcluso, em permanente constituição.

A concepção de Freire sobre conhecimento sofreu diferentes influências em sua trajetória histórica. Foi, porém, a sua sensibilidade em compreender a própria experiência formativa que o influenciou profundamente na constituição de sua visão sobre o conhecimento e a condição humana.

Cresceu em um ambiente marcado pela dominação, opressão e pobreza. Filho de uma família de classe média, além das mazelas normais de um cotidiano vivido em um contexto de muitas carências, sua família sofreu forte impacto com a crise de 1929. Além da pobreza, havia um elevado número de analfabetos, aos quais era negado o direito de acesso ao conhecimento, ao ler e ao escrever, ao direito de votar, o que facilitava o processo de dominação dos donos do poder.

Freire cresceu fazendo uma leitura de realidade e entendeu que havia algo de errado no contexto em que vivia, que precisava ser transformado. Sendo educado desde pequeno na “pedagogia da perguntar” e na busca do entendimento dos fatos que o cercavam, aprimorou sua sensibilidade reflexiva e isso o levou ao descobrimento de questões sociais e históricas que vão alimentar toda sua vida de educador e de pesquisador. Com o passar do tempo, percebeu que a sociedade se move por interesses econômicos e que o poder, de modo geral, atende o interesse dos mais ricos e poderosos. O trabalho realizado no Departamento de Serviço

tuir o indivíduo de assumir sua condição humana de ser livre pelo uso da palavra. Por isso, a educação tem papel central neste processo de constituição humana à medida que ela for capaz de promover o exercício do diálogo.

Social (SESI) oportunizou o diálogo com diferentes grupos e pessoas, levando-o a conhecer novas realidades e novos problemas sociais, educacionais e econômicos que os envolviam. O contato direto com a coletividade e a realidade cotidiana dos indivíduos, o levou a entender a real dificuldade que o sofrimento diário e a falta de perspectiva de uma vida digna, causavam nos indivíduos.

Reconhece, de outra parte, que nas falas dos indivíduos se revelava um saber que expunha com muita clareza as contradições da vida em um contexto de exploração e pobreza. Um exemplo dessa sabedoria é o caso que ele relata de uma fala de um operário que explicita, através de uma comparação de modos de vida, a grande diferença que existe entre quem vive a experiência da exploração e quem apenas sobre ela fala, ainda que seja o próprio Paulo Freire. Sobre tal contradição, Freire destaca a capacidade de análise do trabalhador, expressa na seguinte manifestação:

Agora, veja, doutor, a diferença. O senhor chega em casa cansado. A cabeça até que pode doer no trabalho que o senhor faz. Pensar, escrever, ler, falar esses tipos de fala que o senhor faz agora. Isso tudo cansa também. Mas – e continua – uma coisa é chegar em casa, mesmo cansado, e encontrar as crianças tomadas de banho, vestidinhas, limpas, bem comidas, sem fome, e a outra é encontrar os meninos sujos, com fome, gritando, fazendo barulho. E a gente tendo que acordar às quatro da manhã do outro dia pra começar tudo de novo, na dor, na tristeza, na falta de esperança (FREIRE, 1997, p. 27).

Freire revela, na sequência do texto, o sentimento que tal depoimento provocou: à medida que o operário falava de sua experiência de sofrimento cotidiano, ele ia afundando-se em sua cadeira diante da sabedoria e da análise social que o trabalhador desenvolvia. Conclui dizendo que ele

jamais esqueceu aquele momento. Tal experiência se tornou referência na formação do pensamento epistemológico e pedagógico de Freire.

A experiência no SESI possibilitou, também, o contato com uma nova concepção de educação, a educação popular. Por influência da educação popular, ele foi lapidando suas convicções pedagógicas, epistemológicas, políticas, éticas e a entender a educação como uma práxis política que dever ter como finalidade a construção de um mundo mais justo e a formação de um sujeito mais humano.

Na atualidade, a proposta educacional freireana é conhecido e adotado no Brasil e no exterior, envolvendo diversos movimentos sociais, organizações populares, conselhos de comunidade, instituições, escolas e até alguns setores do sistema público de educação. Esta adesão decorre, conforme destaca Gadotti, da proposição transformadora que traz em seu bojo:

Sua pedagogia continha a percepção clara da cotidianidade discriminatória da nossa sociedade até então preponderantemente patriarcal e elitista. Apontava soluções de superação das condições vigentes, avançadas para a época, dentro de uma concepção mais ampla e mais progressista: a educação como ato político. Tudo isso era no Brasil que ainda reproduzia, impiedosa e secularmente, a interdição dos corpos dos desvalorizados socialmente, que, assim, viviam proibidos de ser, ter, saber e poder (GADOTTI, 1989, p. 36).

Este poder transformador da pedagogia freiriana foi o motivo de sua prisão e de seu exílio de 1964 a 1980. Sua proposta de alfabetização como uma prática de conscientização e leitura do mundo, foi visto como uma ameaça, um perigo aos olhos dos opressores. Por isso, em 1964, com o Golpe Militar, teve que deixar o país, exilando-

se inicialmente na Bolívia e, logo a seguir, no Chile, onde escreveu sua principal obra, *Pedagogia do Oprimido* (1968). Mais tarde vive uma temporada nos EUA e depois seguiu para a Suíça. Em Genebra atuou como Consultor Especial do Departamento de Educação do Conselho Mundial de Igrejas. Pelo seu trabalho educativo, atuou na África, na Ásia e na Oceania, sempre em defesa dos oprimidos da sociedade. Sua passagem no exílio, junto a seus companheiros de luta, fortificou ainda mais a crença na construção de uma sociedade mais justa, formadora de sujeitos construtores de sua própria história.

O que podemos identificar na trajetória de Freire, é sua atitude crítica, incansável e esperançosa na busca por uma educação capaz de atender a diversidade, procurando identificar nos diferentes contextos, o potencial de emancipação existente. E o fator principal de mobilização desta potencialidade, fundamenta-se no diálogo, na interação comunicativa e na busca da compreensão do pensamento que os sujeitos desenvolvem em sua ação cotidiana. Pensar o pensar dos indivíduos é uma das principais preocupações de Freire quando dialoga com eles. O que pensam, como pensam, por que pensam e como compreendem o que pensam, são as questões que o orientam em sua prática. Trata-se de pensar e compreender a epistemologia que se faz presente na forma de ser e pensar do oprimido e explorado.

A concepção de Freire é a de que todo o ser humano tem capacidade cognitiva de criação, interpretação e transformação dos seus conhecimentos. Ele é um ser com possibilidades de “ser mais” e de se libertar pela reflexão. Seu conhecimento não é algo estático, positivo, definitivo, mas um processo em constante construção e aprimoramento. O que ocorre, é que tal conhecimento não é

considerado e reconhecido como válido em um contexto de dominação de uma cultura opressora, como é o caso da educação escolar brasileira. Ele percebeu que a concepção de conhecimento trabalhado nas escolas se reduzia ao exercício de apropriação e reprodução mecânica de informações. Diante dessa circunstância, ele começou a desenvolver uma nova forma de educar, propondo uma educação voltada à construção e reconstrução de saberes decorrentes das práticas de produção da própria existência humana.

A forma de abordar a concepção de conhecimento que Freire propõe, faz com que a relação ação-reflexão, enquanto a práxis, contemple a conjuntura das relações humanas para a emancipação de indivíduos e grupos. A consciência que emerge decorre da reflexão acerca da ação cotidiana mediado pelo diálogo e a reciprocidade que se estabelece com outrem. Tal práxis não acontece por um processo individualista ou passivo, mas sempre depende de situações contextuais e das relações que surgem entre sujeitos em situação de aprendizagem. São estas relações de interação dialógica que produzem as alternativas epistemológicas emancipadoras.

Na *Pedagogia do Oprimido* (1987), Freire enfatiza constantemente a educação como um processo dialógico e prático, apontando para a necessidade de revisão nas práticas pedagógicas reprodutivistas, baseadas na repetição e na “transmissão” de conhecimentos prontos. É preciso superar a educação narradora ou dissertativa, que torna o educando um ser paciente, um mero ouvinte:

Falar da realidade como algo parado, estático, compartimentado e bem-comportado, quando não falar ou dissertar sobre algo completamente alheio à experiência existencial dos educandos vem sendo, realmente, a suprema inquietação desta educação. A

sua irrefreada ânsia. Nela, o educador aparece como seu indiscutível agente, como o seu real sujeito, cuja tarefa indeclinável é “encher” os educandos de conteúdos de sua narração. Conteúdos que são retalhos da realidade desconectados da totalidade em que se engendram e em cuja visão ganhariam significação. A palavra, nestas dissertações, se esvazia da dimensão concreta que devia ter ou se transforma em palavra oca, em verbosidade alienada e alienante. Daí que seja mais som que significação e, assim, melhor seria não dizê-la (FREIRE, 1987, p. 57).

A educação, como geradora do crescimento humano, do ser-mais, não pode sustentar-se em uma relação de desiguais, em que o educador é o centro do processo gnosiológico e o educando um mero espectador daquilo que lhe é repassado. Embora diferentes e possuindo saberes distintos, a condição de se colocarem na igualdade de condições para o diálogo é imprescindível na formação humana.

Freire cedo percebe a necessidade do diálogo como um princípio formativo de uma identidade humana livre e autônoma. Sua crítica centra-se na percepção de que a educação tem sido utilizada como meio de opressão e não de libertação. Na educação opressora há ausência do diálogo e o educando não é desafiado a se envolver com a produção do conhecimento e com sua conscientização. No processo de educação bancária, o educador é o dono do saber e o educando mero depósito de saberes produzidos por outros. A educação bancária impede o desenvolvimento global do educando, impossibilitando ao sujeito tornar-se produtor do seu saber, como destaca Freire (1987):

Na visão “bancária” da educação, o “saber” é uma doação dos que julgam sábios aos que julgam nada saber. Doação que se funda numa das manifestações instrumentais da ideologia da opressão – a absolutização da

ignorância, que constitui o que chamamos de alienação da ignorância, segundo a qual esta se encontra sempre no outro (FREIRE, 1987, p. 58).

Como podemos perceber, na visão bancária de educação, a concepção epistemológica predominante é a de que o conhecimento é uma doação baseada na ideia que existem saberes de validade universal que precisam ser introduzidos na cabeça do educando para que só então ele se torne capaz de construir ou reproduzir conhecimentos. É uma concepção opressora que visa a acomodação mental e política do oprimido, se conformando à ideologia que o domina e o explora. Trata-se, pois, de uma domesticação e não de uma conscientização. Tal educação somente possibilita a adaptação e não uma inclusão ativa do sujeito no mundo, ficando visível o interesse do opressor de impedir a conscientização do oprimido. Quanto mais acomodado e dependente o sujeito estiver, maior será o processo de dominação, não havendo risco à classe dominante de manter o saber que lhe interessa.

A posição contrária entende o ser humano como um ser capaz de saber, de invenção, de interação, de transformação. A proposição de Freire é promover “a educação *com* o educando, e não *para* ele. [...] A prática educativa é sociointerativa entre homens e mulheres, sujeitos de histórias individuais e coletivas” (SILVA, 2001, p. 33).

As provocações de *Pedagogia do Oprimido* (1987) nos desafiam a repensar o papel da educação que, com a sua prática opressora, perde a função de formadora de conhecimento crítico e humanizador. A escola, de modo especial, é desafiada a analisar as limitações do conhecimento que promove, levando em consideração a função que lhe cabe de promover a autonomia e a liberdade de cada educando.

A utilização de métodos que tratam o sujeito como um objeto, negando sua dimensão histórica e a validade de seus saberes, gera acomodação e passividade diante da realidade, o que descaracteriza o verdadeiro papel do conhecimento. Percebe-se que o fator limitador de tal visão epistemológica está na desconsideração da capacidade intelectual do aluno de pensar e transformar a realidade em que vive. A “visão “bancária” anula o poder criador do educando ou o minimiza, estimulando sua ingenuidade e não sua criticidade, satisfaz ao interesse dos opressores.

Produzir conhecimento desvinculado do cotidiano do sujeito é um dos principais limites da educação bancária. Ao não elaborar os saberes cotidianos e se ocupar com definições prontas, a educação impede a reflexão acerca da realidade que efetivamente interfere na vida das pessoas. Diferente é o conhecimento que é buscado para ajudar a esclarecer e potencializar a reflexão e a prática cotidiana.

Os opressores não pretendem transformar a situação que oprime, mas adequar a mentalidade dos oprimidos, mantendo a ideia de que as circunstâncias são alheias à vontade humana e se mantêm por um determinismo que escapa ao poder dos próprios indivíduos. Isso Freire denomina da concepção fatalista da história ou a construção de uma consciência ingênua sobre a realidade da opressão. Com isso, a opressão se mantém de forma segura, sendo que, o educando passivo no processo formativo, assume esta visão fatalista. Isso impede o surgimento de um pensar autêntico vinculado com a real situação produzida pela exploração dos dominadores.

Sob o aspecto especificamente pedagógico, podemos destacar quatro situações que Freire aponta as limitações desta prá-

tica opressiva: “a) o educador é o que educa; os educandos, os que são educados; b) o educador é o que sabe; os educandos, os que não sabem; c) o educador é o que pensa; os educandos, os pensados; d) o educador é o que diz a palavra; os educandos, os que a escutam docilmente” (FREIRE, 1987, p. 59).

O que Freire constata é que tal prática produz a ideia de que os educandos são ignorantes e precisam ser instruídos pelo educador. Tal prática desestimula e destrói a capacidade de curiosidade da criança, do jovem, do educando, condição primeira para que o conhecimento surja. São práticas que limitam a busca do conhecimento autônomo e livre:

A concepção e a prática da educação que vimos criticando se instauram como eficientes instrumentos para este fim. Daí que um de seus objetivos fundamentais, mesmo que dele não estejam advertidos muitos dos que a realizam, seja dificultar, em tudo, o pensar autêntico. Nas aulas verbalistas, nos métodos de avaliação dos “conhecimentos”, no chamado “controle de leitura”, na distância entre o educador e os educandos, nos critérios de promoção, na indicação bibliográfica, em tudo, há sempre a conotação “digestiva” e a proibição ao pensar verdadeiro (FREIRE, 1987, p. 64).

Na prática da educação bancária torna-se efetiva a negação da possibilidade de um pensamento autêntico e crítico, vindo do educando. As iniciativas são sempre do educador, dono do poder e do conhecimento. É uma metodologia que visa o controle e a manipulação dos indivíduos e, por isso, produz a morte do sujeito, seu silenciamento. É a prática de necrofilia.

Para confrontar tal pedagogia, precisasse de uma metodologia sustentada no reconhecimento da validade do saber oriundo do próprio sujeito, de cada indivíduo, do conhecimento popular. Precisa-se de uma

prática que envolva efetivamente o educando na construção dos conhecimentos. Isso implica compreender que a consciência está em permanente ação, recebendo e processando “pedaços da realidade”. O saber que surge nunca é total e definitivo, mas o resultado de compreensões que decorrem das vivências que se constituem cotidianamente. Tais compreensões expressam as limitações e potencialidades que a própria realidade opressora produz. Por isso, elas precisam ser levadas em consideração e refletidas, conforme destaca com propriedade Brandão (1985):

Mesmo quando se concebe que a tarefa do ensino é, substantivamente, a reprodução de formas acumuladas de saber constituído como inteligência e a inculcação de *habitus* socialmente legitimados na conduta das gerações emergentes, é a partir de uma compreensão do modo de vida e da lógica do pensar de cada cultura, em cada sociedade, que é possível equacionar métodos proveitosos e realizar um ensino criativo e, ao mesmo tempo, eficaz (BRANDÃO, 1985, p. 119, grifo do autor).

Promover o contato do educando com uma cultura dominante é de fundamental importância para seu desenvolvimento intelectual e cultural. No entanto, tal apropriação não deve impedir ou desqualificar o conhecimento e a compreensão crítica da lógica do pensar da cultura popular e do modo de vida de cada indivíduo, de cada grupo social. A educação que mantém o sujeito totalmente desconectado da realidade efetiva que o envolve e o insere em um contexto alienado que o impossibilita de compreender seu conhecimento sobre sua própria realidade, não é libertadora e precisa ser confrontada. Isso exige uma nova visão epistemológica que possibilite a validação crítica dos saberes populares. Somente a partir do momento em que os oprimidos tiverem domínio so-

bre os saberes que se fazem presentes na realidade e que vivem, obterão poder de ação e de transformação. A negação do devir, da possibilidade de ser mais, faz com que não se compreendam nem como sujeitos e nem como responsáveis pela realidade em que vivem. O ser humano negado e privado de sua possibilidade de ser mais, não é livre, muito menos, sujeito de sua história.

A CONSTRUÇÃO DE UM OLHAR CRÍTICO DO CONHECIMENTO: O DIÁLOGO COMO PRINCÍPIO EPISTEMOLÓGICO DA AUTONOMIA E EMANCIPAÇÃO

Neste tópico buscaremos desenvolver uma análise de como Freire desenvolve seu projeto de educação a partir de uma perspectiva crítica de conhecimento, estabelecendo uma conotação com a formação do sujeito e da sociedade em seu desenvolvimento cotidiano. Primeiramente, destacaremos a cultura popular cotidiana como fonte original do conhecimento a ser potencializado pela sua transformação em saber crítico e emancipador, tanto subjetiva quanto objetivamente. Em um segundo tópico, analisaremos o papel do diálogo como princípio epistemológico e pedagógico na construção de um saber de transformação ideológico, político e cultural, tornando possível o desenvolvimento de uma cultura popular crítica.

Uma observação inicial sobre a visão de Freire acerca da construção do conhecimento humano emancipador, é a de inverter a ideia de que a ciência produz o conhecimento popular e que os saberes eruditos surgem de forma independente, sem a influência da cultura popular. Toda a ciência é produto de alguma cultura popular que se especializa e se independiza da cultura popular, retroagindo sobre esta última com o fim de impor sua dominação. Esta dinâmica é que precisa

ser denunciada e retomada, esclarecendo os fatores que interferiram no processo de transformação de um saber popular em um saber de exploração. Trata-se de esclarecer, inicialmente, como a cultura cotidiana se torna alienada sob o domínio de determinada cultura considerada erudita ou de validade universal.

Um primeiro fator desta alienação é a desconsideração do papel instituinte do conhecimento humano pela cultura, especificamente pela cultura popular. A cultura popular não pode ser considerada um saber menor e fragmentado da realidade. Ao contrário, tal cultura é a expressão mais radical das resistências e das lutas contra a dominação e a imposição de visões culturais colonialistas. Ela decorre da ação social de indivíduos e grupos e sempre envolve aspectos cognitivos e valorativos. Chauí (1979), Brandão (1985), Fávero (1983), apenas para citar alguns, destacam esta dimensão fundante da existência de todo o ser humano no mundo a partir da cultura que o envolve. A cultura popular é a cultura do oprimido, do explorado, do excluído, do discriminado. É a cultura que o povo cria como subalterno, como expropriado pelo poder econômico e político dominante. Ela é uma cultura parcialmente alienada, que traduz a violência da situação opressora, mas ao mesmo tempo, é a cultura da resistência, da luta, da inconformidade, da indignação.

Portanto, a cultura popular, assim como a educação popular, não pode ser desconsiderada como principal fonte da construção de um conhecimento crítico e transformador, pois tanto a compreensão da realidade, quanto a descoberta das possibilidades de mudança, só se tornam efetivas se atingirem a cultura e a educação que se constituem cotidianamente, especialmente a cultura popular.

Levar em consideração a cultura popular e o conhecimento cotidiano a ela inerente, não decorre de uma opção de preferência do agente ou do educador, mas uma exigência ou necessidade implícita de um projeto formativo que se destina à emancipação. Os saberes e valores não só precisam ser conhecidos, mas reconhecidos e analisados, considerando a história de sua constituição e o sentido que manifestam na atualidade.

Cabe ressaltar, portanto, que o fato de considerar o conhecimento popular como central na formação, não significa assumir ingenuamente tal conhecimentos e valores. Sua apropriação dever ser problematizadora e ater-se à “essência do ser da consciência”. Como alerta Freire, a conscientização:

[...] identifica-se com o próprio da consciência que é sempre ser *consciência de*, não apenas quando se intenciona a objetos, mas também quando se volta sobre si mesma, no que Jaspers chama de “cisão”. Cisão em que a consciência é consciência de consciência (FREIRE, 1987, p. 67, grifos do autor).

Trata-se de recuperar a junção conhecimento-consciência a partir de uma suposta nova prática “cujo o elo é a unificação da ciência com a educação e cujo o destino é a transformação do conhecimento em consciência e da consciência na ação coletiva que fortaleça [...], o poder de transformar o seu mundo” (BRANDÃO, 1985, p. 87).

Isso nos leva ao segundo tópico da nossa análise, qual seja, a necessidade de uma epistemologia dialógica, de construção coletiva, para a formação da condição objetiva da realidade social e da transformação da estrutura de poder. Isto nos traz a questão de explicitar porque o conhecimento emancipador depende da prática pedagógica dialógica.

Para iniciar, cabe esclarecer, o que é diálogo. Segundo Bohm (2005), o termo diá-

logo provém do grego envolvendo a junção dos termos dia (através) e logos (palavra ou significado). O diálogo é, portanto, um fluxo de significados que os indivíduos produzem quando se encontram em interação. O diálogo não depende do número de pessoas, mas exige sempre a presença e a participação dos que estão em interação. Ele constitui uma ação que só existe quando ocorre a participação dos indivíduos e o compartilhamento das concepções dos concernidos. Pelo fluir dos significados, surge a constituição de novas compreensões e novas formas de agir com a realidade e com os outros indivíduos.

Uma outra condição para que ocorra o diálogo é a exigência do reconhecimento do outro. Colocar-se em diálogo implica reconhecer o outro como portador de um saber válido, ainda que parcial ou fragmentado. Cada ser humano possui uma compreensão da realidade que cabe ser posta em análise, pois ela representa um sentido produzido no contexto submetido a um processo de esclarecimento.

Para Freire, somente pelo dizer da palavra de cada ser humano é que se chegará ao conhecimento da realidade, enquanto construção dos seres humanos em um determinado contexto e tempo histórico. É estando juntos e problematizando dialógicamente a realidade que vivem, que os indivíduos se dão conta da vida que estão vivendo e dos saberes que possuem. O diálogo possibilita a socialização dos conflitos, das contradições, dos problemas, das potencialidades, dos valores e das perspectivas que a situação apresenta. Somente a interação dialógica torna possível um olhar crítico e social, fazendo com que os sujeitos se conheçam e busquem promover uma vida mais digna e justa.

O diálogo torna possível a saída dos indivíduos do estado de coisificação imposta

pela situação opressora em que vivem. Pelo diálogo o indivíduo se torna sujeito de sua história, esclarece as contradições em que vive, descobre possibilidades de mudança. Para Freire, a principal preocupação epistemológica deve ser a de assegurar que se desenvolva o processo de conscientização sobre a desumanização existente. Só ao se pronunciarem é que os indivíduos promovem o conhecimento sobre a opressão que vivem, como bem destaca Jorge (1981):

A consciência crítica tem como objetivo levar os homens a assumirem o papel de conhecerem a desumanização. Este conhecimento que eles fazem, no fundo, não é apenas uma reflexão teórica, mas uma reflexão que leva a uma tomada de atitude diante do mundo desumanizado. Daí que este conhecimento não é, apenas, uma relação teórica, homens oprimido-mundo opressor. Este conhecimento leva os oprimidos a enfrentarem as situações desumanas nas quais se encontram. Por isso tal conhecimento é reflexão sobre uma prática e *a prática é o modo certo de conhecer e agir certo* (JORGE, 1981, p. 49, grifos do autor).

A construção do conhecimento dialógico estabelece como necessariamente implicados entre si o agir e o teorizar. Aliás, esta é a condição do surgimento da cultura como um fato humano universal. Somos humanos por termos a condição de produzir cultura, ou seja, por sermos seres que se fazem na e pela cultura.

Na constituição cultural, ação e reflexão são processos concomitantes e em constante imbricação. O diferencial fundamental da condição humana é o surgimento da capacidade de simbolizar e de se expressar sobre o mundo, sobre a natureza e sobre si mesmo. Na capacidade de simbolizar, o sujeito passa a perceber a razão de ser da sociedade e os desafios existentes no mundo, dentre eles, o desafio de sua humanização.

No entanto, o desenvolvimento da cultura da humanidade é um processo conflitivo, contraditório, dialético. O ser humano surge como um ser cindido e a cultura traduz esta condição, ainda que possa ser produtor de sua cultura, ele não consegue superar as contradições que decorrem do fato de ser finito, contraditório e ambivalente. O desejo de ser imortal, infinito, mas de se perceber um ser para a morte; de desejar a plena realização, mas conviver com inúmeras frustrações vida afora; de ser solidário e amoroso, mas se sentir solitário e não suficientemente amado; de ser virtuoso, mas se dar conta que comete erros e injustiças; de ser corajoso, mas que tem medo da vida e do seu destino, produzem formas culturais muito diversificadas e, por vezes desesperadoras. Diante de tais circunstâncias, surge uma multiplicidade cultural e uma pluralidade de respostas que se expressam na luta entre culturas. O medo e a insegurança levam os indivíduos e grupos a estabelecerem formas culturais pelas quais tentam assegurar sua dominação. Apropriam-se dos meios de sobrevivência e de controle e produzem ideologias que assegurem e justifiquem seus privilégios e dominação.

Freire (1997) destaca que na atualidade são duas as formas ideológicas que se confrontam na formação cultural: os sectarismos fundados nas verdades universais e as acomodações pragmáticas aos fatos. No primeiro caso temos a tentativa da imposição cultural pela sobrevalorização do conhecimento dos grupos sociais e políticos dominantes, em detrimento da cultura popular e dos saberes cotidianos. No segundo, a desvalorização do modo de viver e dos conhecimentos populares reduzindo-os à produtos sem poder de contestação, de resistência e de confronto crítico com a cultura dominante. Contra tais posições, ele defende um ra-

dicalismo crítico e uma sensibilidade pedagógica, voltada para uma formação cultural sustentada no conhecimento cotidiano dos grupos oprimidos e na denúncia da opressão a que estão submetidos. Considerar o saber existente - o senso comum popular - não significa manter o conhecimento existente, mas promover a sua transformação em um saber capaz de promover a transformação da concepção de mundo e da realidade opressora.

O educador brasileiro expressa com clareza sua posição sobre este ponto quando escreve: "Se não é possível defender uma prática educativa que se contente em girar em torno do 'senso comum', também não é possível aceitar a prática educativa que, zelandando o 'saber de experiência feito', parta do conhecimento sistemático do(a) educador(a)" (FREIRE, 1997, p. 59). Trata-se, pois, de não absolutizar a verdade dos opressores e nem de subestimar o conhecimento dos oprimidos, mas de desenvolver uma práxis que denuncie a arrogância de uns e a falsa humildade de outros.

Para enfrentar tais limitações, ele insiste na ideia de que a educação não pode ser um ato de narrar, depositar, transferir ou transmitir conhecimento. Pelo contrário, ela tem que permitir aos indivíduos a descoberta de suas potencialidades cognitivas, de seu agir ético, estético, político. O ato de ensinar e aprender dialógico tem a finalidade de levar o sujeito a descobrir e desenvolver, junto com outros, novos conhecimentos, levando em consideração os saberes que já possuem. Trata-se de uma igualdade de condições para que todos possam participar do diálogo, onde não há o que sabe e o que nada sabe. Todos têm o direito a dizerem sua palavra e a se pronunciarem sobre o que está sendo analisado. É uma igualdade política que possibilita, mesmo entre saberes distin-

tos, a construção de um senso comum capaz de mobilizar a luta pela transformação da realidade opressora. Não há possibilidade de diálogo se não houver esta predisposição política para a busca da interação. Daí a sua concepção sobre uma pedagogia do conflito, que explicita “o antagonismo entre as duas concepções, uma, a ‘bancária’, que serve à dominação; outra, a problematizadora, que serve à libertação, toma corpo exatamente aí. Enquanto a primeira, necessariamente, mantém a contradição educador – educandos, a segunda realiza a superação” (FREIRE, 1987, p. 68).

A relação dialógica e comunicativa proposta por Freire implica em fazer da educação um exercício para o protagonismo. A dialogicidade, neste caso, é fundamento e caminho para o reconhecimento dos seres humanos enquanto homens e mulheres que buscam sentido para o ser mais, assumindo a condição de construtores da própria existência.

O conhecimento, segundo propõe Freire, deve iniciar pela contextualização e a problematização, para, na sequência, tornar-se um ato de reconstrução e transformação consciente dos saberes inicialmente identificados como determinantes em cada contexto. Todo o processo implica, por isso, em ser um diálogo vivo entre educadores e educandos. O ato de educar, humanizar e conscientizar não implica apenas o ensinar ler e escrever palavras, mas de ensinar a ler e escrever o mundo, pensando e ressignificando a existência. Para tanto, a prática pedagógica deve ser um exercício da problematização e de conscientização:

Quanto mais se problematizam os educandos, como seres no mundo e com o mundo, tanto mais se sentirão desafiados. Tão mais desafiados, quanto mais obrigados a responder o desafio. Desafiados compre-

dem o desafio na própria ação de captá-lo. Mas, precisamente porque captam o desafio como um problema em suas conexões com outros, num plano de totalidade e não como algo petrificado, a compreensão resultante tende a tornar-se crescentemente crítica, por isso, cada vez mais desalienada (FREIRE, 1987, p. 70).

A liberdade se constrói na responsabilidade de assumir-se como sujeito histórico. O papel da educação, nesse processo, é de ajudar os envolvidos a perceberem a necessidade de se pronunciarem como seres portadores de saberes e de valores. A educação libertadora de Freire implica em possibilitar ao educando questionar e indagar para que seu conhecimento se torne um ato de conscientização. “A conscientização esta evidentemente ligada à utopia, implica em utopia. Quanto mais conscientizados nos tornamos, mais capacitados estamos para ser anunciadores e denunciadores, graças ao compromisso de transformação que assumimos” (FREIRE, 1979, p. 28). Quanto mais conscientes estiverem os educandos e maior for sua competência na busca do conhecimento, maior será a possibilidade de transformação da realidade de opressão.

A ideia de emancipação surge da capacidade do ser humano de pensar e de se expressar pela linguagem. A partir do momento em que ocorre a “invenção da existência” através da linguagem, surge a possibilidade de transformação do mundo pela emergência de sujeitos capazes de ação política e de consciência ética. Pois, como afirma Freire (1996):

No momento em que os seres humanos, intervindo no *suporte*, foram criando o *mundo*, inventando a linguagem com que passaram a dar nome às coisas que faziam com a ação sobre o mundo, na medida em que se foram habilitando a inteligir o mundo e criaram por consequência necessária comunicabilidade

do inteligido, já não foi possível *existir* a não ser disponível a tensão radical e profunda entre o bem e o mal, entre a dignidade e a indignidade, entre a decência e o despudor, entre a boniteza e a feiura do mundo, quer dizer, já não foi possível *existir* sem *assumir* o direito e o dever de optar, de decidir, de lutar, de fazer política. E tudo isso nos traz de novo a imperiosidade da prática *formadora*, de natureza eminentemente ética. E tudo isso nos traz de novo a radicalidade da *esperança*. Sei que as coisas podem até piorar, mas sei que também é possível intervir para melhorá-las (FREIRE, 1996, p. 52, grifos do autor).

Como podemos constatar, a educação libertadora sustenta-se numa visão de abertura para a realidade pela conscientização, pela inserção política e leitura crítica do mundo. O mundo é uma invenção dos humanos capazes de linguagem, de cultura, de comunicação. Para tanto, é preciso desenvolver uma forma de conhecer e produzir saberes acerca da forma de ser do cada indivíduo e de cada cultura no mundo. O conhecimento da forma de ser só se torna acessível pelo diálogo, por uma práxis comunicativa. A ação emancipadora não pode prescindir, portanto, da compreensão dos saberes e dos valores que surgem cotidianamente, reconhecendo os outros como sujeitos capazes de diálogo.

A importância epistemológica do diálogo Freire apresenta em diversas obras. Mas é importante esclarecer a noção de conhecimento que ele desenvolve e a epistemologia que sustenta tal concepção.

Inicialmente temos que considerar a questão da necessidade do método no desenvolvimento do conhecimento pelo diálogo. Paulo Freire insiste na importância do método e da rigorosidade na construção do conhecimento em sua pedagogia. Como destaca em *Pedagogia da Autonomia*, é “tão fun-

damental conhecer o conhecimento existente quanto saber que estamos abertos e aptos à produção de conhecimentos ainda não existentes” (FREIRE, 1996, p. 28). Não é possível conhecer e, portanto, falar corretamente sobre o objeto de nosso diálogo, sem conhecer o “ciclo gnosiológico” em que o objeto foi desenvolvido. Em decorrência, uma das tarefas primordiais do educador democrático “é trabalhar com os educandos a rigorosidade metódica com que devem se aproximar dos objetos cognoscíveis” (FREIRE, 1996, p. 26). Não existe ensino qualificado sem pesquisa e nem pesquisa que tenha sentido se não for possível transformá-la em ensino. O verdadeiro processo dialógico exige o desenvolvimento da curiosidade epistemológica.

Esta exigência do rigor epistemológico Freire apresenta no segundo parágrafo do capítulo terceiro de *Pedagogia do Oprimido*, quando escreve: “ação e reflexão, de tal forma solidárias, em uma interação tão radical que, sacrificada, ainda que em parte, uma delas, se ressentida, imediatamente, a outra” (FREIRE, 1987, p. 77). Evidencia-se, pois, que toda e qualquer ação do sujeito, para que tenha validade, tem que ser conduzida pela ação e reflexão, ou seja, deve ser práxis. Caso contrário, cai-se num verbalismo ou no palavreado vazio, num mero “blábláblá” que torna as palavras alienadas e alienantes. Para que a ação e reflexão não caiam num relativismo vazio, em um mero dizer, ele precisa ter, necessariamente, uma base epistemológica, ser práxis verdadeira, baseada no rigor epistemológico.

O diálogo, enquanto manifestação da palavra autêntica, tem como predisposição a transformação do mundo. A ação dialógica acontece na pronúncia do mundo e no encontro dos sujeitos na busca da conscientização e da transformação do mundo. O direito de dizer sua palavra é condição

primeira para que o diálogo se realize. “É preciso primeiro que, os que assim se encontram negados no direito primordial de dizer a palavra, reconquistem esse direito, proibindo que este assalto desumanizante continue” (FREIRE, 1987, p. 79). Segue-se a necessidade de os demais se colocarem na condição de sujeitos da escuta, desenvolvendo a pedagogia da escuta. Desta forma, o diálogo proporciona inclusão, abertura ao outro, relacionamento equitativo e, sem dúvida nenhuma, muitos conhecimentos.

O educador e educando dialógicos e críticos precisam ser sensíveis para perceberem que ambos carregam em si uma capacidade imensurável de agir, criar, transformar e lutar pela libertação. É preciso atentar, porém, que a inserção crítica dos sujeitos no mundo não ocorre pela apropriação das regras do poder ou meramente pela capacidade de manipular objetos e técnicas e, sim, como “resultado do diálogo e da luta política *com* o povo e não *para* o povo, para a transformação radical deste mundo opressor” (SCHNORR, 2001, p. 79, grifos da autora). No exercício do diálogo, “os oprimidos vão desvelando o mundo da opressão e vão comprometendo-se, na práxis, com a sua transformação; [...] transformada a realidade opressora, esta pedagogia deixa de ser do oprimido e passa a ser a pedagogia dos homens em processo de permanente libertação” (FREIRE, 1987, p. 41). Além de um ato de amor, o diálogo estabelece confiança e esperança, tornando-se encontro para o ser mais. Logo, “não há o diálogo verdadeiro se não há nos seus sujeitos um pensar verdadeiro. Pensar crítico. Pensar que não aceita a dicotomia mundo-homens, reconhece entre eles uma inquebrantável solidariedade” (FREIRE, 1987, p. 82).

Disso decorre a necessidade da relação dialógica nos processos pedagógicos, pois

só ela possibilita a humanização e a práxis libertadora. “A educação autêntica, repitamos, não se faz de A para B, ou de A sobre B, mas de A com B” (FREIRE, 1987, p. 84). Ela abre um leque de discussões e visões de mundo que ampliam a prática da ação dialética:

A ação dialética é a descoberta rigorosa e criativa da razão de ser das coisas, é a recusa do autoritarismo, da manipulação, da invasão cultural, recusa da educação como, apenas, transmissão de conhecimentos. É reinventar a educação como parte fundamental do processo revolucionário (SCHNORR, 2001, p. 84).

E conclui logo adiante a mesma autora: “A superação da dominação implica na compreensão desta dialeticidade, deste movimento permanente” (SCHNORR, 2001, p. 86).

A importância da dimensão epistemológica da proposta de Freire revela-se, pois, na sua compreensão de todo o conhecimento ser um meio de ação com o contexto e de interação com os outros. O saber enquanto resultante da investigação, leva os sujeitos a determinadas situações que o instigam a refletir sobre sua própria “situacionalidade”, agindo sobre ela. “Os homens *são* porque *estão* em situação. E serão tanto mais quando não só pensarem criticamente sobre sua forma de *estar*, mas criticamente atuarem sobre a situação que estão” (FREIRE, 1987, p. 100, grifos do autor). Complementa Freire, logo adiante: “Quanto mais investigo o pensar do povo com ele, tanto mais nos educamos juntos. Quanto mais nos educamos, tanto mais continuamos investigando” (FREIRE, 1987, p. 102).

A dialogicidade em Freire envolve, além desta dimensão epistemológica, outras exigências que qualificam a própria investigação e a construção do conhecimento: amor;

confiança, fé, esperança, humildade, reconhecimento, postura ética, justiça, liberdade e igualdade. São princípios que favorecem a aproximação entre educador e educando, permitindo a ressignificação da existência de ambos, qualificando o seu saber e sua forma de ser e agir. Na visão de Freire, o sujeito só se constitui integralmente em seu conhecimento quando pelo seu saber aprender a ser com os outros, reconhecendo-se nos outros e, simultaneamente, sendo por eles reconhecido. O conhecimento que não produz a humanização e a dialogicidade, precisa ser questionado quanto à pertinência de seus princípios e finalidades.

O diálogo só é possível se os sujeitos tiverem um profundo amor ao mundo, à natureza e aos seres humanos: “se não amo o mundo, se não amo a vida, se não amo os homens, não me é possível o diálogo” (FREIRE, 1987, p. 80). Percebe-se no diálogo um ato de amor comprometido e corajoso com a vida humana e todas as demais formas de vida. Para realizar este ato de amor, não basta, porém, estar aberto ao diálogo. É preciso saber ser sensível à compreensão do mundo, da natureza e de todos os seres, humanos ou não. Para tanto, o conhecimento exerce um papel importante, à medida que apresenta esclarecimentos e desenvolve explicações que ajudam a agir e interagir de forma prudente diante das diferentes e complexas situações que se apresentam cotidianamente.

A dialogicidade implica, além disso, na necessidade de se levar em conta uma dimensão, muitas vezes pouco considerada, mas fundamental, na formação humana: a educação como ação política. Conforme ressalta Kohan (2019):

É importante notar que o princípio, o meio e o fim de uma educação freiriana são políticos: a) o fim: uma sociedade não opressora, sem oprimidos e opressores; b) o meio:

uma educação problematizadora e verdadeiramente dialógica como exigência radical de toda a revolução autêntica, e: c) o fim: o princípio [...] que qualquer ser humano pode aprender a ler [...] se encontrar as condições apropriadas para fazê-lo (KOHAN, 2019, p. 230-231).

Como uma ação social, a educação não pode deixar de ser política, pois mais do que um processo de acesso ao conhecimento universal, ela tem a tarefa de tornar os indivíduos seres politizados que saibam lidar com o poder instituído, como cidadãos defensores da democracia e da justiça social. Inserir-se no mundo como sujeitos é a principal finalidade da educação para Freire. Esta finalidade defendida por Freire é destacada por Kowarzik (1982), quando declara:

Uma pedagogia da libertação objetiva uma educação que possibilita ao homem em desenvolvimento “inserir-se no processo histórico, como sujeito (...). Com a determinação deste objetivo a educação constitui também uma ocupação política, ao aprender facultar ao homem em formação tornar-se sujeito de sua práxis individual e livre de objetivos estranhos e sujeito a práxis histórico-social em solidariedade com os outros. Uma educação que pretende realizar isto, desde o começo não pode se utilizar de métodos de “domesticação” e opressão em relação aos educandos, mas precisa ser determinada através de uma práxis “dialógica e problematizante”, que reconhece que a libertação dos educandos só é possível pela sua própria libertação, e que por isto procura métodos que fazem dos educandos sujeitos de seu processo educacional (KOWARZIK, 1982, p. 70-71).

Na perspectiva apresentada por Kowarzik (1982), a educação autêntica desenvolve-se em conjunto, em que todos se tornam responsáveis pela libertação comum, não de forma impositiva, mas reflexiva, pelo confronto das diferentes compreensões que nascem das contradições da vida coti-

diana. A tarefa do educador na formação humanizadora dos sujeitos consiste em contribuir na problematização das contradições e limitações das compreensões existentes, promovendo o potencial de transformação que a própria contradição possibilita. A problematização, sendo historicamente contextualizada, torna-se fonte de alternativas diante da alienação, opressão e desumanização. Para tanto, não há uma alternativa ao educador senão a de assumir junto com os educandos a luta pela sua libertação. Daí a enfática conclusão de Kowarzik (1982) ao se referir à pedagogia de Freire:

Toda a pedagogia precisa ser hoje uma pedagogia dos oprimidos. Nenhum pedagogo que pretende levar a sério sua tarefa educativa pode se eximir desta tomada de partido pela libertação dos oprimidos. Desde sempre o “problema central dos homens” é a humanização das relações humanas; toda a atividade política e pedagógica dos homens para com os homens tem um compromisso fundamental com este objetivo (KOWARZIK, 1982, p. 72).

O diálogo como práxis é uma exigência indispensável na educação proposta por Freire, pois só nesta condição a humanidade se faz e refaz pela prática libertadora. Na práxis dialógica, homens e mulheres questionam, refletem, problematizam e se encontram no mundo, construindo sua existência. No caso específico da educação, a carência do diálogo é o que aliena o educando, fazendo-o receptor pacífico que memoriza e repete saberes, sem ter clareza do que foi repassado, não questionando a validade do que recebeu. A pedagogia problematizadora aponta diversas potencialidades que criticam as novas formas de dominação, fomentando e fortalecendo a epistemologia da cultura do saber do oprimido. O “diálogo deve ser, concomitantemente, ação/reflexão, portanto, práxis. Ao mesmo tempo que

refletimos e enunciamos o mundo em que vivemos, agimos para a sua transformação” (TORRES, 2001, p. 247). Nesse processo, o saber não se traduz na posse individual de um conceito ou de um conteúdo do qual o sujeito se apropria. O saber é o resultado de uma construção comum que pode ser aprimorada no decorrer do desenvolvimento do pensar crítico, pela participação, a criatividade, a cooperação de todos os envolvidos. É a partir do compartilhamento dos saberes em uma comunidade de comunicação que surge o conhecimento efetivamente emancipador. Somente mantendo o diálogo e permitindo a participação de todos os concernidos que a educação se tornará emancipadora. A libertação autêntica é a humanização dos indivíduos em processo de compreensão e de transformação da situação em que vivem. Essa é a principal contribuição de Freire e de sua pedagogia.

CONCLUSÃO

O objetivo fundamental da pedagogia de Freire é libertar o oprimido da realidade desumanizadora, da coisificação, da situação de objeto e do ser menos, tornando-o sujeito de sua ação e da sua história, reconquistando sua vocação histórica de ser-mais em si e com os outros. Para tanto, ele precisa se sustentar em uma epistemologia que surge e se desenvolve no coletivo, por parâmetros equitativos, capazes de criar e recriar conhecimentos compartilhados. A epistemologia pressuposta na pedagogia freiriana desafia os sujeitos a serem participantes do processo e a analisarem a relação teoria e prática de forma problematizante, observando se há congruência entre a forma de agir/pensar e a finalidade a que se destina a ação. Os autores do conhecimento precisam avaliar se existe coerência entre o que dizem e o que fazem, se o pronunciamento

sobre a realidade se transforma em prática e se a prática promove o conhecimento teórico. Mas mesmo as incongruências, quando ocorrem, não devem ser desconsideradas, mas transformadas em questões a serem esclarecidas e transformadas. Trata-se de aprender com os erros, reconstruindo tanto a teoria como a prática.

A referência epistemológica freireana, como vimos, tem como principal preocupação a formação de sujeitos críticos, autênticos, autônomos e livres, tendo como princípio orientador a emancipação e conscientização humana. A educação não pode se isentar desta responsabilidade de exercer suas tarefas e formar sujeitos conscientes, que exerçam a solidariedade em prol da dignidade humana, da liberdade e da justiça social.

A visão de ciência e de conhecimento proposta por Freire é de ser uma ação transformadora no enfrentamento da situação de opressão, articulada com alegria, esperança, utopia, emancipação. O ser humano é um ser que necessita de um conhecimento que promova a esperança e produza utopia. Mesmo diante de situações em que predominam processos alienatórios e a descrença, a educação pode tornar-se fonte de novas perspectivas de vida.

A esperança é um importante princípio da práxis dialógica de Freire. Ele a considera uma necessidade ontológica que precisa ser alimentada pela luta concreta de transformação da situação opressora. Escreve Freire: “Enquanto necessidade ontológica, a esperança precisa da prática para tornar-se concretude histórica. É por isso que não há esperança na pura espera, nem tampouco se alcança o que se espera na espera pura, que vira, assim, espera vã” (FREIRE, 1997, p. 11).

No contexto atual de políticas neoliberais que buscam impor escolas orientadas para o mercado, para a competição, para a seleção

dos mais aptos, para o empreendedorismo, a crítica de Freire à educação bancária se torna ainda mais necessária. Na proposição de uma escola em que os professores são reduzidos a componentes de um sistema quase totalmente robotizado, em que os currículos se limitam a roteiros de treinamentos e de instruções burocratizados e os educando são tratados como meros treinandos para o mercado, a pedagogia dialógica freiriana apresenta-se como um importante referencial crítico e de resistência “Mais do que nunca” ou “mais do que sempre” o legado de Freire apresenta-se como uma referência que procura manter viva uma visão humanizadora e crítica da educação, alimentando ideais que colocam educadores e educandos na condição de protagonistas de uma educação voltada à emancipação, à autonomia, à libertação e à justiça social.

REFERÊNCIAS

- BOHM, David. **Diálogo**: comunicação e redes de convivência. São Paulo: Palas Athena, 2005.
- BRANDÃO, Carlos R. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CHAUÍ, Marilena. **Cultura e democracia**: o discurso competente e outras falas. São Paulo: Moderna, 1980.
- FÁVERO, Osmar. **Cultura popular e educação popular**: memória dos anos 60. Rio de Janeiro: Graal, 1983.
- FREIRE, Paulo. **Conscientização**: teoria e prática da libertação - uma introdução ao pensamento de Paulo Freire. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Esperança**: um reencontro com a Pedagogia do Oprimido. 3. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1997.

GADOTTI, Moacir. **Convite à leitura de Paulo Freire: pensamento e ação no magistério.** São Paulo: Scipione, 1989.

JORGE, J. Simões. **A Ideologia de Paulo Freire.** 2. ed. São Paulo: Loyola, 1981.

KOHAN, Walter. **Paulo Freire mais do que nunca: uma biografia filosófica.** Belo Horizonte: Vestígio, 2019.

KOWARZIK, Wolfdietrich-Schimed. **Pedagogia dialética: de Aristóteles a Paulo Freire.** São Paulo: Brasiliense, 1982.

SCHNORR, Gisele Moura. Pedagogia do oprimido. *In:* SOUZA, Ana Inês (org.). **Paulo Freire:**

vida e obra. São Paulo: Expressão Popular, 2001. p. 69-100.

SILVA, Antonio Fernando Gouvêa. Pedagogia como currículo da práxis. *In:* FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 33-41.

TORRES, Rosa María. Os múltiplos Paulo Freire. *In:* FREIRE, Ana Maria de Araújo (org.). **Pedagogia da Libertação em Paulo Freire.** São Paulo: Editora UNESP, 2001. p. 231-250.

Recebido em: 23/07/2021

Aprovado em: 15/08/2021